

Міністерство освіти і науки України
Вінницький національний технічний університет

М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська

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

КУРС ЛЕКЦІЙ

Вінниця
ВНТУ
2019

УДК 174(075)

П 77

Рекомендовано до друку Вченою радою Вінницького національного технічного університету (протокол № 4 від 01.11.2018 р.)

Рецензенти:

Петрук В. А., доктор педагогічних наук, професор

Базиль Л. О., доктор педагогічних наук, доцент

Антонюк М. С., кандидат психологічних наук, доцент

Мацко Л. А., кандидат філософських наук, доцент

Прищак, М. Д.

П 77 Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі:
курс лекцій / М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська. – Вінниця : ВНТУ,
2019. – 150 с.

У курсі лекцій розкриваються загальні засади психології, педагогіки та методики викладання у вищій школі. Розглянуто філософсько-методологічні та психологічні основи трансформації педагогічного процесу в системі вищої освіти. Велика увага приділяється питанню методичних і технологічних засад викладання у вищій школі. Запропоновано питання та завдання для самоперевірки.

Курс лекцій розрахований на магістрантів вищих навчальних закладів педагогічних спеціальностей, аспірантів, науково-педагогічних працівників.

УДК 174(075)

ЗМІСТ	
Передмова.	8
Теоретичний модуль 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
Вступ до теоретичного модуля.	10
Лекція № 1 Філософсько-методологічні засади розвитку освіти. .	10
1.1 Взаємодія (комунікація) як онтологічна, аксіологічна та телеологічна основи буття людини та освіти	11
1.1.1 Роль взаємодії в житті людини.	11
1.1.2 Критерії взаємодії та мета освіти.	12
1.2 Генеза філософських парадигм освіти	15
1.2.1 Філософія та освіта.	15
1.2.2 Класична (традиційна) парадигма освіти.	15
1.2.3 Становлення неklasичної парадигми освіти.	19
1.2.4 Постнеklasична (сучасна) парадигма освіти.	20
1.3 Методологічна роль поняття комунікації (взаємодії) в розвитку сучасної парадигми освіти.	23
Висновки до лекції.	24
Лекція № 2 Методологічна роль сучасних підходів в освіті.	26
2.1 Підходи в освіті.	26
2.2 Особистісно орієнтовний підхід в освіті.	26
2.3 Компетентнісний підхід в освіті.	28
2.4 Комунікативний підхід в освіті.	30
2.5 Системний підхід в освіті.	32
Висновки до лекції.	33
Лекція № 3 Історія, сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти України.	34
3.1 Витоки та становлення вищої освіти України.	34
3.1.1 Витоки та зародження зарубіжної вищої освіти.	34
3.1.2 Зародження та розвиток вищої школи в Україні.	35
3.2 Розвиток вищої освіти в розвинених країнах світу.	35
3.3 Криза вищої освіти. Реформування вищої освіти України у ХХІ столітті.	37
3.3.1 Криза вищої освіти.	37
3.3.2 Криза вищої освіти в Україні.	38
3.3.3 Реформування вищої освіти України.	39
3.4 Процес входження української вищої школи в європейський	

освітній простір. Болонський процес.	39
3.4.1 Болонський процес.	39
3.4.2 Україна та Болонський процес.	41
Висновки до лекції.	42
Лекція № 4 Предмет та завдання дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі».	43
4.1 Особливості предмету та завдання педагогіки вищої школи.	43
4.2 Психолого-методологічні засади педагогіки вищої школи.	43
4.3 Методика викладання у вищій школі.	44
4.4 Предмет та завдання навчального курсу «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»	45
Висновки до лекції.	45
Питання та завдання для самоконтролю.	46
Список використаної та рекомендованої літератури.	47
Теоретичний модуль 2 ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Вступ до теоретичного модуля.	50
Лекція № 5 Вища школа як педагогічна система.	50
5.1 Системний характер освіти.	50
5.2 Мета та зміст освіти у вищій школі.	51
5.2.1 Мета вищої освіти.	51
5.2.2 Зміст вищої освіти.	53
5.3 Зміст та стандарти вищої освіти.	54
5.4 Педагогічний процес у вищій школі.	57
5.5 Виховна діяльність у закладі вищої освіти.	58
5.6 Науково-дослідна робота студентів.	59
Висновки до лекції.	60
Лекція № 6 Психологічна характеристика студентського віку.	61
6.1 Загальна характеристика студентства	61
6.1.1 Студент як ключовий елемент педагогічного процесу.	61
6.1.2 Самовизначення як основне новоутворення студентського віку.	61
6.1.3 Становлення інтелектуальної та особистісної зрілості.	62
6.2 Суперечливості та кризи студентського віку.	63
6.3 Типологічні особливості сучасних студентів	64
6.4 Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою.	65
Висновки до лекції.	67

Лекція № 7 Психологічні основи педагогічної діяльності викладача вищої школи.	68
7.1 Професіоналізм та педагогічна майстерність викладача	68
7.1.1 Педагогічна діяльність викладача.	68
7.1.2 Професійні аспекти діяльності викладача.	68
7.1.3 Особистісні аспекти професіоналізму діяльності викладача.	69
7.1.4 Педагогічна майстерність викладача.	69
7.1.5 Педагогічна культура викладача.	70
7.2 Імідж та авторитет викладача	71
7.3 Типології викладачів.	72
Висновки до лекції.	73
Лекція № 8 Педагогічна комунікація як основа педагогічного процесу у вищій школі.	74
8.1 Педагогічна комунікація.	74
8.1.1 Означення педагогічної комунікації.	74
8.1.2 Педагогічна позиція викладача.	76
8.1.3 Педагогічне спілкування як форма педагогічної комунікації.	76
8.2 Протиріччя в педагогічній комунікації викладача та студентів. . .	77
8.3 Діалогічна комунікація (спілкування) як умова ефективності педагогічного процесу у вищій школі.	78
8.4 Комунікативна компетентність викладача.	79
8.5 Психолого-педагогічний аналіз конфліктів.	80
8.5.1 Конфлікти як форма суспільного буття (форма комунікації).	80
8.5.2 Означення та причини педагогічних конфліктів	80
8.5.3 Управління та вирішення міжособистісних педагогічних конфліктів.	81
Висновки до лекції.	83
Лекція № 9 Риторична культура викладача вищої школи.	84
9.1 Сутність та значення риторичної культури викладача вищої школи	84
9.1.1 Підходи до означення сутності й змісту риторичної культури.	84
9.1.2 Риторична культура викладача вищої школи як багатовимірне особистісне й професійне утворення.	84
9.1.3 Поняття про риторизацію навчального процесу.	85
9.1.4 Триєдність риторичного етосу, логосу, пафосу в педагогічній комунікації.	85
9.2 Структура риторичної культури викладача вищої школи.	85
9.2.1 Мотиваційно-ціннісний компонент.	86
9.2.2 Інтелектуально-творчий компонент.	86
9.2.3 Мовностилістичний компонент.	87
9.2.4 Особистісно-виконавський компонент.	88

Висновки до лекції.	90
Питання та завдання для самоконтролю.	91
Список використаної та рекомендованої літератури.	93
Теоретичний модуль 3 ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
Вступ до теоретичного модуля.	96
Лекція № 10 Дидактика вищої школи. Теоретичні засади організації навчального процесу.	97
10.1 Основи сучасної дидактики вищої школи	97
10.1.1 Означення та завдання дидактики.	97
10.1.2 Дидактична система.	98
10.1.3 Навчальний процес у вищій школі	100
10.2 Закони, закономірності та принципи навчання.	101
10.2.1 Закони та закономірності навчання.	101
10.2.2 Принципи навчання.	102
10.3 Цілі та зміст навчання у вищій школі.	103
10.3.1 Мета та цілі навчання.	103
10.3.2 Зміст навчання.	104
Висновки до лекції.	105
Лекція № 11 Психолого-педагогічний аналіз учіння студентів. . .	106
11.1 Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності.	106
11.2 Суб'єктність студента як психологічна основа його готовності до учіння.	107
11.3 Розвиток особистісних установок (самостійність, активність, творчість, мотиваційність, інноваційність) як ключових властивостей суб'єктності студента.	108
11.3.1 Самостійність як основа навчально-пізнавальної діяльності студентів.	108
11.3.2 Розвиток активності та творчого потенціалу майбутніх фахівців.	109
11.3.3 Роль мотивації в навчально-професійній діяльності студента.	109
11.3.4 Розвиток інноваційної культури студента.	110
11.4 Передумови успішності студентів у навчально-професійній діяльності.	112
11.4.1 Фактори успішності студентів.	112
11.4.2 Адаптація студентів до умов вищого навчального закладу.	113
Висновки до лекції.	114
Лекція № 12 Методика викладання у вищій школі. Методи, засоби та форми навчального процесу.	115
12.1 Методика викладання у вищій школі.	115

12.1.1 Проблеми методики викладання вищій школі	115
12.1.2 Вміння та навички.	116
12.1.3 Знання та вміння.	118
12.2 Методи та засоби навчання.	119
12.2.1 Методи навчання.	119
12.2.2 Засоби навчання.	121
12.3 Форми організації освітнього (навчального) процесу.	121
Висновки до лекції.	123
Лекція № 13 Технології навчання.	124
13.1 Методика і технологія навчання.	124
13.2 Класифікація технологій навчання.	127
13.3 Інноваційні технології та навчання.	128
13.3.1 Поняття педагогічної інновації.	129
13.3.2 Традиційне та інноваційне навчання.	129
13.4 Види інноваційних технологій навчання.	130
13.4.1 Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання.	129
13.4.2 Інформаційні технології навчання.	131
13.4.3 Технології дистанційного навчання.	131
13.4.4 Технології проблемного навчання.	131
Висновки до лекції.	132
Лекція № 14 Активні та інтерактивні методи (технології) навчання.	133
14.1 Суть та види активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.	133
14.1.1 Означення активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.	133
14.1.2 Види інтерактивних методів (технологій) навчання	134
14.2 Ігрові методи (технології) навчання	137
14.2.1 Означення ігрових методів (технологій) навчання.	137
14.2.2 Приклади дидактичних та ділових ігор.	138
Висновки до лекції.	141
Лекція № 15 Підготовка та проведення викладачем занять.	142
15.1 Підготовка та проведення лекційних занять.	142
15.2 Підготовка та проведення практичних (семінарських) занять.	144
Висновки до лекції.	145
Питання та завдання для самоконтролю.	145
Список використаної та рекомендованої літератури.	147

ПЕРЕДМОВА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Питання суті та змісту явища та поняття «учіння» розглядається в лекції № 11 «Психолого-педагогічний аналіз учіння студентів».

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

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

Теоретичний модуль 1

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

Вступ до теоретичного модулю

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

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

Ключовим методологічним принципом розгляду любого явища є системний підхід. Так, на думку В. Кременя «освіта в цілому – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом ...» [15].

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

Лекція № 1 Філософсько-методологічні засади розвитку освіти

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

1.1.1 Роль взаємодії в житті людини

1.1.2 Критерії взаємодії та мета освіти

1.2 Генеза філософських парадигм освіти

1.2.1 Філософія та освіта

1.2.2 Класична (традиційна) парадигма освіти

1.2.3 Становлення неklasичної парадигми освіти

1.2.4 Постнеklasична (сучасна) парадигма освіти

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

Основні поняття та ключові слова: філософія, філософія освіти, парадигма, філософські парадигми освіти, мета освіти, підходи в освіті (навчання), взаємодія, критерії взаємодії, комунікація, спілкування, духовність, компетентності, соціальна компетентність, професійна компетентність, свобода, відповідальність, монолог, діалог, плюралізм.

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

1.1.1 Роль взаємодії в житті людини. Перед тим як говорити про проблеми сучасної освіти, зокрема вищої освіти (в світових, національних масштабах), потрібно визначитись з питанням: навіщо людині освіта? який її взаємозв'язок з буттям людини? І наш висновок, буде тим критерієм, в контексті якого ми в подальшому будемо розглядати різні питання освіти та викладання.

Можливим кроком до відповіді на філософські (базові, засадничі) аспекти розвитку освіти є розгляд та аналіз наступних прикладів.

Давайте представимо собі, що людина («Робінзон Крузо») потрапила на безлюдний острів. Що їй потрібно робити щоб вижити? Потрібно навчитися «взаємодіяти з природою». Навчилася. Далі на острів попадає інша людина – «П'ятниця». Що «Робінзону Крузо» потрібно? Навчитися взаємодіяти з «П'ятницею» (навчитися *взаємодіяти в соціальному середовищі*).

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

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

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

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

Існують різні види, форми взаємодії людини у світі (біологічна, психологічна, етична, естетична, соціальна та ін.). Людина, в процесі свого роз-

витку, створила відповідне соціальне (культурне) середовище, тому до соціальної взаємодії, в широкому розумінні цього поняття, можемо також віднести взаємодію з природою та технікою.

Ми можемо визначити формулу взаємодії людини у світі: «Я – Інший». Проаналізуємо складові цієї системи. «Я», відповідно до предмету нашого розгляду: «взаємодія конкретної людини», це людина, особистість. «←→» – це процес та стан взаємодії (комунікації) (питання взаємопов'язаності понять «комунікація» та «взаємодія» буде розглянуто в розділі 1.3). «Інший» – це може бути інша людина, відповідна соціальна група, держава, суспільство в цілому, природа, техніка, зокрема комп'ютер, Бог, книга, мистецтво, культура в цілому та ін. Але «Я» – це також може бути «соціальна група», зокрема колектив, організація, держава, техніка та ін. Звідси можна зробити висновок, що система «Я – Інший» універсальна система людського буття, буття суспільства.

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

Тому, можемо зазначити: *Життя людини це взаємодія. Кінцевою метою всього є взаємодія. Все в світі зводиться до взаємодії.*

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

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

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

Метою освіти є розвиток особистості, сутністю якої є [] та соціальна компетентність як основи (умови, критерію) *ефективної взаємодії людини у світі.*

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

Взаємодія людини у світі це об'єктивний процес, незалежний від наших цінностей та бажань. Тому, коли ми ведемо мову про взаємодію, ми в першу чергу говоримо про критерії взаємодії – компетентності. Компетентності з одного боку, самі по собі є критеріями «ефективної взаємодії у світі», але з іншого, вони, щоб бути «ефективними», самі потребують відповідних критеріїв. Адже в основі взаємодії на основі компетентностей

лежить технологічний аспект (навіть якщо це взаємодія в етичній сфері, сфері культури). Але для ефективної взаємодії в світі, у різних його сферах, цього недостатньо. Що ж ще потрібно?

Приклад: *Професійна діяльність!* 1) якщо в процесі взаємодії з природою ми її сприймаємо як цінність (моральну, естетичну), то у нас формується певні духовні якості у відношенні до неї (відповідальність, любов). Тоді ми в своїй професійній діяльності будемо ставитися до природи з відповідальністю. Наша професійна компетентність регулюється певною цінністю, яка стала властивістю особистості. 2) Якщо людина аморальна, груба, конфліктна, безвідповідальна, вона може ефективно взаємодіяти у професійній діяльності? Ні! Вона має володіти певним набором культурних, моральних, естетичних та інших якостей, які синтезуючись, розвивають у людині відповідний рівень духовності, яка визначає та регулює «практику» компетентностей, є певним духовним стандартом особистості, її совістю.

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

Тому розкриємо «чорний ящик» та дамо повне визначення мети освіти: **Метою освіти** є розвиток особистості, сутністю якої є **духовність** та соціальна компетентність як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії у світі.

Чому на першому місці у визначенні сутностей (характеристик) людини, які їй має дати освіта, поставлена духовність? Компетентності (компетенції) це технологічні характеристики (знання, уміння, навички), які важливі для ефективної комунікації (взаємодії) людини у світі, але вони не визначають ціннісну, глибинну, смислову – духовну основу внутрішнього буття людини, яка є сутнісною основою людини, не визначають ціннісні, духовні аспекти взаємодії людини у світі.

Духовність – процес та стан актуалізації у внутрішньому світі людини моральних, естетичних, світоглядних цінностей. Смисловими чинниками розвитку духовності людини, а з іншої сторони, результатом актуалізації духовності, ще стародавні греки визначали істину, добро та красу.

Основою духовності людини є етичний, моральний чинник. Так, актуально звучать слова німецького філософа І. Канта: «Знання має цінність тільки тоді, коли допомагає людині стати людянішою, знайти для себе моральнісну основу, реалізувати ідею добра. Головне поведінка – знання потім» [8]. А відомий український філософ Г. Сковорода : «Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона усі свої знання застосовує для зла» [35].

Технологічний, знанієвий, аспект людського буття, сам по собі не робить людину моральною, духовною. Знання з етики (наприклад: «Десять заповідей», Кодекс етики в організації), естетики, літератури, поезії, мистецтвознавства, уміння аналізувати та оцінювати твори В. Моцарта, Л. Бетховена, Л. Толстого, знання напам'ять поезій В. Шекспіра, Т. Шевченка,

виконання на фортепіано творів Ф. Шопена, регулярні молитви – автоматично не роблять людину моральною та духовною.

Чому? Тому що, знання, технологічні уміння, навички не несуть, *самі по собі*, розвиваючий (ціннісно, морально, духовно, культурно) вплив на особистість. Навчання, орієнтоване на трансляцію знань та освоєння технологій, є ефективним лише тією мірою, якою у людині прокидається духовність. Знання мають лягати на відповідну духовну основу, нести в собі потужний заряд духовної енергії, «зачіпати за живе», бути своєрідним каталізатором внутрішнього духовного життя особистості. Знання, уміння мають, в своєму кінцевому результаті визначатися відповідним смислом, бути ціннісними, в першу чергу в моральному плані.

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

Ми з вами спробували проаналізувати взаємодію (комунікацію) в контексті освіти на рівні «Я (людина) – світ». Але ж ми живемо в суспільстві. Освіта також суспільна та державна цінність. Вона визначає якість розвитку суспільства. І тому метою освіти на суспільному рівні також є ефективність взаємодії в різних соціальних підсистемах «суспільство – природа», «бізнес – клієнти», «суспільство – держава», взаємодія між різними соціальними групами суспільства. Можемо піднятися також на планетарний рівень, рівень взаємодії в системах «людство – природа», «держава – держава», взаємодії між різними цивілізаціями, культурами, релігіями.

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

Основою розвитку, прогресу суспільства, людства (політичного, економічного, соціального) є синтетичне поєднання з одного боку ціннісних, моральних, духовних чинників, а з іншого технічних, технологічних, економічних, фінансових та ін. чинників.

Тому, **метою освіти** є розвиток особистості, сутністю якої є духовність та соціальна компетентність як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії у світі. А **метою вищої освіти** є розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та *професійна* компетентність як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії у світі.

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

А чи може людина бути компетентною без духовності, а чи може людина бути духовною без компетентностей у різних сферах суспільного буття, включаючи професійне? Ні! Розвиток особистості це системний, синтетичний взаємозв'язок духовності та компетентності особистості.

1.2 Генеза філософських парадигм освіти

1.2.1 Філософія та освіта. Першим етапом розуміння й особливо, практичного означення та вирішення питань освіти є філософське осмислення явища та проблематики освіти. Ми частково підійшли до розгляду філософських основ розвитку особистості та освіти аналізуючи явище взаємодії (комунікації).

Філософія освіти – 1) царина філософського знання, яка вивчає методологічні засади функціонування та розвитку освіти як цілісної системи; 2) сукупність світоглядних теорій (ідей), які зумовлюють методологію розвитку особистості, навчання та виховання, становлення відповідного типу особистості.

Предметом філософії освіти є найбільш загальні фундаментальні засади функціонування та розвитку системи освіти.

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

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

Парадигма (у філософії) – сукупність філософських, загальнотеоретичних основ науки; система понять та уявлень, які властиві певному періодові розвитку науки, культури, цивілізації; система теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, які взяті за зразок розв'язування наукових задач і які поділяють всі члени наукового співтовариства.

Філософська освітня парадигма – це сукупність принципів й способів організації та побудови освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту та її онтологію, ціннісні настанови, що впливають на вибір освітньої моделі та формування освітнього ідеалу, адекватного цивілізаційним та соціокультурним запитам суспільства; це спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства в конкретну епоху. Зміна освітньої парадигми – це і є зміна соціокультурного типу освіти.

Формування та розвиток філософських парадигм освіти визначається цивілізаційним етапом розвитку людства.

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

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

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

Розглянемо ключові моменти класичної парадигми освіти.

- Онтологічною, аксіологічною, методологічною основою розвитку за-

хідноєвропейської цивілізації та культури став вислів софістів *«людина – міра всіх речей»*, який набув абсолютного значення в філософії Нового часу. «Центризм» людини, як мірила буття людини та буття суспільства, навіть мірила життя на Землі, став визначальною світоглядною установкою суспільного буття Заходу до середини ХХ століття.

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

Особливістю філософії Нового часу стало те, що сутність, центризм людини, став базуватися тільки на раціоналістичних підходах до розуміння сутності людського буття. *Не просто «людина – міра всіх речей», а «розумна людина – міра всіх речей»*. Ключовими категоріями філософії Нового часу, та всієї епохи Модерну, стали категорії *«раціо»*, *«раціональний»*, *«раціоналістичний»*. Їх домінантність в свідомості, філософії, етиці визначили подальшу логіку розвитку західноєвропейської свідомості, культури, цивілізації.

Ще одним ключовим принципом центризму людини став вислів Сократа *«мораль – це знання»*, який розкриває критерій *«міри людини»* й теж може вважатися онтологічною основою історичного розвитку західної Європи.

Але ці вислови, як принципи розвитку західної культури та цивілізації мали як позитивні так й негативні наслідки, які проявилися, в своїй загостреній формі у ХХ ст.: технократизм, екологічні проблеми, проблеми моралі та духовності.

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

Принцип *«підкорення природи»*, при всіх його позитивах, призвів у другій половині ХХ ст. до ситуації екологічної катастрофи, до питання про виживання людства та збереження життя на землі взагалі.

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

Раціоналізм це технізація та технологізація всіх сфер людського життя,

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

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

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

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

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

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

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

Педагогіка «формування» такої особистості базується на принципах викладених в таблиці 1.

Таблиця 1

<i>Учитель епохи класичної парадигми освіти</i>	<i>Учень (студент) епохи класичної парадигми освіти</i>
• <i>Істина:</i> Учитель володіє абсолютною істиною, його істина (знання) не піддається сумніву	• <i>Істина:</i> Учні мають тільки засвоїти «істину учителя» (знання)
• <i>Комунікація:</i> Завдання учителя передати істину (знання) учням у формі монологу	• <i>Комунікація:</i> Завдання учня полягає в засвоєнні істини (знань). Думки учня до уваги не беруться, тому ніякого діалогу
• <i>Імперативність:</i> Істина (знання) учителя імперативна: учень зобов'язаний засвоїти істину (знання)	• <i>Імперативність:</i> Учні мають цю істину (знання) <i>обов'язково</i> засвоїти та реалізувати – істинна імперативна

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

Гуманітарні проблеми, з якими зіткнулось людство на рубежі тисячоліть, виносять на перший план ніцшеанський проект «переоцінки цінностей». Як відзначила у своїй праці «Поступ сучасних ідей» Жаклін Рюс, «наше ХХ століття вкладається в образи й форми накреслені Ніцше», який розкриває знаки та симптоми великої хвороби європейської культури – нігілізму, завершеною формою якого є «смерть Бога». Це втрата віри в Бога, втрата смислу, знецінення, руйнація цінностей та ідеалів, на яких було споруджено західну цивілізацію» [33].

ХХ ст. – це період дискредитації етики. Раціоналізм, який, як не парадоксально це звучить, сам зумовив «кризу розуму», вплив ірраціоналістичних тенденцій, «смерть Бога», нігілізм, став причиною руйнування моральних цінностей, в першу чергу релігійних, що призвело до історичних катаклізмів (фашизм, сталінізм, тоталітарні режими, колоніальні війни, Хіросіма та Нагасакі, ядерний шантаж, смерть, голод та ін.). Людина стає нечутливою до зла, розмиваються самі критерії добра та зла, нівелюються моральні принципи, під вивіскою моралі можуть бути виправдані будь-які злочини, включаючи знищення мільйонів людей.

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

Після другої світової війни у всьому драматизмі постали питання: «як можлива філософія після Освенціму?» (Т. Адорно), «як можлива релігія після Освенціму?» (Г. Йонас), «як можлива етика?» (К.-О. Апель).

Серйозним поштовхом до реабілітації етики стали «суперечки про цінності», які активно відбувалися в науковому середовищі 50–60-х років ХХ ст. Ціннісна тематика розвивалася в цей період в контексті протиставлення: або раціональність, або цінність – іншого не дано. Однак уже в кінці 60-х виразно виявилась обмеженість цього підходу. Адже саме сповідування «вільної від цінностей» раціональності – науки, техніки, господарства, політики тощо – стало причиною моральних, політичних, екологічних катаклізмів ХХ ст. Як наслідок – активізація пошуків інших підходів до ціннісної проблематики.

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

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

Філософські, етичні, світоглядні принципи епохи постмодерну та переходу до постіндустріальної цивілізації вплинули на розвиток освіти, педагогіки.

Але будь-яка абсолютизація принципів плюралізму, релятивізму, відносності в філософії, етиці, освіті тощо, також веде негативних наслідків, особливо в сфері цінностей, моралі.

Педагогіка формування особистості на основі неklasичної парадигми освіти базується на принципах викладених в таблиці 2.

Таблиця 2.

<i>Учитель епохи неklasичної парадигми освіти</i>	<i>Учень (студент) епохи неklasичної парадигми освіти</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Істина:</i> учитель не може володіти абсолютною істиною, тому, що її не існує, або кожен має «свою істину»: абсолютний плюралізм, все відносно, нічого стабільного, нормативного, все змінюється 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Істина:</i> Кожен учень сам вибирає ту істину, яку він вважає істиною. Учень «ще подумає» чи сприймати те, що говорить учитель, чи виконувати вказівки учителя чи ні. Учитель не є авторитетом для учня
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Комунікація:</i> монолог, діалог. Ніяких нормативів, етикету, умовностей. Хоча в основному все зводиться до монологу 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Комунікація:</i> монолог, діалог. Ніяких нормативів, етикету, умовностей. Хоча в основному все зводиться до монологу
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Імперативність:</i> Учитель нічого не зобов'язаний, абсолютний плюралізм, абсолютна відносність 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Імперативність:</i> Учень нічого не зобов'язаний, абсолютний плюралізм, абсолютна відносність

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

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

На сьогодні, класична парадигма освіти, яка базувалась на принципах раціоналізму, імперативності, тоталітарності практично вичерпала себе й не завжди відповідає вимогам сучасного суспільства. Дослідники освіти одностайні у визначенні стану класичної парадигми як кризового [37].

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

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

- Поряд із раціоналізмом як однієї з провідних засад класичної парадигми освіти «великих втрат» зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя. І головним чином під впливом глобалізації комунікативної практики людства.

- Пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями та світом, що все більш ускладнюється.

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

Спробувати побачити позитивні моменти в різних підходах, спробувати їх поєднати, синтезувати, спробувати знайти спільне у різних підходах, «істинне» у відносному, знайти той мінімальний статичний момент, який би нас об'єднав, який би регулював систему в ситуації нестабільності, плюральності відносності.

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

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

Як зазначає в своїй праці «Мораль і комунікація» представник одного із найвпливовіших напрямків сучасної західної філософії – комунікативної філософії Ю. Габермас, «замість накидати всім максимум, яку я хочу зробити універсальним законом, я повинен запропонувати їм цю максимум, щоб вони перевірили в процесі дискусії обґрунтованість її претензій на універсальність» [33].

Педагогіка формування особистості на основі постнекласичної парадигми освіти базується на принципах викладених в таблиці 3.

Таблиця 3

<i>Учитель епохи постнекласичної парадигми освіти</i>	<i>Учень (студент) епохи постнекласичної парадигми освіти</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Істина:</i> Учитель володіє істиною, яка є результатом діалогу суспільства. Учитель у взаємодії (діалозі) пропонує ці істини учневі, створює педагогічні умови з метою, щоб учень усвідомлено підійшов до вибору відповідних істин, ідей, цінностей та ін. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Істина:</i> Кожен учень в процесі педагогічної взаємодії, освітнього діалогу, діалогу з зовнішнім світом, має сам підійти до усвідомлення певної істини, вибору певної системи світоглядних ідей
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Комунікація:</i> Взаємодія зі студентом, діалог 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Комунікація:</i> Взаємодія з учителем, змістом освіти, світом; діалог
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Імперативність:</i> Мінімум імперативності, зробити так щоб, необхідність певних імперативних дій учня виходила із усвідомлення ним відповідних дій 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Імперативність:</i> Учень у взаємодії та діалозі з учителем, зі світом, змістом освіти, усвідомлює необхідність відповідних знань, умінь, цінностей, дій та ін. Учень усвідомлює необхідність розвитку своєї духовності, соціальної та професійної компетентності з метою ефективної взаємодії у світі

Важливим аспектом формування сучасної парадигми освіти є також явище та поняття «відповідальність».

Процес «реабілітації етики» та «переоцінки цінностей», починаючи з 70-х років ХХ ст., в значній мірі відбувається під впливом філософських, світоглядних проектів, які відомі під назвами «етика відповідальності».

Спроба розробки теорії етики відповідальності здійснена в книзі А. Швейцера «Культура та етика» [41]. Вчений головним моральнісним принципом життя людини визначає «благоговіння перед життям». Добро є те, що служить збереженню життя (життя людини, тварини, рослини), зло є те, що знищує життя або перешкоджає йому. Етика – безмежна відповідальність за все що живе.

У проекті етики для технологічної цивілізації, запропонованому Г. Йонасом в книзі «Принцип відповідальності» [13], сформульовано *категоричний імператив для сучасної доби*: «Чини так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з продовженням автентичного людського життя на Землі». Саме цей імператив, в різних його варіантах, став базовим принципом подальшого розвитку етичних засад політики, економіки, науки, педагогіки та ін.

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

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

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

В західних суспільствах авторитарна парадигма була, в тій чи іншій мірі, домінуючою до кінця ХІХ ст. У вітчизняній освіті авторитарна парадигма освіти домінувала до початку 90-х років ХХ ст. З початку 90-х років ХХ ст. відбувається процес становлення в Україні *демократичної парадигми* освіти.

До проблеми визначення нової парадигми філософії освіти можемо та-

кож підійти, усвідомивши смисл слів відомого філософа В. Франкла, який в своїй праці «Людина в пошуках смислу» [39] зазначає, що «свобода – це ще не все, свобода – це тільки половина правди. Ось чому я пропоную, щоб статую Свободи на східному березі доповнили статуєю Відповідальності на західному». Тому, формула сучасної парадигми освіти буде такою: «Свобода – Відповідальність» («Freedom – Responsibility») (F – R).

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

В сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі відбувається активний дискурс онтологічних засад розвитку особистості, методологічних засад педагогіки та освіти в цілому. Аналіз сучасної філософської, психологічної та педагогічної літератури показує, що, *здебільшого, науковий пошук ведеться в сфері комунікації*: філософія комунікації (комунікативна філософія); філософія діалогу (психологія, педагогіка); гуманістична психологія та педагогіка; дитиноцентрована педагогіка; особистісно орієнтоване навчання та виховання; педагогіка співробітництва; педагогіка толерантності, суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні й вихованні та ін.

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

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

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

Перший етап цього розкриття відбувався в системі «Я – Ти», в якій комунікація здебільшого проявляється в психологічно-особистісному вимірі, другий – в системі «Я – Інший», в якій комунікація виходить, в тому числі, на особистісно-соціальний рівень, залишаючи при цьому в центрі особистість – «Я», для якої (й від імені якої) ведеться та відбувається комунікативна взаємодія. Третій етап (кінець ХХ ст.) – етап методологічного повороту від класичної парадигми філософії свідомості до парадигми філософії комунікації, від монологічності європейського типу спілкування до діалогічного спілкування. Цей етап репрезентований в ідеях новітньої філософії – комунікативної філософії (комунікативної етики) [20].

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

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

Комунікація – це стан (процес) спів-буття та взаємодії людини (соціальної групи) у світі.

При розгляді питання сутності мети освіти (розділ 1.1) ми вийшли на проблему взаємодії як визначальної характеристики буття людини та методологічної основи визначення мети освіти. Але взаємодія є ключовою характеристикою більш широкого явища – комунікації, її процесуальною, діяльнісною основою. Тому, в ситуації освітнього, педагогічного, навчального процесів поняття *взаємодії та комунікації ми будемо використовуватися як синоніми*.

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

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

Що стосується вітчизняної філософії, то, незважаючи на певні успіхи філософії освіти в дослідженні питання філософських парадигм освіти, результати цих досліджень не в повній мірі відповідають запитам сучасної освіти. Ми не бачимо ґрунтовних, системних теоретичних напрацювань в сфері означення та реалізації сучасної вітчизняної парадигми освіти, особливо в контексті пошуків західної освіти. З іншого боку, педагогічна наука не використовує наявні напрацювання філософів, зосередившись на суто педагогічних наукових пошуках.

Висновки до лекції

У лекції показано, що методологічною основою розгляду явищ педагогіки,

психології та методики викладання у вищій школі та освіти в цілому є явище та поняття взаємодії (комунікації): Життя людини це взаємодія. Кінцевою метою всього є взаємодія. Все в світі зводиться до взаємодії. Все це дає можливість зробити висновок що взаємодія (комунікація) є онтологічною, аксіологічною, телеологічною основою буття людини.

Розгляд взаємодії як основи буття людини визначає загальну мету її розвитку – «взаємодія у світі», що й визначає мету освіти: розвиток особистості, сутністю якої є духовність та соціальна компетентність як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії людини у світі. При визначенні мети вищої освіти ключову роль відіграє професійна компетентність, тому з соціальної компетентності виділяємо професійну компетентність та говоримо про «соціальну та професійну компетентність».

Ключове питання, на яке, впродовж всієї історії розвитку освіти, намагались та намагаються в наш час дати відповідь, це – критерії взаємодії. Тому, в лекції проаналізовано генезу філософських парадигм освіти та на основі сучасних вимог до розвитку суспільства, визначено критерії сучасного етапу розвитку освіти, основою яких є критерій «ефективної взаємодії» людини у сучасному світі. Визначальними критеріями визначено обумовлені духовністю особистості соціальна та професійна компетентності.

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

Аналіз ролі взаємодії в житті людини, зокрема її ролі у визначенні мети освіти, аналіз філософських парадигм освіти підводить нас до усвідомлення методологічної ролі комунікації (взаємодії) в розвитку сучасної парадигми освіти.

В сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі відбувається активний дискурс методологічних засад педагогіки та освіти в цілому. Аналіз сучасної філософської, психологічної та педагогічної літератури показує, що, здебільшого, науковий пошук ведеться в сфері комунікації. Акцент на проблемі комунікації обумовлений як логікою сучасного етапу історичного розвитку людства, особливо Західної культури та цивілізації, так й внутрішньою логікою розвитку філософії та педагогіки.

Результатом розвитку філософії комунікації стало означення комунікативності як онтологічної основи розвитку особистості, а розвитку педагогіки – необхідність переоцінки комунікативних засад освіти, визначення комунікативності методологічним принципом освіти.

Ефективність дослідження, розгляду проблеми, зокрема проблеми освіти обумовлений системним підходом. На цьому етапі розгортання логіки курсу визначено, що буття людини визначається взаємодією в системі «людина – світ». Основою вирішення проблем мають стати взаємодія, діалог плюралістичних та відповідний комунікативний консенсус, які визначаються формулою взаємодії «Я – Інший».

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

2.1 Підходи в освіті

2.2 Особистісно-орієнтовний підхід в освіті

2.3 Компетентнісний підхід в освіті

2.4 Комунікативний підхід в освіті

2.5 Системний підхід в освіті

Основні поняття та ключові слова: парадигми філософії освіти, підходи в освіті (навчанні), особистісно орієнтовний підхід, особистість, компетентнісний підхід, компетентність, комунікативний підхід, комунікація, взаємодія, системний підхід.

2.1 Підходи в освіті

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

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

Термін «*підхід*» використовують для позначення «відправної тези», «указує на деяку універсальну ідею, в якій узагальнено досліджуване» [5].

Підхід до організації освітнього (навчального) процесу – 1) світоглядна категорія, в якій відтворюється соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; 2) глобальна та системна організація й самоорганізація освітнього процесу, що включає усі його компоненти й перш за все самих суб'єктів педагогічної взаємодії викладача та студента.

Існують різні підходи в освіті: особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативний, гуманістичний, проблемний, когнітивний, аналітичний, креативний, гендерний, комунікаційний, діяльнісний, інформаційний, особистісно-діяльнісний, розвивальний, технологічний, епістемологічний, синергетичний, системний та ін.

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

2.2 Особистісно-орієнтовний підхід в освіті

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

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

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

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

Але особистісно орієнтована освіта (це стосується також гуманістичної) не може, на нашу думку, мати завершально-парадигмальну форму.

При аналізі особистісно орієнтованої освіти виникають питання до самого терміну «особистісно орієнтована освіта», зокрема до терміну «орієнтована». В цьому понятті вже: а) апріорно закладена (або сам термін дає підстави для такого розуміння) установка на відповідну односторонню спрямованість, орієнтованість, що межує з поняттями «вплив», «монологічність»; б) ця орієнтованість ставить в центр особистість. А враховуючи невизначеність цього поняття, його близькість до поняття «індивідуальність», невизначеність міри індивідуального та соціального в феномені особистість, це може призвести до абсолютизації, центровості особистості в системах «особистість – природа», «особистість – суспільство» та ін. В цьому випадку ми знову виходимо на проблеми, які стали результатом класичної парадигми освіти.

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

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

Наступним проблемним питанням особистісно зорієнтованої освіти (навчання) є її слабка технологічність та оцінюваність. І це об'єктивно. Адже, практично, особистісно орієнтована освіта в переважній мірі спрямована на внутрішні чинники розвитку особистості: моральність, духовність, розвиток пізнавальної, емоційної, вольової сфер, властивостей характеру, соціальних

установок та в цілому на розвиток особистості як цілісної, гармонійної сутності. А це сфера особистості, яка не завжди піддається раціональним, технологічним факторам розвитку та оцінювання.

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

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

2.3 Компетентнісний підхід в освіті

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

Прикладом зростаючої ролі поняття компетентності в освіті є визначення мети вищої школи в Законі України «Про освіту» (2017). Метою вищої освіти закон визначає «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних й загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань».

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

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

Визначимо деякі підходи до означення поняття «компетентність», яке є методологічною основою означення явища та поняття «компетентнісний підхід».

Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та

розвитку (ОЕСР) *компетентність* (англ. competence) – це «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання».

В Законі України «Про освіту» (2017) *компетентність* визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

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

Інші приклади означення поняття «компетентність»: «здатність застосувати знання й уміння», «спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу», «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання» [6].

З точки зору обумовленості поняття компетентності знаннями та практичними вміннями, то компетентність ближча до розуміння «знаю як», ніж до «знаю що».

Різні використання у науковому контексті терміна «компетентність» частково суперечать один одному. Але, при всьому розмаїтті поглядів на сутність цієї категорії, у більшості визначень наголошується на «*вмінні застосовувати в реальних ситуаціях набуті знання, спроможності, навички тощо*».

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

Вважають, що компетентнісний підхід в освіті на сьогодні стає найпоширенішим в силу прикладного характеру, максимальної прагматичності та технологічності.

Але компетентнісний підхід має низку обмежень та недоліків. Головний недолік це абсолютизація технологічних, раціональних чинників розвитку особистості, в результаті чого абсолютизується раціональна сфера сутності людського буття. А це повертає нас до класичної парадигми освіти, результатом якої буде технократизм, раціоналізм, ігнорування духовної сфери розвитку особистості.

Представники компетентнісного підходу намагаються довести що компетентності (соціальні, професійні) обов'язково включають у себе аксіологічну, етичну, духовну складові, «компетентнісний підхід має асимілювати особистісно орієнтований підхід» [4]. Але на практиці, коли справа доходить до практичних аспектів розвитку особистості, компетентнісний підхід в освіті, а особливо у вищій освіті, скочується до суто раціоналістичної, технологічної сфери буття людини.

Компетентнісний підхід є також занадто вузьким для використання в оцінюванні успішності учнів (студентів), адже не всі аспекти розвитку

особистості піддаються раціональним, а звідси технологічним способам оцінювання.

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

Взаємодоповнювальність, поєднання, синтез особистісного орієнтованого та компетентнісного підходів може бути значним кроком для формування парадигми освіти України на основі ідей постнекласичної парадигми освіти. Але на цьому шляху існує реальна загроза повернення до класичної авторитарної парадигми освіти, абсолютизації раціональної сфери сутності людського та суспільного буття, абсолютизації ролі технологічних чинників освітнього процесу.

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

2.4 Комунікативний підхід в освіті

Як ми вже зазначали, акцент на проблемі комунікації обумовлений як логікою сучасного етапу історичного розвитку людства, особливо Західної культури та цивілізації, так й внутрішньою логікою розвитку філософії та педагогіки. Внутрішня логіка розвитку філософії та педагогіки базується на подоланні класичної парадигми філософії свідомості та *розкритті комунікативних засад сутності й розвитку особистості*.

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

Комунікативний підхід долає абсолютизацію «центровості» людини, яка притаманна філософії свідомості та в певній мірі особистісно орієнтованому підходу. Долаючи центровість «Я» (особистості), він смисловою, ціннісною, телеологічною основою освіти визначає комунікативну взаємодію в системі «Я – Інший», при якій стверджується роль, цінність Іншого, Інший визнається як рівноправний, актуалізується відповідальність за Іншого. Словами відомого психолога С. Смирнова це положення звучить так: «Будь-який прояв сутності об'єкта можливий лише у взаємодії з іншими об'єктами, а сутність речі вичерпується сукупністю її проявів у взаємодії з іншими речами» [34]. Ще в більшій мірі це відноситься й до взаємодії суб'єктів.

Система «Я – Інший» позбавляє цей підхід крайнощів як індивідуалізму, так й абсолютизації соціального, це шлях «пошуку міри», «золотої середини» (Арістотель) між індивідуальним та соціальним, свободою та відповідальністю як в житті людини, так й в педагогічному процесі. Вона

також перешкоджає скочуванню педагогічного процесу в бік як класичної (раціоналістичної, технократичної) парадигми освіти так й в бік неklasичної (індивідуалістичної, анархічної) парадигми.

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

Комунікативний підхід долає недоліки компетентнісного підходу обумовлюючи необхідність формування компетентностей «ціннісною метою» освіти, гармонізуючи духовні та технологічно-компетентнісні аспекти розвитку та діяльності особистості.

Комунікація як методологічний принцип освіти є принципом системним, який поєднує в собі не тільки знанієві та технологічні, але в першу чергу, онтологічні, аксіологічні, телеологічні засади освіти та педагогіки. Онтологічні – комунікація є основою розвитку особистості та суспільства. Аксіологічні – тільки комунікація актуалізує такі цінності як любов, дружба, свобода, довіра, співробітництво, духовність, відповідальність тощо. Телеологічні – метою освіти (педагогіки) є усвідомлення та актуалізація ціннісних засад комунікації в системі «Я – Інший» та розвиток на цій основі духовності, соціальної та професійної компетентності. Тільки система «Я – Інший» ставить питання відповідальності за Іншого, тому комунікативна парадигма освіти апріорно спрямована на розвиток в особистості відповідальності в різних системах взаємодії, включаючи систему «людина – природа».

Тільки комунікативна система «Я – Інший» актуалізує такі явища та цінності як духовність, свобода, любов, дружба, толерантність, повага, довіра, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання, доброзичливість, зацікавленість, розуміння, асертивність, діалог, взаємодія, співробітництво, співтворчість тощо. З них навчально-виховний процес має розпочинатися та ними закінчуватися. Як це не парадоксально звучить, саме вони визначають мету, зміст та методи освіти (навчально-виховного процесу). Якщо такі якості особистості педагога як духовність, любов, толерантність, повага, довіра, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання, доброзичливість, зацікавленість, розуміння, асертивність тощо, ми будемо розглядати не в контексті явища комунікації (комунікативного підходу), то всі вони перетворюються в суто технологічні явища, а то й в «педагогічну буцафорію».

Комунікативний підхід є методологічною основою педагогічних теорій: педагогіка дитиноцентризму, педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, педагогіка толерантності, особистісно зорієнтоване навчання та виховання, суб'єкт-суб'єктний підхід. Він вбирає в себе позитивні сторони особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, долаючи при цьому їхні недоліки.

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

Комунікативний підхід в освіті розвиває в особистості світоглядну

установку на діалогічний, дискурсивний спосіб легітимації ідеалів, цінностей, моральних принципів та їхніх критеріїв.

Ми дотримуємось точки зору, що базовим системоутворювальним підходом в освіті має бути комунікативний підхід.

2.5 Системний підхід в освіті

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

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

Особливо важливим в методологічному плані є розгляд підходів як складових системного підходу в контексті мети освіти: розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентності як основи ефективної комунікації (взаємодії) у світі.

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

- Особистісно-орієнтовний підхід акцентує увагу на розвитку ціннісної, духовної складової особистості.
- Компетентнісний підхід переймається в основному формуванням компетентностей особистості (зокрема соціальної та професійної).
- Системоформуюча роль комунікативного підходу, його вплив на генезу інших підходів базується на принципах: життя людини це взаємодія; кінцевою метою всього є взаємодія; все в світі зводиться до взаємодії. Тому можемо говорити про його онтологічну та методологічну роль, яка визначає аксіологічні та теологічні основи інших підходів та системи освіти (навчання) в цілому. Комунікативний підхід є як процесійною основою розвитку особистості та освітньої сфери, так й телеологічною основою мети освіти – «ефективна взаємодія в світі». Освіта як мета та як процес по своїй природі є комунікативними. Все дає нам можливість визначити систему освіти як комунікативну систему.
- Системний підхід визначає форму системи, зв'язки між елементами та систему освіти загалом.

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

В процесі розгортання лекційного курсу ми побачимо різні приклади системного підходу до освіти в цілому та до її складових. Але базовою методологічною основою системного підходу в освіті є розгляд самого поняття та явища освіти як системи, що буде здійснене в розділі 2.1.

Висновки до лекції

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

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

Існують різні підходи в освіті: особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативний, гуманістичний, проблемний, когнітивний, аналітичний, креативний, гендерний, історико-психологічний, комунікаційний, духовно-зорієнтований, діяльнісний, інформаційний, особистісно-діяльнісний, розвивальний, технологічний, епістемологічний, синергетичний, системний та ін.

Системоутворювальними в сучасному вітчизняному освітньому (педагогічному) процесі є два підходи: особистісно орієнтований та компетентнісний.

Недоліки особистісного орієнтованого та компетентнісного підходів в значній мірі можуть бути подолані комунікативним підходом. Це визначається роллю комунікації (взаємодії) в бутті людини та суспільства, роллю комунікативного підходу у визначенні мети освіти та освітнього (педагогічного, навчального) процесів.

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

Можемо визначити систему освіти на основі системи підходів до освіти: особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативний, системний. Інші підходи, які існують в освіті також можуть бути ефективними елементами системи, якщо вони відповідають логіці, параметрам (мета, зміст, критерії ефективності та ін.) цієї системи.

Лекція № 3 Історія, сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти України

3.1 Витоки та становлення вищої освіти України

3.1.1 Витоки та зародження зарубіжної вищої освіти

3.1.2 Зародження та розвиток вищої школи в Україні

3.2 Розвиток вищої освіти в розвинених країнах світу

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

3.3.1 Криза вищої освіти

3.3.2 Криза вищої освіти в Україні

3.3.3 Реформування вищої освіти України

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

3.4.1 Болонський процес

3.4.2 Україна та Болонський процес

Основні поняття та ключові слова: зародження вищої освіти, університети, криза вищої освіти, реформування вищої освіти, Болонський процес.

3.1 Витоки та становлення вищої освіти України

3.1.1 Витоки та зародження зарубіжної вищої освіти. Школи та вищі навчальні заклади, як освітньо-виховні системи, пройшли складний шлях історичного розвитку. Початковий період розвитку школи, вищих навчальних закладів та інших соціальних, інститутів сягає своїм корінням сивої давнини.

Близько 384 р. до н. е. *Платон* поблизу Афін створив філософську школу, котра отримала назву Академії. 335 року до н. е. *Арістотель* при Храмі Аполлона Лікійського в Афінах заснував ліцей, який функціонував близько восьми століть. 425 року в Константинополі започаткований Аудиторіум (від лат. *audire* – слухати) – вища школа, яка в IX ст. мала назву «Магнавра» («Золота палата»).

Інтенсивне виникнення європейських університетів відбувається в період XII–XV століть. Характерною рисою цього процесу є перетворення низки кафедральних та монастирських шкіл у великі навчальні центри, які потім стали називатися *університетами* (від лат. *universitas* – сукупність). Дати заснування європейських університетів у різних джерелах дещо відрізняються, але найбільш вірогідними можна вважати наступні: так, 1200 року виник Паризький університет, як результат об'єднання богословської школи Сорбонни з медичною та юридичною школами, університет в Неаполі засновано в 1224 р., Оксфорді – 1206 р., Кембриджі – 1231 р., Лісабоні – 1290 р. У XII–XV століттях надзвичайною популярністю користувався *Болонський університет*, заснований 1119 року в м. Болонья (Північна Італія) як юридичний навчальний заклад. Мережа університетів в Європі розширювалась досить швидко: якщо в XIII столітті нараховувалося 19 університетів, в XIV столітті їх було вже 44, а в кінці XVI ст. – 63.

3.1.2 Зародження та розвиток вищої школи в Україні. В Україні першою школою вищого рівня вважають *Острозьку академію* (греко-слов'яно-латинську колегію), засновану близько 1576 року в м. Острозі князем К. Острозьким.

1632 року в Києві шляхом об'єднання Київської братської та Лаврської шкіл було створено *Києво-Могилянську колегію* – вищий навчальний заклад, який за змістом та обсягом навчальних програм відповідав вимогам європейської вищої школи. Об'єднана школа отримала свою назву на честь свого протектора – митрополита Петра Могили. 1701 року колегія одержала титул та права академії й почала називатися Київською академією, впливовим освітнім й культурним осередком в Україні та Європі. Проте в 1817 році академію було ліквідовано, й замість неї було створено Київську духовну семінарію, перейменовану у 1819 році в духовну академію, яка припинила своє існування в 1918 році. Київська академія відроджена в 1992 році як університет «Києво-Могилянська академія(УКМА)». 19 травня 1994 року Указом президента України УКМА було надано нового статусу – Національний університет «Києво-Могилянська академія».

Одним з найстаріших наукових та культурних осередків України є Львівський університет, якому 20 січня 1661 року польським королем було надано «статус академії і титул університету» із правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін та присвоєння учених ступенів.

1805 р. – створено Харківський університет – перший на території України, що входила до складу Російської імперії.

15 липня 1834 року – розпочалася діяльність Київського університету.

1865 року в Одесі за ініціативи відомого педагога та лікаря М. Пирогова, на базі Рішельєвського ліцею було засновано Новоросійський університет, який з 1933 року отримав назву Одеського університету.

3.2 Розвиток вищої освіти в розвинених країнах світу

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

В умовах постнекласичної парадигми освіти вчені виділяють особливості розвитку освіти в розвинених країнах світу [25]:

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

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

3. Значно більше свободи вчителів, викладачів, учнів та студентів, яке іноді уявляються руйнуванням.

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

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

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

7. Толерантність по відношенню до будь-яких відмінностей та особливостей учнів. Переконаність в комплексності й фундаментальній суперечності суспільного життя приводить до сприйняття категорії «особливості» та як однієї з важливих основ всієї педагогічної теорії. Світ й люди різноманітні і відмінність, особливість, несхожість на інших – це не гріх, а виявлення багатства нашого суспільства.

Система вищої освіти в розвинених країнах світу досить рухлива, мобільна, вона оперативно реагує на зміни, що відбуваються в економіці, науці, культурі. Найбільш характерними її рисами є: висока відкритість, високий рівень одержуваних знань й професіоналізму, взаємодія ЗВО з наукою та промисловістю, орієнтація на науково-технічний прогрес, гуманізація, зорієнтованість на суб'єкт навчання, безперервність в освіті [20].

В розвинених країнах світу значна увага приділяється заходам щодо надання підтримки молоді у її прагненні здобути вищу освіту. Розробляються схеми підтримки студентів, надання стипендій, грантів, кредитів на пільгових умовах.

Сучасна система вищої освіти у провідних країнах світу суттєво відрізняється від вітчизняної успішною реалізацією принципу «академічна свобода», який проявляється насамперед у тому, що не тільки ЗВО є автономними утвореннями, але й кожному члену його надається свобода та самостійність. Студент може не відвідувати занять разом зі своїми «однокурсниками», він сам обирає певний фах та відповідну навчальну програму, організовує свій навчальний план і свій час відповідно до загальних вимог.

Доцільно звернути увагу на те, що навчальні плани зарубіжних ЗВО містять досить незначну кількість обов'язкових навчальних предметів, що дозволяє студентам більшість часу працювати за індивідуальними планами. Поряд з обов'язковими курсами вибіркові й факультативні. Так приблизно 40 % складають спецкурси та курси за вибором.

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

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

3.3.1 Криза вищої освіти. Парадокс у розвитку людства полягає в тому, що наряду з цивілізаційними, науковими, технологічними, технічними успіхами, накопичувалися негативні тенденції, спричинені саме цими «успіхами». Це не могло не вплинути на зміст та якість освіти, зокрема вищої освіти. Тому, з другої половини XX століття, в освіті почали проявлятися кризові явища, причиною яких стали як зовнішні так й внутрішньо-освітні проблеми.

Зовнішніми причинами кризових явищ в освіті стали:

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

Внутрішньою причиною кризових явищ які виникли у вищій освіті стали питання якості вищої освіти. Аналіз недоліків підготовки фахівців з вищою освітою дав можливість вченим зробити висновок про кризу в системі вищої освіти [26]:

- Наприкінці XX століття виникла потреба в підготовці фахівців нової генерації, але для цього не було ні наукової, ні методичної бази.
- Тривалий час практична підготовка фахівців відбувалася на шкоду духовному та культурному розвитку особистості. Із ЗВО виходили спеціалісти з технократичним мисленням, для яких були чужими поняття духовність, гуманність, гідність.
- Управління освітою мало авторитарний характер. Авторитаризм пригнічував творчість, ініціативу, відповідальність педагогів.

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

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

Значну роль в подоланні кризи розвитку суспільства може й має відіграти освіта, зокрема вища освіта. Вища освіта є фундаментом людського розвитку

й прогресу суспільства. Вона виступає гарантом індивідуального розвитку, інтелектуального, духовного й виробничого потенціалу суспільства.

Вчені відзначають існуючі тенденції в розвитку освіти:

- глобалізація освіти пов'язана з її інтернаціоналізацією;
- демократизація освіти;
- неперервність освіти;
- національна спрямованість освітнього процесу;
- фундаменталізація освіти (модернізація змісту освіти, яка приведе освіту у відповідність з новітніми досягненнями науки, освіти та соціальної практики);
- становлення інформаційного суспільства обумовило загальну комп'ютеризацію та впровадження інформаційно-телекомунікаційних в освітньому процесі, які принципово змінюють людину як суб'єкта навчання.

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

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

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

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

Спроба зміни цінностей та вектору розвитку держави відбулася в ході «помаранчевої революції» 2004 року. Нажаль роз'єднаність демократичних сил, корумпованість та непрофесіоналізм команди президента В. Ющенка,

спротив бюрократії, відсутність розвинутого громадянського суспільства, стали причиною поразки проєвропейських демократичних сил.

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

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

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

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

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

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

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

3.4.1 Болонський процес. Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітянського та наукового простору. Цей процес

дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья (Італія), де започатковано цю ініціативу.

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

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

Україна приєдналася до Болонського процесу у травні 2005 року.

Нині Болонський процес – це 45 країн-учасниць, тисячі вищих навчальних закладів, студентство яких прагне інтегруватися.

Головна мета Болонського процесу реалізується в ході таких базових вирішення завдань:

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

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

- *Контроль якості освіти.* Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів та міжнародних організацій. Оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях та навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

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

- *Забезпечення працевлаштування випускників.* Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на

кінцевий результат: знання й уміння випускників мають бути застосовані та практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене.

- *Забезпечення привабливості європейської системи освіти.* Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної нагромаджувальної системи, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти.

3.4.2 Україна та Болонський процес. Прагнення до європейської інтеграції суттєво впливає на всі сфери життєдіяльності Української держави, включаючи й вищу освіту. Україна чітко окреслила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої системи у контексті вимог Болонських угод.

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

- Завершення розробки та прийняття необхідної законодавчо-нормативної бази реформування національного освітнього простору відповідно до зобов'язань України як країни-учасниці Болонського процесу.
- Завершення формування національної системи кваліфікацій.
- Реформування структури органів державної влади, відповідальних за вищу освіту.
- Створення системи оцінки якості вищої освіти за європейськими стандартами та нормами.
- Реалізація комплексного підходу до запровадження системи ECTS з урахуванням змістовного аспекту програм та наближення навантаження викладачів до європейських стандартів.
- Розширення українськими ЗВО практики запровадження спільних програм та присвоєння ступенів спільно з ЗВО інших країн.
- Державні гарантії та фінансове забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі.
- Поглиблення соціального партнерства ЗВО з роботодавцями, громадянами та соціальними об'єднаннями й залучення їх до процесу вироблення та прийняття рішень з проблем вищої освіти.
- Законодавче та інституційне забезпечення, фінансова підтримка процесу інтеграції вищої освіти, наукових досліджень й виробництва.
- Розвиток соціального виміру Болонського процесу в напрямку забезпечення доступності вищої освіти всім верствам населення, а також впровадження принципу освіти протягом життя, освіти для дорослих та неперервної професійної освіти.

Як показує досвід освітніх реформ в Україні, на шляху до реалізації ідей Болонського процесу в Україні існує багато *перешкод*:

- тенденція до погіршення якості вищої освіти;
- велика кількість ЗВО;
- недостатня співпраця між сферою освіти та ринком праці;
- низький рівень автономії вітчизняних ЗВО у порівнянні від європейського;
- проблема хабарництва у ЗВО;
- відсутність мобільності студентів;
- недостатня участь студентів в освітніх процесах.

Важливим, на шляху ефективних реформ в освіті має бути чітке розуміння того, що Болонський процес не передбачає уніфікації змісту освіти та нівелювання національних особливостей освітніх систем країн-учасниць. Кожна країна має зберегти національну самобутність й надбання у змісті освіти та підготовці фахівців, гармонійно поєднуючи їх з інноваційними прогресивними підходами до організації вищої освіти, властивими Європейському простору вищої освіти (ЄПВО).

Висновки до лекції

З метою визначення методологічних основ подальшого розвитку вищої освіти України в лекції розглянуто питання історичних засад (витоків) вищої освіти України, зокрема становлення вищої освіти за кордоном та в Україні.

Важливим методологічним чинником реформування вищої освіти України є визначення особливостей вищої освіти розвинених країн світу.

В лекції розглянуто причини кризи освіти та вищої освіти в світі, й в Україні зокрема, та визначено напрями реформування вищої освіти.

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

В Україні, з початку ХХІ століття започатковано процес входження, трансформації освіти та вищої освіти зокрема, в європейський освітній простір. Важливу роль в цьому процесі відіграє приєднання України до Болонського процесу (2005) й реалізація в процесі реформування освіти ідей та принципів Болонського процесу.

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

4.1 Особливості предмету та завдання педагогіки вищої школи

4.2 Психолого-методологічні засади педагогіки вищої школи

4.3 Методика викладання у вищій школі

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

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

4.1 Особливості предмету та завдання педагогіки вищої школи

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

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

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

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

Особливістю педагогіки вищої школи є акцент на професійній підготовці студента, формуванні професійної компетентності, умінні ефективної професійної взаємодії в світі. При цьому розвиток професійної компетентності та взаємодії здійснюється як елемент системи мети вищої освіти: розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентність як основи (умови, критерію) ефективної комунікації (взаємодії) у світі.

4.2 Психолого-методологічні засади педагогіки вищої школи

Відомий український педагог В. Сухомлинський зазначав: «Психологія мене цікавить більше, ніж педагогіка; власне, без психології нема і педагогіки. Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія – це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни. Дуже часто так у школах і буває» [26].

Ще в більшій мірі це притаманно вищій школі. Низький рівень психо-

логічної культури частини викладачів і керівництва ЗВО є однією з головних причин кризи вищої освіти в Україні та гальмування процесу її реформування.

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

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

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

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

4.3 Методика викладання у вищій школі

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

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

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

Методика викладання у вищій школі – галузь дидактики вищої школи, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета в системі вищої освіти. Оскільки загальні закономірності навчання (викладання) вивчаються дидактикою, то методику окремого навчального предмета правомірно розглядати як часткову дидактику.

Попередньою умовою успішного засвоєння викладачем вищої школи методики викладання відповідної конкретної дисципліни (психологія,

математика, інформатика, теоретична механіка та ін.) є сформованість у нього узагальненого, системного бачення суті та процесу викладання навчальних предметів.

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

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

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

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

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

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

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

Висновки до лекції

В лекції визначено суть та предмет педагогіки вищої школи, психології вищої школи, методики викладання у вищій школі та педагогіки, психології й методики викладання у вищій школі в цілому, як методологічної основи подальшого розгляду питання вищої школи та викладання у вищій школі зокрема.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Аргументуйте вислів, що «все в світі зводиться до взаємодії».
2. Чому ключовим поняттям визначення мети освіти є поняття «взаємодія».
3. Проаналізуйте духовність як критерій ефективності соціальної й професійної компетентності, та критерій ефективності взаємодії людини у світі в цілому.
4. Проаналізуйте соціальну компетентність як критерій ефективності взаємодії людини у світі.
5. Проаналізуйте визначення мети освіти в контексті системного підходу.
6. Наведіть аргументи на підтвердження слів І. Канта: «Знання має цінність тільки тоді, коли допомагає людині стати людянішою, знайти для себе моральнісну основу, реалізувати ідею добра» та Г. Сковороди: «Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?»
7. Як співвідносяться поняття філософії та освіти (педагогіки)?
8. Визначте ключові поняття (характеристики) класичної (традиційної) філософської парадигми освіти.
9. Визначте ключові поняття (характеристики) некласичної філософської парадигми освіти.
10. Визначте ключові поняття постнекласичної (сучасної) філософської парадигми освіти.
11. Охарактеризуйте студента епохи класичної та постнекласичної філософської парадигм освіти.
12. Охарактеризуйте студента епохи класичної та постнекласичної парадигм освіти.
13. Чому вислів софістів «людина – міра всіх речей» відіграв для цивілізаційного та культурного розвитку Європи не тільки позитивну, але також й негативну роль.
14. Чому категоричний імператив для сучасної доби К. Йонаса, має стати базовим принципом розвитку політики, економіки, науки, педагогіки і т. п.
15. Проаналізуйте систему комунікації (взаємодії) людини у світі на основі формули комунікації «Я – Інший».
16. Як ви розумієте поняття підходу в освіті?
17. Дайте загальну характеристику особистісно орієнтованого підходу в освіті.
18. Дайте загальну характеристику компетентнісного підходу в освіті.
19. Яку роль в системі освіти має відігравати комунікативний підхід?
20. Яку роль в системі підходів в освіті та освіті в цілому відіграє системний підхід?
21. Визначте та проаналізуйте основні причини кризи освіти (вищої освіти) на сучасному етапі розвитку людства.
22. Визначте та проаналізуйте основні причини кризи освіти (вищої освіти) в Україні та шляхи її подолання.

23. В чому полягає головна мета Болонського процесу?
 24. Які завдання вирішуються в ході реалізації мети Болонського процесу?
 25. Які перешкоди стоять на шляху реалізації Україною ідей Болонського процесу та інтеграції України в європейський простір освіти?

26. Визначте та проаналізуйте предмет педагогіки вищої школи, психології вищої школи, методики викладання у вищій школі.

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

28. З нижче поданих характеристик освіти виберіть ті, які характеризують класичну, некласичну та постнекласичну парадигми освіти: (1) наукоучіння, (2) технократизм, (3) діалог, (4) раціоналізм, (5) імперативність, (6) «підкорення природи», (7) суб'єктність студента, (8) плюралізм, (9) монолог учителя, (10) абсолютна свобода, (11) поєднання свободи та відповідальності, (12) абсолютний плюралізм, (13) об'єктність студента, (14) мораль абсолютно відносна, (15) у світі нічого стабільного, (16) нігілізм, (17) відмова від абсолютізації цінностей, (18) творчість учня, (19) абсолютізація «центровості людини», (20) ніяких нормативів, (21) самостійність студента, (22) демократизм викладача, (23) скептицизм, (24) авторитаризм викладача, (25) абсолютізація відносності цінностей, (26) все випадкове, нестійке та непередбачуване (27) критичне мислення, (28) особистісний підхід, (29) тоталітарна педагогіка, (30) все відносно, нічого стабільного, нормативного.

Класична парадигма освіти	Некласична парадигма освіти	Постнекласична парадигма освіти

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Адоньєв Є. О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі / Є. О. Адоньєв // Постметодика. – 2002. – № 7–8. – С. 12–15.
2. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Практична філософія. – 2004. – № 2 (12). – С. 35–43
3. Базалук О. О. Філософія освіти : навч.-метод. посіб. / О. О. Базалук,

- Н. Ф. Юхименко. – К. : Кондор, 2010. – 164 с.
4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Бех І. Д. // Психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 26–31.
 5. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні // Психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 72–79.
 6. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / Глузман О. В. // Психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 51–60.
 7. Горбатюк Т. В. Специфіка формування та ідеали постнекласичної парадигми освіти / Горбатюк Т. В. // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вип. 1(109). – К., 2012. – С. 3–12.
 8. Гулыга А. Кант / Гулыга А. – М. : Молодая Гвардия, 1977. – 303 с.
 9. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / Єрмоленко А. М. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
 10. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навч. посіб. / Зайченко І. В. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Ліра-К, 2017. – 456 с.
 11. Закон України «Про Вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 12. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 13. Йонас Ганс. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : перекл. з нім. / Йонас Ганс. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
 14. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – К. : Знання, 2013. – 327 с.
 15. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.
 16. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Кузьмінський А. І. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
 17. Кулик О. Становлення новітньої вітчизняної філософії освіти: євроінтеграційний контекст / О. Кулик // Вища освіта. – 2016. – № 2. – С. 48–56.
 18. Левченко Т. І. Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти : монографія / Левченко Т. І. – Вінниця : Нова Книга, 2017. – 344 с.
 19. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / Лутай В. С. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
 20. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. – К. : КНТ, 2014. – 262 с.
 21. Мізрах А. А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. А. Мізрах, І. А. Мізрах. – Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2015. – 92 с.
 22. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
 23. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Ортинський В. Л. – Центр учбової літератури. 2017. – 472 с.

24. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.
25. Подольская Є. А. Особливості модернізації освіти в умовах трансформації суспільства / Є. А. Подольская // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і соціальні проблеми суспільства: Освіта, культура, духовність». Ч. 1. 20–21 травня 2008 року. – Харків : ХНПУ, 2008. – С. 26–27.
26. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [5-е вид., стер.]. – К. : Каравела, 2017. – 360 с.
27. Прищак М. Д. Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти / Прищак М. Д. // Вісник «ВПІ». – 2010. – № 1. – С. 25–29.
28. Прищак М. Д. До питання комунікативного підходу в освіті / Прищак М. Д. // Вісник «ВПІ». – 2013. – № 1. – С. 133–136.
29. Прищак М. Д. Теоретико-методологічні засади педагогіки духовності / Прищак М. Д. // Вісник «ВПІ». – 2003. – № 5. – С. 16–23.
30. Прищак М. Д. Теоретико-методологічні основи педагогічної комунікації / М. Д. Прищак // Вісник «ВПІ». – 2010. – № 6. – С. 114–118.
31. Прищак М. Д. Трансформація освіти України: пошук парадигми / Прищак М. Д. // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Вип. 35. Серія: Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць. – Вінниця, 2011. – С. 30–33.
32. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Вид. «Промінь», 2000. – 160 с.
33. Рюс Жаклін. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Пер. з франц. В. Шовкун. – К. : Основи, 1998. – 669 с.
34. Смирнов С. Д. Психологія образу: проблема активності психического отражения / Смирнов С. Д. – М. : Изд.-во Моск. универ., 1985. – 186 с.
35. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Туркот Т. І. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
36. Філософія, логіка, філософія освіти. Кредитно-модульний курс : навч. посіб. / За ред. Р. О. Додонова, Л. І. Мозгового. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 512 с.
37. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / За ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
38. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Фіцула М. М. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.
39. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / Франкл В. Э. – М. : Прогресс, 1990. – 418 с.
40. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В. – Вінниця : СКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
41. Швейцер А. Культура и этика / Швейцер А. – М. : Прогресс, 1973. – 344 с.

Теоретичний модуль 2

ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Лекція № 5 Вища школа як педагогічна система

5.1 Системний характер освіти

5.2 Мета та зміст освіти у вищій школі

5.2.1 Мета вищої освіти

5.2.2 Зміст вищої освіти

5.3 Зміст та стандарти вищої освіти

5.4 Педагогічний процес у вищій школі

5.5 Виховна діяльність у закладі вищої освіти

5.6 Науково-дослідна робота студентів

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

Вступ до теоретичного модулю

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

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

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

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

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

5.1 Системний характер освіти

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

Освіта – процес передачі накопичених поколіннями знань й культурних цінностей; процес та результат засвоєння особистістю певної системи

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

Ключовим методологічним принципом розгляду любого явища є системний підхід.

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

Вища освіта, як й освіта загалом, як педагогічна система є багатофункціональною та багатоступеневою.

Системність освіти визначається тим, що вона як сфера життєдіяльності людини та як соціальний інститут є складним соціальним утворенням, яке функціонує відповідно до законів природи й суспільства.

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

Традиційним є підхід, який визначає освіту як систему навчання та виховання, які є шляхами здійснення освіти. Навчання та виховання, будучи складовими діалектичної єдності, не існують в абсолютно чистому вигляді. У навчанні завжди є якась доля виховання, а у вихованні – навчання. Суть навчання у передачі та засвоєнні знань. Суть виховання у формуванні звичок соціально-ціннісної поведінки та позитивних людських якостей [27].

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

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

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

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

5.2 Мета та зміст освіти у вищій школі

5.2.1 Мета вищої освіти. З метою системного бачення мети та змісту

вищої освіти будемо їх розглядати в контексті (порівнянні) з метою та змістом освіти загалом.

В попередніх розділах ми вже аргументували відповідний підхід до мети освіти: *мета освіти* – розвиток особистості, сутністю якої є духовність та соціальна компетентність, як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії у світі.

Закон України «Про освіту» (1991) *метою освіти* визначає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Згідно Закону України «Про освіту» (2017), *метою освіти* є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих та фізичних здібностей, формування цінностей й необхідних для успішної самореалізації *компетентностей*, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям й суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Як бачимо, в новий закон вноситься суттєве доповнення, поняття «компетентності».

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

Питання взаємодії зустрічаємо у Законі України «Про освіту» (2017), який визначає *мету повної загальної середньої освіти* «всебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка *здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою*, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності».

Але чому це важливо тільки для *повної загальної середньої освіти*? Адже процес розвитку здатності «до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою» далеко не завершується у віковий період отримання повної загальної середньої освіти. Розвиток цих «здатностей» в більшій мірі характерний для вікового етапу отримання вищої освіти.

Метою вищої освіти ми визначили – розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентності, як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії у світі.

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

Закон України «Про освіту» (2017) метою вищої освіти визначає: «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних й загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань».

Ми не можемо погодитися з означенням мети вищої освіти в Законі України «Про освіту» (2017). Адже воно відкидає нас до практики освіти періоду домінування класичної парадигми освіти, теорії та практики раціоналізму, технократизму, технологізму.

Й саме головне, життєвий період набуття людиною вищої освіти здебільшого збігається з віковим («студентським») періодом (питання буде розглянуто в лекції № 6) самовизначення людини, системного формування світогляду та критичного мислення, періодом набуття зрілості (фізіологічної, статевої, інтелектуальної). Це дуже важливий період в розвитку особистості, її духовності, соціальної компетентності. Тому «викидати» з мети вищої освіти проблему розвитку особистості, «викидати» духовність, «викидати» соціальну компетентність та зводити все до формування професійної компетентності, навіть при використанні поняття «загальні компетентності», є не правильним.

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

У вітчизняній педагогіці існують також різні підходи до визначення змісту освіти. Узагальнене визначення *змісту освіти* пробує робити І. Найдьонов, визначаючи його як «систему наукових знань, інтелектуальних та практичних умінь й навичок, які є основою розвитку та формування особистості» [34].

Спроба нормативного визначення змісту вищої освіти здійснена в Законі України «Про вищу освіту» (2002). *Зміст вищої освіти* – це обумовлена цілями й потребами суспільства система знань, умінь та навичок, професійних, світоглядних, громадянських якостей особистості майбутнього фахівця, сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

У визначенні змісту освіти необхідно виходити з того, що умовою життя людини є її взаємодія з природою, а необхідною умовою реалізації особистості є її взаємодія з суспільством [27]. Вища освіта визначається

ще однією, головною для неї умовою – професійною діяльністю, або професійною взаємодією.

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

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

- Буття людини є невід’ємною частиною буття *суспільства*, її розвиток в значній мірі обумовлюється суспільним буттям. Йому змістом є «матеріал», «умови», які будуть основою розвитку компетентностей особистості та компетентності особистості загалом, здатної до ефективної взаємодії в соціальному середовищі.

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

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

Ми визначаємо **зміст вищої освіти** як систему знань, умінь та навичок, систему компетентностей, систему комунікації та цінностей, які є основою розвитку особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентності як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії в світі.

Основою розробки змісту освіти є освітньо-кваліфікаційна програма.

5.3 Зміст та стандарти вищої освіти

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

Стандарт (від англ. standart) – зразок, еталон, модель, які приймаються за вихідні для зіставлення з ними інших подібних об’єктів.

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

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

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності та використовуються для визначення й оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ).

Стандарти освіти розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

Національна рамка кваліфікацій – це системний та структурований за компетентностями опис її рівнів.

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

Національна рамка кваліфікацій впроваджується з метою:

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

Національна рамка кваліфікацій визначає одинадцять рівнів, що можуть містити підрівні.

Кожен рівень Національної рамки кваліфікацій визначається певною сукупністю компетентностей особи (*знання, уміння, комунікація, автономність та відповідальність*), які є типовими для кваліфікацій відповідного рівня:

- *знання* – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності;
- *уміння* – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач й проблем;
- *комунікація* – взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;
- *автономність та відповідальність* – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі й проблеми та відповідати за результати своєї діяльності.

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

Зміст освіти у ЗВО визначається освітньо-професійною програмою під-

готовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та ЗВО й відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах.

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

Освітньо-професійна програма має містити у собі такі структурні підрозділи: (наприклад, програма підготовки бакалаврів): 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття ступеня бакалаврів; 2) перелік компетентностей бакалавра; 3) нормативний зміст підготовки бакалавра; 4) форма атестації здобувачів ступеня бакалавра; 5) характеристика системи внутрішнього забезпечення якості підготовки бакалавра.

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

Навчальний план – це нормативний документ ЗВО, який складається на підставі освітньо-професійної програми й визначає перелік та обсяг нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми й засоби проведення поточного й підсумкового контролю. Навчальний план розробляється на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми підготовки та затверджується керівником ЗВО. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником ЗВО.

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

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

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

Закон також встановлює відповідні *ступені* освіти:

- *Молодий бакалавр* – це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти.
- *Бакалавр* – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні

вищої освіти.

– *Магістр* – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти.

– *Доктор філософії* – це освітній та водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра.

– *Доктор наук* – це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії.

5.4 Педагогічний процес у вищій школі

Ще одним прикладом розгляду освіти як системи є педагогічний процес. Освіта за своєю сутністю – це *процес*. Процес руху від цілей до результату, процес суб'єкт-суб'єктної комунікації (взаємодії) педагогів зі студентами та комунікації (взаємодії) студентів між собою, студентів зі змістом освіти й нарешті студентів з культурою, природою та світом загалом [44].

Педагогічний процес – центральна категорія педагогіки, яка має багато трактувань.

Так, на думку Т. Туркот, *педагогічний процес у вищій школі* – цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя [44].

Для С. Кашлева педагогічний процес це не поодинокі, фрагментарні дії, а завжди певний набір, ансамбль, поєднання, з'єднання різних компонентів, дій, операцій, процедур, кроків (сукупність). Це явище організовано й здійснюється відповідно до законів, канонів, принципів педагогіки (закономірність). Процес передбачає струнку логіку, порядок, взаємозв'язок, детермінованість, систему компонентів, елементів, дій, кроків (послідовність). *Педагогічний процес* – це організація життєдіяльності його учасників, діяльність педагога по організації діяльності учнів, обмін діяльностями між ними, спільна діяльність, тобто взаємодія [21].

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

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

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

Аналіз суті та змісту педагогічного процесу дає можливість зробити

висновок на підтвердження того, що буттєвою основою людського життя є «взаємодія (комунікація)». Взаємодія є також механізмом, процесуальною основою та метою педагогічного процесу.

Потрібно також зазначити, що процесуальними компонентами педагогічного процесу є не самі суб'єкти навчання, а мета, завдання, зміст, мотивація, методи та форми взаємодії педагогів й студентів, та результати які вони досягають.

В педагогічному процесі ключовою, системостворювальною є *взаємодія вчителя та учня*, тому в цьому контексті, педагогічний процес ми можемо визначити як сукупність закономірних, послідовних взаємодій педагога та учня з метою їх *розвитку (зміну стану)*.

Педагогіка вищої школи визначає функції педагогічного процесу: *розвиваюча, освітня, виховна*.

У вищій школі освітній процес здійснюється через реалізацію основних *структурних компонентів освіти* у педагогічній системі:

- *мети* навчально-виховної та розвиваючої діяльності;
- *змісту* цієї діяльності (який фіксується в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, різноманітних телекомунікаційних та ін. засобах);
- *методів навчання*, виховання та розвитку учнів, технології освітньої діяльності у процесуальному розумінні);
- *засобів*, що використовуються в педагогічному процесі;
- *організаційних форм*, у яких освітня діяльність реалізується.

В контексті акценту на розуміння педагогічного процесу як взаємодії педагогів та студентів, виділяють такі компоненти педагогічного процесу: *цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний*.

5.5 Виховна діяльність у закладі вищої освіти

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

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

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

Важливою складовою навчально-виховного процесу у вищій школі є робота інституту кураторів. Завдання інституту кураторів та наставників

визначаються метою виховної роботи у вищій школі, й характеризується багатовекторністю напрямів, спрямованих на формування громадських, соціально-культурних та професійних якостей майбутнього фахівця, залучення студентів до наукової роботи, творчої діяльності, до духовних надбань українського народу. Робота куратора групи передбачає створення здорового морально-психологічного клімату в колективі, спонукає студентів до активної громадської позиції, протидії антисоціальним явищам, підтримує саморозвиток особистості [3].

Фахівці з вищою освітою – це майбутні керівники виробничих колективів. Важливою передумовою підготовки до реалізації цієї професійної функції є участь студентів у студентському самоврядуванні. Зараз студентське самоврядування слугує цілям реформування вищої школи та всіх сторін студентського життя. У зв'язку з цим зростає роль органів студентського самоврядування у формуванні професійних та організаторських якостей особистості кожного студента.

5.6 Науково-дослідна робота студентів

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

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

У вищій школі вона охоплює два взаємозв'язаних аспекти:

- навчання студентів елементів дослідної діяльності, організації та методики наукової творчості;
- наукові дослідження, які здійснюють студенти під керівництвом професорсько-викладацького складу.

Науково-дослідна діяльність студентів вищого закладу освіти здійснюється в таких *напрямах*:

- науково-дослідна робота як невід'ємний елемент навчального процесу, що належить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм й є обов'язковою для всіх студентів;
- науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства, у наукових гуртках, проблемних групах та семінарах тощо.

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

- участь у різних видах навчальної аудиторної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття) з елементами наукових досліджень;
- індивідуальна робота викладачів зі студентами, які займаються науковими дослідженнями;
- науково-дослідна робота студентів у наукових гуртках, конструк-

торських бюро тощо;

- участь дослідників у постійних наукових проблемних групах;
- участь студентів у науково-практичних конференціях, наукових читаннях, семінарах та ін.;
- проведення наукових пошуків у процесі виконання різних видів практики в навчально-виховних закладах та на виробництві.

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

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

Висновки до лекції

В лекції, на основі системного підходу, проаналізовано явище та поняття освіти. Виділено головні, на нашу думку, підходи до означення освіти як системи. Це визначення системи освіти в контексті мети освіти (розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентності, як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії у світі) та розгляд системи освіти як системи комунікації (взаємодії) «студент – викладач».

Проаналізовано телеологічні та аксіологічні основи системи освіти: мету, стандарти та зміст освіти.

Освіта за своєю сутністю – це процес. Процес комунікації (взаємодії) студента в освітньому (педагогічному середовищі). Причому комунікації (взаємодії) не тільки педагога з учнями, але учнів між собою, учнів зі змістом освіти й нарешті учнів з культурою, природою, світом загалом. Тому на рівні навчального закладу система освіти реалізується як система педагогічного процесу. Визначено та проаналізовано структурні елементи освіти як педагогічної системи.

В лекції також розглянуто такі важливі елементи системи освіти (педагогічного процесу) як виховна діяльність у вищому навчальному закладі та науково-дослідна робота студентів.

Лекція № 6 Психологічна характеристика студентського віку

6.1 Загальна характеристика студентства

6.1.1 Студент як ключовий елемент педагогічного процесу

6.1.2 Самовизначення як основне новоутворення студентського віку

6.1.3 Становлення інтелектуальної та особистісної зрілості

6.2 Суперечливості та кризи студентського віку

6.3 Типологічні особливості сучасних студентів

6.4 Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою

Основні поняття та ключові слова: студент, студентство, студентський вік, зрілість особистості студента, кризи студентського віку, типологія студентів, професійне становлення особистості.

6.1 Загальна характеристика студентства

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

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

Щоб допомогти студентові досягти вершин в духовно-моральному, соціальному та професійному розвитку, педагогові потрібно знати його вікові й індивідуальні особливості та умови психічного розвитку. Викладач вищої школи має пам'ятати слова К. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також в усіх відношеннях» [37]. Здатність пізнавати й розуміти студентів, адекватно оцінювати їхні особистісні якості та психологічні стани, визнавати й, безумовно, приймати їх як особистостей є однією з найважливіших складників професіоналізму викладача, підґрунтям його педагогічної майстерності та передумовою успішної педагогічної діяльності. Саме тому викладачеві ЗВО надзвичайно важливо знати загальні психологічні особливості юнаків та дівчат студентського віку [37].

6.1.2 Самовизначення як основне новоутворення студентського віку. Студентський вік (17–23) охоплює пізній підлітковий, юнацький, та частину дорослого етапу в розвитку й становленні людини. Він характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного й соціального розвитку. Саме в студентському віці системно формуються світоглядні, ціннісно-духовні та смислові засади подальшого розвитку особистості, зокрема: 1) самосвідомість як цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлює свої переваги та недоліки, на основі чого виникають можливості для цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання; 2) власний світогляд, переконання як цілісну систему знань, філософ-

ських поглядів на життя, впевненості у їх реалізації через власну діяльність; 3) прагнення по-новому й критично осмислити усе, що їх оточує, самоствердити свою самостійність та оригінальність, створити власні теорії сенсу життя, любові, щастя, політики тощо [41].

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

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

Багато психологів розглядає самовизначення як основне *новоутворення* ранньої юності [37].

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

Показники інтелектуальної зрілості [37]:

- широта розумового кругозору;
- гнучкість та багатоваріативність оцінок того, що відбувається;
- готовність приймати суперечливу інформацію;
- уміння усвідомлювати інформацію в термінах минулого й майбутнього;
- орієнтація на виявлення суттєвих, об'єктивно значущих аспектів того, що відбувається;
- здатність бачити явища в контексті його цілісних зв'язків з іншими явищами.

Визначальною для успішної самореалізації особистості, формування соціальної та професійної компетенції є досягнення людиною особистісної зрілості. *Особистісна зрілість* – це вища психологічна інстанція організації та управління своєю поведінкою. На думку П. Гальперіна, «зрілість – це здатність самостійно враховувати межі своїх можливостей, у середині яких людина діє вільно, тобто відповідно до психологічної оптимальності» [37].

Особистісна зрілість є досить рідкісним явищем, й підміняти її просто психологією дорослої людини було б помилкою.

Студентський вік – надзвичайно важливий період становлення «Я-концепції» як ядра особистості. Вона вмщує в себе такі показники [37]:

1. Я-образ, що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції та настанов щодо себе.
2. Емоційно-ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей та особистісних властивостей, рівнем самосприйняття й самоповаги.

6.2 Суперечливості та кризи студентського віку

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

Студентському віку притаманна *кризова насиченість*. Можуть бути такі ознаки кризи [37]:

- сильна фрустрація;
- загострення рольових конфліктів «студент-викладач», «студент-студент»;
- ціннісно-сміслова невизначеність;
- інфантильність.

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

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

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

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

Що допомагає студентові перебороти кризу ідентичності?:

- усвідомленість змін, що відбуваються в собі: *самоаналіз, самокритичність, самооцінка, рефлексія*;
- довірливі стосунки з тими, хто є авторитетом;
- власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, вирішувати та виконувати рішення;
- чітко встановлена система своїх цінностей;
- керування своїм емоційним станом [37].

Якщо студенту не вдається розв'язати це завдання, у нього формується неадекватна ідентичність. Суперечливість між «Я-реальне» та «Я-ідеальне» студента може призвести до внутрішньої невпевненості в собі та супроводжуватися зовнішньою агресією, розпустою або почуттям, що люди навколо не розуміють тебе.

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі [37]:

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

- *Криза залежності від батьківської родини*. З одного боку, молоді

люди можуть жити окремо від своєї родини в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самостійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого – емоційно-особистісна та побутова залежність від батьків.

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

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

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

6.3 Типологічні особливості сучасних студентів

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

За рівнем *професійної спрямованості* розглядають таку типологію студентів [37]:

Перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання.

Другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії.

Третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору ВНЗ зумовлена переважно загальноновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти.

Залежно від *соціальної активності студентів* та їх позанавчальними інтересами можна виокремити такі типи студентів [37]:

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

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

3-ий тип: студенти ледарі та нероби.

Є також й типологія, яку запропонували *самі студенти* [37]:

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

2. *Відмінники-«розумні»* – ті, хто володіють високим інтелектом,

великою шкільною освітньою базою.

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

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

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

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

Тому на основі відповідних тенденцій можемо охарактеризувати людей нового тисячоліття або студентів покоління next [12]:

- досить високий рівень споживацького ставлення до життя;
- орієнтація на розваги (освіта має бути легкою, захоплюючою приємністю);
- схильність до «торгу» (якщо все продається й купується, то в умовах ринку торг доречний й в освіті);
- недовір'я до традиційних цінностей (акцент на споживацтво, швидке одержання задоволення);
- прагматизм та пристосуванство (безболісне пристосування до будь-яких умов та обставин);
- завищена самооцінка (самовпевненість у власній унікальності, яка при зіткненні з реальними труднощами викликає розгубленість);
- скептицизм (падіння довіри до авторитетів та традиційних джерел знань);
- інтелектуальна байдужість (інтерес викликає тільки те, що показує короткий шлях до благополуччя й успіху);
- захопленість технікою (високий рівень володіння сучасними технологіями й нетерпиме ставлення до технічної некомпетентності).

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

6.4 Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою

Щоб вирішити складне завдання професійної підготовки студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, самостійної діяльності, відповідальності викладачів

потрібно враховувати психологічні закономірності професійного становлення студента як майбутнього фахівця.

Для навчально-професійної діяльності студентів характерні такі *ознаки* [37]:

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

- У вищій школі вивчають не основи наук (як у школі), а самі науки в їхньому розвитку. До того ж самотійна навчальна робота студентів зближується з науково-дослідною роботою викладачів, тобто забезпечується єдність навчальної та наукової роботи студентів.

- Відбувається професіоналізація викладання майже всіх наук.
- Навчання студента має проблемний характер.

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

Професіоналізація особистості студентів може відбуватися такими основними шляхами [37]:

- *Формальний шлях* – пов'язаний із виконанням лише тих вимог та правил, які вимагають від студента викладачі, дирекція інституту. У цьому разі вдосконалюється лише зовнішня показна форма поведінки.

- *Неформальний шлях* – студент самотійно ставить мету самовдосконалення, що зачіпає глибинний пласт особистості – потреби, настанови, переконання, ідеали, у відповідності з якими має відбуватися навчально-професійна діяльність.

- Шлях, що пов'язаний із вузькою прагматичною спеціалізацією студента, й шлях підготовки широко освіченого фахівця.

Професійна спрямованість характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузькоособистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою життєдіяльності. Практика показує, що можна виділити такі *рівні професійно-педагогічної спрямованості* студентів[37]:

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

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

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

Наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є *фахова компетентність* яку набуває студент.

Висновки до лекції

В лекції здійснено психологічний аналіз ключового елементу системи педагогічного процесу – студента. Адже, щоб допомогти студентові досягти вершин в духовно-моральному, соціальному та професійному розвитку, педагогові потрібно знати його вікові й індивідуальні особливості та умови психічного розвитку.

Основними новоутворення студентського віку є «самовизначення» та «професіоналізація особистості» студента.

Спрямованість в майбутнє, побудова життєвих планів та перспектив вважається афектним центром життя в юнацтві.

У студентські роки молода людина набуває не лише зрілості соматичної, статевої та психофізіологічної, вона має досягти інтелектуальної зрілості. Визначальною для успішної самореалізації особистості, формування соціальної та професійної компетенції є досягнення людиною особистісної зрілості.

Студентський вік, який припадає на період юності визначається психологами як кризовий. Суть цієї кризи у розриві, розбіжності освітньої системи й системи дорослішання. Криза пов'язана з потребою самовизначення молодої людини після закінчення школи та пошуком свого місця в подальшому житті.

Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль має криза ідентичності, пов'язана з системою «Я». Сутність кризи ідентичності в студентському віці полягає в тому, що відбувається зіткнення цінностей, які інтеріорізовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання студента у вищій школі через ідентифікацію себе з соціальною та професійною моделлю.

Важливим елементом освітнього (педагогічного) процесу є професіоналізація особистості студента. Тому в лекції виділено характерні ознаки навчально-професійної діяльності студентів, шляхи професіоналізації особистості студента та рівні професійно-педагогічної спрямованості студента.

Наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є *фахова компетентність* та професійна культура фахівця.

На основі відповідних критеріїв визначено типології студентства.

Лекція № 7 Психологічні основи педагогічної діяльності викладача вищої школи

7.1 Професіоналізм та педагогічна майстерність викладача

7.1.1 Педагогічна діяльність викладача

7.1.2 Професійні аспекти діяльності викладача

7.1.3 Особистісні аспекти професіоналізму діяльності викладача

7.1.4 Педагогічна майстерність викладача

7.1.5 Педагогічна культура викладача

7.2 Імідж та авторитет викладача

7.3 Типології викладачів

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

7.1 Професіоналізм та педагогічна майстерність викладача.

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

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

Успішність розв'язання педагогічних завдань викладачем вищої школи зумовлюється специфікою його науково-педагогічної діяльності та залежить від реалізації ним таких її **функціональних компонентів** [37]:

- пізнавальна функція;
- проектувальна функція;
- конструювальна функція;
- організаторсько-практична функція;
- комунікативна функція;
- діагностична функція;
- естетичний компонент;
- рефлексивний компонент.

7.1.2 Професійні аспекти діяльності викладача. Головною характеристикою педагогічної діяльності викладача є педагогічний професіоналізм, який є сукупністю його *професійних та особистісних чинників (якостей), та які в діяльнісному контексті можна визначити як професіоналізм діяльності викладача та особистісні аспекти професіоналізму діяльності викладача.*

Професіоналізм діяльності – висока професійна кваліфікація та компе-

тентність, володіння ефективними професійними вміннями й навичками, алгоритмами й способами успішного розв'язання професійних завдань [37].

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

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

У відповідності з сучасними вимогами до вищої освіти сучасний викладач не може бути лише транслятором досвіду або носієм незаперечної істини, що має бути засвоєна студентами. Ще П. Блонський писав: «Ми не збираємося навчити студента «усьому», але ми маємо навчити його самостійно, протягом усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно» [37].

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

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

Особистісні фактори професіоналізму викладача значною мірою визначають його **професійно-педагогічну спрямованість** – сукупність стійких мотивів, потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, які виражають світогляд людини та спрямовують на досягнення певного результату. Професійно-педагогічна спрямованість має такі різновиди [37]:

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

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

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

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

Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, що

забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. Її елементами є гуманістична спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

Мистецтво викладання полягає в умінні будувати зі студентами зовнішній та внутрішній діалог. Внутрішній діалог уміщує критичне сприймання інформації, розмірковування з її приводу, самовизначення як слухача. У зв'язку з цим слушним є висловлювання К. Ушинського, що «керівництво процесами педагогічної взаємодії і спілкування – це справжнє педагогічне мистецтво» [37].

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

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

Педагогічні здібності стосовно викладача вищої школи поділяються на три групи (за Н. Кузьміною) [37].

I. Особистісні здібності:

- прихильність до студентів;
- витримка та самоконтроль;
- здібність постійно перебувати на занятті в оптимальному для студентів психічному стані.

II. Дидактичні здібності:

- здібність пояснювати;
- експресивно-мовні здібності;
- академічні здібності у певній галузі та відповідного навчального предмета.

III. Організаційно-комунікативні здібності:

- організаційні здібності;
- комунікативна здібність;
- соціально-перцептивні здібності;
- сугестивна здібність;
- педагогічний такт.

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

7.1.5 Педагогічна культура викладача. Важливе значення для розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій та життєвих смислів у

студентів має духовність й моральна культура викладача, що передусім виявляється в його *педагогічній культурі* [37]:

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

До *характеристики особистості викладача належить також* професійні моральні якості, які репрезентують совість, професійну чесність (ділова вимогливість до самого себе, самовіддача в роботі), принциповість та стійкість переконань (уміння відстоювати власну точку зору, але з повагою до думки іншого), організованість й відповідальність, скромність та оптимізм (віра в людей), великодушність (терпимість до вад людей, уміння пробачити образи, не бути злопам'ятним), справедливість й об'єктивність (неупереджене оцінювання ділових якостей та дій студентів), самоконтроль, дисциплінованість й вимогливість [37].

7.2 Імідж та авторитет викладача

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

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

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

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

На формування позитивного іміджу викладача впливають:

- професіоналізм та компетентність;
- ерудиція;
- творча енергія;
- високий рівень загальної та професійної культури;
- психолого-індивідуальні якості (здібності до емпатії, чуйність, здібності до рефлексії, доброзичливість, уміння запобігати конфліктам);
- міцне фізичне та психічне здоров'я;
- зовнішня естетична привабливість [44].

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

Узагальнений *портрет авторитетного викладача* (за відгуком студентів) [37]:

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

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

7.3 Типології викладачів

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

Типологія викладачів *очима студентів* [12].

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

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

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

Типологія викладачів *за результатами наукових досліджень*: [37]

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

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

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

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

Американський психолог М. Тален виокремив моделі поведінки та діяльності викладача [12]:

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

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

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

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

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

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

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

Висновки до лекції

Іншим ключовим компонентом системи педагогічної комунікації (взаємодії) як основи педагогічного процесу, наряду зі студентом є *викладач*.

В лекції розглянуті питання суті та функцій педагогічного професіоналізму викладача, виділено та проаналізовано змістовні, структурні його елементи. Педагогічний професіоналізм є сукупністю його професійних та особистісних чинників (якостей), які в діяльнісному контексті можна визначити як професіоналізм діяльності та особистісні аспекти педагогічного професіоналізму викладача.

Особистісні фактори професіоналізму викладача значною мірою визначають його професійно-педагогічну спрямованість.

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

Важливе значення для розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій та життєвих смислів у студентів має духовність та моральна культура викладача, що передусім виявляється в його педагогічній культурі.

Професіоналізм викладача є основою формування авторитету та педагогічного іміджу викладача.

На основі відповідних критеріїв виділено види типологій викладачів.

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

8.1 Педагогічна комунікація

8.1.1 Означення педагогічної комунікації

8.1.2 Педагогічна позиція викладача

8.1.3 Педагогічне спілкування як форма педагогічної комунікації

8.2 Протиріччя в педагогічній комунікації викладача та студентів

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

8.4 Комунікативна компетентність викладача

8.5 Психолого-педагогічний аналіз конфліктів

8.5.1 Конфлікти як форма суспільного буття (форма комунікації)

8.5.2 Означення та причини педагогічних конфліктів

8.5.3 Управління та вирішення міжособистісних педагогічних конфліктів

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

8.1 Педагогічна комунікація

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

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

Комунікація в педагогіці зводиться здебільшого до технологічного, інформаційного, мовленнєвого аспекту означення комунікації як суто технологічного засобу передачі інформації. Так, Н. Волкова визначає *педагогічну комунікацію* як специфічний процес взаємообміну інформацією в системах «людина – людина», «людина – комп'ютер» [4].

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

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

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

Важливим методологічним принципом означення суті та змісту педагогічної комунікації є визначення трьох рівнів комунікації: комунікабельний, комунікаційний та комунікативний:

1. *Комунікабельний* – поверховий рівень комунікації, здатність людини до легкого, швидкого встановлення контакту в процесі спілкування та до самого процесу спілкування; це здібності, уміння, любов до самого процесу спілкування, до «балакання». В своєму чистому вигляді комунікабельність не опосередковується комунікаційністю та особливо комунікативністю.

2. *Комунікаційний* – комунікація на основі передачі інформації.

3. *Комунікативний* – комунікація на основі онтологічної, смислової, духовної комунікації, на основі діалогу.

На основі цього можемо визначити поняття «комунікабельність», «комунікаційність», «комунікативність» як відповідні властивості особистості, здатності до відповідних рівнів комунікації.

Комунікативна компетентність викладача має базуватися на всіх трьох рівнях, але користуючись терміном «педагогічна комунікація», потрібно насамперед мати на увазі її смисловий аспект. У психологічній та педагогічній площині «комунікативний» означає духовне приєднання, взаємодію такого ґатунку, психологічне контактування, взаємопроникнення як включення один одного у контекст власних смислів, ідей, мотивів, вчинків тощо [6]. Педагогічна комунікація не скільки засіб, а буттєва, сутнісна основа навчально-виховного процесу [39].

На основі попереднього аналізу можемо дати таке означення – означення *педагогічної комунікації* – процес й стан педагогічної взаємодії, в результаті якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в «Іншому».

Освіта в онтологічній площині може розглядатися як процес та результат комунікації (взаємодії) суб'єкту та навколишнього середовища, де особистість знаходить проекцію свого «Я» (форми свого інобуття), що доповнюють та оформляють її образ як концентрованого відображення («проживання») реального буття в його цілісності та всезагальному взаємозв'язку [25].

Пізнання також базуються на взаємодії та «усвідомленні іншого». Адже, для того щоб вивчити будь-який об'єкт, його потрібно включити у взаємодію з іншими, тобто розглянути його як елемент деякої системи.

Будь-який об'єкт може бути зрозумілий та визначений лише у системі відношень й взаємодій з іншими оточуючими явищами, їхніми частинами та властивостями [27].

А педагогічна взаємодія (за С. Кашелевим) (*автор: як процесуальної та діяльній формі комунікації*) – це обмін діяльностями між педагогом та студентом, в якому діяльність одного обумовлює діяльність іншого [21].

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

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

8.1.2 Педагогічна позиція викладача. Організаційно-управлінською основою педагогічної комунікації є *педагогічна позиція викладача*. У ній поєднується його професійна свідомість та професійна діяльність. Але одночасно це також особистісно-суб'єктивна позиція. І. Бех визначає три головні педагогічні позиції викладача в комунікації [37]:

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

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

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

8.1.3 Педагогічне спілкування як форма педагогічної комунікації. Дослідження також засвідчують наявність різних підходів до означення категорій «комунікація», «спілкування» та їх ролі в сфері комунікації, в тому числі педагогічної [39].

Ми дотримуємося підходу, який визначає спілкування як «міжсуб'єктну взаємодію між людьми» [26]. Але у сфері людської діяльності, як можна побачити з вищенаведеного визначення комунікації, вона не зводиться тільки до міжособистісної взаємодії. Тому комунікація, на нашу думку, є поняттям ширшим, ніж спілкування, а *спілкування є видом й засобом комунікації на основі відповідних мовних символів (вербальних та невербальних)*.

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

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

Педагогічне спілкування, як форма педагогічної комунікації є основою науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи та одним із найголовніших аспектів його професіоналізму та педагогічної майстерності. Педагогічна діяльність пов'язана з досить інтенсивним й майже безперервним професійним спілкуванням. Усі основні форми організації навчального процесу (лекція, семінарське заняття, іспит та ін.), виховна робота, науково-методична діяльність пройняті явищем спілкування.

8.2 Протиріччя в педагогічній комунікації викладача та студентів

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

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

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

Протиріччя між викладачами та студентами виникають на основі відповідних бар'єрів педагогічної комунікації. Найбільш типовими бар'єрами педагогічної комунікації є такі [37]:

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

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

– *Моральний «бар'єр»* – відмінності соціальних норм та правил, які за-

своєні людьми різних світоглядних, вікових категорій.

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

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

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

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

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

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

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

В ситуації домінантності «суб'єкт – суб'єктної» педагогічної комунікації діалог набуває особливого значення в педагогічній комунікації. Адже саме на основі діалогу, суб'єкт-суб'єктних відношень відбувається розвиток особистості, її соціальної та професійної компетентності, розвиток духовної сфери особистості.

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

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

Діалогічна педагогічна комунікація (спілкування) є типом професійної комунікації, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії викладача та студентів.

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

При розв'язанні навчальних завдань педагогічний діалог дає вчителю змогу забезпечити реальний психологічний контакт з учнями, формувати їх

позитивну мотивацію навчання, створювати обстановку колективного пізнавального пошуку; при розв'язанні виховних завдань – налагоджує виховні та педагогічні відносини, психологічний контакт між учителем та учнями, формує міжособистісні відносини. Завдяки діалогу створюються ситуації, які стимулюють самоосвіту та самовиховання особистості, долаються соціально-психологічні фактори, що стримують розвиток особистості у процесі спілкування (скутість, невпевненість), здійснюється соціально-психологічна корекція її розвитку та становлення найважливіших особистісних якостей, розвиток мовлення й мислення [4].

8.4 Комунікативна компетентність викладача

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

Суб'єкт педагогічної комунікації є носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлювань, психічні стани. Провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації є викладач, комунікативна діяльність якого має бути спрямована на розвиток особистості студента [4].

На думку Н. Бутенко, найголовніші якості педагога не обмежуються знанням свого предмета. Він умілий комунікатор. Комунікативна поведінка педагога, заснована на його коректності, вимогливості до себе й учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію процесу навчання. Продуктивна комунікативна поведінка сприяє створенню в процесі навчання ділової атмосфери, налаштовує на взаємодію у роботі.

Через безпосередню комунікацію педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Ефективність педагогічної комунікації викладача залежить від рівня сформованості його комунікативної культури [1].

Успішність педагогічної комунікації значною мірою залежить від *культури педагогічної комунікації викладача*, яка полягає в такому [37]:

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

8.5 Психолого-педагогічний аналіз конфліктів

8.5.1 Конфлікти як форма суспільного буття (форма комунікації)

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

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

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

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

Більшість дослідників погоджується, що *основою конфлікту є суперечність*. **Суперечність** – об'єктивний стан системи взаємовідносин, при якому виявляються неузгодженими інтереси, цілі, цінності її елементів.

Але суперечність призводить до конфлікту лише за певних психологічних умов, а саме: суперечність має усвідомлюватись та сприйматись людиною як значуща. Це стає основою формування протилежно спрямованих мотивів та суджень, які насамперед, приводять до стану протиборства між суб'єктами соціальної взаємодії.

8.5.2 Означення та причини педагогічних конфліктів. Важливим складником ефективності педагогічної комунікації викладача та його професіоналізму є вміння управляти педагогічними конфліктами та вирішувати їх.

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

Виникненню педагогічних конфліктів сприяють такі *помилки викладача* в стилі педагогічного управління [37]:

- невміння правильно сформулювати мету педагогічної діяльності;
- неврахування в роботі вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів;

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

Є педагогічні конфлікти, спричинені *хибною тактикою* педагогічної комунікації [37]:

- неоднакове ставлення викладача до різних студентів;
- порушення педагогічної етики та грубощі;
- приниження гідності студента;
- підкреслювання своєї правоти;
- погроза студентам перед екзаменами та заліками;
- категоричність у власних судженнях;
- неврахування психічного стану студентів (боязкість, тривожність, напруга, втомленість тощо).

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

Враховуючи, що основною формою педагогічного процесу є взаємодія в системі «викладач – студент», найпоширенішим видом педагогічних конфліктів є міжособистісні конфлікти. Тому зупинимось на аналізі питання управління та вирішення міжособистісних педагогічних конфліктів «викладач – студент».

Залежно від характеру діяльнійшої сторони виділяють три групи педагогічних конфліктів:

- конфлікти діяльності – виникають внаслідок невиконання студентами певних вимог педагогів у навчальній та позааудиторній діяльності;
- конфлікти поведінки (вчинків) – виникають через порушення студентами правил поведінки на заняттях, а також поза навчальним закладом;
- конфлікти взаємин – виникають у сфері емоційно-особистісних відносин студентів та викладачів в процесі педагогічної діяльності.

8.5.3 Управління та вирішення міжособистісних педагогічних конфліктів

Міжособистісні педагогічні конфлікти за своєю природою мають суттєві особливості:

- суб'єкти конфліктних ситуацій неоднакові за соціальним статусом (викладач – студент), що обумовлює різну поведінку;

- суб'єкти конфліктних ситуацій відрізняються за віком й мають різний життєвий досвід, неоднаковий ступінь відповідальності;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за освіченістю, у них різне розуміння явищ та їхніх причин;
- суб'єкти конфліктних ситуацій мають різні можливості вирішення життєвих та професійних проблем.

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

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

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

Для вирішення педагогічного конфлікту є два основні шляхи:

1) через заміну об'єктивної ситуації (створити відповідні умови для ефективного навчання студента, переглянути обсяг навчального навантаження, вдосконалити розклад занять тощо);

2) через змінювання педагогічної позиції викладача або позиції студентів щодо ситуації педагогічного конфлікту.

Найбільш ефективним способом управління конфліктом, який веде до вирішення конфлікту через вирішення проблеми, що призвела до конфлікту є співробітництво, яке базується на впевненості сторін конфлікту в тому, що розбіжності в поглядах є закономірними і сторони визнають право один одного на особисту думку, позицію та готові зрозуміти один одного, що дає можливість аналізувати причини розбіжностей і знайти прийнятний для всіх вихід. Той, хто опирається на співробітництво, не намагається досягти своєї мети за рахунок іншого, а шукає вирішення проблеми.

Співробітництво є основою вибору методики вирішення конфлікту. Розглянемо один з можливих і, на нашу думку, ефективних варіантів методик [46]:

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

2. Виявити справжню причину конфлікту.

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

4. Знайти декілька можливих варіантів вирішення конфлікту.

5. Оцінити варіанти і вибрати кращий працюючий варіант.

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

7. Усвідомлювати і оберігати цінність взаємовідносин.

Важливим аспектом попередження та вирішення педагогічного конфлікту є *асертивність* особистості викладача. Асертивність ми можемо визначити як «неконфліктна поведінка», «уміння вирішувати конфлікти», поведінка людини на основі таких якостей: 1) повага до себе, почуття власної гідності, чесність, протидія маніпуляції; 2) повага до інших, дружелюбність, визнання права інших на власну точку зору, позицію, невикористання відносно інших маніпулятивних технологій; 3) використання при вирішенні конфліктних ситуацій принципу співробітництва.

Важливим елементом асертивності викладача, умовою неприпустимості загострення конфліктної ситуації є також педагогічний такт викладача.

Висновки до лекції

Ефективність, результат педагогічного процесу не можуть визначатися тільки наявністю суб’єктів (викладача та студента), ключовою в цій системі є комунікація (взаємодія).

Тому в лекції приділено значну увагу комунікативному компоненту системи «викладач – студент», зокрема проаналізовано проблеми означення педагогічної комунікації, визначено співвідношення понять «педагогічна комунікація» та «педагогічне спілкування».

Організаційно-управлінською основою педагогічної комунікації є педагогічна позиція викладача.

У взаєминах викладача та студента існує багато протиріч. Протиріччя між викладачами та студентами виникають на основі відповідних бар’єрів педагогічної комунікації.

Ключовим фактором подолання психологічних бар’єрів між викладачем та студентами, основою ефективності комунікативного процесу, та педагогічного процесу загалом, є діалог (діалогічна комунікація). В ситуації домінантності «суб’єкт – суб’єктної» педагогічної комунікації діалог набуває особливого значення.

Посилення ролі комунікації в педагогічному процесі привело до того, що комунікативна компетентність викладача, рівень його комунікативної педагогічної культури стали одним із головних чинників високого професіоналізму педагога.

Важливим складником педагогічної компетентності викладача є вміння попереджати, аналізувати та вирішувати педагогічні конфлікти.

Лекція № 9 Риторична культура викладача вищої школи

9.1 Сутність та значення риторичної культури викладача вищої школи

9.1.1 Підходи до означення сутності й змісту риторичної культури

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

9.1.3 Поняття про риторизацію навчального процесу

9.1.4 Триєдність риторичного етосу, логосу, пафосу в педагогічній комунікації

9.2 Структура риторичної культури викладача вищої школи

9.2.1 Мотиваційно-ціннісний компонент

9.2.2. Інтелектуально-творчий компонент

9.2.3. Мовностилістичний компонент

9.2.4 Особистісно-виконавський компонент

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

9.1 Сутність та значення риторичної культури викладача вищої школи

9.1.1 Підходи до означення сутності й змісту риторичної культури

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

Результати аналізу наукових досліджень вказують на наявність різних підходів до означення сутності й змісту риторичної культури [17, Зал.]:

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

9.1.2 Риторична культура викладача вищої школи як багатовимірне особистісне й професійне утворення. З урахуванням вказаних підходів, автори цього видання визначають ***риторичну культуру викладача вищої школи*** як багатовимірне особистісне утворення, що містить сукупність засвоєних риторичних знань та умінь, гуманістично, ціннісно та педагогічно орієнтованих норм риторичної діяльності, а також індивідуально-творчого

стилю її реалізації з метою педагогічного впливу на особистісний розвиток та професійне становлення майбутніх фахівців [17].

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

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

9.1.3 Поняття про риторизацію навчального процесу. Педагогічна риторика актуалізує таке поняття, як риторизація навчального процесу. Л. Аксьонова, С. Мінеєва та ін. розглядають риторизацію як: 1) моделювання навчальних предметів відповідно до алгоритму риторичної діяльності (створення, використання, рефлексії текстів-діалогів); 2) процес пізнання й виховання через комунікацію з текстами й конкретними особистостями, прилучення до цінностей культури; 3) діалогізм, дискурсоцентризм, співробітництво, суб'єкт-суб'єктну взаємодію; 4) розуміння педагогічної комунікації як спільного творення тексту. С. Мінеєва, зокрема, робить важливий висновок про риторизацію як процес подолання авторитарності й технократизму, як гуманітаризацію освіти [31].

9.1.4 Триєдність риторичного етосу, логосу, пафосу в педагогічній комунікації. Окрім зазначених концептів риторизації навчального процесу варто виокремити ще один – реалізацію триєдності етосу, пафосу, логосу у педагогічній комунікації. Саме тут бачимо ключову проблему у викладанні спеціальних (зокрема, технічних) дисциплін, яка може бути вирішена в царині риторики: домінування логосу (раціонально-логічна, знанієва складова педагогічного мовлення), брак етосу (етична, світоглядна, гуманістична, ціннісна складова), пафосу (емоційна, почуттєва, духовна складова). Уміння реалізовувати риторичну триєдність у педагогічному мовленні – ключова ознака риторичної культури викладача вищої школи [16].

9.2 Структура риторичної культури викладача вищої школи

У риторичній культурі викладача ЗВО можна виділити 4 складових компоненти: мотиваційно-ціннісний; інтелектуально-творчий; мовностилістичний; особистісно-виконавський [17].

9.2.1 Мотиваційно-ціннісний компонент. Мотиваційно-ціннісний компонент риторичної культури педагога вищої школи є засадничим,

таким, що визначає характер усіх інших компонентів.

Його показниками є:

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

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

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

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

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

Текстотворення належить до основних професійних умінь викладача ЗВО, риторична діяльність якого є активною й різноманітною (наукові тексти: лекція, наукова стаття, доповідь; тексти виховного громадянського, соціально значущого змісту).

Вміння текстотворення викладача вищої школи:

- здійснювати глибокий системний аналіз предметного поля теми;
- здійснювати аналіз ключових понять, не гублячи при цьому авторського «Я»;
- визначати оптимальну інформаційну напруженість тексту відповідно до рівня знань та інтелектуального розвитку студентів;
- розробляти концепцію майбутнього тексту;
- формулювати ключову тезу тексту в комунікативно сильному автосемантичному реченні,
- аргументувати висунуті положення, спростовувати контрположення;

- структурувати текст відповідно до теми й задуму;
- утримувати тематичну, концептуальну, модальну цілісність тексту;
- вводити в текст прийоми пафосу.

9.2.3 Мовностилістичний компонент. Показниками мовностилістичного компоненту риторичної культури викладача є: правильність мовлення; точність мовлення; багатство мовлення; доречність мовлення; виразність мовлення; чистота мовлення.

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

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

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

Доречність використання мовних засобів, у першу чергу, пов'язана зі стильовими особливостями лекції викладача вищої школи. Ознаками *наукового стилю* є науковість та інформативність викладу, тематичну прозорість, системність та послідовність, цілісність та зв'язність текстів, логічну строгість, понятійність й предметність, точність й однозначність формулювань, чітку орієнтацію на проблему, узагальненість, доказовість тощо. Педагогічно доцільним у лекційному викладанні є застосування *науково-популярного підстилю*. Його стилеутворювальними принципами є доступність та наочність, відкрита установка на зворотній зв'язок зі слухачами, діалогічність, посилення уваги, використання лексичних та синтаксичних засобів виразності, експресивність, що пов'язана з цінністю, інтенсивністю викладу, бажанням викладати, почуттям задоволення від цього процесу [42].

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

Важливою ознакою лекції є також її унікальність, забарвленість індивідуально-психологічними, особистісними якостями лектора. Це проявляється в авторських концепціях, авторських оцінках, стилі викладання. Викладач університету має шукати свій індивідуальний стиль викладання,

у якому будуть помітні особливості його мислення, світобачення, ставлень та прагнень. Це те, що веде студентів за педагогом.

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

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

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

Чистота мовлення означає, що всі елементи мовлення є літературними, кодифікованими. З огляду на те, що мовлення викладача має бути взірцем для наслідування студентами, у ньому немає бути місця звукам та словам-паразитам для заповнення пауз («е-е-е», «ну», «типу», «так би мовити», «значить» тощо), лайливим вульгарним словам, що ображають моральність співрозмовників, слухачів. Більшість дослідників (Н. Бабич, Б. Головін, Л. Мацько та ін.) описують чистоту мовлення саме з позицій моральності [29]. Чистота мовлення визначається рівнем вихованості, моральності, розвитком інтелекту та почуттів мовця.

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

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

Його показниками є:

– психологічна готовність до виступу перед аудиторією;

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

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

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

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

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

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

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

- вплив на увагу партнера: кликати;
- вплив на почуття партнера: підбадьорювати, докоряти;

- вплив на уяву партнера: попереджати, дивувати;
- вплив на пам'ять партнера: дізнаватися, стверджувати;
- вплив на мислення партнера: пояснювати, відпекуватися;
- вплив на волю партнера: наказувати, просити.

Майстерність впливу тим досконаліша, чим більш вільним є вибір того чи іншого способу, чистоти чи відтінку в його здійсненні. «Самі по собі озвучені слова, без конкретизації способів впливу – це все одно, що ключ невідомо від якого замка. Не лише що сказано, але й як, навіщо, кому й коли – лише все разом визначає виникнення виховного феномену». Наприклад, педагогічна дія *наказу* має бути «чистою», спрямованою лише на волю студента, а додавання інших нот до наказу може зробити його образливим. Наказ із відтінком «дорікати» може перетворитися на вульгарне картання, додавання ноти «пояснювати» перетворює наказ на втовкмачування. Спрямування цього впливу не лише на волю є типовою помилкою педагогів [8].

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

Висновки до лекції

Лекція є завершальним етапом розгляду комунікативної системи «студент – викладач» як основи педагогічного процесу.

Риторична культура викладача є невід'ємним фактором його комунікативної та професійної компетентності в цілому.

Риторична культура викладача вищої школи – багатовимірне особистісне утворення, що містить сукупність засвоєних риторичних знань та умінь, гуманістично, ціннісно та педагогічно орієнтованих норм риторичної діяльності, індивідуально-творчого стилю її реалізації з метою педагогічного впливу на особистісний розвиток та професійне становлення майбутніх фахівців. Компоненти риторичної культури: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-творчий, мовностилістичний, особистісно-виконавський.

Проявом риторичної культури викладача є майстерність реалізувати в педагогічній комунікації триєдність логосу (раціонально-логічна, знанієва складова педагогічного мовлення), етосу (етична, світоглядна, гуманістична, ціннісна складова), пафосу (емоційна, почуттєва, духовна складова).

Риторизація навчального процесу це: 1) моделювання навчальних предметів відповідно до алгоритму риторичної діяльності (створення, використання, рефлексії текстів-діалогів); 2) процес пізнання й виховання через комунікацію з текстами й конкретними особистостями, прилучення до цінностей культури; 3) діалогізм, дискурсоцентризм, співробітництво, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Чому освіту потрібно розглядати як систему?
2. Обґрунтуйте коректність розгляду системного підходу до вищої освіти на основі мети вищої освіти: розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентність як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії у світі
3. Проаналізуйте навчання та виховання як елементи системи освіти
4. Аргументуйте чому з визначення мети вищої освіти не може «випадати» поняття духовності та розвитку особистості?
5. На прикладі визначеної мети освіти розкрийте логіку та зміст формування змісту освіти (вищої освіти).
6. На основі яких засад має відбуватися розробка змісту освіти?
7. На основі якого документу розробляються стандарти освіти?
8. Проаналізуйте суть та зміст сукупності (типологій) компетентностей закладених в кожен рівень Національної рамки кваліфікацій.
9. Що є основою розробки освітньо-професійної програми?
10. Які рівні та ступені вищої освіти встановлені Законом України «Про вищу освіту» (2014).
11. Чому освіта за своєю сутністю є процес?
12. Проаналізуйте систему «студент – викладач» як основу педагогічного процесу у вищій школі.
13. Аргументуйте чому педагогічна взаємодія (комунікація) є основою педагогічного процесу.
14. Визначте та проаналізуйте зміст структурних компонентів освіти як елементів педагогічної системи.
15. В чому полягає практична роль діяльності куратора студентської групи?
16. Аргументуйте чому науково-дослідна робота студентів є важливим елементом системи освіти вищої школи?
17. Чому студент є головним елементом комунікативної педагогічної системи «студент – викладач» та освітнього (педагогічного) процесу в цілому?
18. Охарактеризуйте явище та процес самовизначення особистості студента як основне новоутворення студентського віку.
19. Яку роль поняття «зрілість» відіграє в характеристиці людини «студентського віку».
20. В чому полягає «кризова насиченість» студентського віку?
21. Проаналізуйте явище кризи «особистісної ідентичності студента» та визначте способи її подолання.
22. Наведіть приклади кризових ситуацій студентського віку.
23. В чому, на вашу думку, полягає особливість студентів «покоління next»?
24. Охарактеризуйте явище професіоналізації особистості студента як основне новоутворення студентського віку.
25. Виділіть та охарактеризуйте рівні професійно-педагогічної спрямованості студентів.
26. Проаналізуйте педагогічну діяльність викладача як елементу системи

«студент – викладач».

27. Проаналізуйте поняття професіоналізму викладача в контексті ключових чинників системи професіоналізму: професіоналізм діяльність викладача та особистісні аспекти педагогічного професіоналізму викладача.

28. Охарактеризуйте суть та напрями професійно-педагогічної спрямованості викладача.

29. В чому полягає суть та зміст педагогічної майстерності викладача?

30. Якими, на вашу думку, педагогічними здібностями має володіти викладач вищої школи?

31. Назвіть ключові компоненти розвитку педагогічної культури викладача.

32. Що є основою формування іміджу та авторитету викладача?

33. В чому полягають основні проблеми означення поняття «комунікація» та «педагогічна комунікація»?

34. Аргументуйте чому педагогічна комунікація (взаємодія) є основою педагогічного процесу?

35. Проаналізуйте суть та зміст педагогічна позиція викладача як організаційно-управлінською основи педагогічної комунікації.

36. Прокоментуйте означення педагогічного спілкування як основної форми педагогічної комунікації (взаємодії).

37. Наведіть приклади бар'єрів педагогічної комунікації які приводять до протиріч між викладачем та студентами.

38. Чому діалог (діалогічна комунікація) є ключовою умовою ефективності педагогічного процесу у вищій школі?

39. Визначте ключові компоненти комунікативної компетентності (культури) викладача.

40. Проаналізуйте причини та види педагогічних конфліктів.

41. В чому полягає діяльність викладача по профілактиці та запобіганню конфліктів?

42. Визначте та охарактеризуйте способи управління педагогічними конфліктами.

43. Визначте та охарактеризуйте механізми вирішення педагогічних конфліктів.

44. Назвіть структурні компоненти риторичної культури викладача вищої школи. Поясніть їх взаємозв'язок та взаємозалежність.

45. Поясніть значення риторичної культури як складника професійної педагогічної культури викладача вищої школи.

46. У чому полягає універсальність риторичних знань та риторичної культури особистості?

47. Проаналізуйте запропоноване у цій лекції визначення риторичної культури викладача вищої школи з огляду на нормативно-технологічний, культурологічний, ціннісний, гуманістичний підходи.

48. Підготуйте лекцію на тему вашої магістерської роботи. Яким чином у ній буде оприявлено етос, логос та пафос?

49. На основі аналізу Національної рамки кваліфікацій, здійснити (пись-

мовий) порівняльний аналіз рівнів кваліфікації у вищій освіті: 5 (молодший бакалавр), 6 (бакалавр), 7 (магістр), 8 (доктор філософії), 9 (доктор наук).

50. Написати наукові тези для участі в науково-практичній конференції «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі».

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. / Бутенко Н. Ю. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Бутенко Н. Ю. – 2-е вид., без змін. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
3. Буяльська Т. Б. Робота кураторів академічних груп у вищому навчальному закладі : метод. посіб. / Буяльська Т. Б., Прищак М. Д., Мацко Л. А. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 154 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Волкова Н. П. – К. : Вид. центр «Академія», 2006. – 256 с.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С. С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
6. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: Книга для вчителя : науково-методичний посібник / За ред. С. О. Мусатова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 96 с.
7. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / Гура О. І. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
8. Ершов П. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта, 1998. – 366 с.
9. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління : навч. посібник / Дуткевич Т. В. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
10. Зайченко І. В. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підруч. / Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. – К. : Ліра-К, 2016. – 484 с.
11. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник / Зайченко І. В. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Ліра-К, 2016. – 608 с.
12. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навч. посіб. / Зайченко І. В. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Ліра-К, 2017. – 456 с.
13. Зайченко І. В. Педагогіка і методика професійного навчання : навч. посіб. / Зайченко І. В. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Ліра-К, 2016. – 518 с.
14. Закон України «Про Вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

15. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
16. Залюбівська О. Б. Риторичний ідеал викладача технічного університету: сутність, зміст і структура. / О. Б. Залюбівська, О. В. Діденко. – Scientific Journal «Science Rise». – 2017. – № 2 (10). – С. 31–35.
17. Залюбівська О. Б. Риторична культура викладача технічного університету: структурні особливості / Залюбівська О. Б. // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 3 (7). – С. 56–67.
18. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Вид-во УФІМБ, 1997. – 302 с.
19. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / Зязюн І. А., Крамущенко Л.В., Мирошник О.Г. та ін. – 2-е вид., допов. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
20. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Каплінський В. В. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 224 с.
21. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / Кашлев С. С. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
22. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : посібник для магістрів / Кнодель Л. В. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 136 с.
23. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – К. : Знання, 2013. – 327 с.
24. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Кузьмінський А.І. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
25. Кулик О. Становлення новітньої вітчизняної філософії освіти: євроінтеграційний контекст / О. Кулик // Вища освіта. – 2016. – № 2. – С. 48–56.
26. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій : навч. посіб. / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
27. Малофіїк Ф. В. Дидактика новітньої школи навч. посіб. / Малофіїк Ф. В. – К. : Вид. дім «Слово», 2015. – 632 с.
28. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьева О. О., Матукова Г. І. – К. : КНТ, 2014. – 262 с.
29. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. для студ. вузів / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – 2-е вид., стер. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
30. Мізрах А. А. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. А. Мізрах, І. А. Мізрах. – Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2015. – 92 с.
31. Минеева С. А. Проблемы и трудности риторизации / С. А. Минеева // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания / Под ред. С. А. Минеевой. – Пермь : ЗУУНЦ, 2002. – С. 131–134.
32. Михальская А. К. Педагогическая риторика : учеб. пособие / Михальская А. К. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. – 379 с.
33. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посібник / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

34. Найдюнов І. М. Викладання фінансово-економічних дисциплін : методика, технологія, управління / Найдюнов І. М. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 432 с.
35. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Ортинський В. Л. – Центр учбової літератури, 2017. – 472 с.
36. Педагогіка вищої школи [Текст] : навч. посіб. / Ред. З. Н. Курлянд. – 2-е вид., перероб. і допов. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
37. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [5-е вид., стер.]. – К. : Каравела, 2017. – 360 с.
38. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Практикум : навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
39. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність : категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5–8.
40. Руснак І. С. Педагогіка і психологія вищої школи : навч.-метод. посіб. / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук. – [вид. 2-е доп. і перероб.]. – Чернівці: «Букрек», 2011. – 176 с.
41. Сагач Г. Риторика : навч. посіб. / Сагач Г. – К. : Видавничий Дім «ІнЮре», 2000. – 568 с.
42. Семенов О. М. Культура наукової української мови / Семенов О. М. – К. : Академія, 2010. – 216 с.
43. Теслюк В. М. Основи педагогічної майстерності викладача вищої школи : підручник / Теслюк В. М. – К. : Ліра-К, 2015. – 340 с.
44. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Туркот Т. І. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
45. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Фіцула М. М. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.
46. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В. – Вінниця : СКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
47. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна», 2006. – 402 с.

Теоретичний модуль 3

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Вступ до теоретичного модулю

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.1 Основи сучасної дидактики вищої школи

10.1.1 Означення та завдання дидактики

10.1.2 Дидактична система

10.1.3 Навчальний процес у вищій школі

10.2 Закони, закономірності та принципи навчання

10.2.1 Закони та закономірності навчання

10.2.2 Принципи навчання

10.3 Цілі та зміст навчання у вищій школі

10.4.1 Мета та цілі навчання

10.4.2 Зміст навчання

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

10.1 Основи сучасної дидактики вищої школи

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

Поняття «дидактика» походить від грецького *didaktikos*, що означає «вчу», «навчаю». Уперше поняття «дидактика» ввів в наукове спілкування німецький педагог В. Ратке (1571–1635). В тому ж значенні користувався цим поняттям і великий чеський педагог Ян Амос Коменський. У своїй відомій праці «Велика дидактика» (1657) визначив дидактику як «загальне мистецтво всіх навчати всьому».

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

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

Дидактика вирішує такі *завдання* [41]:

- відповідає на питання «навіщо», «чому» та «як» необхідно навчати;
- описує та пояснює процес й умови навчання;
- досліджує сутність, закономірності й принципи навчання у зв'язку з вихованням та освітою студентів, їх творчою самореалізацією й розвитком здібностей;
- визначає педагогічні основи змісту освіти;
- розробляє нові навчальні системи, освітні технології, форми, методи та прийоми навчання;

- проектує системи діагностики, контролю й оцінки освітніх результатів;
- передбачає та прогнозує результати навчання на основі різних концепцій й технологій освіти.

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

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

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

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

Іншою характеристикою предмету дидактики є необхідність розгляду навчання в єдності з вихованням. Воно має сприяти становленню особистості в цілому, формуванню певних моральних якостей, рис характеру. Виховний аспект навчання відображується у змісті освіти, і його необхідно враховувати в дидактичному аналізі.

10.1.2 Дидактична система. Системоутворювальним чинником педагогічного процесу, основною функцією якого є реалізація мети освіти – «розвиток особистості», є педагогічна комунікація (взаємодія), яка визначається формулою «викладач – студент».

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

Але саме явище взаємодії передбачає відповідного «посередника суб'єкт – суб'єктної взаємодії» [15], який актуалізується як певна наповнена навчальним змістом (предметом вивчення) форма, який передається від суб'єкта до суб'єкта навчального процесу або пов'язує одного суб'єкта з іншим. В навчальному процесі цей посередник визначається як «дидактична система».

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

Значний внесок в дослідження та розробки системного підходу в дидактиці зробив український педагог І. Малофіїк [15]. Його ідеї можуть бути

ефективною методологічною основою розгляду дидактичних засад педагогічного процесу у вищій школі. Особливо цінною є те, що його системний підхід в дидактиці поєднується з комунікативним підходом, його дидактична система є компонентом системи вищого порядку, комунікативної системи «викладач – студент». Тому, в подальшому, питання дидактики будемо розглядати в контексті розробленої вченим «дидактичної системи» та «дидактичного циклу».

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

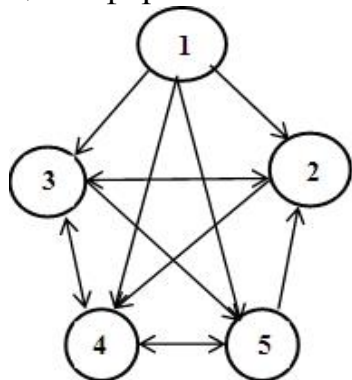


Рис. 1.

Перший елемент дидактичної системи «Цілі навчання» (1) дає відповідь на питання «Чому вчити?». Другий елемент «Зміст навчання» (2), який вирішує проблему змісту навчання і визначається змістом освіти, відповідає на питання «Що вчити?». Третій елемент «Методи навчання» (3) розкриває суть того, як можна досягти поставлених цілей навчання, тобто відповідає на питання «Як вчити?». Четвертий елемент «Засоби навчання» (4) розкриває особливості педагогічного інструментарію і дає відповідь питання «За допомогою чого?», «Чим вчити?». І нарешті, п'ятий елемент системи «Форми організації навчання» (5) відповідає на питання «Де, коли вчити, у якій формі організовується навчання?» [15].

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

Дидактична система є статичною. Для того щоб запрацювали зв'язки між елементами системи, її необхідно включити в іншу систему, систему «викладач – студент». Система «викладач – студент» визначається як система «дидактичного циклу» [15]. При дидактичному циклі починають працювати всі зв'язки. Участь дидактичної системи в системі «викладач – студент» створює умови для її життя (взаємодії її елементів і функціонування зв'язків). Дії викладача та студента з одного боку опосередковуються дидактичною системою, а з іншого, дії викладача та студентів опосередковують елементи дидактичної системи. В цій ситуації система набуває динамічного характеру.

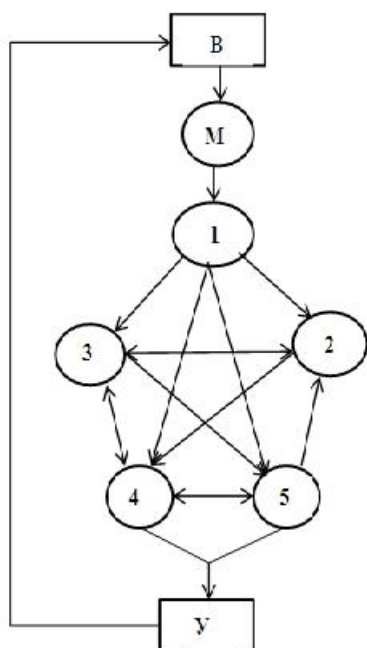


Рис. 2.

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

В – вчитель (викладач)

М – мета навчання

У – учень (студент)

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

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

Навчальний процес охоплює всі компоненти навчання: діяльність викладача, діяльність тих, хто навчається, засобів, за допомогою яких здійснюється цей процес, форми, у яких він реалізується.

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

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

Виходячи з цього, основними *структурними елементами навчального процесу виступають*: мета освіти, як ідеальна модель бажаного результату освіти; цілі навчання; зміст навчання; методи навчання; засоби навчання; форми навчання.

Однією з найбільших важливих особливостей навчального процесу у сучасному ЗВО є його спрямованість на особистісне самовизначення студента та ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців. *Ідеї*

самовизначення та професіоналізації студента при викладанні всіх навчальних дисциплін мають бути провідними.

10.2 Закони, закономірності та принципи навчання

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

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

Педагогічний (дидактичний) закон – компонент логічної структури педагогічної науки, який відображає об'єктивні, внутрішні, істотні і відносно стійкі та необхідні зв'язки педагогічних явищ [15].

До законів дидактики відносяться [15; 36]:

- закон соціальної обумовленості цілей, змісту і методів навчання;
- закон активності (закон Дістервега: знань не можна надати, їх можна тільки взяти);
- закон відповідності методів і засобів навчання цілям навчання;
- закон ієрархії: неможна засвоїти матеріал на вищому рівні, не засвоївши його на рівні нижчому.
- закон цілісності та гармонізації навчального процесу (цілісності та гармонізації дидактичного циклу);
- закон циклічності: успішним може бути тільки те навчання, яке побудоване на засадах циклічності. Процес навчання як дидактичний цикл має замкнутий характер. Так, розрив дидактичного циклу, зокрема відсутність зворотнього зв'язку від студента до викладача, означає незакінченість процесу навчання, робить навчання неефективним;
- закон єдності навчання, розвитку та саморозвитку;
- закон єдності навчання, виховання та самовиховання;
- закон єдності та взаємозв'язку теорії і практики у навчанні.

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

Закономірність – певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних причинних факторів, регулярність зв'язку між речами [8].

На думку С. Вітвицької якщо законом вважають конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами, у якому фіксується загальне для них, то *закономірністю є об'єктивно зумовлена послідовність явищ.* Поняття «закономірність» потрібно вживати і у тих випадках, коли необхідно підкреслити, що те чи інше явище виникло не випадково [2]. І. Підласий визначає закон як «*строго зафіксовану закономірність*» [27].

На думку І. Малофійка, про закон можна говорити тоді, коли відомо, що між двома об'єктами діє лише один зв'язок, який ніякими іншими чинниками не спотворюється, або коли серед усіх зв'язків є один домінуючий, визначальний, головний, але при цьому, дія на нього інших чинників не змінює його характеру. В законі глибина розкриття зв'язку інша ніж у закономірності [15].

Закономірності навчання є *об'єктивними*, властивими процесу навчання за його суттю, та *суб'єктивними*, залежними від особистісних рис учасників педагогічного процесу і їх діяльності.

До *об'єктивних закономірностей процесу навчання* відносять наступні [36]:

- зумовленість навчання суспільними потребами відображає стан розвитку держави, економіки та культури;
- виховний і розвивальний характер навчання матеріалізується через уміння педагога організувати навчальний процес на засадах гуманізму;
- ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він протікає, якості навчально-матеріальної бази вищого навчального закладу.

До *суб'єктивних закономірностей* процесу навчання можна віднести наступні [36]:

- процес навчання залежить від вікових, психологічних і реальних навчальних можливостей студентів;
- рівень і якість засвоєння знань за рівних умов залежать від урахування педагогом значущості для студентів засвоюваного змісту, ефективного поєднання теорії і практики;
- результативність навчального процесу залежить від рівня психолого-педагогічної та методичної підготовки викладача.

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

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

З погляду системного підходу принципи навчання розглядаються як «загальні вимоги які пред'являє середовище (суспільство, природа, людина), в якому функціонує навчання, до самої системи... Вони відображають зв'язки між чинниками, що зумовлюють умови функціонування системи навчання» [15].

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

Не існує єдиної, завершеної системи дидактичних принципів. Розробка нових принципів, видозмінення та поглиблення принципів в педагогічній науці відбувається постійно і залежить від розвитку суспільства та вимог які

воно пред'являє до освіти. Розглянемо ключові для сучасного етапу розвитку освіти *принципи навчання* [15; 36]:

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

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

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

10.3 Цілі та зміст навчання у вищій школі

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

Мета виконує інтегративну функцію, виступаючи як спосіб інтеграції різних дій людини в певну послідовність чи систему, це модель, проект дій, який визначає характер і системну впорядкованість різних актів і операцій [15].

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

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

Метою навчання (не освіти) може бути «набуття знань, умінь та навичок» («набуття компетентностей»), які забезпечують реалізацію мети освіти.

Ціль навчання це кінцевий результат діяльності, тому це поняття за обсягом менше, ніж мета навчання, і входить в мету, як її складова, воно вужче за змістом, тому конкретніше ніж мета навчання. Досягти цілі («влучити в ціль») означає одержати точний, конкретний і передбачуваний, запланований результат. Цілі навчання – це кінцевий результат спільної діяльності викладача та студента, виражений у точних, однозначних категоріях і поняттях [15].

Питання ролі в освітньому (навчальному) процесі «Мети освіти» гарно визначено у наступних словах К. Ушинського: «Що сказали б ви про архітектора, який закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти на запитання, що він хоче будувати? Те саме повинні ви сказати й про вихователя, який не зуміє чітко і точно визначити вам мету своєї виховної діяльності...» [37].

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

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

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

Зміст навчання вищої школи – науково обґрунтований методичний та дидактичний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти й кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем [8].

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

Зміст навчання (освіти) обумовлюється метою освіти, тому можемо дати таке визначення *змісту навчання* вищої школи: науково обґрунтований

методичний та дидактичний матеріал, засвоєння якого забезпечує розвиток особистості сутністю якого є духовність, соціальна та професійна компетентність. Професійна компетентність формується на основі здобуття освіти й кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем.

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

Висновки до лекції

Розгляд навчального процесу як системи вимагає проекції ключової педагогічної системи «студент – викладач» на рівень навчального процесу та формування комунікативної дидактичної системи. Тому в лекції, на основі удосконаленої нами «дидактичної системи» (І. Малофіїв), розглянуто статичні та динамічні характеристики елементів системи та системи в цілому.

На рівні навчального процесу в комунікативній системі «студент – викладач» актуалізується комунікативна дидактична система «учіння – викладання».

Розгортання навчального процесу в просторі дидактичної системи можна розділити на два етапи. Перший етап (підготовчий) – етап визначення цілей та змісту навчання. Другий етап (процесійний, діяльнісний), – етап процесу «передачі», «пред'явлення» студенту змісту освіти (предмету вивчення, засвоєння) за допомогою методів, засобів та форм організації навчального процесу, або по іншому, етап процесу викладання.

Ефективність дидактики (методики) вищої школи, формування та розгортання дидактичної системи залежить від визначення методологічних основ дидактичного (навчального процесу), це зокрема закони, закономірності та принципи навчання.

В лекції проаналізовано такі важливі елементи дидактичної системи як цілі, зміст, засоби та організаційні форми навчального процесу.

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

Лекція № 11 Психолого-педагогічний аналіз учіння студентів

11.1 Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності

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

11.3 Розвиток особистісних установок (самотійність, активність, творчість, мотиваційність, інноваційність) як ключових властивостей суб'єктності студента

11.3.1 Самотійність як основа навчально-пізнавальної діяльності студентів

11.3.2 Розвиток активності та творчого потенціалу майбутніх фахівців

11.3.3 Роль мотивації в навчально-професійній діяльності студента

11.3.4 Розвиток інноваційної культури студента

11.4 Передумови успішності студентів у навчально-професійній діяльності

11.4.1 Фактори успішності студентів

11.4.2 Адаптація студентів до умов вищого навчального закладу

Основні поняття та ключові слова: студент, навчально-професійна діяльність, самотійність, активність, мотиваційність, мотивація, творчість, інноваційність, успішність, неуспішність.

11.1 Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності

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

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

Л. Виготський та С. Рубінштейн розглядали учіння як процес засвоєння знань, умінь і навичок, тоді як розвиток – це набуття здібностей, нових якостей [28]. Учатися – це значить діяти різними способами для оволодіння знаннями, вироблення умінь і навичок оперувати ними при розв'язанні пізнавальних і практичних завдань.

Частина студентів-першокурсників не вміє вчитися. Дослідження показали, що найбільші труднощі в навчанні студентів викликає невміння раціонально розподіляти свій час (65,8% опитаних); відсутність або недостатність навичок самоосвіти; невміння самотійно працювати з науковою літературою (у 24,8% – повільний темп сприйняття інформації; у 19,8% – утруднення при орієнтуванні у друкованому матеріалі), нездатність управляти своєю навчально-пізнавальною діяльністю [28].

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

Важливими характеристиками успішного учіння у ЗВО та успішної професійної підготовки студента психологія вищої школи визначає такі властивості особистості: уміння самостійно вчитися (самостійність), активність та творчість, мотивація [28]. На нашу думку, особливо в умовах трансформації суспільства, важливою ознакою професійної підготовки студента має бути також інноваційна культура особистості студента (інноваційність).

Розвиток цих властивостей особистості не відбувається з «чистого листа». Дитина народжується з «відповідними задатками» психологічних явищ самостійності, активності, творчості, мотиваційності, інноваційності. Їх паростки ми можемо побачити відразу як дитина починає пізнавати світ. Завдання батьків (на основі створення відповідних умов розвитку, навчання, виховання) допомогти, щоб ці властивості актуалізувалися в процесі розвитку особистості, щоб на їх основі сформувалися відповідні **особистісні установки (потреби)**: самостійність, активність, творчість, мотиваційність, інноваційність, які стають властивостями характеру та культури особистості загалом. Вони є важливою смисловою, телеологічною, процесуальною та інструментальною основою суб'єктності особистості як основи, умови її успішної самореалізації (самактуалізації).

Визначенні установки (властивості) як системні елементи характеризуються взаємодією, взаємовизначальністю, взаємодоповнювальністю, взаємозалежністю та формують відповідну систему, *механізм розвитку особистості*.

Успішність, ефективність освітньо-професійної діяльності студента також залежить від його самостійності, активності, творчості, інноваційності, мотиваційності, від того чи зможе він сам створити умови свого розвитку, своєї освітньої діяльності, подбати про своє особистісне і професійне зростання. Іншими словами, вона залежить від *суб'єктності* того хто навчається. Тому, самостійність, активність, творчість, мотиваційність та інноваційність студента ми можемо визначити, з одного боку як *ключові умови розвитку суб'єктності особистості*, а з іншого як мету та результат його розвитку – як суб'єктність.

Багато дослідників розуміють «суб'єктність» як атрибут (характеристику) «суб'єкта» або як його еквівалент.

«Суб'єкт» розглядається психологами як носій активності. А суб'єктність – якісний стан суб'єкта, особистості, що виражаються у високому ступені активності. Це справжня «самість» людини, характеристиками якого є самосвідомість, самостійність, самодіяльність, відкритість до самовдосконалення, саморозвиток, саморегуляція, самоідентифікація, самовиховання, самоосвіта і т. д.

Суб'єктність людини – це його постійна здатність, потреба і готовність в рефлексії своєї життєдіяльності, вона також проявляється в творчому

характері діяльності особистості.

Суб'єктність – одне з системних якостей, в яких об'єктивно виступає людина. Бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, – значить ініціювати і здійснювати практичну діяльність, комунікацію, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності.

Суб'єктність студента – це комплекс внутрішніх умов його особистісного і професійного саморозвитку.

До внутрішніх умов особистісного і професійного розвитку студента можна віднести: спрямованість (установки) особистості, її інтереси і потреби, мотиви діяльності та поведінки, ціннісні орієнтації, рівень розвитку, рівень освіти, рівень виховання, рівень культури і ін. Внутрішні умови багато в чому обумовлені зовнішніми, зокрема педагогічними умовами.

11.3 Розвиток особистісних установок (самостійність, активність, творчість, мотиваційність, інноваційність) як ключових властивостей суб'єктності студента

11.3.1 Самостійність як основа навчально-пізнавальної діяльності студентів. Розглянемо вплив особистісних установок (самостійність, активність, творчість, мотиваційність, інноваційність) як ключових властивостей суб'єктності особистості на процес та результат самореалізації особистості та успішність учіння у ЗВО зокрема.

Характеризуючи особистість, її розвиток сучасна психологія, педагогіка та етика все більше використовують поняття «самореалізація», «самовдосконалення», «самовиховання», «самостійність», «самосвідомість», «самодіяльність», «саморегуляція», «самовизначення» та ін.

З усіх цих понять можемо виокремити одне, яке визначає інші характеристики «самості» особистості – це «самостійність». Воно також є основою розвитку таких базових процесійних характеристик розвитку особистості, зокрема її суб'єктності, як «активність», «творчість», «інноваційність» та «мотивація». Роль самостійності є визначальною також у розвитку таких важливих складових самоактуалізації особистості як автономність, спонтанність, прагнення до творчості та ін.

Важливим чинником розвитку самостійності особистості є посилення ролі самостійної навчальної роботи студентів. Це пов'язано як із вимогами до сучасного фахівця з вищою освітою, необхідністю займатися самоосвітою впродовж усього професійного життя, так і шаленим зростанням обсягу інформації, яку треба засвоювати. Тому дедалі важливішою проблемою вищої освіти є формування у студентів уміння самостійно орієнтуватися в бурхливому потоці наукової інформації, уміння самостійно поповнювати та оновлювати свої знання.

Відомий стародавньогрецький філософ *Платон* заявляв «Нікого нічого не можна навчити – можна лише навчитися» [28].

Самостійність студента у навчанні – це уміння систематизувати, планувати, здійснювати, контролювати й регулювати свою навчально-про-

фесійну діяльність і пізнавально-розумові дії без очевидної допомоги й прямого керівництва з боку викладача.

Дослідження студентів різних вищих навчальних закладів показали, що кількість осіб із добре вираженою самостійністю становить 20 – 30%, близько 15% студентів не готові до самостійної навчальної роботи, а решта (55 - 65%) – характеризується середнім рівнем самостійності [28].

11.3.2 Розвиток активності та творчого потенціалу майбутніх фахівців. Розвиток у особистості «установки активної діяльності» базується на закладеній з народження природній властивості дитини до «активності». Дитина по своїй природі активна. Ми можемо це побачити по поведінці дитини, її рухливості, цікавості до всього, що її оточує. Нажаль, дуже швидко, за допомогою обмежень, бажання батьків «дисциплінувати» поведінку дитини, активність дитини зменшується. Зменшення активності призводить до обмеження самостійності, творчості та інноваційності.

Активність є одним з головних ознак суб'єкта, що відрізняють його від об'єкта [12]. Активність відрізняється розумною усвідомленістю дій. Справжня активність проявляється тільки в самодіяльності: в діяльності усвідомленої, свободної, емоційно переживаємої, породжуємої внутрішніми, сутнісними спонуканнями, власними потребами та інтересами людини. *Активність особистості актуалізує її творчість.*

Перед вищою освітою поставлене завдання – *розвивати творчий потенціал студентів.*

Творчість – це свідомо цілеспрямована діяльність людини, яка ставить завдання перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, творів тощо, яких раніше не було.

Творчій людині притаманні такі якості [28]:

- вона бачить проблему, може її сформулювати, поставити запитання;
- самостійно визначає шляхи пошуку відповіді на це запитання;
- яскраво переживає момент шукання рішення – пізнає «страждання творчості»;
- має сильну мотивацію стосовно розв'язання проблеми: усвідомлює цінність, життєвий смисл її вирішення, значущість можливих результатів;
- не лише одержує новий унікальний результат, а й сам процес його досягнення характеризується новизною і своєрідністю.

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

11.3.3 Роль мотивації в навчально-професійній діяльності студента. Англійський письменник О.Уайльд підкреслював «Освіта – річ пречудова, але добре було б інколи пам'ятати: нічому з того, що потрібно було б знати, примусом навчити не можна» [28].

Всебічне пізнання причин поведінки людини пов'язане з аналізом її потреб, мотивів, які впливають на її конкретні вчинки, поведінку загалом. У

таких випадках ідеться про *мотивацію*.

Установки активності (активної діяльності), творчості та інноваційності у взаємодії та на основі установки самостійності здійснюють серйозний вплив на формування установки мотивації.

Мотивація – сукупність причин психологічного характеру (система мотивів), які зумовлюють поведінку і вчинки людини, їх початок, спрямованість і активність; процес спонукання себе та інших до певної діяльності, спрямованої на досягнення особистих цілей або ж цілей організації.

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

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

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

На успішність студента впливає також і рівень його інтелектуального розвитку, ерудиція і вміння, з якими він приходить зі школи. Проте в дослідження А. Реана показали, що відсутній значущий зв'язок рівня інтелекту студентів із показниками успішності [28]. Виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності. Для «сильних» студентів характерною є *внутрішня мотивація*: вони мають потребу в опануванні професією на високому рівні, зорієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Щодо «слабких» студентів, то їхні мотиви загалом *зовнішні*, ситуативні: уникнути осуду і покарання за низьку успішність, не залишитися без стипендії тощо.

11.3.4 Розвиток інноваційної культури студента. Історичний аналіз розвитку високорозвинених цивілізованих суспільств засвідчує домінантність інноваційної складової їх розвитку. Можемо говорити про формування інноваційних суспільств. А аналіз проблем сучасного етапу розвитку України, етапу болючих трансформацій в різних сферах суспільного буття (соціальної, політичної, економічної, правовій, освітянській, культурній та ін.) показує, що наявність інноваційної складової у процесі трансформації суспільства є гарантією успіху реформ, а її відсутність значним гальмом у реформах.

Ключовою проблемою гальмування інноваційного розвитку України є, на нашу думку, низький рівень, а часто і відсутність інноваційної культури в українців.

Інноваційна культура особистості – сукупність індивідуально-

психологічних та етичних якостей особистості, які актуалізують внутрішню потребу особистості в інноваційній діяльності, сприйнятливість особистості до нових ідей, її готовність і здатність підтримувати й реалізовувати інновації у всіх сферах життя.

Така культура забезпечує окремій особистості принципи інноваційної моделі поведінки. Таким чином, інноваційну культуру необхідно розглядати не тільки як результат, але й як своєрідний спосіб діяльності та мислення людини. Вона відображує не лише рівень розвитку суспільних інноваційних процесів, але й міру участі в цих процесах людей, їх потребу в інноваційній діяльності. Її наявність та розвиток забезпечує сприйнятливості людей до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати й реалізувати інновації у всіх сферах життя.

Серед проблем, з якими стикається сучасна Україна в політичній, правовій, етичній, економічній (бізнес, фінанси, виробництво, технології та ін.) та інших сферах суспільного життя, немає важливішої і складнішої, ніж проблема інновацій, нововведень.

Нововведення – це результат практичного освоєння новації; заходи, спрямовані на перетворення будь-яких компонентів у структурі або функціонуванні організації.

Люди по-різному реагують на нововведення. З погляду психології це в багатьох випадках залежить від особистісного ставлення до змін, зумовленого позитивною чи негативною їх оцінкою.

Формування інноваційної культури є основним способом запобігання виникненню психологічних бар'єрів в процесі впровадження інновацій.

В чому причини виникнення психологічних бар'єрів на шляху до нововведень та низького рівня інноваційної культури в нашому суспільстві?

Можемо визначити, на нашу думку, дві ключові причини. *Перша* має історичні корені. Низький рівень інноваційного розвитку українського суспільства, особливо у сферах політики та економіки (відсутність власної держави, авторитарні політичні режими, не інноваційна економіка та ін.), а звідси низький рівень розвитку інноваційної культури суспільства в цілому та відсутність традиції інноваційної культури, які є основою розвитку інноваційної культури окремої особистості.

Друга причина має в своїй основі освітні (педагогічні) чинники. В дитини з народження закладені властивості активності, творчості, самостійності та, зокрема, інноваційності (постійний пошук та відкриття нового). Але, неінноваційне середовище розвитку, навчання та виховання дитини (сім'я, садочок, школа, університет, суспільство загалом) не тільки не сприяють розвитку інноваційної культури дитини, а навпаки придушують ті властивості інноваційності, які дані людині з народження.

Як бачимо, одним з ключових чинників розвитку інноваційної культури особистості та інноваційної культури суспільства є система освіти (навчання, виховання) особистості (дошкільної, шкільної, вищої).

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

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

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

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

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

11.4 Передумови успішності студентів у навчально-професійній діяльності

11.4.1 Фактори успішності студентів. Якщо учіння студента перетворюється у творчість, викликає почуття радості й задоволення, то це підвищує інтерес до пізнавальної діяльності. Для успішного навчання у ЗВО важливо, щоб студент не просто вмів учитися самостійно, а спрямовував свою активність на життєве *самовизначення і професійне самоствердження*.

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

Успішність навчання студента залежить також від правильно обраного профілю ЗВО і специфіки спеціальності. Щоб успішно оволодіти *технічною спеціальністю*, студент має характеризуватися такими якостями [28]:

- високий рівень розвитку технічного мислення і творчої уяви;

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

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

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

Серед *психологічних причин неуспішності* студентів є такі їхні особистісні якості [28]:

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

11.4.2 Адаптація студентів до умов вищого навчального закладу.

Важливою умовою успішності студента є те як студент першокурсник зуміє адаптуватися до умов вищого навчального закладу.

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

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

Період адаптації не всі проходять однаково. За результатами дослідження [28], 48% студентів важко перебудовуються до нових форм організації навчального процесу; 20% – гостро передивають відірваність від сім'ї; 12% студентів відчують труднощі входження в новий колектив; 39% - не можуть охопити весь обсяг самотійної роботи.

Відносно вищої школи О. Мороз розрізняв такі *види (форми) адаптації* студентів-першокурсників [18]:

1. *Адаптація формальна* – яка стосується пристосування до умов навчального закладу.

2. *Адаптація соціально-психологічна* як процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням загалом.

3. *Дидактична адаптація*, яка пов'язана з готовністю студента опанувати різноманітними новими організаційними формами навчання у вищій школі.

3. *Особистісно-психологічна адаптація* пов'язана з прийняттям студентом нової соціальної позиції «студент» та опанування нової соціальної ролі «майбутнього фахівця».

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

Висновки до лекції

З метою ефективної взаємодії викладача зі студентом викладачеві потрібно знати психологію студента, важливо розуміти закономірності учіння студента, сформулювати настанову щодо нього як суб'єкта власної пізнавальної діяльності. Тому в лекції проаналізовано характеристики студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності та проблеми, які виникають у нього на шляху пізнавальної діяльності.

Успішність, ефективність освітньо-професійної діяльності студента залежить від суб'єктності особистості як основи, умови її успішної самореалізації (самактуалізації). Тому в лекції визначено та проаналізовано ключові умови розвитку суб'єктності особистості, якими є установки особистості, як ключові властивості суб'єктності студента.

Ключовими умовами розвитку суб'єктності особистості, а з іншого боку, характеристиками успішного учіння у ЗВО та успішної професійної підготовки студента психологія вищої школи визначає такі властивості особистості: уміння самотійно вчитися (самотійність), активність та творчість, мотивація. На нашу думку, особливо в умовах трансформації суспільства, важливою ознакою професійної підготовки студента має бути також інноваційна культура особистості студента (інноваційність).

Важливим аспектом аналізу процесу учіння є визначення передумов та показників успішності студентів у навчально-професійній діяльності, зокрема адаптації студентів до вищого навчального закладу.

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

12.1 Методика викладання у вищій школі

12.1.1 Проблеми методики викладання у вищій школі

12.1.2 Вміння та навички

12.1.3 Знання та вміння

12.2 Методи та засоби навчання

12.1.1 Методи навчання

12.1.2 Засоби навчання

12.3 Форми організації освітнього (навчального) процесу

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

12.1 Методика викладання у вищій школі

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

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

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

В цьому контексті «методику викладання у вищій школі» визначають як сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи і форми організації навчального процесу, які забезпечують розв'язання поставлених завдань викладання та учіння.

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

Зупинемось на означенні та аналізі сучасних загальних проблем методики викладання.

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

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

- «Більшості з нас більше запам'ятовується не те, чому нас вчать, а те, як нас вчать» (Е. Севрус).
- «Ви нічому не можете навчити людину. Ви можете тільки допомогти їй відкрити це в собі» (Г. Галілей).
- «Є лише один спосіб заставити людину що-небудь зробити. І він полягає в тому, щоб вона сама захотіла це зробити» (Д. Карнегі).
- «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожний хто бажає до них прилучитися, має досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні майбутній спеціаліст може отримати тільки поштовх» (А. Дістервег).

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

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

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

Значний внесок в осучаснення поглядів на питання явищ та категорій «знання», «вміння» та «навички» зробив український вчений, педагог В. Каплінський [11]. Його ідеї, на нашу думку, можуть бути ефективною основою для визначення ролі «знань», «вмінь» та «навичок» в розвитку особистості. Тому, зупинемось, коротко, на їх розгляді.

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

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

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

К. Платонов вбачав відмінності між поняттями «вміння» та «навички» у

тому, що вміння випереджається і супроводжується процесом мислення. Адже, дія на основі «тільки так і не інакше», повторюється досить рідко, оскільки змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких «так» (звична на основі минулого досвіду дія) не працює і не призводить до успішного результату. Тому життя, постійна зміна ситуацій вимагають *вмінь – ефективних дій в умовах, які постійно змінюються* або дій «так і інакше». Навичці ж передують відпрацьоване на основі багаторазового повторення, «розпорядження» виконувати ту чи іншу дію «тільки так, а не інакше», тобто вона забезпечує стереотипну автоматизовану дію, яка протікає в колі подібних ситуацій [11].

Що стосується навички, то в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях не існує розбіжностей щодо цього поняття. Це зумовлено її простою та однорідною психологічною побудовою, з одного боку, а з другого, – проявом в більш-менш постійних, стабільних ситуаціях. Розбіжності щодо визначення поняття «вміння», на думку В. Каплінського, виникають тому, що не існує спільної думки, чи вважати вміння первинними стосовно навички, чи навпаки.

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

Ці судження дозволяють зробити висновок про те, що в результаті тренування вміння автоматизується і стають навичками. Однак, хоч і автоматизовані дії становлять значну частину нашого повсякденного життя, вони все ж відображають штучно вибудовану ситуацію, оскільки людина по суті запрограмована природою на гнучку, пошукову поведінку в динамічному світі, що постійно змінюється [11]. Тому необхідно надати перевагу тому підходу, відповідно з яким уміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта.

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

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

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

Розрізняють вміння *первинні* і *вторинні* (більш досконалі, які формуються на основі первинних). Перші ґрунтуються на конкретних практи-

чних знаннях або алгоритмах і забезпечують проміжні дії, в результаті багаторазового повторення яких формується навичка, а їх усвідомленість поступово зникає. Навичка ж стає автоматизованим компонентом більш складного рівня.

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

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

Аналіз сутності та чітке розмежування понять «вміння» і «навички», в процесі професійної підготовки, сприяє цілеспрямованій орієнтації даного процесу на набуття вторинних вмінь, які формуються не шляхом вправ, а на основі взаємозв'язку знань та навичок, перетворюючись в гнучкі структури, що спроможні забезпечити результативність такої ж гнучкої за своїм характером відповідної професійної діяльності.

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

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

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

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

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

Така позиція дозволяє зробити висновок про те, що визначення вміння як застосування (використання) знань на практиці не відображає суті даного поняття: людина може застосовувати знання на практиці все життя, так і не володіючи вміннями, тобто не вміючи переносити засвоєний раніше досвід в змінені умови.

Тому, виникає принципове питання, які знання і за яких умов перетворюються в фундамент вмінь і стають керівництвом до дій в нових умовах? Адже часто знання – це тільки «засвоєнна інформація», від якої студент звільняється після екзамену, або вона залишається мертвим багажем, не викликаючи ніякої післядії.

Аналіз психолого-педагогічної з літератури з досліджуваного питання, дав можливість прийти до наступних висновків [11]:

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

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

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

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

- *По-п'яте*, якщо вміння, на відміну від навички, пов'язане з «неповторною дією», оскільки в кожній новій ситуації воно проявляє себе по-новому,

значить в основу його мають бути покладені знання не рецептуального, а принципового характеру, що являють собою вихідні теоретичні позиції, які забезпечують вибір оптимального варіанту дій.

Розгляд питання мети методики викладання у вищій школі – розвиток особистості (духовність, соціальна та професійна компетентність) та відповідних компонентів, механізмів розвитку особистості – знання, уміння та навички, вимагає відповіді на питання способів досягнення мети – *методів навчання*.

12.2 Методи та засоби навчання

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

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

Метод навчання – спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей навчання. Важливим елементом методу є прийом. *Прийом* – окремий компонент методу, який підсилює його ефективність.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів значною мірою залежить від уміння викладачів вдало обирати і застосовувати методи і прийоми навчання.

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

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

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

- перевірки знань, умінь, навичок.
- *За характером пізнавальної діяльності* (І. Лернер, М. Скаткін);
 - пояснювально-ілюстративний;
 - репродуктивний;
 - проблемний виклад;
 - частково-пошуковий (евристичний);
 - дослідницький.

Оскільки успіх навчання у вирішальній мірі залежить від внутрішньої активності учнів, від характеру їх діяльності, то саме *характер пізнавальної діяльності*, ступінь самостійності та творчості можуть бути покладені в основу класифікації методів навчання.

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

Засоби навчання дають можливість описати предмет вивчення або одержати його заміник (модель), виділити предмет вивчення і пред'явити його для засвоєння [15]. Вони є своєрідним комунікативним засобом доставки та пред'явлення предмету вивчення до студента.

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

Значну роль в сучасному навчальному процесі відіграє аудіо-, кіно- та відеотехніка. Особливістю її застосування є можливість показати динаміку, рух, зміну, процес перебігу явища вивчення, виділити предмет вивчення та показати його для засвоєння [15]. Особливо важливу роль в організації та сприйманні навчальної інформації, здійсненні контролю та оцінюванні знань відіграє ком'ютер. Він дає можливість вести своєрідний діалог «студент – ком'ютер», що підвищує ефективність навчального процесу.

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

- підвищувати мотивацію до навчання;
- поглиблювати і розширювати знання учнів;
- розвивати інтерес до предмета;
- варіювати на уроці колективну роботу з індивідуальною;
- розвивати психологічні характеристики особистості (мислення, пам'ять, увагу, сприйняття, увагу тощо) [15].

12.3 Форми організаційні освітнього (навчального) процесу

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

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

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

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

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

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

➤ **Заняття**

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

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

Лекції класифікують за кількома критеріями:

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

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

Практичне заняття (грец. prakticos – діяльний) – вид (форма) навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача шляхом виконання певних відповідно сформульованих завдань закріплюють теоретичні положення навчальної дисципліни і набувають вмінь та навичок їх практичного застосування. Потрібно зазначити, що в педагогічній теорії домінує підхід, який відносить до практичних форм навчання, все, що не є лекцією.

Семінарське (лат. seminarium – розсадник) заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організує дискусію з попередньо визначених проблем. Серед семінарських занять найпоширенішими є такі види: розгнута бесіда, доповідь (повідомлення), обговорення рефератів і творчих робіт, коментоване читання, розв'язування задач, диспут, конференція тощо.

Лабораторне заняття (від латинського labor – праця, робота, трудність; laboro – трудитися, старатися, клопотатися, піклуватися, долати труднощі) проводиться з метою практичного опанування студентами науково-теоретичних положень предмета, що вивчається, опанування ними новітньої техніки експериментування у відповідній галузі науки.

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

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

➤ *Самостійна робота*

Самостійна робота студента (СРС) є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час. Самостійна робота студента включає: опрацювання навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань, науково-дослідну роботу. Зміст самостійної роботи студента визначається робочою програмою навчальної дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

➤ *Контрольні заходи.*

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

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

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

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

Висновки до лекції

Наступним етапом розгортання дидактичного (навчального) процесу є визначення особливостей іншого елемента системи «учіння – викладання» – викладання, як професійно-педагогічної діяльності викладача.

Тому в лекції проаналізовано питання методики викладання у вищій школі, розглянуто сучасні проблеми методики, зокрема в контексті таких важливих для навчального процесу явищ та понять як «знання», «уміння» та «навички».

У відповідності з процесом розгортання визначеної нами «дидактичної системи» та зокрема, процесом викладання, проаналізовано такі важливі їх елементи як методи, засоби та організаційні форми навчального процесу.

Лекція № 13 Технології навчання

13.1 Методика і технологія навчання

13.2 Класифікація технологій навчання

13.3 Інноваційні методи та технології навчання

13.3.1 Поняття педагогічної інновації

13.3.2 Традиційне та інноваційне навчання

13.4 Види інноваційних технологій навчання

13.4.1 Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання

13.4.2 Інформаційні технології навчання

13.4.3 Технології дистанційного навчання

13.4.4 Технології проблемного навчання

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

13.1 Методика і технологія навчання

Ефективність освітнього (навчального) процесу в сучасній освіті, зокрема в ситуації необхідності використання системного підходу в освіті, вимагає використання педагогічних (навчальних) технологій.

Ознайомлення з навчальною та науковою літературою показує, що існують різні підходи до визначення співвідношення між поняттями «методика навчання (викладання)» та «педагогічна технологія». А частина педагогів взагалі не вбачають особливої різниці між методикою навчання і педагогічною технологією (технологією навчання).

Розпочнемо відповідь на це питання з означення поняття «педагогічна технологія».

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

Педагогічна технологія – створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система, яка гарантовано забезпечує ефективну реалізацію визначеної освітньої мети [24].

Педагогічну технологію як «проект, модель певної педагогічної системи, що реалізується на практиці», визначає В. Беспалько [12].

За означенням «Глосарію термінів з технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО) педагогічна технологія в загальному розумінні – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [4].

Таким чином, будь-яка педагогічна технологія це проектування, моделювання педагогом педагогічної системи – взаємозв'язку (певної логіки,

послідовності) компонентів педагогічної взаємодії.

В контексті визначальної для педагогічного процесу педагогічної взаємодії визначає педагогічну технологію С. Кашлев [12]. *Педагогічна технологія* – сукупність способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує вирішення педагогічних завдань.

Ми погоджуємось з таким підходом до означення явища та поняття педагогічної технології.

Даючи визначення педагогічної технології, ми оперуємо термінами «методика», «метод», «прийом», «спосіб», «алгоритм», «засіб». Як співвідносяться з поняттям «педагогічна технологія» ці поняття? Грунтовний аналіз співвідношення цих понять в контексті явища педагогічної взаємодії зроблено С. Кашлевим. *Методика* є вузькопредметною педагогікою, *вченням про методи – способи педагогічної взаємодії*. Кожен метод складається з прийомів. Співвідносячи між собою поняття «метод» і «прийом», потрібно мати на увазі, що їх межі дуже рухливі, мінливі. Кожен метод це певна систему прийомів. Прийом і метод співвідносяться як частина і ціле.

Ці міркування говорять на користь синонімічності понять «методика» і «педагогічна технологія». У той же час між ними існують і видимі відмінності. Так, методика вивчає різноманітні методи навчання, *не вибудовуючи їх в певну логіку при безпосередній реалізації в педагогічному процесі*. Технологія ж завжди *передбачає певну логіку*, послідовність педагогічних методів і прийомів, спільних дій вчителя і учнів, які передбачають певний результат їх розвитку. Пріоритетне питання методики – «як», а технології – «як це зробити оптимально» (Г.Селевко). У технології більше представлені компоненти мети, а також процесуальні компоненти, у методиці – змістова, якісна та варіативна частини. Технології навчання будь-якої дисципліни відрізняються від окремих методик вищим ступенем узагальнення, ширшим діапазоном застосування, чіткістю формулювання мети, її діагностичністю, глибшою теоретичною розробленістю, вищим рівнем системного проектування, регламентації, алгоритмізації тощо [39].

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

Неоднозначність у використанні поняття педагогічної технології викликана ще однією проблемою. Так, з одного боку, в науковому обігу використовуються поняття «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання (виховання, управління, дидактичні технології)». Чим вони різняться? А з іншого, в різних літературних джерелах мають

місце різні терміни, що позначають одне і те ж педагогічне явище.

Змістовий зв'язок розглянутих понять запропонувала Л. Буркова (схема 5) та детально охарактеризувала С. Вітвицька [2].

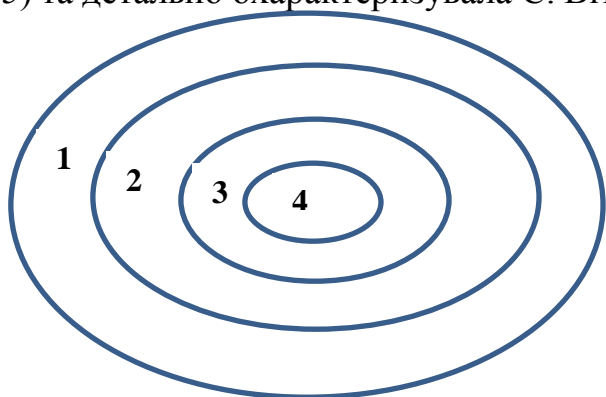


Схема 5 Взаємозв'язок технологій в освіті

1. Освітні технології.
2. Педагогічні технології.
3. Технології навчання (дидактичні технології), технології виховання, технології управління навчальним процесом.
4. Педагогічна техніка.

Освітні технології, як найбільш загальні утворення, характеризують загальну стратегію розвитку освіти і освітнього середовища (єдиного освітнього простору). Основне призначення освітніх технологій – прогнозування розвитку освітніх систем, їх проектування, планування та визначення факторів, які відповідають освітнім цілям [36].

Якщо освітні технології – це відбиток стратегії освіти, то *педагогічні технології* призначені втілювати тактику її реалізації.

Але існують і інші підходи до порівняння освітніх та педагогічних технологій. Так, на думку С. Кашлева [12], педагогічні технології будучи одним з компонентів педагогічного процесу, відображають всі провідні, сутнісні характеристики педагогічного процесу: сукупність послідовних взаємодій педагога та учня з метою розвитку. Освіта інтерпретується педагогічною наукою як процес і результат цілеспрямованого розвитку особистості. Освіта як процес (освітній процес) синонімічно поняттю «педагогічний процес». Таким чином терміни «освітні технології» і «педагогічні технології» можуть вживатися як синоніми.

Навчальна (дидактична) технологія – поняття близьке, але не тотожне поняттю «педагогічна технологія». Навчальна технологія окреслює шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни, теми, проблеми.

Виходячи з того, що ефективність дидактичної системи обумовлюється метою освіти, коректним та ефективним при розгляді навчального процесу, методики викладання у вищій школі буде використання терміну «педагогічна технологія» як синоніму терміну «навчальна технологія».

Реалізуються дидактичні технології засобами педагогічної *техніки*, яку потрібно розглядати як комплекс знань, умінь і навичок, необхідних

педагогу для чіткої й ефективної організації навчальних занять, та ефективного застосування на практиці методів педагогічної взаємодії в системі «учитель(викладач) – учень (студент)» [36]. Педагогічна техніка характеризує рівень майстерності педагога.

Упровадження педагогічних технологій у педагогічну практику потрібно здійснювати з урахуванням їх ефективності. Ефективність педагогічних технологій залежить від багатьох чинників: індивідуальних особливостей педагога і учнів; володіння педагогом педагогічної технікою; змісту педагогічного процесу; психофізичного і емоційного стану педагога і учнів; ситуативності, унікальності педагогічного процесу і т. д. У зв'язку з цим можна припустити, що застосування в педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує рішення педагогічних завдань, а тільки дає просування до результату або створює умови рішення педагогічних завдань. А так як всі педагогічні задачі в підсумку пов'язані з розвитком людини, особистості, то правомірно говорити про створення умов розвитку учнів [12]. Виходячи з цього можемо дати таке (на нашу думку дуже ефективно) означення педагогічної технології. **Педагогічна технологія** – сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає певний його результат.

13.2 Класифікація педагогічних технологій

Різноманіття педагогічних технологій висуває необхідність їх класифікації. У сучасній дидактичній літературі представлено значна кількість класифікацій педагогічних технологій, кожна з яких має своїм класифікаційним ознакою.

Найбільш відомою є спроба класифікації педагогічних технологій Г. Селевком [32]. У межах груп і підгруп він виділяє близько ста, на його думку, самостійних педагогічних технологій. Зокрема він виокремлює педагогічні технології на основі:

- традиційних підходів до навчання;
- гуманістично-особистісної орієнтації педагогічного процесу;
- активізації та інтенсифікації діяльності учнів;
- ефективності управління та організації навчального процесу;
- дидактичного удосконалення та реконструювання матеріалу;
- застосування нових і новітніх інформаційних засобів;
- конкретнопредметні педагогічні технології;
- альтернативні технології;
- природовідповідні технології;
- технології розвивальної освіти;
- виховні технології;
- педагогічні технології авторських шкіл та ін.;

Г. Селевко розробляє свою класифікацію педагогічних технологій на основі відповідних критеріїв: рівень застосування; концепція засвоєння соціального досвіду; характер змісту і структури; організаційні форми; категорія студента; підхід до студента; тип керування пізнавальною діяльністю; домінуючий метод; напрям модернізації існуючої традиційної системи; орієнтація на особистісні структури; за фактором психічного розвитку; за філософською основою.

За ступенем прояву учнями суб'єктності, активності, самостійності в діяльності, в створенні умов для свого розвитку педагогічні технології класифікуються на дві великі групи [12]:

- репродуктивні (особистісно відчужені);
- продуктивні (особистісно орієнтовані).

Ознаками репродуктивних педагогічних технологій являються:

- ланцюг: повідомлення учням готової системи знань, а на їх базі - формування умінь і навичок;
- суб'єктно-об'єктні відносини педагога і учнів;
- провідна функція учня – сприйняття і запам'ятовування інформації; виконання дій за зразком, шаблоном;
- провідна функція педагога – організація впливу на учнів, трансляція в свідомість учнів інформації, знань у вигляді вже сформульованих положень, доказів, відібраних фактів, в яких зафіксована насамперед точка зору педагога, авторів підручника;
- домінування пояснювально-ілюстративних методів;
- зосередження уваги педагога на організації своєї діяльності.

Ознаками продуктивних педагогічних технологій являються:

- мета: створення оптимальних умов розвитку особистості учня;
- міжсуб'єктні відносини педагога і учнів;
- основна функція учня – позиція суб'єкта діяльності, самостійне придбання знань, створення умов свого розвитку у взаємодії з педагогом;
- основна функції педагога – організація взаємодії з учнями, створення умови розвитку суб'єктності, самостійності в діяльності учнів;
- головні пріоритети: діяльність, діалог; можливості самовираження, самореалізація учнів і педагогів, процесуальність, розвиток;
- рефлексія учнями власного досвіду творчої діяльності;
- домінування проблемно-пошукових та інтерактивних методів;
- зосередження уваги педагога на організації діяльності учнів, педагогічної взаємодії.

13.3 Інноваційні технології навчання

13.3.1 Поняття педагогічної інновації. Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес ЗВО інноваційних педагогічних технологій і методів. *Інновації* (італ. *innovations* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління,

нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. *Інноваційний процес в освіті* – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, цілеспрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організацію, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [36].

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є упровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного та іноземного педагогічного досвіду.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей.

13.3.2 Традиційне та інноваційне навчання. Традиційна система навчання базується на на знанісво-відтворювальному підході. Вона більш чи менш задовольняла суспільні потреби, однак початок ХХІ століття ознаменувався революційними соціально-економічними, інформаційними змінами, які вимагають кардинальних змін в освітньому середовищі.

Якщо у традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні і відтворенні інформації, то у нових умовах виникла потреба розвитку творчого (продуктивного) мислення студента, формування його комунікативних умінь та практичної підготовки до активної життєдіяльності у постійно мінливому соціальному середовищі.

Інноваційні технології відрізняються від традиційних перш за все місцем і роллю основних учасників навчального процесу – викладача і студентів, їх взаємовідносинами, характером і змістом освітньої діяльності. І якщо в традиційному навчанні яскраво виражена підсистема «суб'єкт – об'єкт», у якій тільки викладач відіграє роль суб'єкта, котрий визначає зміст, методи навчання та стиль взаємовідносин, то в інноваційному навчальному процесі зникає жорсткий розподіл ролей між викладачем і студентом. Студент у цьому варіанті перетворюється у важливий освітній суб'єкт, активно залучаючись до активного спілкування з викладачем і використанням знань, отриманих у процесі самостійної роботи. Спрямованість на суб'єкт – суб'єктну, діалогічну взаємодію закономірно приводить до необхідності реалізувати навчально-виховний процес як через традиційні так і через інноваційні форми у їх гармонійному поєднанні [36].

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі інноваційні технології навчання: *кредитно-модульна і модульно-рейтингова технологія, технологія дистанційного навчання, інформаційні технології, проблемне навчання, особистісно орієнтовані технології, диференційоване навчання, активні та інтерактивні технології, ігрові технології та ін.*

13.4 Види інноваційних технологій навчання

13.4.1 Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання. Зупинемось на розгляді окремих, визначальних для вищої освіти, технологій навчання (освіти), зокрема кредитно-модульної і модульно-рейтингової технології, технології дистанційного навчання, інформаційних технологіях, проблемному навчанні.

Розгляд питання *активних та інтерактивних технологій (методів), зокрема ігрових технологій (методів)*, які визначають та будуть визначати логіку навчального процесу, вимагає окремого розгляду (лекція 13).

Одним із перспективних шляхів перебудови навчального процесу у вищих навчальних закладах є впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Вона базується на запровадженні в Україні, як ключового елементу Болонського процесу, *Європейській кредитній трансферно-накопичувальній системі* (ЄКТС) (анг. ECTS – European credit transfer system).

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Кредит (лат. credit – він вірить) – це числова міра повного навчального навантаження студента з конкретної дисципліни (1 кредит – 30 год.), яка спонукає студентів до вільного вибору навчальних дисциплін та якісного їх засвоєння і є одним із критеріїв порівняння навчальних систем вищих навчальних закладів.

Система кредитів ЄКТС або система кредитних одиниць (кредитних модулів) – це системний спосіб опису освітніх програм шляхом присвоєння кредитних одиниць її компонентам (дисциплінам, курсам та ін.). Система ЄКТС базується на врахуванні загальної трудомісткості роботи студента при засвоєнні певного кредитного модуля програми підготовки та результатів цієї роботи.

Модуль дисципліни – це логічно завершена, відносно самостійна, цілісна частина навчальної дисципліни, сукупність теоретичних та практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного забезпечення, необхідним компонентом якого є певні форми поточного й підсумкового контролю.

Атестація студента з навчальної дисципліни здійснюється за результатами підсумкового значення рейтингу з дисципліни. Студенти, які набрали протягом семестру необхідну кількість балів, можуть не складати іспиту (заліку) і отримати екзаменаційну оцінку (залік) «автоматом» відповідно до рейтингу з дисципліни; за бажання отримати вищу екзаменаційну оцінку вони можуть складати іспит.

13.4.2 Інформаційні технології навчання. Розширення сфери застосування електронно-обчислювальних машин та їх периферійного обладнання зумовило появу поняття «інформаційна технологія», яке є синоні-

мом поняття «комп'ютерна технологія». *Інформаційні технології навчання* – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів.

Інформаційна технологія навчання спрямована на досягнення цілей інформатизації навчання на основі застосування комплексу функціонально залежних педагогічних, інформаційних, методологічних, психофізіологічних і ергономічних засобів і методик, створених і організованих на базі технічного й програмного забезпечення ЕОМ.

На сучасному етапі соціальних і технологічних перетворень однією з вимог до всіх учасників навчального процесу у вищих навчальних закладах є готовність майбутнього фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютеризованих систем загалом у навчанні та професійній діяльності.

13.4.3 Технології дистанційного навчання є новою формою організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, призначена для широких верств населення. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально розподілених місцях. Процес навчання може відбуватися будь-де і будь-коли, єдина умова – доступ до мережі Інтернет.

У дистанційному навчанні змінюється роль і вимоги до викладачів. Лекції становлять лише невелику частку, процес навчання орієнтує студентів на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідні знання і застосовувати їх у вирішенні практичних завдань з використанням сучасних технологій. Викладачі дистанційних курсів мають мати універсальну підготовку – володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовим до роботи зі студентами у новому навчально-пізнавальному середовищі.

13.4.4 Технології проблемного навчання. Одним із найперспективніших напрямів розвитку творчих здібностей особистості, необхідних сучасному фахівцю, є технології проблемного навчання.

Проблемне навчання (грец. *problema* – задача, утруднення) – це технологія, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку.

Проблемне навчання – це відкриття нового, а відкриття нового – це творчість. «Процес творчості включає у себе перш за все відкриття нового: нових об'єктів, нових знань, нових проблем. У зв'язку з цим проблемне навчання як творчий процес – це вирішення нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними методами» [1].

В основі проблемного навчання лежить відповідна дидактична мета –

вирішення певного завдання, задачі, проблеми. Проблема – це складне теоретичне або практичне питання, яке за умовами навчального завдання потребує вирішення.

Одним із елементів проблемних технологій є проблемне викладання, тобто створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення, а також *проблемне учіння* – особливу форму творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх розв'язання шляхом висунення припущень, обґрунтування і доведення гіпотез.

Залежно від рівня самостійності студентів у навчальній діяльності використовують відповідний метод проблемного навчання:

- *суть проблемного викладу* матеріалу полягає в тому, що вчитель ставить проблему, сам її вирішує, але при цьому показує шлях вирішення в справжніх, але доступних учням протиріччях.

- *частково-пошуковий метод* – метод, при якому вчитель організує участь учнів у виконанні окремих кроків пошуку.

- *пошуковий метод* – метод, при якому учитель створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а учні самостійно її вирішують;

- *дослідницький метод* – метод, при якому учні самі, за умов проблемної ситуації, формулюють проблему і самостійно її вирішують.

Висновки до лекції

Ефективність освітнього (навчального) процесу в сучасній освіті, зокрема в ситуації необхідності використання системного підходу в освіті, вимагає використання педагогічних (навчальних) технологій.

Тому в лекції проаналізовано проблему означення технологій навчання, зокрема у співставленні їх з поняттями «методики навчання» та методів навчання», виділено найбільш відомі та ефективні класифікації навчальних технологій.

В ситуації реформування вищої освіти, розгортання інноваційних процесів в освіті, постає необхідність упровадження в навчальний процес ЗВО інноваційних педагогічних технологій (методів). Тому в лекції проаналізовано питання інноваційних методів та технологій навчання, зокрема означено явище та поняття педагогічної інновації, здійснено порівняльний аналіз традиційного та інноваційного навчання. Виділено найбільш відомі та ефективні класифікації інноваційних педагогічних технологій. Проаналізовано ключові, на сучасному етапі розвитку освіти інноваційні технології навчання: кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання, інформаційні технології навчання, технології дистанційного навчання, технології проблемного навчання.

Лекція № 14 Активні та інтерактивні методи (технології) навчання

14.1 Суть та види активних та інтерактивних методів (технологій) навчання

14.1.1 Означення активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.

14.1.2. Види інтерактивних методів (технологій) навчання

14.2 Ігрові методи (технології) навчання

14.2.1 Означення ігрових методів (технологій) навчання

14.2.2 Приклади дидактичних та ділових ігор

Основні поняття та ключові слова: активні та інтерактивні методи (технології навчання), ігрові технології навчання, дидактичні ігри, ділові ігри, рольові ігри.

14.1 Суть та види активних та інтерактивних методів (технологій) навчання

14.1.1 Означення активних та інтерактивних методів (технологій) навчання. У навчально-виховний процес сучасного ЗВО наразі активно упроваджуються *активні та інтерактивні методи (технології) навчання*.

Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, що виступають «суб'єктом» навчання: виконують творчі завдання, вступають у діалог з викладачем та один з одним. Основні методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, дискусії учасників навчального процесу, що розвивають творче мислення. До цієї класифікації потрібно додати *інтерактивне навчання* як різновид активного, яке має свої закономірності та особливості.

В основі активних методів навчання вирішення відповідної навчальної проблеми за допомогою маніпулювання предметним матеріалом, знаннями, а інтерактивні методи вирішують проблеми на основі взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Слово «інтерактив» залучене з англійської мови від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу.

Інтерактивні методи (технології) навчання – сукупність способів цілеспрямованої *посиленої міжсуб'єктної взаємодії* педагога і учнів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їх розвитку [12].

Інтерактивні методи (технології) – це *посилена педагогічна взаємодія*, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної міжсуб'єктної комунікації викладача і студента. Інтерактивна педагогічна взаємодія направлена на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу і характеризується високим ступенем інтенсивності комунікації його учасників, зміною та різноманітністю видів, форм і прийомів діяльності, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності, взаємодії що відбулася [12].

Оскільки визначальним чинником сучасного педагогічного процесу є

інтерактивність, і оскільки будь-які елементи інтерактивності можуть визначатися як «педагогічна комунікація (взаємодія)», то під визначення «педагогічна комунікація (взаємодія)» підпадає кожний аспект педагогічного процесу, який інтегрує у своєму контексті різні інтерактивні відносини викладача та студентів.

Організація інтерактивного навчання у ЗВО передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати авторитетним наставником студентського колективу.

Інтерактивне навчання дає можливість якісно змінити педагогічну взаємодію, зробити її «привабливим для студентів, посилити позитивну мотивацію до навчання, створити умови розвитку» [12].

Аналіз інтерактивного методу навчання ще раз засвідчує що основною категорією, яка визначає сутність та мету освіти (педагогічного процесу, навчання, виховання) є «взаємодія (комунікація)». Взаємодія, з одного боку, є метою навчання («уміти взаємодіяти»), а з іншого процесуальною основою педагогічного процесу (процесу розвитку, навчання, виховання), трансформуючись в поняття «педагогічна взаємодія».

При реалізації інтерактивних методів домінує діяльність учня (вчення). Викладач в інтерактивному методі не є транслятором готової інформації, а організовує самостійну пізнавальну діяльність учня по продукуванню знань про навколишню дійсність, спонукає до пошуку, дослідженню явищ і процесів, самостійного вирішення проблем [12].

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США (штат Меріленд), продемонстрували, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття та волю. Результати цих досліджень відображувались у так званій «Піраміді методів навчання», яка показує, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного слухання лекції – 5%, читання навчальних текстів – 10%, а найбільших – за інтерактивного навчання (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування знань – 90%) [36].

Сучасний випускник вищого навчального закладу має думати, розуміти сутність явищ, осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти відшукувати потрібну інформацію, творчо її інтерпретувати та застосувати в конкретних умовах. Саме цьому і сприяють інтерактивні технології навчання.

14.1.2 Види інтерактивних методів (технологій) навчання. Зупинемось коротко на аналізі відомих інтерактивних методів (технологій) навчання.

➤ **Групова робота студентів**

Однією з інтерактивних технологій є групова робота студентів на семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Вагомою перевагою

групової форми навчання є взаємонавчання та поглиблення знань, формування умінь вести діалог, дискусію, аргументувати свої думки.

Наприклад, на семінарських заняттях доцільним буде використання **«прес» методу**. Цей метод допомагає студентам навчитися аргументовано і в чіткій формі формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання. Як правило, метод «прес» складається з наступних етапів – висловлювань студентів:

1. «Я вважаю, що ...» (позиція).
2. «Тому що ...» (обґрунтування).
3. «Наприклад ...» (приклад, наведення фактів та аргументів).
4. «Отже, я вважаю ...» (висновки).

У деяких дидактичних ситуаціях доречним є застосування методу **«мікрофон»**, який вчить лаконічно висловлюватись з приводу певної фахової проблеми.

Умовний предмет («мікрофон») передається від одного студента іншому, надаючи можливість кожному висловитись аргументовано, швидко, коротко, по черзі відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Правила використання методу такі:

- говорити має тільки той, у кого «символічний» мікрофон;
- відповіді не коментуються і не оцінюються;
- коли хтось висловлюється, інші не мають права перебивати, щось говорити чи коментувати.
- у процесі обговорення проблеми студентам надається слово перед уявним «мікрофоном», коли власну точку зору або концентровану думку групи потрібно висловити максимально логічно та лаконічно.

➤ **Групові тренінги**

Серед активних та інтерактивних форм навчання і виховання важлива роль надається **груповим тренінгом**, які найчастіше використовуються у викладанні соціально-гуманітарних наук та у виховній роботі зі студентами.

Термін «тренінг» (від англ. *train, training* – навчання, виховання, тренування) має багато визначень. Л. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг як «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності», «засіб психологічного впливу» [26].

Однак для успішного оволодіння інтерактивними методами навчання у тому числі і методикою проведення тренінгів необхідна додаткова підготовка викладачів до цієї роботи.

➤ **«Мозкова атака»**

У сучасній зарубіжній та вітчизняній школах все більшого поширення набуває застосування методу «мозкової атаки» (брейн-стормінгу). Його головна функція – навчити генеруванню ідей.

Суттєвою перевагою даного методу є те, що він дозволяє виявити й співс-

тавити індивідуальні судження, розглянути весь спектр ідей по вирішенню проблеми, а потім із багатьох варіантів вибрати виважене та обгрунтоване рішення.

➤ **Мікрвикладання**

Цей метод творчого навчання педагогічно доцільний при навчанні студентів магістратури непедагогічних ЗВО. Він, по-перше, надає можливості набувати практичних умінь підготовки до педагогічної діяльності; по-друге, за обмеженого терміну педагогічної практики, який відводиться студентам магістратури галузевих ЗВО, надає можливості набувати практичних умінь володіння аудиторією, ораторських умінь та умінь самоаналізу і самокорекції лекторської діяльності.

Мікрвикладання може бути:

- елементом лекції (виступом студента за 1-2 питаннями);
- «вкрапленням» на 5-10 хвилин виступом студента чи іншого викладача у лекцію провідного викладача;
- елементом практичного чи семінарського заняття, коли студенту магістратури пропонується провести його фрагмент, присвячений обговоренню 1-2 проблемних запитань [36].

Результат мікрвикладання обов'язково аналізується викладачем індивідуально чи в академічній групі студентів магістратури з наданням методичних рекомендацій. Особливий педагогічний ефект має відеозапис діяльності магістранта в процесі мікрвикладання з його психолого-педагогічним аналізом у студентській групі.

➤ **Кейс метод (Метод кейсів)**

Кейс метод як засіб навчання у ВНЗ набирає все більшої популярності. **Кейс метод** (від англ. case study – вивчення ситуацій) – метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Мета методу кейсів – поставити студентів у таку ситуацію, коли їм необхідно буде прийняти рішення.

Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в академічній групі під керівництвом викладача. Описані події провокують дискусію, підштовхуючи студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень.

Кейс метод або метод ситуаційних вправ є інтерактивним методом навчання. Який надає змогу наблизити навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз і діагностику проблем, спілкуватися.

➤ **Метод «Коло ідей».** Метою методу є залучення всіх студентів до обговорення проблеми. Методика проведення «Коло ідей» містить наступні етапи [36]:

- Викладач ставить дискусійне питання та пропонує обговорити в малих групах його окремі аспекти.
- Здійснюється комплектування гомо- чи гетерогенних груп (з ураху-

ванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їх знань). Окреслюється термін обговорення проблеми в групі,

– Після того як вичерпався час на обговорення, кожна група пропонує *лише один аспект* вирішення проблеми, яку обговорювали.

– Групи висловлюються по черзі, поки не буде вичерпано всі відповіді.

– Під час обговорення теми на дошці фіксується список зазначених ідей.

– Коли всі ідеї з вирішення проблеми висловлені, можна звернутися до розгляду проблеми в цілому і підбити підсумки роботи.

«Коло ідей» орієнтоване на формування вмінь працювати в команді, обґрунтовувати власну думку.

14.2 Ігрові методи (технології) навчання

14.2.1 Означення ігрових методів (технологій) навчання. Одними із самих ефективних та популярних інтерактивних методів (технологій) навчання є ігрові методи (технології) навчання.

У педагогіці та соціальній психології має одного підходу до визначення поняття «гра». На думку американського соціолога Дж. Міда, *гра* – це соціальна діяльність, у процесі якої дитина чи доросла людина, копіюючи інших, сприймає їх цінності, установки і вчиться виконувати соціальні та професійні ролі.

На відміну від ігор узагалі педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат.

У вищому навчальному закладі як засіб активізації процесу навчання доцільно використовувати *дидактичну гру* – активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання досліджуваних систем, явищ, процесів; метод (технологія) навчання, що дає змогу формувати в студентів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності.

У дидактичній грі основним типом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і відповідно набуває рис *ігрової навчальної діяльності*.

Сутність дидактичної гри полягає у взаємозв'язку імітаційного моделювання і рольової поведінки учасників гри в процесі вирішення ними типових і творчих, професійних і навчальних задач. Гра розкриває особистісний потенціал студента, адже кожен учасник може продемонструвати і проаналізувати свої власні можливості, співставляючи їх з діями інших учасників ігрової діяльності. Трансформація особистіших рис студентів відбувається на всіх рівнях підготовки і проведення гри, адже їм необхідно «вжитися» у роль фахівця, роль якого вони будуть виконувати.

Дидактичні ігри, окрім вирішення навчальних завдань, дають змогу студентам відверто висловлювати свої думки та стимулюють їх до удосконалення комунікативної культури, культури прояву емоцій, вчать приймати правильні рішення в ситуаціях наближених до реальних, виховувати в собі

професіональні навички, уміння зосереджувати увагу на конкретній проблемі.

Дидактичну гру можна розглядати і як технологію групової психотерапії, адже за правильної організації атмосфера групи, співробітництво і підтримка позитивно впливають на кожного учасника. Студенти вчаться долати психологічні, комунікативні бар'єри, вдосконалюють особисті властивості.

У вищій професійній школі наразі широко упроваджуються *ділові ігри*.

В науковій літературі не має однозначного визначення поняття «ділова гра». Приведемо деякі означення ділової гри.

Ділова гра – засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності методом пошуку нових способів її виконання; групова вправа з вироблення послідовності рішень в штучно створених умовах, що імітують реальну ділову (виробничу) обстановку.

Із вище приведених означень ділової гри можемо зробити висновок, що у всіх них визначається головна особливість ділової гри – наявність ситуації або імітаційної моделі, яка максимально наближена до життєвої ситуації. Гра є методом ефективного навчання, оскільки знімає суперечності між абстрактним характером навчального предмета і реальним характером професійної діяльності.

Важливим видом гри є рольова гра. *Рольова гра* – інтерактивний метод, учасники якого виконують різноманітні ролі й вчаться на власному досвіді шляхом спеціально організованого і регульованого «проживання» ситуації.

14.2.2 Приклади дидактичних та ділових ігор. Наведемо приклади деяких дидактичних та ділових ігор.

➤ *Дидактична гра для обговорення популярних робіт «Що? Де? Коли?»*

Мета гри: обговорення популярних робіт з психології.

Порядок проведення гри:

• *Організаційний період:*

а) групи діляться на дві команди. Команда обирає капітана команди, який керує грою і оцінює в процесі гри за певною шкалою активність кожного члена команди;

б) обирається суддя, який керує грою, вирішує спірні питання і підраховує бали, які заробляє кожна команда;

в) команди сідають по різні сторони в аудиторії навколо стола, який вони роблять, з'єднуючи кілька парт;

г) суддя займає місце за столом викладача.

• *Проведення гри:*

Гра складається з двох турів:

а) *перший тур*

Команди самі задають запитання одна одній і самі виставляють оцінку (бали) за відповідь. На підготовку до запитання дається 30 сек, на підгото-

вку до відповіді 1 хв. Суддя за секундоміром слідкує за перебігом часу і після його закінчення дає команди. Приклад. «Команда «Динамо!» Задавайте ваше запитання!»

Оцінюється відповідь команди в основному за відповіддю того, хто з команди відповідав перший (команда це вирішує), але дозволяється доповнювати відповідь іншим членам команди і це теж частково враховується. Доповнення дає можливість всім членам команди брати участь у грі і виявляє як той чи інший студент знає матеріал. Команда, що задавала запитання оцінює відповідь іншої команди за трибальною шкалою. Далі, якщо команда, яка відповідала, погоджується з тим, як оцінили відповідь, гра продовжується і інша команда задає запитання. В разі, якщо команда не погоджується з оцінкою, суддя проводить коротку дискусію між командами, в якій кожний аргументує свою позицію і якщо команди не приходять до спільного рішення, суддя сам приймає рішення про те, скільки балів поставити команді, яка відповідала і продовжує гру.

В процесі дискусії студенти вчаться обґрунтовувати свою точку зору, відстоювати її, вчаться культурі дискусії. Під час гри капітани команди оцінюють участь кожного члена команди у грі, ставлячи бали. В кінці першого туру суддя визначає бали, набрані кожною з команд і оголошує цей результат.

б) другий тур – «Брейн-ринг»

Викладач сам ставить по черзі командам запитання. На підготовку до відповіді дається 5 сек. Після цього команда відповідає. Команда оцінюється за відповіддю того, хто перший відповідає, але дозволяється доповнювати і це також враховується при оцінюванні відповіді команди. Оцінює відповідь команди викладач. Суддя у другому турі веде тільки підрахунок балів.

У другому турі відповідь оцінюється за системою, яка була і в першому турі. Капітан команди, як і в першому турі, оцінює участь кожного члена команди.

Після закінчення другого туру підраховуються результати гри другого туру і всієї гри.

• Методика оцінювання студентів за участь у семінарі-грі.

Команді, яка по балах перемогла у грі, дається на кожного члена команди більше балів ніж команді, що програла. Кількість балів дається командам викладачем, залежно від загального рівня знання матеріалу групою, рівня культури і організації проведення гри.

Коментар до гри:

Окрім дидактичного, важливим ефектом гри є набування вмінь роботи в команді, набування вмінь комунікації, подолання комунікативних бар'єрів, вміння виступати та відстоювати свою точку зору, управлінські уміння (суддя, капітани) та ін.

Доцільно у такий спосіб знайомитись з роботами Д. Карнегі «Як заво-

йовувати друзів та впливати на людей», «Як перестати хвилюватися і почати жити» та ін.

➤ **Дидактична гра «Термінологічне доміно»**

Мета гри: підготовка до контрольної роботи, колоквиуму.

Порядок проведення гри:

Студенти об'єднуються в команди по 4 учасника. Складають картки, у лівій частині яких можуть бути, наприклад, поняття, а в правій частині – їх визначення.

Картки розрізають на дві половини.

Гра полягає у тому, щоб кожен учасник гри (студент, група) набрав найбільшу кількість правильних співпадань можливих пар. Бали рахують за кількістю правильних набраних співпадань індивідуальними учасниками та групами.

Коментар до гри:

Окрім дидактичного, важливим ефектом гри є взаємна оцінка студентами своїх досягнень, набування вмінь роботи в «команді». Гру рекомендується проводити перед відповідними контрольними заходами.

➤ **Ділова гра «Прийняття колективного рішення»**

Мета гри: дати можливість спостерігати в групі процеси, що відбуваються під час обговорення й ухвалення колективного рішення.

Порядок проведення гри:

1. Запропонуйте учасникам гри вибрати собі професію: лікар, інженер, учитель, художник і т. д. Одного студента попросіть бути спостерігачем.

2. Всім учасникам гри пропонується уявити, що вони виявилися членами одного екіпажа на повітряній кулі. Куля починає падати і залишається зовсім небагато часу до того моменту, коли вона впаде в море. Щоб цього не відбулося, хтось має вистрибнути з кошика.

3. Групі необхідно прийняти загальне рішення про те, хто стрибне з кошика, виходячи з того, хто з них буде менш корисний, якщо повітряна куля приземлиться на безлюдному острові.

4. Після завершення дискусії оцінюється робота групи: спостерігач доповідає свої спостереження про хід дискусії (використання вагомих доводів, аргументів на захист «своєї» професії, вміння вислухати один одного, «авторитарні манери» і т. д.).

Коментар до гри:

Дана вправа «програє ситуацію», з якою стикається менеджер будь-якого рівня під час скорочення штатів. Гру рекомендується проводити при вивченні дисципліни етика та психологія менеджменту.

➤ **Ділова гра «Знайомство»**

Мета гри: відпрацювання навичок вміння короткої самопрезентації та досягненні стану розкритості, відкритості, згуртованості членів групи.

Порядок проведення гри:

Учасники сідають у коло. Це, перш за все, можливість відкритого спілкування, відчуття особливої згуртованості, яка полегшує взаєморо-

зуміння та взаємодію.

Кожен учасник має представитися. Для цього він називає своє ім'я, походження свого імені (за словником, сімейна історія тощо). Далі для більш детального розкриття своєї особистості він називає з ким він хотів би себе асоціювати. Наприклад, відносно:

- епітетів (веселий, жартівливий...);
- кольору (червоний, жовтий...);
- стихій (вогонь, вода, земля, повітря);
- пори року (весна, осінь, зима, літо);
- тварини (кіт, собака, тигр, кріль...).

На завершення гри кожному учаснику по черзі, чи бажаючи, пропонується сказати, що нового дізналися вони про своїх одногрупників.

Коментар до гри:

Ділову гру рекомендується проводити кураторам груп на початку навчання у навчальному закладі з метою знайомства членів групи.

➤ **Ділова гра «Що нас об'єднує»**

Мета гри: підкреслення значущості згуртованості студентської групи, формування почуття розкритості, позитивного емоційного ставлення до членів групи.

Порядок проведення гри:

Всі члени стають у коло з м'ячем. Один із учасників кидає м'яч іншому і називає його ім'я та ту психологічну якість, яка об'єднує їх обох. При цьому супроводжує словами: «Я думаю, нас з тобою об'єднує...» і називає певну якість. Наприклад: «Я думаю, нас об'єднує така якість як відвертість», «Мені здається, ми з тобою життєрадісні».

Той, хто отримує м'яч, відповідає: «Я згоден», а якщо ні – «Я подумаю». Той, до кого потрапив м'яч, продовжує завдання, передаючи м'яч іншому.

На завершення гри проводиться обговорення, кожен висловлюється, що сподобалось, що викликало ускладнення: ствердження чи відповіді?

Коментар до гри:

Гру рекомендується проводити кураторам 1 курсу та при вивченні дисциплін етичного, психологічного та педагогічного напрямів.

Висновки до лекції

Особливо важливим інноваційним аспектом сучасної освіти є впровадження інтерактивних методів (технологій) навчання. В лекції здійснено порівняльний аналіз активних та інтерактивних методів (технологій) навчання, визначено види інтерактивних методів (технологій), проаналізовано суть та зміст деяких інтерактивних методів (технологій).

Особливо ефективними інтерактивними методами (технологіями) навчання є ігрові методи (технології). Нами розглянуто суть ігрових технологій навчання, зокрема дидактичної, ділової та рольової ігор, проаналізовано суть та зміст деяких дидактичних та ділових ігор.

Лекція № 15 Підготовка та проведення викладачем занять

15.1 Підготовка та проведення лекційних занять

15.2 Підготовка та проведення практичних (семінарських) занять

Основні поняття та ключові слова: лекція, семінарське заняття, практичне заняття, підготовка до занять, лекція, семінарське заняття, практичне заняття

15.1 Підготовка та проведення лекційних занять

Лекція є основним видом навчальних занять, призначених для викладення теоретичного матеріалу. У розділі 12.3 ми зупинялись на характеристиці лекції як форм навчання. Зупинемось на аналізі процесу підготовки та проведенні лекцій.

Підготовка викладачем лекційного курсу розпочинається з відбору матеріалу. Для цього мають бути створені стабільна програма і стабільні підручники. Крім підручника, відбір навчального матеріалу необхідно робити із наукових журнальних публікацій, навчальних посібників, монографій. Дуже важливо знаходити оновлену, сучасну інформацію, найбільш яскраві і переконливі факти та приклади. Разом з тим, яким би цікавим і повчальним не був певний матеріал, він має бути безжалісно вилученим, якщо для цієї лекції не є необхідним. Час, відведений на лекцію, має бути використаний максимально економно [41].

Велику користь в процесі формування власного стилю і форми викладання молодому викладачу принесе відвідування лекцій досвідченого і авторитетного лектора.

На етапі підготовки лекцій перш за все необхідно враховувати рівень аудиторії. Це має впливати на зміст і форму лекції. Більшість педагогів орієнтується на «середнього» студента, при визначенні якого варто взяти до уваги загальний культурний, освітній рівень студентів, їх творчий потенціал, можливості сприйняття і осмислення тем тощо.

При підготовці лекції на основі відібраного матеріалу необхідно перш за все продумати її схему. Кожна лекція в цілому складається із трьох частин: *вступної, основної і заключної*.

Вступну частину лекції доцільно починати з формулювання її теми і мети. Якщо не сформулювати мету і не підкорити весь зміст теми досягненню цієї мети, то лекція виходить декларативною. У тих випадках, коли лекція є продовженням попередньої, необхідно у вступній частині нагадати зміст уже прочитаного лектором матеріалу, коротенько підбити його підсумки і на цій основі «налаштувати» студентів на чергову лекцію. Підведення підсумків корисно і в окремих місцях основної частини лекції. У них підкреслюються найбільш важливі моменти прочитаного матеріалу, робляться узагальнення і т. п.

Не менше значення, ніж вступна, має *заключна частина лекції*. У ній підводяться підсумки, даються узагальнення, формулюються висновки тощо. Заключна частина лекції ставить за мету орієнтацію студентів на самостійну роботу. Для цього, зокрема, наводиться перелік додаткової

літератури, роз'яснюється, які питання прочитаної лекції будуть розглянуті на семінарських, практичних заняттях, яку інформацію мають студенти зібрати самостійно, які питання можуть послужити для організації дискусії. Якщо тема лекції не обмежується визначеними на цей момент годинами, а буде продовжена через певний час, то корисно в заключній частині лекції закласти основи наступної.

Наступним етапом підготовки лекцій є *написання конспекту*. Існують різні точки зору стосовно повноти конспекту лекцій. Написана і прочитана з листа лекція має свої переваги. Викладачу простіше прочитати дослівно те, що було ним продумано і записано раніше, коли кожна думка і кожна фраза багаторазово редагувалась і шліфувалась, ніж конструювати речення по ходу лекції. Головним недоліком є відсутність активного контакту з аудиторією. У слухачів переважно виникає відчуття скуки, яке призводить відповідно до зниження активності.

У педагогіці єдиної методики проведення лекцій не існує, однак кожен викладач має дотримуватись певних *вимог*:

- моральність викладу;
- доведення до студентів мети лекції і належне її модифікування;
- вміння і здатність змусити себе слухати;
- доступність і науковість викладу;
- доказовість і аргументованість;
- чітка структура і логіка розкриття інформації;
- повторення важливих теоретичних положень;
- виокремлення головних думок і положень, висновків;
- створення проблемних ситуацій;
- завершення кожного питання лекції підсумком і мотивованим переходом до наступного;
- виклад матеріалу доступною і зрозумілою літературною мовою;
- включення механізму зворотного зв'язку,
- налагодження живого контакту;
- емоційність викладу матеріалу,
- використання наочності і технічних засобів навчання тощо.

Організація навчальної діяльності на лекції вимагає не лише певного уміння педагога її готувати і проводити, але й спеціальної підготовки до неї студентів.

Лектор має проводити заняття із *захопленням, емоційно*. Щоб мати для цього необхідні якості, він має випробувати сам як дослідник труднощі аналітичної роботи і потяг до досягнення істини. Тільки тоді він зможе захопити своїх слухачів. Лектор має навчати не лише тому, що вже є, а й тому, чого ще немає, навчати баченню проблем в перспективі і умінню визначати підходи до рішення.

При читанні лекції доцільно, щоб перед очима викладача знаходився текст лекції, куди час від часу можна заглядати. У подальшому необхідність в конспекті на лекції відпаде і він зможе бути замінений на план. На початку

лекції студентам необхідно довести план лекції. Читаючи курс, молодий лектор піддає свій конспект практичній апробації. При цьому більш ясними стають його недоліки і недоліки викладання. Після кожної лекції необхідно помічати, чого позитивного вдалось досягнути і чого негативного не вдалось уникнути з метою подальшого вдосконалення конспекту.

До проведення кожної лекції необхідно ретельно готуватись. Домашня «генеральна репетиція» допомагає молодому лектору оволодіти відчуттям часу, постійно вдосконалювати свій навчальний курс. Зазвичай перед читанням лекції є нетривалий період «налаштування», який передбачає можливість спокійно продивитись матеріал, подумки переглянути всю лекцію. Емоційний стан викладача перед початком лекції має бути врівноваженим для цього йому варто на короткий час залишитись наодинці, заспокоїтись, налаштуватись на активну й плідну роботу, яка вимагатиме багато зусиль, але й дає не абияке задоволення [41].

15.2 Підготовка та проведення практичних (семінарських) занять

Семінарські заняття проводяться з метою розширення, поглиблення та закріплення основ теоретичних знань, які студенти отримали на лекції. Вони за своїми педагогічними можливостями є дуже ефективною формою занять. Семінарські заняття сприяють розвитку самостійності, привчають молодь до вдумливої роботи над літературними джерелами, допомагають розширити світогляд студентів, привчають її до критичного і творчого мислення, до публічних виступів і полеміки [41].

Найбільш поширеними є такі типи семінарських занять: семінар-розгорнута бесіда, семінар-диспут, семінар-конференція, коментоване читання творів, виконання контрольних і практичних робіт, семінар-екскурсія та інші.

Найчастіше у ЗВО використовується семінарське заняття у формі розгорнутої *бесіди*. Його характерною ознакою є чітко сформульовані питання, на які студенти мають давати відповіді в результаті сумлінного і самостійного вивчення відповідного програмного матеріалу. При цьому запитання можуть бути і зворотного характеру – від студентів до викладача, відповіді на які може давати викладач або ж самі студенти.

Якість проведення того чи іншого виду семінарських занять залежить від старанної підготовки до них викладача і студентів. Викладачу до семінарських занять потрібно ретельно готуватися: ще і ще раз опрацювати літературу, рекомендовану студентам, і не лише обов'язкову, а й додаткову, зробити необхідні виписки для себе, продумати додаткові запитання студентам, які можна і треба задавати їм під час занять, продумати своє вступне і заключне слово як з окремих питань, так і з теми в цілому.

Молодому викладачеві, і особливо керівнику-початківцю потрібно відвідати семінарські заняття у своїх колег і запозичити той досвід, який можна перенести в практику своєї роботи.

Сумлінно до семінарських занять мають ставитись студенти. Кожен з

них має чітко знати тему занять і питання, які необхідно підготувати, а також відповідну обов'язкову і додаткову літературу. Усе це дає їм викладач заздалегідь.

Особливої уваги викладача потребує організація *семінарів*. Попереднє моделювання заняття – визначення форм і методів роботи, які є найбільш доречнішими для розв'язання навчальних задач, є обов'язковим у викладацькій практиці. До організаційних питань семінарських занять потрібно віднести і забезпечення їх навчальними посібниками та навчальними матеріалами: плакатами, таблицями, схемами, фото і відео матеріалами.

До недоліків семінарського заняття як форми організації навчання можна віднести [41]:

- недостатній рівень підготовки до занять студентів викладачів;
- стереотипне проведення, коли на кожному занятті студенти переказують вивчене, а викладач пасивно слухає їх;
- відсутність дискусії, пасивність студентів;
- «відірваність» теоретичних знань від практики тощо.

Важливою складовою успішного проведення семінарських занять є *психологічний стан студентів*. Впевненості під час виступу додає не лише те, як людина знає матеріал, а й те, як її слухають інші і в першу чергу викладач. *Увага аудиторії до виступу студента* забезпечує його чіткість, логічність, емоційну виразність тощо.

Окрім організаційних моментів, важливу роль відіграє методика проведення семінарських занять. Основними методами їх проведення є розповідь викладача і студентів, бесіда, практичні завдання, ілюстрації і демонстрації, екскурсії. Звичайно, всі вони використовуються не ізольовано, а в єдності. І, напевне, немає жодного семінарського заняття, яке б проводилось одним методом. На кожному з них застосовуються різні методи, хоч один з них може бути домінуючим.

Висновки до лекції

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

Тому в лекції проаналізовано та визначено ключові аспекти підготовки та проведення викладачем лекційних та практичних (семінарських) занять.

Запитання та завдання для самоперевірки

1. Яку роль відіграє дидактика в структурі педагогічної науки?
2. Аргументуйте, чому основою дидактичного (навчального) процесу є комунікативна система «студент – викладач».
3. Визначте та проаналізуйте структурні елементи дидактичної системи.
4. Яке місце займає дидактична система в навчальному процесі як комунікативній системі «студент – викладач»?
5. В чому полягає методологічна роль законів та закономірностей в на-

вчальному процесі вищої школи?

6. Визначте та охарактеризуйте принципи навчання як методологічні засади навчального процесу.

7. Яку роль відіграє мета освіти у визначенні суті та змісту елементів навчальної системи?

8. На яке питання дають відповідь цілі навчання?

9. На яке питання дає відповідь зміст навчання?

10. Чому основою комунікативної системи навчального процесу «студент – викладач» є система «учіння – викладання»?

11. Як ви розумієте поняття суб'єктності особистості?

12. Охарактеризуйте поняття суб'єктності як мети та умови ефективності освітнього (навчального) процесу.

13. Охарактеризуйте поняття суб'єктності як сукупності розвитку відповідних установок (властивостей) особистості.

14. Яка роль самостійності в процесі розвитку та самореалізації особистості?

15. Яка роль самостійності студента в ефективності освітнього процесу та учіння у вищій школі зокрема?

16. Яка роль активності та творчості в процесі розвитку особистості?

17. Яка роль мотивації в процесі самореалізації особистості та професійно-навчальній самореалізації студента зокрема?

18. Яку роль відіграє інноваційність (інноваційна культура) в розвитку студента як особистості та ефективності його професійно-навчальної діяльності?

19. Чому інноваційність (інноваційна культура) особистості є визначальним чинником розвитку суспільства?

20. Визначте та проаналізуйте ключові передумови та засади успішності навчально-професійної студента.

21. Чому адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі є однією з важливих передумов успішності студента?

22. В чому полягають основні проблеми методики викладання на сучасному етапі розвитку освіти?

23. Чому знання, уміння та навички визначають як зміст навчального процесу?

24. Як співвідносяться між собою поняття «вміння» та «навички»?

25. Як співвідносяться між собою поняття «знання» та «вміння»?

26. Визначте та проаналізуйте роль методів навчання як ключового процесуального та діяльнісного компонента навчальної системи «викладач – дидактична система – студент».

27. Наведіть приклади класифікації методів навчання за відповідними ознаками.

28. Яку роль в розгортанні навчальної (дидактичної) системи відіграють засоби навчання?

29. Яку роль в розгортанні навчальної (дидактичної) системи відіграють

організаційні форми навчання?

30. Як співвідносяться поняття «методика навчання» та «технологія навчання»?

31. Визначте та проаналізуйте схему співвідношення понять «світні технології», «педагогічні технології», «технології навчання (дидактичні технології)» та «педагогічна техніка»?

32. Наведіть приклади класифікації педагогічних (навчальних) технологій за відповідними ознаками.

33. В чому полягає необхідність впровадження в навчальний процес інноваційних технологій навчання?

34. Визначте ключові відмінності традиційного та інноваційного навчання.

35. Визначте та проаналізуйте ключові засади кредитно-модульної і модульно-рейтингової технології навчання.

36. Визначте та проаналізуйте ключові засади інформаційних технологій навчання.

37. Визначте та проаналізуйте ключові засади дистанційних технологій навчання.

38. Визначте та проаналізуйте ключові засади проблемних технологій навчання.

39. Розкрийте інноваційну роль активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.

40. Чому інтерактивні методи (технології) навчання можна вважати комплексом педагогічних умов ефективності навчального процесу?

41. Наведіть приклади та дайте коротку характеристику відомих інтерактивних методів (технологій) навчання.

42. Розкрийте інноваційну роль ігрових технологій навчання.

43. В чому відмінність дидактичної, ділової та рольової ігор?

44. Визначте основні аспекти підготовки та проведення викладачем лекцій.

45. Визначте основні аспекти підготовки викладачем практичного (семінарського) заняття.

46. Підготуйте та проведіть на практичних заняттях міні-лекцію з переліку тем дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі».

47. Підготуйте презентацію та виступ на практичному занятті однієї з визначених тем питання «Інноваційні технології (методи) навчання».

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Біляковська О. О. Дидактика вищої школи [Текст] : навч. посіб. / Біляковська О. О., Мицишин І. Я., Цюра С. Б. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. – 360 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С. С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

3. Ганаба С. О. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики : мо-

- нографія / Ганаба С. О. – Суми : Університетська книга, 2014. – 334 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / Дичківська І. М. – [3-є вид., доповн.]. – К.: Академвидав, 2015. – 304 с.
 5. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти / Дроздова І. П. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 142 с.
 6. Д'яченко Н. О. Педагогічні задачі в професійній підготовці майбутніх викладачів : навч. посібник / Д'яченко Н. О. – К. : Видавництво Ліра-К, 2015. – 84 с.
 7. Зайченко І. В. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підручник / Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. – К. : Ліра-К, 2016. – 484 с.
 8. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі [Текст] : навч. посіб. / Зайченко І. В. – К. : Ліра-К, 2017. – 456 с.
 9. Зайченко І. В. Теорія і методика професійного навчання : навч. посіб. / Зайченко І. В. – К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2014. – 548 с.
 10. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти : монографія / За ред. С. С. Вітвицької. – Житомир : «Полісся», 2015. – 368 с.
 11. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Каплінський В. В. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 224 с.
 12. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / Кашлев С. С. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
 13. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – К. : Знання, 2013. – 327 с.
 14. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Кузьмінський А. І. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
 15. Малофіїк Ф. В. Дидактика новітньої школи навч. посіб. / Малофіїк Ф. В. – К. : Вид. дім «Слово», 2015. – 632 с.
 16. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. – К. : КНТ, 2014. – 262 с.
 17. Мізрах А. А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. А. Мізрах, І. А. Мізрах. – Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2015. – 92 с.
 18. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
 19. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Нагаєв В. М. – К. : ЦУЛ, 2007. – 232 с.
 20. Найдьонов І. М. Викладання фінансово-економічних дисциплін : методика, технологія, управління / Найдьонов І. М. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 432 с.
 21. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Ортинський В. Л. – Центр учбової літератури, 2017. – 472 с.
 22. Падажа О. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. /

- О. С. Падажа, О. Т. Шпак. – К. : Освіта, 2000. – 368 с.
23. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 400 с.
24. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Січаєва, Я. В. Цехмістер та ін. / За ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
25. Педагогические технологии : учеб. пособие / Под. общ. ред. В. С. Кукушина. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д : Изд. Центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 333 с.
26. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А. – М: Изд.-во МГУ, 1982. – 168 с.
27. Подласый И. П. Педагогика : учебник / Подласый И. П. – М: Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
28. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [5-е вид., стер.]. – К. : Каравела, 2017. – 360 с.
29. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: практикум : навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
30. Руснак І. С. Педагогіка і психологія вищої школи : навч.-метод. посіб. / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук. – [вид. 2-е доп. і перероб.]. – Чернівці: «Букрек», 2011. – 176 с.
31. Сальников Т. П. Педагогические технологии : учеб. пособие / Сальников Т. П. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
32. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
33. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Под ред. Н. В. Бордовской. – [2-е изд., стер.]. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.
34. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : навч. посіб. / Ю. В. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2015. – 309 с.
35. Теслюк В. М. Основи педагогічної майстерності викладача вищої школи : підручник / Теслюк В. М. – К. : Ліра-К, 2015. – 340 с.
36. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Туркот Т. І. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
37. Ушинський К. Д. Твори : у 6 т. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 1. – 518 с.
38. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Фіцула М. М. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.
39. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
40. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В. – Вінниця : СКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
41. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна», 2006. – 402 с.

Навчальне видання

**Микола Дем'янович Прищак
Оксана Броніславівна Залюбівська**

**Педагогіка, психологія та методика
викладання у вищій школі**

Курс лекцій

Рукопис оформив М. Прищак

Редактор: С. Сідак
О. Ткачук

Оригінал-макет підготував О. Ткачук

Підписано до друку
Формат 29,7×42¼. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк.
Наклад 50 (1-й запуск 1–21) пр. Зам. № 2019-

Видавець та виготовлювач
Вінницький національний технічний університет,
інформаційний редакційно-видавничий центр.
ВНТУ, ГНК, к. 114.
Хмельницьке шосе, 95,
м. Вінниця, 21021.
Тел. (0432) 65-18-06.
press.vntu.edu.ua;
E-mail: kivc.vntu@gmail.com.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 3516 від 01.07.2009 р.