

ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА Л.В., НЕТРЕБА М.М., БОДИК О.П.

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

# ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Маріупольський державний університет**

**Задорожна-Княгницька Л. В., Нетреба М. М., Бодик О. П.**

---

# **ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

---

**Навчальний посібник**

Одеса  
КУПРІЄНКО СВ  
2022

УДК [378.1+378.22] (075.8)

З 15

*Навчальний посібник Затверджено до друку:  
Вченою Радою Маріупольського державного університету  
(протокол № 11 від 10 травня 2022 року)*

*Рецензенти:*

**Бурчак С. О.** – доктор педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Цибулько Л. Г.** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

З 15 **Задорожна-Княгницька Л.В., Нетреба М.М., Бодик О.П.**

Педагогіка вищої школи: навчальний посібник /  
Л. В. Задорожна-Княгницька, М. М. Нетреба, О. П. Бодик – Одеса:  
КУПРІЄНКО СВ, 2022. – 309 с. : рис., табл.  
ISBN 978-617-7880-31-7

У посібнику розглядається зміст навчального курсу «Педагогіка вищої школи», висвітлюються ключові питання організації освітнього процесу в закладах вищої освіти з позицій студентоцентрованого навчання, подається сучасне трактування проблематики, що розглядається. Посібник містить методичне забезпечення: навчальну програму, курс лекцій, зміст семінарсько-практичних занять, завдання для самостійної й індивідуальної роботи, тематику індивідуальних навчально-дослідних завдань та методичні рекомендації щодо їх виконання, питання до поточного, підсумкового й самоконтролю, глосарій.

Видання побудоване за вимогами ЄКТС організації навчання й адресоване здобувачам вищої освіти ступеня магістра, аспірантам і науково-педагогічним працівникам.

**УДК [378.1+378.22] (075.8)**

**DOI: 10.30888/978-617-7880-31-7.2022**

© Задорожна-Княгницька Л. В., Нетреба М. М., Бодик О. П., 2022

© Купрієнко С.В., загальне оформлення 2022

**ISBN 978-617-7880-31-7**

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»</b> .....	9
<b>НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ. ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС</b> .....	16
<b>ТЕМА 1. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКА</b> (Предмет, функції та завдання педагогіки вищої школи. Методологічні категорії педагогіки вищої школи. Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками. Структура освіти в Україні) .....	16
<b>ТЕМА 2. УНІВЕРСИТЕТ ЯК ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> (Система вищої освіти України. Університет у системі вищої освіти України).....	26
<b>ТЕМА 3. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> (Історичні передумови виникнення університетської освіти. Перші європейські університети. Становлення та розвиток вітчизняної університетської освіти) .....	34
<b>ТЕМА 4. ОСНОВИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ. ЗМІСТ ОСВІТИ</b> (Поняття про дидактику вищої школи. Моделі освіти. Зміст освіти у вищій школі) .....	49
<b>ТЕМА 5. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> (Поняття і структура педагогічного процесу. Основні завдання педагогічного процесу у закладі вищої освіти. Закономірності і принципи педагогічного процесу. Основні етапи педагогічного процесу).....	69
<b>ТЕМА 6. МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> (Поняття методу навчання. Класифікація методів навчання у вищій школі. Традиційні методи навчання. Активні методи навчання у вищій школі) .....	85
<b>ТЕМА 7. ЛЕКЦІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> (Поняття та основні функції лекції у закладі вищої освіти. Види лекцій. Основні етапи підготовки до лекційного заняття) .....	129

<b>ТЕМА 8. СЕМІНАРСЬКІ, ЛАБОРАТОРНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ. САМОСТІЙНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> (Семінарські заняття як форма взаємодії учасників освітнього процесу. Лабораторні та практичні заняття. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти).....	141
<b>ТЕМА 9. ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> (Викладач закладу вищої освіти як організатор освітнього процесу. Теоретико-методологічні проблеми культури педагогічного спілкування).....	204
<b>ТЕМА 10. СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ</b> (Характеристика студента як об'єкта / суб'єкта освітньої діяльності. Роль закладу вищої освіти у процесі соціалізації особистості майбутнього фахівця. Адаптація здобувача вищої освіти до навчання в освітньому закладі, її види й умови ефективності. Типологічні особливості сучасних здобувачів вищої освіти. Чинники розвитку особистості майбутнього фахівця (студентська група, інститут кураторства, студентське самоврядування) .....	216
<b>ПРАКТИКУМ ІЗ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ</b> .....	259
Плани семінарських занять .....	259
Теми, що виносяться на самостійне опрацювання .....	267
Педагогічні ситуації для аналізу та дискусії .....	281
<b>РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА</b> .....	287
<b>ДОДАТКОВЕ МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ</b> .....	293
Глосарій навчальної дисципліни .....	293
Тестові завдання для самоконтролю .....	303

## ПЕРЕДМОВА

Сьогодні вища школа покликана забезпечити фундаментальну наукову, професійну та загальнокультурну підготовку, здобуття громадянами освітніх рівнів відповідно до їхніх інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної діяльності, перепідготовку й підвищення кваліфікації. Від діяльності закладу вищої освіти значною мірою залежить процес створення найбільшого багатства держави – її інтелектуального потенціалу. Тому сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених, соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Разом із питаннями змісту освіти й організації процесу засвоєння знань та управління ним постає питання розвитку здібностей студентів, їхньої здатності до продуктивної діяльності упродовж життя.

Професійна підготовка викладача закладу вищої освіти обумовлюється комплексом об'єктивних чинників, серед яких найбільш вагомими є: зміна освітньої парадигми та визнання цінності особистості кожного учасника освітнього процесу; посилення студентоцентрованої тенденції в освіті, ствердження педагогіки партнерства; забезпечення академічної автономії закладів освіти, що значно підвищило ступінь відповідальності університетів за надання послуг щодо забезпечення якісної професійної підготовки фахівців; підвищення суспільно-державних, кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів та закладів освіти в цілому; інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема в галузі педагогіки, психології, гуманітарних і суспільних наук) і практики професійної педагогічної діяльності.

Відповідно до сучасних уявлень про методологічні засади конструювання змісту вищої освіти у межах викладання навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» застосовано: компетентнісний, тезаурусний, середовищний, особистісний, деонтологічний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний і структурно-системний підходи.

**Компетентнісний підхід** відображає інтегральний прояв професіоналізму, який конкретизується у змісті компетентності. Професійна компетентність є динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Професійна підготовка сучасного фахівця з вищою освітою відображає загальні тенденції, окреслені «Всеосяжною рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» та Проектом Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі». У зазначених документах результат професійної підготовки визначено як комплекс компетентностей: інтегральної, загальних та фахових. Отже, незалежно від обраної спеціальності, випускник закладу вищої

педагогічної освіти як викладач має бути здатним забезпечити формування в здобувачів вищої освіти наскрізних для усіх компетентностей умінь: читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, критично мислити, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, співпрацювати в команді.

**Тезаурусний підхід** дає можливість систематизувати поняття, що мають бути засвоєні майбутніми викладачами вищої школи, вибудовувати їх ієрархію з суттєвими зв'язками між елементами цієї ієрархії. Ключові місця в ній мають посісти поняття «студентоцентризм», «індивідуальна освітня траєкторія», «педагогіка партнерства», «ключові компетентності фахівця», «творче освітнє середовище», «стейкхолдери» тощо. У зазначеному контексті йдеться про оновлення професійного тезаурусу сучасного викладача вищої школи, що складе міцну основу його професійного мислення. Такий тезаурус довершує соціалізацію особистості майбутнього фахівця у межах освітнього середовища, в якому формується та розвивається його професійна компетентність.

**Середовищний підхід** до професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти забезпечує створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу; зосередження на потребах особистості; надання пріоритету індивідуальності; співпрацю здобувачів вищої освіти та викладачів; побудову педагогічних відносин у напрямку відкритості та відвертості; створення ситуації вибору та відповідальності за цей вибір; адаптацію освітніх технологій до індивідуальних особливостей і можливостей здобувачів вищої освіти; актуалізацію проблеми особистісного зростання як основи самостійності в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку майбутнього фахівця.

**Особистісний підхід** реалізується через розуміння здобувача вищої освіти як соціокультурної індивідуальності, яка постійно розвивається із соціокультурним простором, конструювання цілісних освітніх моделей, у межах яких функцією викладача є сприяння студенту в ефективному і творчому освоєнні інформації, в розвитку його критичного осмислення<sup>1</sup>.

**Деонтологічний підхід** відображає єдність знань та вмінь нормативного характеру, полягає в цілеспрямованому й керованому процесі формування у майбутнього викладача здатності до продукування належної професійної поведінки. Отже, деонтологічний підхід забезпечує етико-деонтологічний аспект професійної підготовки, що конкретизується в здатності магістра – майбутнього викладача будувати професійні відносини на засадах поваги до особистості, доброзичливого і позитивного ставлення до неї, довіри у відносинах, розподіленого лідерства, на дотриманні принципів соціального партнерства.

Реалізація **діяльнісного підходу** в процесі професійної підготовки майбутнього викладача передбачає опанування ним теоретичних знань, етико-психологічних положень, педагогічних принципів і моральних норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, та практичних умінь і навичок

<sup>1</sup> Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати: монографія. Київ : Грамота, 2005. С. 36-38.

продуктивної педагогічної взаємодії. У зазначеному контексті професійну компетентність педагога закладу вищої освіти слід розуміти як спосіб та інструмент успішної професійної діяльності.

**Культурологічний підхід** ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта освітнього процесу, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно-розвивальній системі професійної підготовки, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Наслідками культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх викладачів є професіоналізм, соціальна зрілість, інтелігентність, творча активність – тобто ті особистісні якості, що визначають спосіб життєдіяльності й соціального буття, суб'єктивний зміст і продуктивність праці викладача вищої школи.

**Аксіологічний підхід** розглядає професійну підготовку викладачів закладів вищої освіти через систему цінностей: морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Саме зазначені цінності мають бути сформовані у майбутніх фахівців.

**Структурно-системний підхід** дозволяє розглянути професійну підготовку викладачів як складову неперервної професійної освіти, що забезпечує узгодженість змісту, методів, форм та засобів професійної підготовки. Він дає можливість представити цілісність структури такої підготовки як систему компонентів: мотиваційно-цільового, інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального.

Єдність зазначених вище підходів забезпечить комплексне вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» через аналіз інтегральних взаємозв'язків і взаємозалежностей з іншими компонентами освітньо-професійних програм (теорія і практика вищої освіти, освітній менеджмент, методика виховної роботи у закладі вищої освіти, методика викладання фахових дисциплін у вищій школі, методологія та організація наукових досліджень, професійна та корпоративна етика, психологія спілкування, сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті, асистентська практика).

Атаки небезпечних вірусних інфекцій, що сталися за останні роки, особливо коронавірус 2020-2021 року, різко збільшили інтерес до дистанційних дидактик, байдужих до вірусних атак, на відміну від традиційних (контактних). Тому педагогічна наука покликана вирішити основні завдання освітньої галузі ХХІ століття – цифрову трансформацію освіти, розвиток наукових основ дидактики, що спирається на сучасні технології і досягнення нейронаук тощо. Використання ефективних дидактик, ІТ-технологій – хмарні технології, цифровізація та віртуальна реальність – дозволяє підвищити продуктивність освітнього процесу, без нарощування витрат ресурсів, що наявні в розпорядженні соціуму, знизити їхню вартість, освоїти широкомасштабну неперервну освіту, здійснювати освітню діяльність у будь-якому місці, у будь-який час тощо.



Автори прагнули дотриматися всіх вимог, які висуваються до процедури реалізації кредитно-трансферного навчання в системі діяльності закладу вищої освіти. Як наслідок, зібраний матеріал становить завершений інформаційний цикл, який передбачає різноманітні види діяльності викладача і здобувачів вищої освіти та дозволяє їм виокремити стратегічні цілі й тактичні завдання в курсі вивчення методології, теорії, методів і рекомендацій для педагогічної практики, тобто педагогіки вищої школи як навчальної дисципліни.

# ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

## Мета та завдання навчальної дисципліни

**Мета:** набуття знань про особливості освітнього процесу в закладі вищої освіти, його характер і функції в стимулюванні та мотивації професійного зростання майбутніх фахівців, формування психолого-педагогічних умінь майбутнього викладача вищої школи, а також підготовка студентів магістратури до виконання обов'язків викладача закладу вищої освіти, проведення науково-пошукової роботи та керівництва дослідницькою роботою студентів, організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

### Завдання:

1. Поглиблення, розширення, інтеграція знань із педагогіки вищої школи, педагогічної майстерності, навчально-виховних технологій у контексті організації освітнього процесу у вищій школі та їх практичного застосування у майбутній професійній діяльності.

2. Надання знань про особистість здобувача вищої освіти як багатогранний психологічний феномен та основні чинники, що впливають на формування та розвиток наукового світогляду, національної свідомості, гідності й гордості, національних почуттів і патріотизму, професійної відповідальності майбутнього фахівця, а також мотивації до діяльності, конкуренції, активного суспільного й громадського життя.

3. Вироблення вмінь планувати, організовувати та здійснювати власну професійну діяльність в умовах кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу на основі компетентнісного та студентоцентрованого підходів, прогнозувати розвиток педагогічного процесу залежно від перспектив науки і потреб суспільства.

4. Розвиток вміння ефективно презентувати навчальний матеріал за спеціальністю за допомогою новітніх освітніх технологій, а також розробляти технології педагогічного впливу на різні студентські колективи з метою їхнього згуртування, оптимізації стосунків і забезпечення взаємодії, злагодженості.

5. Забезпечення умов для практичного опанування провідними видами освітньо-наукової роботи зі здобувачами вищої освіти та застосування у студентських наукових дослідженнях здобутків сучасного гуманітарного знання із суміжних до педагогіки галузей.

6. Формування розуміння місії викладача закладу вищої освіти та відповідального ставлення до її виконання, прагнення поповнювати знання, постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням, підвищувати професійну майстерність, уміння організовувати та здійснювати освітній процес відповідно до потреб демократичного суспільства.

7. Надання допомоги в осмисленні значущості педагогіки вищої школи для викладацької діяльності.

8. Озброєння вміннями використовувати набуті педагогічні знання у повсякденному спілкуванні й організації взаємин з іншими суб'єктами й об'єктами освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Протягом вивчення курсу здобувачі освіти оволодівають наступними **компетенностями:**

*1. Загальні компетенції:*

– Здатність діяти соціально відповідально та громадянськи свідомо на основі загальнолюдських ціннісних орієнтирів, дотримуватися основ безпеки професійної діяльності та здорового способу життя.

– Здатність володіти базовими знаннями з методології наукових досліджень в обсязі, необхідному для здійснення професійної науково-дослідної діяльності.

– Здатність до збору, обробки, збереження, продукування і передачі професійно важливої інформації з метою її використання в рамках професійного, дослідницького контенту.

– Здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію; працювати в команді з дотриманням етичних норм та цінностей мультикультурного суспільства; здійснювати наукову полеміку та спілкування державною та іноземною мовами.

– Здатність вчитися самостійно й автономно, розробляти власну траєкторію саморозвитку упродовж життя.

*2. Спеціальні (фахові, предметні) компетенції:*

– Здатність здійснювати професійну комунікацію українською та іноземними мовами.

– Здатність володіти комунікативними стратегіями, тактиками, риторичними, стилістичними, мовними нормами і прийомами, прийнятими в різних сферах комунікації, уміння адекватно використовувати їх при вирішенні професійних завдань.

– Здатність використовувати теоретичні знання з методології науки та практичні навички з організації наукових досліджень для професійної діяльності; володіння евристичними методами розв'язування професійних педагогічних задач.

– Здатність володіти методикою викладання фахових дисциплін у вищій школі.

– Здатність творчо і критично осмислювати інформацію для вирішення науково-дослідних і практичних завдань у сфері професійної педагогічної і управлінської видів діяльності.

– Здатність застосовувати теоретичні знання сучасних наукових парадигм, освітніх концепцій, педагогічних теорій для використання у практичній діяльності викладача вищої школи за фахом.

У результаті вивчення навчальної дисципліни магістри повинні **знати:**

✓ місце та значення педагогіки вищої школи в системі наук про людину;

✓ основні категорії педагогіки вищої школи;

- ✓ принципи організації освітнього процесу у закладі вищої освіти;
  - ✓ психолого-педагогічні особливості здобувачів вищої освіти, форми та активні методи навчання у вищій школі;
  - ✓ шляхи інтеграції системи вищої освіти в Україні у світову освітню систему;
  - ✓ цілі та завдання виховання особистості майбутнього фахівця у закладі вищої освіти;
  - ✓ особливості організації та здійснення підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти за вимогами кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу;
  - ✓ особливості побудови та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти;
  - ✓ соціальні, професійні та культурні вимоги до сучасного викладача вищої школи;
- У результаті опанування дисципліни магістри повинні **вміти:**
- ✓ використовувати психолого-педагогічні закономірності навчання та виховання студентської молоді у професійно-педагогічній діяльності;
  - ✓ будувати власну педагогічну діяльність на основі системи педагогічних принципів;
  - ✓ аналізувати сучасну вітчизняну та зарубіжну системи освіти;
  - ✓ визначати мету і завдання навчання протягом всього життя;
  - ✓ будувати професійне спілкування на продуктивній основі;
  - ✓ використовувати активні методи навчання та самонавчання;
  - ✓ організовувати самостійну навчальну діяльність здобувачів вищої освіти;
  - ✓ аналізувати вплив соціуму на формування особистості;
  - ✓ застосовувати методи педагогічного впливу в колективі в контексті професійної діяльності.

## Зміст навчальної дисципліни

### Змістовий модуль 1

#### Загальні основи педагогіки вищої школи

Поняття про педагогіку як науку і навчальну дисципліну. Передумови виникнення та розвитку педагогічної теорії. Основні джерела розвитку педагогічної науки. Місце педагогіки в системі наук, що вивчають людину.

Предмет і завдання педагогіки вищої школи. Науково-теоретична, організаційно-практична та прогностична функції педагогічної науки. Структура і галузі педагогіки. Загальна педагогіка як базова дисципліна. Зв'язок педагогіки з іншими науками. Завдання курсу педагогіки вищої школи як педагогічної науки та навчальної дисципліни у системі підготовки викладача закладу вищої освіти. Методологічні, суттєві, процесуальні категорії педагогіки вищої школи.

Витоки вищої освіти в часи України-Руси (IX-XI ст.). Академія Ярослава Мудрого. Українські вищі навчальні заклади XVI-XVIII ст.: Острозька,

Львівська, Києво-Могилянська, Тихоріанська академії. Демократичні й національні засади вітчизняної вищої освіти. Статут закладу освіти. Видатні учні та викладачі цих освітніх закладів, їхня навчальна і наукова робота. Вітчизняні пріоритетні видання: підручники, богослужбові книги.

Вища школа в Україні в умовах царської Росії у XVIII-XIX ст. Загальна характеристика діяльності Львівського, Харківського, Київського, Одеського, Чернівецького класичних університетів. Особливості вищої освіти.

Вища школа й освіта в часи Української народної республіки. Особливості вищої освіти і школи в Україні періоду СРСР.

Розвиток вищої школи й освіти в умовах незалежної України. Концепція вищої педагогічної освіти в Україні. Нові навчальні плани, програми, підручники. Державні й недержавні вищі навчальні заклади. Стратегія перебудови вищої освіти у відповідності з рівнем передових країн світу.

Сутність двоступеневої вищої освіти, характеристика освітніх рівнів «бакалавр», «магістр». Поняття освітньої програми. Державний стандарт вищої освіти.

Викладацька, наукова й організаційно-управлінська функції викладача закладу вищої освіти, їх особливості та взаємозв'язок. Теоретичні основи діяльності викладача закладу вищої освіти. Основні нормативно-правові документи, що регламентують діяльність викладача. Навчальні плани, їх загальна характеристика та побудова за спеціальностями. Блоки навчальних дисциплін: нормативні та варіативні, загальні та професійні навчальні дисципліни. Навчальні програми, їх структура та значення. Робочі програми з фахових дисциплін: наукові засади, мета, завдання, принципи побудови.

Структура викладацької діяльності. Стратегії інтеріоризації, екстеріоризації, проблематизації та рефлексії у процесі навчання та розвитку особистості здобувача вищої освіти – майбутнього фахівця. Поняття стилю викладання. Характеристика стилів викладання та спілкування викладача зі здобувачами вищої освіти. Імідж викладача вищої школи.

## **Змістовий модуль 2**

### **Дидактика вищої школи**

Поняття про дидактику. Виникнення й розвиток дидактики. Зв'язок дидактики з конкретними методиками.

Зміст понять «освітній процес» і «педагогічний процес». Сутність навчання як педагогічного процесу, його методологія. Співвідношення процесу пізнання й навчання. Двобічний характер освітнього процесу. Рушійні сили освітнього процесу. Освітня, виховна, розвивальна функції навчання. Реалізація функцій навчання в практичній діяльності викладача вищої школи. Процес навчання як система, її компоненти: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінювально-результативний.

Учіння як пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти. Передумови їх навчальної діяльності. Організація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Основні етапи засвоєння знань: засвоєння теоретичних знань,

засвоєння навичок і вмінь практичного застосування знань, удосконалення практичних вмінь та навичок.

Поняття про закономірності навчання. Загальні та конкретні закономірності. Принципи навчання. Правила навчання. Співставлення принципів і правил. Система дидактичних принципів.

Поняття про зміст вищої освіти. Компоненти змісту освіти: знання, уміння, навички. Чинники формування змісту освіти, загальнолюдський та національний аспект змісту освіти. Наукові вимоги до змісту вищої освіти: відповідність соціальному замовленню суспільства, науковість і практична значущість навчального матеріалу, врахування реальних можливостей процесу навчання, єдність в конструюванні й реалізації змісту освіти. Удосконалення змісту освіти на сучасному етапі розбудови національної школи.

Поняття про метод навчання, класифікація методів навчання. Критерії вибору методу навчання. Методи як джерело інформації: наочні, вербальні, практичні, інтерактивні та ін. Методи, які обумовлюють навчально-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти: інформативно-рецептивні, репродуктивні, частково-пошукові. Методи організації навчально-пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти за Ю. Бабанським. Метод як шлях організації впорядкованої навчальної діяльності здобувачів вищої освіти: засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок та застосування знань на практиці, перевірки та оцінки знань, вмінь і навичок за М. Даниловим, Б. Єсіповим. Активні й інтерактивні методи навчання.

Поняття про організаційні форми навчання. Лекційна форма роботи зі здобувачами вищої освіти. Функції і види лекцій, їх особливості. Технологія і техніка підготовки і проведення лекційних занять.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти як засіб поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях, і підготовки до семінарських, практичних, лабораторних занять, колоквиумів тощо. Семінарське заняття як засіб поглиблення знань і підвищення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Види семінарів, методика їх підготовки та проведення. Практичне заняття як форма органічного поєднання теоретичних положень навчальної дисципліни з їх практичним застосуванням і науково-дослідною роботою. Лабораторне заняття. Вибір із програми тем, змісту для лабораторних занять. Складання плану, добір методів до різних тем. Способи формування професійних вмінь студентів. Індивідуальні, парні, групові форми роботи.

Роль самостійної роботи у становленні особистості майбутнього фахівця. Самоосвіта і самовиховання здобувачів вищої освіти. Програма самостійного професійного вдосконалення та зростання майбутнього фахівця. Норми, зміст, планування самостійної роботи студентів в позааудиторний час. Форми й методи організації самостійної роботи студентів на різних аудиторних заняттях. Індивідуалізація завдань самостійної роботи відповідно до рівня спроможності та темпу роботи студентів. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як форма організації самостійної діяльності студентів.

Форми та засоби контролю знань й вмінь здобувачів освіти. Поточний контроль та евалюація знань й вмінь студентів (магістрантів) під час лекційних,

семінарських, лабораторних занять. Заліки й екзамени – підсумкові форми контролю. Критерії, показники успішності студентів і їхньої фахової підготовленості. Поняття критеріїв та показників. Самооцінка та взаємооцінка студентів.

Поняття науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти, її значення у професійній підготовці майбутніх фахівців. Види науково-дослідної роботи студентів. Курсові та дипломні роботи (проєкти).

### **Змістовий модуль 3**

#### **Теоретичні основи виховання**

Поняття про процес виховання. Цілеспрямованість, двосторонній характер, багатогранність, тривалість у часі, безперервність, комплексність процесу виховання. Структурні елементи процесу виховання.

Рушійні сили та компоненти процесу виховання. Поняття про суб'єкти й об'єкти виховання. Етапи процесу виховання. Управління процесом виховання. Самовиховання як вищий етап виховного процесу. Етапи педагогічного керівництва самовихованням здобувачів вищої освіти. Прийоми самовиховання. Поняття про перевиховання. Етапи перевиховання.

Закономірності виховання: єдність навчання, виховання і розвитку здобувача вищої освіти. Врахування закономірностей виховання у процесі роботи зі студентською молоддю. Поняття про принципи виховання. Концепція національного виховання про основні принципи виховання: народність, природовідповідність, культуровідповідність, ідентифікація, гуманізація, демократизація, етнізація, диференціація, індивідуалізація виховного процесу, послідовність, систематичність, варіативність форм і методів виховання.

Поняття про методи виховання. Засоби виховання. Прийоми виховання. Класифікація методів виховання. Методи формування свідомості особистості. Методи формування досвіду суспільної поведінки й діяльності. Методи стимулювання діяльності здобувачів освіти. Методи контролю і аналізу ефективності виховного процесу.

Поняття педагогічного спілкування як спеціально організованого процесу комунікативної взаємодії викладача та студентів. Функції педагогічного спілкування та їх взаємозв'язок. Структура акту продуктивної комунікації: спонукання до дії, уточнення індивідом ситуації дії, сама дія, її згортання.

Поняття закономірностей функціонування студентської групи у контексті психології вищої школи. Група студентів як мала соціальна група, її специфіка та значення. Розвиток індивідуальності студента в умовах навчання у малій соціальній групі. Міжособистісні стосунки.

#### **Індивідуальні завдання**

Підготовка тез доповіді на науково-практичну конференцію Всеукраїнського рівня з питань педагогіки вищої школи та професійної підготовки фахівців із вищою освітою.

### Методи навчання

Лекції, активні методи навчання, розв'язування творчих завдань, складання графічних схем, заповнення таблиць, конспектування, написання рефератів, укладання глосарію, тестові завдання.

### Методи контролю

Перевірка конспектів студентів; співбесіда зі студентами під час індивідуальних занять; консультація; тестова перевірка знань; перевірка індивідуального навчально-дослідного завдання; експрес-опитування; залік.

### Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота																				Сума
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль №2								Змістовий модуль №3				ІНДЗ				
T1	T2	T3	T4	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15		T16	T17	T18	10
2	5	8	3	2	5	3	5	3	8	8	2	5	10	8	5	3	8	2	10	

T1, T2 ... T18 – теми змістових модулів.

### Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90-100	<b>A</b>	відмінно	зараховано
82-89	<b>B</b>	добре	
74-81	<b>C</b>		
64-73	<b>D</b>	задовільно	
60-63	<b>E</b>		
35-59	<b>FX</b>	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	<b>F</b>	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

### Методичне забезпечення

1. Робоча програма навчальної дисципліни.
2. Курс лекцій із навчальної дисципліни.
3. Методичні рекомендації щодо підготовки до семінарських занять, організації самостійної роботи студентів та виконання індивідуального навчально-дослідного завдання.
4. Тестові завдання до курсу.



# НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ. ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

## ТЕМА 1 ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКА

*Мета вивчення:* сформувати поняття про педагогіку як систему наук та науку про закономірності, принципи виховання студентської молоді, технологію його здійснення; розкрити її предмет і завдання; ознайомити із завданнями й функціями педагогіки як навчальної дисципліни; сформувати уявлення про її структуру та місце серед інших наук про людину; ознайомити з понятійним апаратом педагогіки як цілісною системою, розкрити сутність основних педагогічних категорій; ознайомити із системою педагогічних наук і їх соціальним значенням.

*Основні поняття:* педагогіка вищої школи, об'єкт і предмет педагогіки вищої школи, мета, завдання, функції, категоріально-понятійний апарат педагогіки вищої школи, педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність.

### *Питання теми:*

1. Предмет, функції та завдання педагогіки вищої школи
2. Категорії педагогіки вищої школи
3. Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Предмет, функції та завдання педагогіки вищої школи**

Поняття «педагогіка» є широким. Вітчизняні науковці (зокрема, В. Головенкін, С. Вітвицька, В. Ортинський, Л. Калашнікова та О. Жерновникова, В. Гладуш та Г. Лисенко) сходяться у визначенні цього поняття, даючи визначення педагогіці як сукупності/комплексу теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання й освіту не тільки підростаючого покоління, але й дорослих, як соціально організовані й цілеспрямовані процеси, а також про шляхи удосконалення цих процесів.

Загальна педагогіка – це наука про педагогічні закономірності, сутність, принципи, методи і форми навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки конкретної людини, колективу в інтересах успішної діяльності<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

У сучасній українській педагогіці розрізняють наукову (елітарну) та народну педагогіки. Першу із них розвивають професійні учені-педагоги і на її основі формується державна система освіти і виховання, друга виникає із нагальних потреб народу, як складова загальнонародної культури, внаслідок обмеженого доступу до офіційної культури. Виступаючи джерелом розвитку наукової педагогіки, народна педагогічна мудрість характеризується автентичністю і природовідповідністю.

Докорінні соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, висувають вимогу впровадження для вищої школи науково обґрунтованої підготовки науково-педагогічних кадрів, що передбачає не лише глибоке володіння предметною галуззю, до якої належить навчальна дисципліна «Педагогіка вищої школи», а й науковими основами педагогічної діяльності. Навчання в магістратурі й аспірантурі є одним із реальних шляхів такої підготовки, де здобувачі вищої освіти мають можливість не тільки набути потрібні знання з педагогіки вищої школи, але й розвинути в собі педагогічні вміння і набути практичних навичок.

Базуючись на засадах загальної педагогіки, педагогіка вищої школи включає в себе фундаментальний (теоретичний) і прикладний (методичний) рівні. Становлення відповідного педагогічного світогляду є предметом вивчення фундаментального рівня педагогіки, а фахові методики або практичні дидактики репрезентують прикладний рівень педагогічної науки<sup>3</sup>.

**Педагогіка вищої школи** – це галузь загальної педагогіки, яка вивчає педагогічні закономірності, засоби організації та здійснення процесу освіти/самоосвіти, навчання, виховання/самовиховання, розвитку/саморозвитку та наукової і професійної підготовки студентів/слухачів до певного виду діяльності й вимог суспільства і держави.

**Предмет педагогіки вищої школи** охоплює:

- ✓ заклад вищої освіти як педагогічну систему, функціонування та ефективність освітнього процесу у закладі вищої освіти;
- ✓ особистість науково-педагогічного працівника; педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників, їх професійно-педагогічну підготовку;
- ✓ педагогічні закономірності формування й розвитку особистості здобувача вищої освіти/слухача;
- ✓ педагогічні особливості взаємодії здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників у освітньому процесі закладу вищої освіти у ході реалізації завдань Болонської конвенції;
- ✓ процес вищої освіти і самоосвіти;
- ✓ навчання у закладі вищої освіти;
- ✓ форми, методи і педагогічні технології у закладі вищої освіти;
- ✓ виховання і самовиховання здобувачів вищої освіти;
- ✓ педагогічні аспекти неперервної самостійної роботи здобувачів вищої освіти під час навчання у закладі вищої освіти та після його закінчення<sup>4</sup>.

Педагогіка вищої школи має забезпечити реалізацію таких **функцій**:

<sup>3</sup> Там само

<sup>4</sup> Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. С.12.

освітньої, науково-пізнавальної, спонукальної, перетворювальної, проєктивної, прогнозувальної, культурологічної, адаптивної, формувально-виховної та формувально-професійної.

Заклади вищої освіти мають працювати на перспективу розвитку суспільства. Парадигма розвитку освіти України у XXI столітті зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. Життя вимагає інтелектуально розвиненої особистості, основою духовного світу якої виступають саме фундаментальні знання і здатність до самоосвіти в контексті постійно зростаючої інформації. Водночас нинішній фахівець повинен володіти високою професійною культурою, морально-духовними цінностями, щоб не вступити в конфлікт з довкіллям. Суспільно неконтрольований розвиток техніки й технології, упровадження гігантських технічних проєктів спричинили глобальну кризу цивілізації. Вихід з неї можливий лише шляхом здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної революції насамперед у професійній освіті<sup>5</sup>.

**Освітня діяльність сучасності має ґрунтуватися на таких основних принципах:**

- ✓ відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;
- ✓ забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;
- ✓ формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей;
- ✓ розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля.

Вирішення цих завдань покладається на життєво необхідну для вищої освіти науку і дисципліну – *педагогіку вищої школи*.

**Основними завдання педагогіки вищої школи є:**

- ✓ аналіз системи вищої освіти та її характеристик (вивчення й критичне осмислення педагогічної спадщини вищої школи, порівняльне вивчення розвитку вищої освіти в різних країнах, виявлення й використання всього того, що є цінним сьогодні), прогнозування та обґрунтування шляхів розвитку системи вищої освіти залежно від потреб суспільства;
- ✓ вивчення й обґрунтування цілей, змісту, сутності, особливостей і закономірностей, методологічних і теоретичних засад освітнього процесу у вищій школі та його складових: навчання, виховання, морально-психічної і психологічної підготовки, розвитку, самовиховання й самоосвіти на сучасному етапі розвитку науки і людства;
- ✓ визначення шляхів удосконалення та розвитку методів і форм організації навчально-виховної роботи, підвищення ефективності різних способів і методів контролю рівня підготовки здобувачів вищої освіти/слухачів і груп, оцінювання успішності студентів;
- ✓ розроблення і впровадження нових технологій навчання, професійної

<sup>5</sup> Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.

підготовки, виховання тощо;

✓ виявлення закономірностей педагогічного впливу на здобувачів вищої освіти/слухачів із метою формування в них наукового світогляду, національної свідомості, гідності й гордості, національних почуттів і патріотизму, професійної відповідальності, а також формування мотивації до діяльності, конкуренції, активного суспільного й громадського життя;

✓ розкриття мети, змісту, основних закономірностей методики самовиховання й самоосвіти здобувачів вищої освіти/слухачів, способів і прийомів їхнього стимулювання;

✓ розроблення дидактичних концепцій розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти/слухачів та формування педагогічної майстерності майбутнього викладача закладу вищої освіти<sup>6</sup>.

## 2. Категорії педагогіки вищої школи

Педагогіка вищої школи має свій категорійно-понятійний апарат.

В. Галузинський та М. Євтух виділяють три види основних категорій (рис. 1).



Рис. 1. Категорії педагогіки вищої школи

**I. Методологічні категорії:** педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність.

*Педагогічна теорія*, як система науково-педагогічних знань, пояснює та описує елементи педагогічної діяльності у закладі вищої освіти. Теорія узагальнює такі складові елементи, як окремі явища, а саме: педагогічні ідеї, педагогічні поняття, педагогічні концепції, педагогічні закономірності та педагогічні принципи. Методика навчально-виховної роботи у закладі вищої освіти будується на основі теорії.

*Педагогічна концепція* – це система критичних поглядів на реальну дійсність закладу вищої освіти і відповідного пошуку та пропозицій нових конструктивних ідей. Дослідження й емпіричні дані завжди повинні підкріплювати педагогічну концепцію.

<sup>6</sup> Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. С.16.

Універсальною категорією всіх галузей педагогіки є *педагогічна закономірність* – об'єктивно повторювана послідовність явищ.

Закономірності класифікують на біологічні, психологічні, соціальні й безпосередньо педагогічні. Вони можуть бути фундаментальними й конкретними.

Науковці виділяють такі закономірності освітнього процесу:

✓ процес формування особистості здобувача вищої освіти (у процесі його навчання, виховання й розвитку) є єдиним і взаємозумовленим;

✓ історично-зумовленим соціальним процесом є виховання, навчання й освіта здобувача вищої освіти, його переростання в спеціаліста; єдиним і взаємозумовленим є також загальний і специфічний характер виховання здобувачів вищої школи (у широкому розумінні цього слова). Чим повніша ця єдність, тим вищим постає результат виховання;

✓ взаємозумовленими й взаємозалежними є навчальна діяльність здобувача вищої освіти та професійно-педагогічна діяльність викладача;

✓ у структурі внутрішньо колективних стосунків відбувається формування особистості здобувача.

Основними *закономірностями освітнього процесу* у вищій школі є такі:

– педагогічно доцільно побудований освітній процес у закладі вищої освіти більше впливає на особистість майбутнього фахівця;

– ефективність освітнього процесу залежить від більш повного врахування мотивів, внутрішніх прагнень здобувачів вищої освіти;

– розвиток і виховання особистості здобувача відбувається швидше, якщо освітній процес повніше впливає на всі його сфери (вербальну, сенсорну тощо).

Ядром педагогіки вищої школи є ці фундаментальні закономірності, що слугують виявленню й закріпленню принципів і різнобічно ілюструють взаємозалежність процесів.

*Під принципами* розуміють систему вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність освітнього процесу.

*До основних принципів належать:*

1. Гуманізація виховання, що передбачає пріоритет завдань самореалізації особистості здобувача вищої освіти, створення умов для вияву обдарованості й талантів, формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої.

2. Демократизація виховання, що втілюється через розвиток різноманітних форм співробітництва, установлення довіри між викладачем і здобувачем вищої освіти, взаємоповага, розуміння запитів та інтересів здобувачів вищої освіти.

3. Єдність національного й загальнолюдського, що передбачає формування національної свідомості, любові до рідної землі й свого народу; володіння українською мовою, використання всіх її багатств і засобів у мовній практиці, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну, оволодіння надбанням світової культури.

4. Науковий, світський характер навчання.

5. Розумова й моральна спрямованість змісту навчання й виховання.

6. Поєднання активності, самодіяльності й творчої ініціативи здобувачів вищої освіти з вимогливим керівництвом викладача.

7. Урахування індивідуальних, вікових особливостей здобувачів вищої освіти у освітньому процесі.

**II. Процесуальні категорії:** навчання, виховання, освіта, розвиток, формування особистості; освітній процес.

Ці педагогічні категорії взаємопов'язані та взаємозумовлені у живому педагогічному процесі.

Основним засобом і шляхом здобуття фундаментальної освіти є навчання, в процесі якого реалізуються цілі освіти.

**Навчання** – взаємозумовлена, цілеспрямована, організована і систематична взаємодія педагога та здобувачів освіти, у процесі якої передаються та засвоюються знання, навички та вміння, а також процес оволодіння ними.

Навчання взаємопов'язане з вихованням. Під час навчання здобувачі набувають знань, навичок і вмінь, а під час виховання формуються певні якості і властивості особистості здобувача.

Термін «виховання» вживають у широкому соціальному і педагогічному значенні, а також у вузькому педагогічному.

**Виховання у широкому соціальному значенні** – це процес формування особистості та її духовного і фізичного розвитку під систематичним і цілеспрямованим впливом навколишнього середовища, обставин, суспільного ладу і суспільства через створення умов для продуктивної, суспільної й культурної діяльності його членів. Зважаючи на суперечливу і конфліктну дійсність, особистість може не лише формуватися, а й деформуватися під впливом антисоціальних явищ або, навпаки, загартовуватись у боротьбі із труднощами, виховувати в собі несприйнятливність до цих явищ.

**Виховання у широкому педагогічному значенні** слід розуміти як формування особистості здобувача під впливом діяльності колективу закладу вищої освіти, яка базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді.

**Виховання у вузькому педагогічному значенні** розуміють як цілеспрямовану, організовану виховну діяльність освітянина, сфокусовану на формуванні у здобувачів вищої освіти певних світоглядних позицій, моральних ідеалів, норм і відносин, естетичного сприйняття, високих прагнень, а також потреби в систематичній праці досягнення конкретної мети в колективі (наприклад, виховання здорової громадської думки).

**Виховання у гранично вузькому значенні** – спеціально організований педагогічний чи практичний процес щодо певних аспектів виховання особистості (морального, правового, екологічного, професійного, громадянського та ін.), процес управління її розвитком.

**Освіту** трактують як процес і результат засвоєння здобувачами певних систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих, інтелектуальних сил і здібностей.

**III. Суттєві категорії:** мета, завдання й зміст виховання, професійний стандарт, діяльність (здобувача вищої освіти і викладача), індивідуальний та диференційований підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу,

планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічні технології, управління освітнім процесом, самостійна робота здобувачів вищої освіти, науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти, гуманізація та гуманітаризація закладу вищої освіти.

### 3. Міжпредметні зв'язки педагогіки вищої школи

Як і інші галузі педагогіки, педагогіка вищої школи може розв'язувати поставлені завдання лише у взаємодії з іншими науками. Відповідно до предмета свого дослідження педагогіка зміцнює й удосконалює ці зв'язки, запозичує й інтерпретує ідеї інших наук, які допомагають глибше проникнути в суть навчання і виховання та розробляти їх теоретичні основи (див. рис. 2).



**Рис. 2. Взаємозв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками**

**Філософія** дає змогу педагогіці вищої школи визначити мету, суть і цілі виховання, об'єктивно врахувати дію загальних закономірностей людського буття і мислення, розвитку суспільства, забезпечити оперативною інформацією про зміни в науці і суспільстві, коригуючи спрямованість виховання.

Для виявлення, трактування, систематизації педагогічних фактів педагогіка вищої школи користується психологічними знаннями – **психологією**, зокрема психологією вищої школи, яка у свою чергу базується на здобутках педагогічної, вікової, соціальної, організаційної психології, психології особистості і вивчає загальні закономірності і механізми функціонування психіки людини, допомагає усвідомлювати й характеризувати психологічні аспекти освітнього процесу,

своєчасно й ефективно визначати властиві йому зв'язки та механізми. Інтеграція цих наук сприяє виникненню суміжних галузей, наприклад педагогічної психології, яка зосереджена на вивченні психологічних закономірностей, умов, чинників і механізмів навчання та виховання здобувачів вищої освіти/слухачів.

Педагогіка тісно пов'язана з **анатомією і фізіологією**, які складають базу для розуміння біологічної суті людини, механізмів управління фізичним і психічним розвитком здобувачів вищої освіти/слухачів, закономірностей життєдіяльності організму загалом та окремих його систем. Наприклад, знання закономірностей біологічних факторів, зокрема спадковості, дає змогу педагогіці не тільки зрозуміти, а й усвідомити провідну роль у формуванні особистості соціального середовища, виховання та суспільно-трудової діяльності людини.

Останнім часом очевидний зв'язок педагогіки вищої школи з **медициною**, що зумовлено, передусім, процесами гуманізації виховання, серйозними проблемами, пов'язаними зі здоров'ям громадян країни, а також рішучими заходами уряду щодо реалізації інклюзивної освіти. На стику екології, біології, медицини, психології виникла **валеологія** – спеціальна наука про здоров'я. Ці науки дають змогу педагогіці удосконалювати педагогічний процес з урахуванням рекомендацій медицини.

Зв'язок педагогіки вищої школи з **економічними науками** дає можливість урахувати закономірності розвитку виробничих відносин, уявляти економічні процеси, в умовах яких відбувається навчання й виховання здобувачів.

Враховувати національні особливості людей, які завжди є представниками певних етнічних груп, допомагає педагогіці **етнологія**.

Педагогіка вищої школи, як наука соціальна, має актуальні тісні зв'язки із **соціологією** – наукою про становлення, розвиток і функціонування суспільства, його систем (сім'я, трудові колективи, формальні та неформальні групи, юнацька субкультура тощо), соціальних відносин і процесів; про механізми і принципи їх взаємодії. Фактичний матеріал, соціологічні дослідження, а також дані статистики допомагають виявити тенденції та закономірності явищ, пов'язаних із навчанням і вихованням студентів, і раціонально організувати освітній процес.

Використання даних **кібернетики** дає нові можливості педагогічній науці для конструювання і застосування в педагогічному процесі навчальних і контрольних машин для дослідження процесів виховання і навчання, а також розробки закономірностей, способів і механізмів управління навчальним процесом.

Розвиваючись у єдності теоретичних і практичних аспектів, педагогіка вищої школи тісно пов'язана з педагогікою дорослих – **андрагогікою** – наукою про навчання/самонавчання, виховання/самовиховання молоді, яка дозріває, доростає, а також різних категорій дорослих людей, яка свої теоретичні узагальнення і нормативні положення будує на двох джерелах знання: на доробку гуманістичних і соціальних наук, а також на власних дослідженнях дорослих в освітніх ситуаціях<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Дубасенюк О.А., Самойленко О.А. Основи андрагогіки (для фахівців у галузі освіти дорослих): навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 13-14.



**Висновки.**

Таким чином, педагогіка вищої школи являє собою галузь загальної педагогіки, що вивчає закономірності освіти, навчання, виховання і розвитку здобувачів вищої освіти, а також їх наукову і професійну підготовку відповідно до вимог суспільства і держави. Педагогіка вищої школи забезпечує реалізацію освітньої, науково-пізнавальної, спонукальної, перетворювальної, проєктивної, прогнозувальної, культурологічної, адаптивної, формувально-виховної та формувально-професійної функцій.

Категоріальний апарат педагогіки вищої школи є багаторівневим та містить у собі методологічні, процесуальні та суттєві категорії. Широкий спектр проблем, що розкриває педагогіка вищої школи актуалізує її міцний зв'язок з філософією, психологією, анатомією та фізіологією людини, економічними науками, етнологією, кібернетикою, андрагогікою.

Організація освітнього процесу у вищій школі України потребує модернізації, яка може бути здійснена лише на засадах наукової педагогіки вищої школи. Останнім часом і в нас, і за кордоном з'явилися змістовні праці, в яких з урахуванням результатів сучасних досліджень розглядаються психологічні й педагогічні проблеми вищої школи.

**Контрольні питання до теми:**

1. Дайте характеристику предмету педагогіки вищої школи.
2. Дайте характеристику предмету психології вищої школи.
3. Назвіть завдання педагогіки й психології вищої школи.
4. Розкрийте місце педагогіки вищої школи в системі наук, що вивчають людину.
5. Назвіть джерела педагогіки вищої школи.
6. Перерахуйте функції педагогіки вищої школи, розкрийте їх сутність.
7. Назвіть форми взаємозв'язку педагогічної теорії та практики вищої освіти.
8. Розкрийте сутність методологічних категорій педагогіки вищої школи.
9. Розкрийте сутність суттєвих категорій педагогіки вищої школи.
10. Розкрийте сутність процесуальних категорій педагогіки вищої школи.

**Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* на підставі вивчення запропонованої літератури заповнити таблицю

Функція педагогічної науки	Сутність функції	Умови реалізації функції у закладі вищої освіти
Науково-теоретична		
Організаційно-практична		
Прогностична		

*III рівень складності:* підготувати мультимедійну презентацію за темою «Проблеми сучасної вищої школи моїми очима».

### Блок самоконтролю:

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ різні підходи до визначення педагогіки вищої школи як науки та як мистецтва;
- ✓ сутність поняття «педагогіка вищої школи», її об'єкт і предмет, основні функції та завдання;
- ✓ основні категорії педагогіки вищої школи;
- ✓ місце педагогіки вищої школи в системі інших наук;

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:**

- ✓ аналізувати взаємодію та взаємовплив педагогічної теорії та практики;
- ✓ виділяти й формулювати об'єкт, предмет, мету й завдання педагогіки вищої школи;
- ✓ користуватися понятійним апаратом педагогіки вищої школи.

## ТЕМА 2

# УНІВЕРСИТЕТ ЯК ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мета вивчення:** дати поняття про університет як багатопрофільний заклад вищої освіти, його ознаки й структуру, розкрити сутність основних принципів університетської освіти, розкрити основні відмінності університету від інших закладів вищої освіти; дати поняття про сучасну систему вищої освіти України та державні органи управління нею; формувати усвідомлення значущості університету в системі вищої освіти України, розвитку її наукового й кадрового потенціалу; виховувати почуття гордості за наукові досягнення вітчизняної університетської освіти.

**Основні поняття:** університет, університетська освіта, вища освіта, заклад вищої освіти, мобільність університету, принципи університетської освіти, освітній процес, підготовка фахівців, структура університету, система освіти.

### **Питання теми:**

1. Система вищої освіти України.
2. Університет у системі вищої освіти України.

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Структура освіти в Україні**

Структура вищої освіти України розбудована відповідно до структури освіти розвинених країн світу, визначеної ООН, ЮНЕСКО та ін. міжнародними організаціями.

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях вищої освіти:

- ✓ початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- ✓ перший (бакалаврський) рівень;
- ✓ другий (магістерський) рівень;
- ✓ третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень;
- ✓ науковий рівень<sup>8</sup>.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного набуття досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає сьомому рівню

<sup>8</sup> Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Голос України*. 2014. 6 серпня (№ 148). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій.

Освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Освітньо-творчий рівень вищої освіти передбачає оволодіння методологією мистецької та мистецько-педагогічної діяльності, здійснення самостійного творчого мистецького проекту, здобуття практичних навичок продукування нових ідей і розв'язання теоретичних та практичних проблем у творчій мистецькій сфері.

Науковий рівень вищої освіти відповідає десятому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення й упровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворювальних знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.

Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

- 1) молодший бакалавр;
- 2) бакалавр;
- 3) магістр;
- 4) доктор філософії/доктор мистецтва;
- 5) доктор наук.

**Молодший бакалавр** – це освітній або освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої програми, обсяг якої становить 120 кредитів за європейською кредитно-трансферною системою (далі ЄКТС). Для здобуття освітнього ступеня молодшого бакалавра на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перерахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.

Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

**Бакалавр** – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня бакалавра на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.

Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

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

Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра.

Ступінь магістра медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування здобувається на основі повної загальної середньої освіти і присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми, обсяг якої становить 300-360 кредитів ЄКТС.

Наукові установи Національної академії наук України та національних галузевих академій наук можуть здійснювати підготовку магістрів за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність. Наукові установи можуть також здійснювати підготовку магістрів за освітньо-науковою програмою, узгодженою з закладом вищої освіти. У такому разі наукова складова такої програми здійснюється у науковій установі, а освітня складова – у закладі вищої освіти.

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

Особа має право здобувати ступінь доктора філософії під час навчання в аспірантурі (ад'юнктурі). Особи, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи, мають право здобувати ступінь доктора філософії поза аспірантурою, зокрема під час перебування у творчій відпустці, за умови успішного виконання відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій

вченій раді.

Нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30-60 кредитів ЄКТС.

Наукові установи можуть здійснювати підготовку докторів філософії за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність або за освітньо-науковою програмою, окремі елементи якої забезпечуються іншими науковими установами та/або закладами вищої освіти.

**Доктор мистецтва** – це освітньо-творчий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Особа має право здобувати ступінь доктора мистецтва у творчій аспірантурі. Першим етапом здобуття ступеня доктора мистецтва може бути асистентура-стажування, яка є формою підготовки мистецьких виконавських кадрів вищої кваліфікації. Порядок здобуття освітньо-творчого ступеня доктора мистецтва та навчання в асистентурі-стажуванні затверджується Кабінетом Міністрів України за поданням центрального органу виконавчої влади у сфері культури за погодженням з центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Ступінь доктора мистецтва присуджується спеціалізованою радою з присудження ступеня доктора мистецтва закладу вищої освіти мистецького спрямування за результатом успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-творчої програми та публічного захисту творчого мистецького проекту в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України.

Нормативний строк підготовки доктора мистецтва у творчій аспірантурі становить три роки. Обсяг освітньої складової освітньо-творчої програми підготовки доктора мистецтва становить 30-60 кредитів ЄКТС.

**Доктор наук** – це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях.

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

## 2. Університет у системі вищої освіти України

Поняття «заклад вищої освіти» (англ. – higher education institution; фр. – établissement d'enseignement supérieur) у національних, зарубіжних і міжнародних документах означає інституцію (установу, юридичну особу), яка надає вищу освіту.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «заклад вищої освіти – освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність». Створення, реорганізація, діяльність і ліквідація закладів вищої освіти усіх форм власності здійснюються згідно з чинним законодавством України.<sup>9</sup>

У сучасній системі вищої освіти будь-якої країни світу провідну роль відіграють університети як осередки підготовки висококваліфікованих фахівців, науково-дослідні та культурно-освітні центри. Сутність сучасного університету етимологічно вже закладено у його назві.

**Університет** – багатопрофільний заклад вищої освіти, де готують висококваліфіковані кадри з широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук.

Університет має розгалужену систему науково-дослідних інститутів, проблемних та галузевих лабораторій, наукових шкіл і семінарів, обчислювальних центрів, наукових студентських товариств.

Після 1992 р. в Україні почалося масове перетворення інститутів в університети: економічні, лінгвістичні, медичні, лісотехнічні, педагогічні, тощо.

Сутність університету розкривається у самій назві *Universitas*, що означає «сукупність». У зазначене поняття вже на етапі зародження університетів вкладався особливий сенс. Фактично університетом називали результат об'єднання різних типів закладів вищої освіти. Однак основна місія університету полягала залученні молодих людей до сукупності усіх видів знань. Його завдання полягало не лише у збереженні та передачі знань, духовних й культурних цінностей, але й у розвитку інтелекту молоді. Університет (*Alma Mater*) завжди був джерелом знань, мудрості, просвіти. Саме в університетах протягом усієї історії їх існування народжувалися нові знання, створювались наукові теорії й формувались ціннісні позиції для розуміння сутності життя, світу, космосу, людини й суспільства. В університеті прагнули дати універсальну освіту майбутнім фахівцям, які в подальшому входили до еліти суспільства (науковці, державні й суспільні діячі).

Однак, існує ще один аспект «сукупності», що належить до принципів організації університетської освіти. Цей аспект пов'язаний із забезпеченням безперервності наукової творчості та викладанням наукових основ і методів

<sup>9</sup> Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Голос України*. 2014. 6 серпня (№ 148). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

пізнання, прилучення студентів до дослідницької діяльності.

Історично університетська освіта базується на таких принципах:

- ✓ повнота представленого в університеті наукового знання;
- ✓ дух свободи і творчості у процесі викладання та навчання;
- ✓ здатність університету до самопоповнення шляхом підготовки викладачів і вчених.

Ці принципи притаманні будь-якому університету незалежно від історичної епохи й характеру його розвитку. Від самого початку існування університетів їх основним завданням було збудження в молоді наукової думки, розвиток талантів та здібностей засобами просвіти й навчання, формування інтелектуальної еліти суспільства.

Сенс повноти університетської науки розкривається через обсяг змісту тих навчальних дисциплін, що викладаються в межах університетського курсу. Цей курс розкриває у собі теоретичний, прикладний та експериментальний напрями науки, що реалізуються у межах оволодіння кожною навчальною дисципліною. Повнота знання виявляється в тому, що в цим терміном позначається знання основ гуманітарних, суспільних та природничих наук; загальні знання та ґрунтовна теоретична підготовка в рамках конкретної спеціальності або спеціалізації.

Визначальною рисою університету свобода викладання та навчання, що панує в закладі освіти. Високий рівень професійної майстерності, науковий ступінь та наукові здобутки викладача дозволяють йому інтерпретувати навчальний матеріал у відповідності до власної наукової позиції та офіційної наукової думки, обирати індивідуальний стиль викладання. Відповідно здобувач вищої освіти не лише навчається, але й займається науковою діяльністю, обирає систему самоосвіти, властиву саме йому, отримує можливість реалізувати власну індивідуальну освітню траєкторію.

Визначальною рисою університету є його здатність до самопоповнення з кола своїх випускників, що символізує потенціал саморозвитку і свободи науки. Таким чином, університет – це автономний за своєю суттю союз науковців, що може успішно функціонувати виключно в умовах сприятливої атмосфери наукової творчості, а тому не терпить над собою навіть найліберальнішої влади.

З огляду на зазначене вище, основними завданнями закладу вищої освіти є:

- 1) здійснення освітньої діяльності за певним напрямом, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітніх ступенів і відповідає державним стандартам вищої освіти;
- 2) здійснення наукової та науково-технічної, творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності;
- 3) забезпечення виконання державного замовлення й угод на підготовку фахівців з вищою освітою для певної галузі суспільного життя й виробництва;
- 4) здійснення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів та їх атестації в акредитованих закладах вищої освіти;
- 5) здійснення маркетингових досліджень, тобто вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці та сприяння працевлаштуванню випускників;
- 6) забезпечення культурного й духовного розвитку особистості, виховання



здобувачів вищої освіти в душі українського патріотизму й поваги до Конституції України;

7) підвищення освітньо-культурного рівня громадян.

### **Висновки.**

*Отже, класичний університет – це, передусім, когнітивна модель Всесвіту, в якій поєднані знання про цілісність буття, природні процеси та закономірності, теологічні, соціально-економічні, юридичні, історико-культурні, лінгвістичні, психологічні та інші феномени. Університетське знання охоплює всесвіт у всіх його масштабах та вимірах – від космічних систем до мікропроцесів, від глибокого минулого до перспектив і сценаріїв майбутнього розвитку.*

*Структура та напрями діяльності університетів неодноразово змінювалися, відображаючи національно-історичні традиції й особливості, вимоги та специфіку часу. Зважаючи, що впродовж майже дев'яти століть європейський університет був інституцією, яка насамперед пропагувала наукове пізнання, радикально змінитися він не може. Ніколи раніше університет не стикався з такими потужними викликами суспільства, як сьогодні. Ті моделі, які створила, обґрунтувала та випробувала на практиці європейська інтелектуальна думка за останні століття (гумбольдтівська (німецька), наполеонівська (французька), англосаксонська), вже не сумісні з сучасними вимогами, оскільки пропагують почуття вищості та винятковості, що й унеможлиблює їхню відповідність сучасному суспільству знань, оскільки характерним для нього є висока динаміка ринку, інтелектуальна мобільність, установлення інтенсивних контактів між вищою школою і суспільством та ін.*

### **Контрольні питання до теми:**

1. Дайте характеристику університету як закладу вищої освіти.
2. Назвіть основні функції університету.
3. Розкрийте сутність поняття «автономія університету».
4. Назвіть основні завдання закладу вищої освіти.
5. Перерахуйте принципи функціонування університету як закладу вищої освіти.
6. Назвіть та охарактеризуйте ступені вищої освіти.

### **Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* на підставі вивчення запропонованої літератури заповнити таблицю

Основні принципи університетської освіти	Зміст принципу

### Блок самоконтролю:

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:***

- ✓ структуру вищої освіти;
- ✓ сутність кожного зі ступенів вищої освіти, особливості отримання освіти за кожним зі ступенів;
- ✓ сутність університету як закладу вищої освіти;
- ✓ місце університету в системі вищої освіти України;
- ✓ принципи університетської освіти;
- ✓ завдання закладу вищої освіти.

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:***

- ✓ визначати сутність університету як закладу вищої освіти, його функції, принципи побудови університетської освіти;
- ✓ виділяти й формулювати завдання професійної підготовки сучасного фахівця з вищою освітою;
- ✓ користуватися понятійним апаратом педагогіки вищої школи;
- ✓ визначати свою місію як викладача закладу вищої освіти.

## ТЕМА 3

# ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мета вивчення:** сформувати уявлення про історичний розвиток вищої школи в Україні, про роль та значення провідних закладів вищої освіти та їх прообразів у процесі ствердження вітчизняної вищої освіти; оволодіння вміннями наукового аналізу історичних подій, що впливали на розвиток вітчизняної вищої освіти, їх причин та наслідків; усвідомлення значущості історичних надбань у галузі вищої освіти для культурно-освітнього поступу країни.

**Основні поняття:** педагогічна думка, історичний період, вища освіта, університет, професійна освіта, гуманізм, антропоцентризм, ідеологічна мета й завдання, уніфікація навчальних планів, централізація управління, стратегія розвитку вищої освіти.

### **Питання теми:**

1. Історичні передумови виникнення університетської освіти.
2. Перші європейські університети.
3. Становлення та розвиток вітчизняної університетської освіти.

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Історичні передумови виникнення університетської освіти**

Система вищої освіти існує близько 3000 років. Суспільства межиріччя Тигра і Євфрату, долини Нілу, маючи бюрократизований складний релігійно-правовий устрій, створили системи управління армією та фінансами. У давніх державах Месопотамії та Давньому Єгипті виникли культура писемності, мистецтво підрахунків, і, що є особливо важливим, культ чиновника-професіонала. У молодих державах, особливо тих, які намагалися будь-що стати світовими імперіями, освіта розумілася як підготовка військових кадрів. Перші свідоцтва про систему військової освіти відносять до Давньої Персії. Ця імперія будувалася як імперія кланів, де основу збройних сил, систему державної безпеки, вищий управлінський апарат склали представники перських племінних груп, близькі за походженням до Царя Царів. Навчання під керівництвом кращих офіцерів гвардії проводилося у привілейованих закритих закладах, де, окрім власне військової підготовки, набувалися вміння виконувати сільськогосподарські роботи та керувати сільськогосподарським виробництвом, вивчалася математика, музика, набувалося мистецтво читання та письма, велика увага приділялася вихованню офіцерської гідності та ідеологічній підготовці. Професійне навчання, розраховане на військове та цивільне застосування,

включало вироблення навичок керувати людьми, вміння ефективно працювати у складних умовах, фізичну підготовку тощо.

Давня Греція відіграла особливу роль у створенні вищих навчальних закладів. Афіни, як місто Сократа і Платона, (розробили й реалізували практичні ідеї «правильної» освіти, встановили технічні й моральні основи освітньої діяльності) стали культурною столицею еллінського простору. Основні положення освітньої парадигми (прихильниками якої були Ксенофонт, Платон, Антисфен, Аристотель та інші) полягали в наступному: освіта не є приватною ініціативою, вона має здійснюватися під керівництвом та контролем з боку держави (міста, регіону); держава повинна утримувати заклади освіти та провадити оплату праці викладачів; поділяючись на початкову, середню та вищу, освіта має здобуватися в школах; початкова і, можливо, середня освіта повинна бути обов'язковою, проте більш високі ступені освіти – доступними лише селективно. Отже, для здобуття вищої освіти обов'язково запроваджувався відбір за здібностями (розумовими, фізичними, майновими).

Один з перших прообразів закладу вищої освіти було створено у Стародавній Греції. У IV столітті до н.е. Платон організував у гаю, присвяченому Академу, філософську школу, яка отримала назву Академія, яка проіснувала більше тисячі років і була закрита в 529 р. При храмі Аполлона Лікейського в Афінах Аристотелем було створено інший навчальний – Лікей, в якому особлива увага приділялась вивченню філософії, фізики, математики та інших наук про природу.

В еллінську епоху (308-246 рр. до н.е.) Птолемеєм було засновано Мусеум (від лат. *Museum* – місце, присвячене Музам). У формі лекційних занять там навчалися основним наукам – математиці, астрономії, філології, природознавству, медицині, історії. В Мусеумі викладали Архімед, Евклід, Ератосфен. Саме Мусеум був найвизначнішим сховищем книг та інших культурних цінностей.

Іншими варіантами закладів вищої освіти у Стародавній Греції були філософські школи та ефебії (освітні заклади військово-спортивного профілю).

В епоху пізнього еллінізму набув розвитку приватний сектор освіти. З одного боку, саме наявність приватних навчальних закладів, до яких необхідно було відводити дітей, і створила термін «педагог». З іншого – розвиток шкільної системи, функціонування якої підтримувалося та здійснювалося корпусом найманих і погано оплачуваних працівників, сформував зневажливе ставлення до вчительської професії. Ставлення до праці як до чогось низького проявлялося в античному світі у відсутності будь-якої регулярної організації технічної освіти, хоча носії конкретного знання – інженери, суднобудівники, мореплавці, архітектори, землеміри, доктори, юристи не лише складали помітну частину суспільства, а й були запитуваними. Однак, ставилися до них зневажливо. До сьогодні в багатьох носіїв класичної гуманітарної освіти збереглося зверхнє ставлення до прикладних технічних наук.

Філософія, історія, географія, математика, фізика, драматургія, діалектика, педагогіка – ці науки беруть початок у грецькій культурній ойкумені. На зміну їй прийшов інший світ – римський, який поєднав силу, практичність та

позитивність з грецькою витонченістю й красою. Римська цивілізація увібрала еллінську культуру (проте, подібного не відбулося, коли з часом варвари підкорили Римську імперію). Із засвоєнням філософії еллінізму суто грецька ідея всезагальності, всеохоплення, універсалізації освіти була включена до римської системи цінностей.

Спочатку освіта в Римі, подібно до Греції, базувалася на вивченні текстів Гомера та Гесіода, як оригінальних, так і у перекладі. З часом почалося вивчення творів римських авторів. Характерною складовою римської системи вищої освіти була поетична дидактика (або дидактична поетика). Обов'язковими для вивчення були твори Овідія, Вергілія, Лукреція Кара, Цезаря та ін. Велике значення приділялося вивченню історії як могутнього засобу виховання доблесті та патріотизму. Проте, головне, що вирізняло римлян, – це ставлення до права. Римляни високо піднесли значущість кодифікованого закону: саме тоді виникли такі суспільні інституції, як адвокатура та прокуратура, і, власне, термін «юриспруденція». Римське право дотепер вивчається майже в усіх університетах світу. Суттєвим внеском Риму в розвиток європейської цивілізації стала розробка права приватної власності та земельного права. Давній Рим поклав початок вищій юридичній освіті у спеціально створених юридичних школах для вільно народжених та заможних людей. Для решти дітей створювалися педагогіуми – школи, до програми навчання яких входило читання, письмо, рахування, фізичні вправи, навчання практичним професіям протягом шести років. Поряд із цими закладами, існували і школи, де в умовах суворої дисципліни професійно готували до смерті в бою – так звані школи гладіаторів, де вперше були відпрацьовані методи інтенсивної підготовки людських колективів та одиниць до небезпечної бойової роботи в екстремальних умовах. У Римі ставилося та вирішувалося триєдине завдання щодо освіти та науки – задоволення практичних потреб, пізнання світу та пропаганда офіційної римської ідеології. Географія, геодезія, містобудування, приватна архітектура, будівництва доріг та акведуків, мостів та фортець, кораблів – ось неповний перелік галузей прикладної науки та інженерії. Особливого значення набули також астрономія і астрологія як науки пізнавального характеру. За висловом Н. Карлова, Рим увів у європейський культурний обіг вищу юридичну школу та створив перші «середні спеціальні професійні училища».

Після захоплення Римської імперії варварами, її розподілу на Східну і Західну, переходу від однополюсної до багатопольної влади з'явився новий могутній освітньо-культурний центр у Константинополі, що частково врятувало греко-римську цивілізацію від повного знищення її культури варварськими германськими племенами. 11 травня 330 р. римський імператор Флавій Валерій Костянтин Великий сповістив про перенесення столиці імперії з Риму до Візантії (пізніше Константинополь, Стамбул), що й стало першопричиною для створення нової імперії, яка продовжувала освітні традиції греко-римського світу: система освіти будувалася на основі вивчення грецької та латинської мов, творів грецьких та латинських авторів. Візантійська імперія відіграла у всесвітній історії надзвичайно важливу роль, оскільки захистила більшу частину Європи від вторгнення варварів і східних загарбників, зберегла давньогрецьку

літературу і філософію, римську державну та правову традицію. Християнство, грецька культура та римські звичаї процвітали в імперії, створюючи передумови для з'єднання давньої та сучасної цивілізації Європи.

Навіть у період західноєвропейського варварства у Візантії функціонували вищі навчальні заклади, зокрема в Олександрії, Антіохії, Афінах, Бейруті, Кесарії тощо. Надзвичайно високим був авторитет Олександрії, відомої як місто науки та освіти. Всі візантійські імператори брали активну участь в організації вищої освіти, оскільки саме вона сприяла зміцненню владних структур. Значним кроком стало створення Феодосієм II першої державної вищої школи та видавництва кодексу, згідно з яким вища освіта набувала виключно державного статусу. До прийняття цього кодексу освіта була приватною або муніципальною, хоча кандидатури вчителів для роботи в школах усіх типів затверджувались імператором. Візантія продумано створювала систему вищої освіти протягом майже тисячі років, готуючи кадри для власних потреб, навчаючи та проводячи просвітницьку діяльність, зберігаючи надбання греко-римської цивілізації, розвиваючи науки й підносячи культурний і освітній рівень країни. Візантійська імперія характеризувалася триєдністю закону (наслідок римської поваги до законодавства), вченістю (ставлення до культури нащадків грецької філософії і освіти) та християнством (християнська просвіта), що давало могутнє політичне знаряддя для боротьби із варварами.

425-й є роком відкриття першого університету. Імператор Феодосій II видав указ, згідно з яким у Константинополі створюється вищий навчальний заклад «Аудиторіум», штат якого складався з 31 професора: п'яťох риторів, десятих граматиків грецьких, трьох риторів, десятих граматиків латинських, двох юристів та філософа. Всі вони були державними службовцями, тобто отримували платню з імператорської казни, а після 28 років служби виходили у відставку з високою пенсією, отримуючи почесні звання. Таким учителям категорично заборонялося давати приватні уроки. Решті ж учителів заборонялося створювати заклади подібні до Аудиторіуму. Абітурієнт, вступаючи до університету, повинен був подати документальне свідоцтво про своє походження, соціальний стан та фінансове становище батьків, вказати розряд наук, які він бажає вивчати та адресу своєї міської квартири. Поступово Константинопольський університет монополізував право на вищу освіту, витіснивши з освітнього ринку провінційні вищі навчальні заклади. Імператором Юстиніаном було закрито навіть Афінську академію, незважаючи на її авторитет у галузі філософії та велику популярність. Тим самим було встановлено державну монополію на університетську освіту. Частина інтелектуальної еліти країни (в основному ті, хто продовжував дотримуватися суто еллінських поглядів, не приймаючи ідеології християнства) емігрувала, в основному до Персії. У VIII столітті варвари спалили Константинопольський університет разом з викладачами та книгами. Але в IX столітті університет починає відновлювати роботу на чолі з ректором Левом Математиком. Тут викладалися тривіум, квадривіум, Богослов'я, що згодом стане нормою для всіх європейських університетів епохи середньовіччя.

У XI столітті вища школа починає готувати вищих світських та духовних

сановників, що свідчить про злет культури та освіти. Починається поділ університету на факультети. За часів імператора Костянтина Мономаха в Константинопольській вищій школі виокремились філософське відділення та юридичний ліцей. У XII ст. вища школа втрачає світський характер і повністю підпорядковується церкві. У 1204 р. Аудиторіум назавжди припиняє своє існування, оскільки Константинополь було розгромлено хрестоносцями. Було втрачено більшість надбань греко-римсько-візантійської цивілізації. Варварство зрештою перемогло культуру. Проте, й опосередковано Візантія ще довгий час впливала на культуру Європи.

Особливу роль у розвитку вищої освіти відіграла церква. Зокрема, монастирські вищі школи мають в основі ранньохристиянських традицій.

В ісламському світі визначною подією стала поява Будинків мудрості (800 р.), де збиралися знані вчені та їхні учні, які дискутували, читали та обговорювали наукові твори, філософські та літературні праці, готували рукописи, читали лекції, отримували як релігійну, так і світську освіту. У XI-XIII ст. у Багдаді з'являються нові заклади вищої освіти – медресе, що швидко розповсюдились по усьому ісламському світові. Найбільш відомим було медресе Нізамейї в Багдаді, відкрите в 1067 р.

З часом на Сході з'явилися школи університетського типу, що містили у собі лекційні зали, бібліотеки, наукові школи, систему самоврядування тощо). Саме вони стали попередниками середньовічних університетів Європи. Отже, освітня практика ісламського світу суттєво вплинула на розвиток вищої освіти в Європі.

У Китаї в період «Золотого часу» (III–X ст.) виникли освітні заклади університетського типу. В них випускники отримували вчений ступінь спеціаліста за 5-ма класичними трактатами Конфуція: «Книга змін», «Книга етикету», «Весна та осінь», «Книга поезії», «Книга історії».

## **2. Перші європейські університети**

Університет – це давня і водночас сучасна форма закладу освіти вищої якості, що дає фахівцеві високий рівень освіти, практичних вмінь і навичок з опанованого фаху. Разом з тим університет символізує творчий дух, дух гуманізму, освіченості й культури, новаторство, об'єднання педагогіки з науковими досягненнями сучасного рівня.

Перші університети Середньовіччя виникли у вигляді співтовариств відомих викладачів та їхніх учнів. Коли поширювалися відомості, що в якомусь місті читає лекції славетний учений, «спудей» (учні церковних шкіл), які втомилися від гнітючої дисципліни, юрбами вирушали туди. На початку своєї історії практично всі університети мали релігійне спрямування. У Західній Європі засновниками закладів освіти були релігійні ордени. Університети тоді зосереджувалися в монастирях, де навчання поєднувалося з молитвою. Отже, середньовічні університети розвивалися під прямим впливом Церкви, яка шукала нові філософські джерела для розуміння релігійного вчення.

У XII столітті було засновано університети в Болоньї та Тулузі. У цих закладах освіти вивчали богослов'я, право та медицину. В 1200 р. у Франції засновано Паризький університет. В Англії були такі відомі школи, як Болонська

юридична та Солериська медична. У XII столітті з'явилися й інші університети: Оксфордський, Кембріджський в Англії, Соломонський в Японії.

Головним центром освіченості стала академія в Ахені. Сюди було запрошено найбільш знаних науковців та просвітників Європи. Починаючи з XIV ст. географія університетів розширюється. Набувають розвитку колегії, які поступово стають центрами знань, лекцій, диспутів. Так, заснована у 1257 р. духівником французького короля Габеротом де Сорбон колегія, що її було названо Сорбоною, розрослася та так зміцнила свій авторитет, що поширила свою назву на увесь Паризький університет.

На початку свого існування університети не були настільки міцно закріплені у межах міста, як це було пізніше. Професори, які не могли знайти спільної мови з керівництвом університету або владою міста, просто переїжджали разом із учнями до іншого, позбавляючи місто престижу й потужного джерела фінансування. Втративши такий вагомий засіб наповнення міської казни, місцева влада змінювала свої позиції та благала вчених повернутися, обіцяючи поступки.

Дух свободи характеризував університети завжди. З історичного погляду ідея університетської автономії не є новою і невідомою. Словом «universita» в середні віки називали товариства, купецькі гільдії, торгово-промислові цехи та деякі інші корпоративні об'єднання. Відповідно до цього заклади освіти («вільні школи»), що тоді виникли, стали називати «universitas magistrorum et scholarium» (корпорація викладачів та студентів).

Перші університети були самоврядними організаціями, які мали повну незалежність від міських та інших магістратів і церкви. Вони стійко чинили опір духовенству на встановлення власної монополії на заклади освіти. Повністю це зробити не вдалося, однак статuti середньовічних університетів санкціонувала папська булла. Королі й імператори дарували закладам освіти різноманітні привілеї, підтверджені спеціальним дипломом, а часом і особисто брали участь у їх заснуванні (наприклад, Карл IV заснував Празький університет).

Найдавнішими університетами вважаються Болонський, відкритий у 1088 р. та відомий своєю юридичною школою, і Паризький (1150 р.), що набув авторитету як осередку гарної підготовки богословів. Саме в Паризькому університеті вперше відбувся розподіл на факультети, які очолили декани. У XV ст. в Європі діяло більше 60 університетів, із них до 25 – в Італії, більш як 20 – у Франції, решта – в Німеччині, Англії, Іспанії, Богемії (Чехії), Польщі.

Навчальна програма зазвичай розписувалася на цілий рік. Семестри вперше з'явилися в Німеччині наприкінці XV ст. Умовно існували два навчальних періоди: великий – від середини вересня – жовтня до Великодня і малий – від великодніх канікул до середини липня.

Навчальних курсів як таких не існувало. Студенти слухали не курс, а певну книгу. Лекції поділялися на ординарні (важливі, обов'язкові, які читалися вранці) та екстраординарні (додаткові, що читалися після обіду та на свята). Атмосфера на ординарних лекціях була суворою: заборонялося переривати лектора запитаннями, викладач мав носив відповідне вбрання, порушення дисципліни (зокрема запізнення на лекцію) каралося штрафом. Але читання лекцій «з папірця» не схвалювалося. Мова викладачів мала бути живою і



вільною, за диктування його могли позбавити права викладання на рік.

Незважаючи на зусилля окремих учених, схоластична традиція церковних шкіл була притаманна й університетам. «Підпорядкування» всіх наук богослов'ю, консервація традицій сильно гальмували науковий прогрес. Богословські науки склалися переважно з мертвого тягаря непов'язаних фактів, окремих положень.

Жодних письмових робіт у середньовічних університетах не існувало. Практичні заняття відбувалися у формі репетицій і диспутацій. На репетиціях студенти повторювали навчальний матеріал, відповідали на запитання, пов'язані з текстом. А на диспутаціях вони мали навчитися оперувати логічними поняттями і вдосконалити свої ораторські здібності у межах навчальних дискусій, які часто виливалися у беззмістовне теоретизування або навіть вишукано-цинічне богохульство.

Мовою ученого західно-християнського світу була латина. Говорити і писати студентам дозволялося лише нею, тобто латина з «мертвої» мови поступово перетворилася на засіб міжнаціонального спілкування, оскільки вона допомагала студентам із різних країн зрозуміти один одного.

Відносини між студентами і викладачами, взаємні права й обов'язки регулював статут, розроблений самими студентами й викладачами. Ректор університету у переважній більшості випадків обирався з числа викладачів. Професорів також спочатку обирали, але потім місто почало надавати їм офіційне робоче місце з платнею, а крім того, житло і навіть громадянство. Для захисту своїх інтересів викладачі об'єднувалися у корпорацію професорів.

Чернецькі ордени нерідко відряджали до університетів здібних послушників, забезпечуючи книгами, їжею, одягом і житлом. На освітні потреби була спрямована і громадська благодійність. Міські магістрати й заможні громадяни робили пожертви на користь університетів, надавали здібним студентам стипендії, безкоштовне житло, харчування, одяг тощо.

Ніяких критеріїв відбору, вступних іспитів не існувало. Тому рівень підготовки осіб, які вступали до університетів, був різним. Одні вже на першому році навчання могли вільно дискутувати з магістрами, інші ж ледве опанували грамоту. Юнаками зазвичай був переповнений факультет мистецтв (*artes*), який вважався підготовчим, нижчим порівняно з іншими – юриспруденції, теології, медицини, філософії. Якщо на згаданих факультетах найвищим ученим ступенем було звання доктора, то на факультеті мистецтв – лише магістра.

Кожний студент мав наставника в особі відомого викладача, який ставав його покровителем, захищав перед адміністрацією факультету, рекомендував до іспитів на науковий ступінь, а як станеться халепа, навіть визволяв із в'язниці.

У другій половині XIII століття в університетах з'являються факультети, які присуджували вчені ступені спочатку бакалавра (після 3-7 років успішного навчання), а потім – магістра, доктора чи ліценціата. Земляцтва й факультети визначали життя перших університетів і спільно обирали офіційну голову університету – ректора. Ректор володів тимчасовими повноваженнями, як правило лише на рік. Однак до кінця XV століття факультети втратили колишню владу, а головні посадові особи в університеті почали призначатися органами

міської влади.

Перші університети мали лише кілька факультетів, однак перелік спеціальностей, за якими здобували освіту студенти, постійно розширювався. Наприклад, Паризький університет був відомий викладачами теології та філософії, Оксфордський – канонічного права, Орлеанський – громадянського права, університеті Італії – римського права, університети Іспанії – математики та природничих наук.

Протягом століть, мережа університетів швидко розширювалася, являючи собою сьогодні широкий та різноманітний спектр осередків просвіти, культури й науки.

### **3. Історія становлення та розвитку вітчизняної університетської освіти**

Початок вітчизняної вищої освіти датують XI століттям, коли в Київській Русі виникли своєрідні заклади освіти – школи «книжного вчення». Відкриття першої школи у Русі князем Володимиром (988 р.) зафіксовано у «Повісті временних літ». Особливого розквіту школа досягла у 996 р., коли її було передислоковано з князівського палацу до приміщення Десятинної церкви.

У школі Володимира вивчали богослов'я, історію, математику, слов'янську і грецьку мови, співи. Навчальний заклад утримувався за рахунок княжої казни. Вчилися тут юнаки, які з часом мали поповнити лави державної та церковної еліти.

За часів Ярослава Мудрого у новозбудованій Софії Київській (1037 р.) було відкрито вищу школу, яка продовжила кращі традиції Володимирової. Цей заклад вищої освіти з'явився на століття раніше перших університетів у Західній Європі. Тут вчився митрополит Іларіон, посадники Остромир, Ратибор, кодифікатори «Руської правди» Косячко, Перенег, Никифор Киянин, діти самого Ярослава. У різні часи в школі навчалися діти англійського короля Едмунда Залізобокого, угорський королевич Андрій, наступник датського престолу Герман, норвезький конунг Гаральд, син норвезького короля Олаф та інші іноземці.

Вища школа Софії Київської наближалась за своїм рівнем до Константинопольського університету, а серед викладачів були й освічені візантійці. М. Грушевський вважав двірцеву школу Ярослава Мудрого першою українською академією.

У 1086 р. княгиня Ганна Всеволодівна відкрила жіночу школу в Києві. Такі ж школи були відкриті в Суздалі та Полоцьку. Високою була освіченість дружин князівських вершин. Через своїх високоосвічених дочок Ярослав Мудрий був названий «тестем Європи» (Ганна стала дружиною французького короля, Єлизавета – норвезького, Анастасія – угорського). Сестра Володимира Мономаха Євпраксія була імператрицею Римської імперії, брала активну участь у політичному житті Західної Європи. Його онука Добродія написала перший в Європі медичний трактат.

Особливою сторінкою у розвитку вітчизняної вищої школи стала епоха Українського Ренесансу (XVI – перша половина XVIII ст.). У 1615 р. було відкрито Київську братську школу – родоначальницю славетної Київської

академії. До змісту навчання у братській школі було включено слов'янську, українську, грецьку, латинську, польську мови, граматику, піітику, риторичу, філософію, арифметику, геометрію, астрономію, історію й музику.

У перші роки свого існування школа розвивалась як заклад вищої освіти, забезпечувала широкий обсяг знань із різноманітних наук, мала висококваліфіковане викладацьке забезпечення, базувалася на гуманістичних засадах навчання, високих громадських ідеалах, альтруїзмі, національній ідеї. Першим ректором школи був Іов Борецький.

У 1632 р. школа була об'єднана з Лаврською і отримала назву Києво-Могилянська колегія.

Вагомий внесок у розвиток Києво-Могилянської академії і взагалі освіти в Україні зробив київський митрополит Петро Могила, на честь якого академію й було названо Могилянською. Саме під його патронажем заклад освіти перетворився у вищу школу, яка не тільки досягла європейського рівня, але й зберегла традиції і гуманістичний дух, притаманні вітчизняним братським школам.

Київська колегія організаційно наслідувала структуру європейських університетів. На чолі її стояв ректор, що тримав фактично усі важелі управління. Його заступник – префект – відповідав за освітній процес, виконання навчальних програм, за створення умов для успішного навчання студентів, контролював матеріальні витрати тощо. З числа викладачів призначався суперінтендант, який слідкував за поведінкою студентів поза колегією, в чому йому допомагали обрані студенти старших класів – директори, візитатори, сеньйори бурс. Викладачам у веденні занять допомагали кращі студенти – магістри, інспектори, цензори. Викладачів молодших класів називали «дидасками», «магістрами» або просто «вчителями», старших – «професорами». Учні молодших класів називали учнями або спудеями, старших (починаючи з поетики) – студентами.

Однак, на відміну від європейських університетів, колегія не мала у своєму складі факультетів, не надавала випускникам вчених ступенів, зміст навчання та перелік навчальних дисциплін не завжди був постійним, оскільки в закладі освіти існували власні принципи побудови змісту освіти, зарахування студентів, утримання викладачів тощо.

З середини XVII ст. Києво-Могилянську колегію почали називати академією, що свідчить про зростання її авторитету як освітнього й культурного центру. Але юридичне закріплення статусу академії відбулося лише в 1664 р., коли царською грамотою було офіційно підтверджене право академії приймати й навчати дітей всіх станів з України та інших земель, зберігати усталені структуру і обсяг навчальних дисциплін, читати курс богослов'я, викладачам надано судові функції щодо студентів. Фактично зазначеною грамотою було закріплено фактичну самостійність, самоуправління академії, яка не підкорялася ані цивільній, ані військовій місцевій владі. Зазначену автономію було остаточно закріплено грамотою Петра I від 26 вересня 1701 р.

Києво-Могилянська академія довгий час зберігала свою структуру незмінною, а от зміст навчання, кількість предметів постійно мінялися. Повний

курс навчання становив 12 років та розподілявся на вісім класів. Перші шість класів (фара або аналогія, інфіма, граматики, синтаксима, поетика, риторика) вважалися нижчими, термін навчання в них становив один рік. Філософія вивчалася протягом двох років, богослов'я – чотирьох. До складу студентів зараховували юнаків, які вже пройшли початковий курс.

У фарі (аналогії) вивчали елементарну граматику, слов'янську, польську та почасти латинську мови, правила каліграфії та орфографії. Наступні три класи були присвячені опануванню латинською мовою, якою велося подальше викладання. Після закінчення класів інфіми, граматики і синтаксими студентам належало розмовляти й писати виключно латиною. У нижчих класах викладали також катехізис, арифметику, геометрію.

Змістовним був філософський курс академії. До нього входили філософські науки: раціональна (діалектика і логіка), моральна (етика) й натуральна (фізика, математика, метафізика) філософії. Фізика передбачала вивчення природи, а також космології, метеорології, уранографії й фізіологічної психології у зв'язку з зоологією.

Невід'ємною частиною середньовічної вищої освіти було богослов'я. Особливістю цього релігійного курсу було його вільне відвідування. Він передбачав оволодіння змістом не лише суто богословських наук – догматики й моралі, а й загальними знаннями в галузі релігії. Щотижня або щомісяця у межах філософських та богословських занять проводилися диспути, завершуючи вивчення певного розділу науки. Інструкція 1752 р. передбачала «теологам і філософам завжди бути на диспутах до закінчення неодмінно». Цією ж інструкцією закріплювалося викладання в академії європейської, грецької, німецької, французької, старосврейської та польської мов. Починаючи з 1751 р. предметом навчання стають російська мова, поезія та риторика.

Про високий рівень викладання і про глибоке опанування випускниками академії іноземних мов свідчить той факт, що їх часто запрошували на службу до державних установ, наукових закладів, зокрема, Малоросійської колегії, Колегії іноземних справ, Петербурзької Академії наук, інших закладів освіти.

З другої половини XVII століття запроваджується клас «чистої» математики, де вивчали алгебру і геометрію, і клас «змішаної» математики, де вивчали цивільну і військову архітектуру, механіку, гідростатику, гідравліку, оптику, тригонометрію, астрономію, гідрогеографію, математичну хронологію та ін.

Велика увага приділялась малюванню і музиці. В академії склалася своя художня школа, представлена відомими митцями І. Щирським, Д. Галятовським, Г. Левицьким. Високий рівень викладання «малювального мистецтва» дозволяв не лише формувати художню культуру студентів, а й виявляти і розвивати талановитих художників.

Давні й глибокі традиції існували в академії і в галузі музики. Без хорового співу не відбувалася жодна урочиста подія, співців з академії охоче запрошували для участі у церковних та громадських святах. Було сформовано два студентських хори: академічний і братський, які брали участь у щорічних змаганнях хорів, і постійно виходили переможцями. Слава випускників академії

сягнула далеко за межі України. Вихованців Київської академії посилали для організації хорів і за кордон.

Починаючи з другої половини XVIII століття, в Київській академії відбуваються зміни. У 1783 р. освітній процес забезпечується виключно російською мовою. З 1791 р. чітко регламентується вивчення певних дисциплін, у 1794-1795 н. р. запроваджується вивчення російського красномовства. У 90-ті роки до академії на викладацькі посади повертаються її вихованці, що пройшли курс навчання у Московському університеті і Петербурзькій головній училищній семінарії, що негативно вплинуло на характер навчання і виховання, оскільки академія дедалі більше уніфікується з іншими закладами освіти.

31 жовтня 1798 р. за ініціативою імператора Павла I Київську академію було зрівняно з Московською, Петербурзькою та Казанською академіями. А реформа 1798 р. перетворювала Київську академію в один з кількох аналогічних закладів. Це фактично був перехід до підготовки кадрів для духовенства. За таким статутом академія проіснувала до 1817 р., тобто до остаточного оформлення її у Київську духовну академію.

У 1567 р. князем Костянтином Острозьким було відкрито академію. Острог у цей час був значним науковим центром, притулком мислителів, які зазнавали переслідування на Батьківщині. В Острозі діяло наукове об'єднання талановитих вчених у галузі латинської, слов'янської, грецької мов, математики, астрономії, філософії.

Острозька академія за своєю суттю була першою слов'яно-греко-латинською школою, що поєднувала давньоруські культурно-освітні традиції з позитивними досягненнями західноєвропейської школи та науки.

До змісту навчання академії входили: слов'янська, грецька, польська, латинська мови, граматики, риторика, астрономія, математика, філософія, богослов'я.

Серед відомих вихованців Острозької академії – письменник-полеміст, автор граматик М. Смотрицький, поет і перекладач Г. Дорофеевич, білоруський поет А. Римму, гетьман П. Сагайдачний, перший ректор Київської братської школи І. Борецький, письменник-публіцист К. Острозький. Ректорами академії в різні часи були: письменник-полеміст Г. Смотрицький, церковний діяч К. Лукаріс. У друкарні академії І. Федоров надрукував понад 20 книг, серед яких «Острозька Біблія», «Псалтир», «Новий заповіт».

Тихоріанську академію (Харківський колегіум) було засновано в 1721 р. вихованцем Київської академії єпископом Єпіфанієм Тихорським. До змісту навчання в академії входили: слов'янська, латинська, грецька мови, риторика, філософія, богослов'я. Класи були організовані за зразком Київської академії (інфіма, аналогія, граматики, синтаксис, піїтика, риторика, філософія, богослов'я). У 1768 р. для світських осіб було створено додаткові класи, де викладали нові мови, математику, географію, інженерну справу, малювання, архітектуру, геодезію, вокал, музику, фізику, природничу історію.

У Харківському колегіумі плідно працював Г. Сковорода, викладаючи піїтику, синтаксис, грецьку мову, християнське богослов'я. Серед вихованців колегіуму: перший ректор Московського університету М. Каченовський,

директор Петербурзького педагогічного інституту Я. Толмачов, доктор медицини, засновник Петербурзької медико-хірургічної академії Г. Казилевич, поет, громадський діяч, перекладач «Іліади» Гомера М. Гнедич.

Авторитетними в історії вищої освіти України були Чернігівська колегія (1690р.), Харківський колегіум (1727 р.), Полтавська та Новгород-Сіверська семінарії.

Визначну роль у розвитку вищої освіти в Україні відіграв Львівський університет, відкритий у 1661 р. У ньому діяло два факультети – філософський та теологічний, освітній процес закінчувався отриманням наукового ступеня – ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук. Із часом з'являються інші заклади вищої освіти, зокрема Київська гімназія (1809 р.), що згодом була віднесена до закладів вищої освіти, Харківський університет (1805 р.).

У першій чверті XIX ст. виникають привілейовані навчальні заклади, що поєднують курс середніх та вищих шкіл (Кременчуцький ліцей, Рішельєвський ліцей в Одесі, гімназія вищих наук князя Безбородька у Ніжині, інститути шляхетних дівчат у Харкові, Полтаві, Одесі, Керчі, Києві). З 60-70-х років того ж століття починає формуватися система підготовки вчителів, виникають учительські семінарії та інститути.

Розвиток капіталізму, боротьба прогресивної громадськості зумовили подальше зростання вищої школи. В Україні центрами наукової думки, підготовки вчених, лікарів, юристів та інших фахівців стали Харківський, Київський, Новоросійський університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, Львівський та Чернівецький університети.

Події 1917 р. поставили на порядок денний питання створення нової школи з новими педагогічними кадрами. Незалежна Україна робила перші кроки в організації підготовки національних педагогічних кадрів. Почалося становлення системи української вищої освіти. У 1918 р. Університет Св. Володимира в Києві, Харківський і Новоросійський (одеський) стали державними університетами України, відкрився університет у Катеринославі (Дніпропетровську), Таврійський та Кам'янець-Подільський університети.

Було визначено три напрямки діяльності університетів: науковий, навчальний і просвітницький. Було відкрито підготовчі курси для вступу в університет. У перші роки радянської влади виникли своєрідні форми інтеграції науки, вищої освіти і виробництва. Одним з прикладів інтеграції став Інститут інженерів-електриків-виробничників. Студенти таких інститутів працювали певний час на виробництві розглядалися як повноцінні учасники виробничого процесу, два дні в тиждень студенти працювали на заводі, протягом двох днів по 10 годин навчалися в інституті.

Після прийняття рішення наради «Про реформу вищої школи» (1920 р.) посилюється вузька спеціалізація факультетів та скорочується термін навчання в університетах до трьох років. Ліквідуючи все негативне, що було в «дореволюційних» університетах, Комісаріат освіти став на позиції ліквідації самих університетів. Цього ж року було закрито університети у Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі, Сімферополі, їх прямими спадкоємцями стали самостійні медичні та юридичні інститути і тимчасові вищі педагогічні курси, створені на

базі історико-філологічних і фізико-математичних факультетів. Через рік на базі університетів почали створювати 3-річні інститути народної освіти (Київський, Харківський, Одеський), а на базі відповідних факультетів інститутів народної освіти було створено інститути професійної освіти, що випускали вчителів для технікумів, шкіл та фабрично-заводських училищ.

З 1931 р. починається процес відновлення університетів, що призвів на початку 1939 р. до склалася чинна вітчизняна система університетської освіти.

Під час другої світової війни державні заклади вищої освіти були евакуйовані у східні регіони України, і тільки наприкінці 1943 р. університети та інститути почали повертатися.

У післявоєнний період в університетах стала відчутною потреба укрупнення спеціальностей, розширення профілю підготовки фахівців. Було переглянуто навчальні плани та програми, відбулося укрупнення низки закладів освіти. Відбувалося наближення закладів вищої освіти України до виробництва, удосконалювалася їхня структура.

На початку 60-х рр. мережа державних університетів розширилася шляхом перетворення в університети великих педагогічних інститутів. Головним завданням закладів вищої освіти стала підготовка висококваліфікованих фахівців, що володіють глибокими теоретичними знаннями і практичними навичками. Невід'ємною частиною діяльності університетів стала науково-дослідна робота, створення підручників та навчальних посібників, підготовка науково-педагогічних кадрів.

Із метою професійної адаптації випускників з 1972 р. було введено річне стажування випускників – молодих фахівців на підприємствах. У період із 1960 до 1980 р. низку закладів вищої освіти було реорганізовано, відкрито нові. У 1984 р. в УРСР функціонувало 146 закладів вищої освіти, у тому числі 9 університетів.

Після здобуття в 1991 р. незалежності Україна почала формувати власну політику й систему вищої освіти.

Протягом останніх років було переборено державну монополію в галузі вищої освіти. Відкрито заклади вищої освіти з різними формами власності: комерційні, приватні, спільні, міжнародні, котрі надають можливість для здобуття вищої освіти великій кількості випускників середніх і середніх спеціальних навчальних закладів.

### **Висновки.**

*Таким чином, історія розвитку вищої освіти не лише продовжує традиції конкретної країни, але й входить у світовий досвід. У процесі історії у різних країнах склалися особливі типи освітніх систем. В усьому світі, однак, в якості провідного типу вищої освіти прийнято університет. Сучасний університет у багатьох своїх рисах продовжує традиції, що історично склалися у вітчизняній та зарубіжній освітній практиці.*

**Контрольні питання до теми:**

1. Розкрийте значення академії Ярослава Мудрого у становлення засад вітчизняної вищої освіти.
2. Назвіть українські вищі навчальні заклади XVI-XVIII ст.
3. Дайте характеристику Києво-Могилянській академії як провідному закладі вищої освіти епохи Руїни та Відродження.
4. Розкрийте сутність урядової політики у сфері вищої освіти у XVIII – XIX ст.
5. Назвіть класичні університети на території України XIX – початку XX ст., розкрийте особливості їх діяльності.
6. Дайте характеристику змінам, що відбулися у вищій школі й освіті в часи Української народної республіки.
7. Розкрийте особливості вищої освіти в Україні періоду СРСР (1917-1992 рр.).
8. Назвіть провідні риси становлення та розвитку радянської вищої освіти, її ідеологічну мету й завдання.
9. Дайте характеристику розвитку вищої школи й освіти в умовах незалежної України.
10. Назвіть найбільш плідний період у розвитку вітчизняної вищої освіти. Відповідь обґрунтуйте.

**Завдання для самостійної роботи:**

*III рівень складності:* на основі вивчення відповідної літератури написати есе на тему: «Найбільш плідний період в історії університетської освіти».

Вимоги до творчої роботи:

- Обсяг – до 3-х сторінок формату А-4, міжрядковий інтервал – 1,5, поля – скрізь 2 см.
- Структура: коротка історична довідка періоду розвитку університетської освіти, характеристика стану й розвитку університетської освіти протягом історичного періоду, обґрунтування власної точки зору щодо чинників розвитку університетів протягом обраного періоду.
- Формулювання рекомендацій щодо використання позитивного історичного досвіду підтримки й сприяння університетам в сучасних умовах розбудови університетської освіти в Україні.

**Блок самоконтролю:****У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ основні віхи історій становлення та розвитку вітчизняної вищої освіти;
- ✓ сутність педагогічних пошуків та освітньої діяльності провідних вітчизняних діячів у галузі вищої освіти;
- ✓ основні історичні здобутки педагогіки та психології вищої школи;
- ✓ значення діяльності провідних закладів вищої освіти України та зарубіжжя у формуванні фундаментальних засад вітчизняної вищої освіти.

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен уміти:**



- ✓ аналізувати, систематизувати, зіставляти історичні події у контексті їх впливу на розвиток вітчизняної вищої школи, оцінювати їх з позицій сучасної педагогічної науки;
- ✓ творчо використовувати найбільш раціональні, випробувані часом педагогічні ідеї у галузі професійної освіти.

## ТЕМА 4

# ДИДАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ. ЗМІСТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мета вивчення:** сформувати уявлення про дидактику як складову частину педагогіки вищої школи; ознайомитися з понятійним апаратом дидактики, з поняттям змісту освіти, його складовими; оволодіти вміннями аналізувати, узагальнювати, порівнювати основні дидактичні поняття; сформувати поняття про зміст вищої освіти, уявлення про основні підходи до побудови змісту освіти у вищих навчальних закладах; розвивати усвідомлення особливостей змісту професійної освіти відповідно до напрямку підготовки фахівців та їх спеціальності.

**Основні поняття:** дидактика, навчання, освіта, учіння, викладання, освітній процес, зміст навчання, зміст освіти, навчальний план, структура змісту освіти, знання, вміння, навички, навчальна програма, підручник, навчальний посібник, освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця.

### **Питання теми:**

1. Поняття дидактики вищої школи.
2. Класифікації моделей освіти
3. Зміст освіти у вищій школі.
4. Основні напрями оновлення змісту освіти у вищій школі

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Поняття дидактики вищої школи**

**Дидактика** (грец. *didaktikos* – повчальний) **вищої школи** – галузь педагогіки вищої школи, яка розробляє теорію освіти і навчання у закладах вищої освіти, а також виховання у процесі навчання.

Дидактика як педагогічна дисципліна оперує загальними поняттями педагогіки: «виховання», «педагогічна праця», «освіта» тощо. Однак як теорія освіти і науки вона послуговується власним категоріальним апаратом, до якого належать «навчання», «викладання», «учіння», «зміст освіти», «форми», «методи навчання» та ін.

**Навчання** – це такий спосіб організації освітнього процесу, при якому здійснюється цілеспрямована взаємодія викладача зі здобувачами вищої освіти/слухачами з метою засвоєння ними знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. У цьому двосторонньому процесі беруть участь учіння та викладання, об'єднуючи процеси передавання, засвоєння, збереження і застосування інформації для розв'язання конкретних дидактичних завдань. У

дидактиці навчання розглядається як об'єкт вивчення і як об'єкт конструювання.

**Викладання** – діяльність науково-педагогічних працівників, спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання; надання допомоги здобувачам у разі труднощів у процесі навчання, закріплення і застосування знань; стимулювання інтересу, самостійності й творчості студентів; оцінці якості знань, умінь і навичок студентів та їхніх навчальних досягнень.

**Учіння** – цілеспрямований процес засвоєння, закріплення і застосування студентами знань, умінь і навичок, регламентованих навчальними планами і програмами, набутого людством досвіду, необхідного для їхньої майбутньої професійної діяльності; самостимулювання до пошуку, розв'язання освітніх завдань, самооцінки навчальних досягнень; усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей, процесів і явищ навколишньої дійсності.

Дидактика вищої коли виконує науково-теоретичну і конструктивно-технологічну функції. **Науково-теоретична функція** полягає у вивченні, систематизуванні та узагальненні педагогічного досвіду, його науковому обґрунтуванні, поясненні на основі психологічних закономірностей і механізмів пізнавального, психомоторного розвитку особистості. **Конструктивно-технологічна функція дидактики** являє собою розроблення змісту, ефективних методів, прийомів і засобів навчання, конструювання освітніх технологій. Вона допомагає з'ясувати, як, враховуючи об'єктивні закономірності пізнавального розвитку здобувачів вищої освіти, організувати освітній процес для забезпечення його максимальної ефективності; які форми, методи і засоби є оптимальними в конкретних ситуаціях; якими принципами і правилами слід керуватися викладачу тощо.

Сучасна дидактика вищої школи спрямована на забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців. Цьому мають сприяти такі методологічні підходи: **компетентнісний, культурологічний, системно-структурний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, синергетичний, тезаурусний, середовищний, деонтологічний.**

Професійну підготовку кадрів вищої кваліфікації слід розглядати, перш за все, із позицій реалізації компетентнісного підходу, що відображає інтегральний прояв професіоналізму, який конкретизується у змісті компетентності. Тобто, **компетентнісний підхід** пов'язаний з оновленням змістового наповнення фахових компетентностей фахівців у зв'язку з їх майбутньою професійною діяльністю.

**Тезаурусний підхід** дає можливість систематизувати поняття, що мають бути засвоєні майбутніми фахівцями з вищою освітою, вибудувати їх ієрархію з суттєвими зв'язками між її елементами. Ключові місця в такій ієрархії мають посісти поняття «студентоцентризм», «індивідуальна освітня траєкторія», «педагогіка партнерства», «ключові компетентності», «наскрізні вміння», «творче середовище», «емоційний інтелект», «стейкгоल्дер» тощо. У зазначеному контексті йдеться про оновлення професійного тезаурусу сучасного

фахівця, що складе міцну основу його професійного мислення. Такий тезаурус довершує соціалізацію особистості майбутнього фахівця у межах освітнього середовища, в якому формуються його професійні знання, вміння, навички в період становлення професійної компетентності.

У зазначеному контексті слід говорити про необхідність застосування *середовищного підходу* до професійної підготовки кадрів із вищою освітою. Освітнє середовище, в межах якого відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців, концентрує в собі завдання, зміст, організацію освітнього процесу, визначає вектор становлення та розвитку здобувача вищої освіти як фахівця. Тобто воно являє собою сукупність умов (матеріально-технічних, соціально-педагогічних, організаційно-технологічних, репутаційних), що забезпечують ефективність діяльності суб'єктів освітнього процесу в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному аспектах, відіграє значну роль у модифікації стилю професійної діяльності майбутнього фахівця, що розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості здобувача вищої освіти зі складовими цього середовища.

Отже, середовищний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечує створення умов для виявлення та розвитку особистісних функцій учасників освітнього процесу; зосередження на потребах особистості; надання пріоритету індивідуальності та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії; співпрацю здобувачів вищої освіти та викладачів; побудову педагогічних відносин у напрямку відкритості; створення ситуації вибору та відповідальності; пристосування методики навчання до індивідуальних особливостей та можливостей здобувача вищої освіти; актуалізацію проблеми особистісного зростання як основи самостійності особистості в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку студента.

У свою чергу, зазначені вище завдання неможливо вирішити поза контекстом особистісного, діяльнісного та деонтологічного підходів.

*Особистісний підхід* реалізується через розуміння здобувача вищої освіти як індивідуальності, що постійно розвивається разом із соціокультурним простором, процесом конструювання цілісних освітніх моделей, у межах яких функцією викладача є сприяння в ефективному і творчому освоєнні інформації здобувачем вищої освіти, в розвитку його критичного осмислення. Такий підхід актуалізує моральну складову професійної підготовки фахівця, оскільки її результатом вважається особистість, яка досягла рівня соціального розвитку і самосвідомості, що дозволяє їй обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно діяти відповідно до них, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки.

Розуміння професійної відповідальності фахівця як результату його професійної підготовки обумовлює застосування *деонтологічного підходу*, що відображає діалектичну єдність знань та вмінь нормативного характеру, полягає в цілеспрямованому й керованому процесі формування здатності до здійснення належної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності. Таким чином, деонтологічний підхід забезпечує етико-деонтологічний аспект професійної підготовки майбутнього фахівця, що конкретизується в його здатності будувати

професійні відносини на засадах поваги до особистості, доброзичливого і позитивного ставлення до неї, довіри у відносинах, розподіленого лідерства, на дотриманні принципів соціального партнерства.

Механізмом перетворення зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукту розвитку є діяльність. Це зумовлює використання в межах професійної підготовки майбутніх фахівців освітніх технологій, провідною метою яких визнається не накопичення знань, а формування способу дій.

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким будь-яке явище суспільного життя є проявом діяльності як універсального способу існування людини й суспільства, професійна компетентність є сукупністю елементів, що регулюють професійну поведінку і формуються, функціонують та розвиваються через педагогічну взаємодію. Реалізація **діяльнісного підходу** в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця передбачає опанування ним теоретичних знань, етико-психологічних положень, педагогічних принципів і моральних норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, та практичних умінь і навичок педагогічної взаємодії у професійній діяльності. Під таким кутом зору професійну компетентність випускника закладу вищої освіти слід розуміти як спосіб та інструмент успішної професійної діяльності.

**Культурологічний підхід** полягає у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурні ідеї в освітньому процесі, в орієнтації здобувачів вищої освіти в цінностях, у створенні елементів культури в процесі професійної підготовки. Отже, цей підхід ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта освітньої діяльності, на забезпеченні умов його розвитку цього суб'єкта в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно-розвивальній системі навчання, що забезпечує саморозвиток особистості. Наслідками реалізації культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців є професіоналізм, соціальна зрілість, інтелігентність, творча активність. Тобто, саме культура особистості є діючим фактором творчого саморозвитку майбутнього фахівця.

Реалізація **аксіологічного підходу** детермінована зміцненням аксіологічної складової педагогічної діяльності та необхідністю формування у майбутніх фахівців здатності формувати ціннісні ставлення, що є основою для успішного особистого життя та ефективної взаємодії з суспільством. Цей підхід визначає шляхи розвитку професіоналізму, використання освітніх ресурсів для розвитку особистості й проектує перспективи вдосконалення системи освіти; фактично виконує роль містка між теорією та практикою, що надає можливість вивчати різні явища й події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства; орієнтацію професійної освіти на формування в здобувачів вищої освіти системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності.

**Структурно-системний підхід** дозволяє розглянути професійну підготовку фахівців як складову неперервної професійної освіти, що забезпечує узгодженість змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки. При цьому професійна підготовка розглядається як комплекс: потреб і мотивів,

пов'язаних із реалізацією вимог Нової української школи, усвідомленням майбутнім фахівцем своєї місії та емоційно-вольових характеристик здобувача вищої освіти, його когнітивної сфери.

**Синергетичний підхід** до професійної підготовки майбутніх фахівців ґрунтується на основних положеннях синергетики як галузі наукового знання, в якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах, теорії самоорганізації складних і нескладних відкритих систем. Синергетичний підхід дає змогу розглядати професійну підготовку майбутнього фахівця як відкриту систему, для якої характерні нелінійність та багатоваріантність розвитку; переглянути зміст освітніх програм, виходячи з міждисциплінарної наповненості навчальних курсів, що забезпечать більш повне усвідомлення здобувачами вищої освіти мінливості, нестабільності, багатоаспектності умов професійної педагогічної діяльності.

Найважливішими завданнями педагогіки вищої школи є:

- ✓ розкриття психолого-педагогічних закономірностей, що діють у межах освіти і навчання, й особливостей їх використання з метою вдосконалення освітнього процесу у вищій школі;
- ✓ розроблення теоретико-методологічних засад вищої освіти;
- ✓ конструювання (модернізація), удосконалення освітніх технологій, що використовуються у професійній підготовці майбутніх фахівців;
- ✓ удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання).

Являючи собою теоретичну науку, педагогіка вищої школи водночас займається реалізацією теоретичних положень у педагогічній практиці. Педагогічні знання, а також їх творче застосування сприяють формуванню педагогічної майстерності викладача вищої школи. З огляду на зазначене, просте вивчення, засвоєння і використання педагогічного досвіду інших викладачів виглядає як необхідна, але недостатня умова педагогічної творчості, а просте копіювання навіть найунікальнішого досвіду без знання об'єктивних закономірностей педагогічного процесу може призвести до негативних результатів.

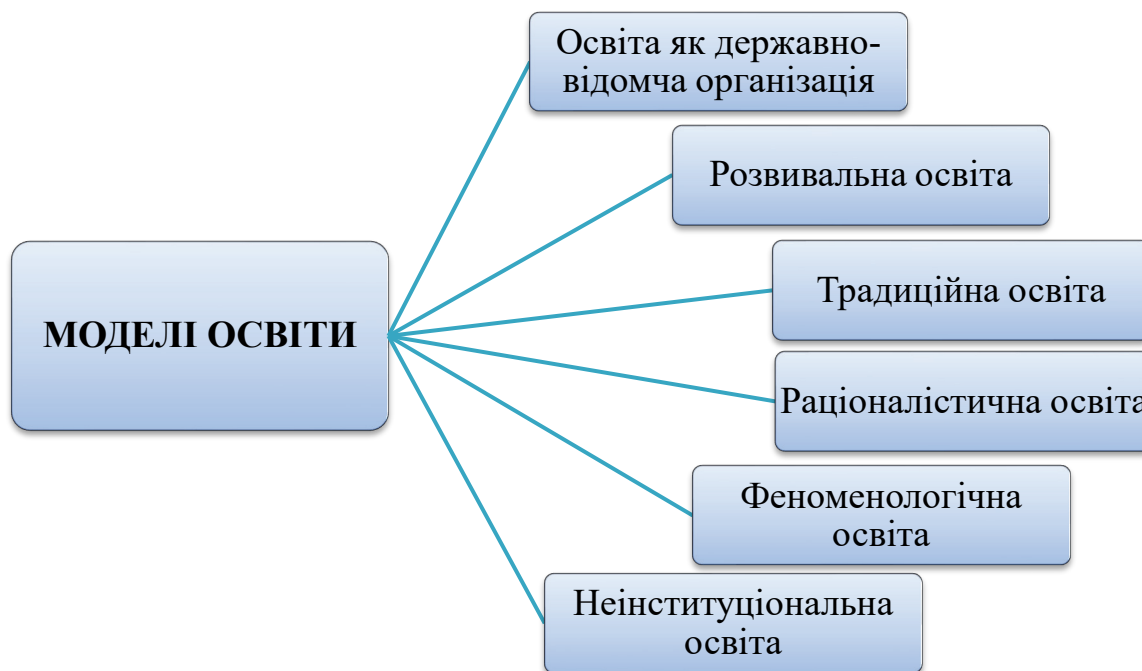
## **2. Класифікації моделей освіти**

Історія зафіксувала різні моделі освіти, як системи, процесу і результату процесу пізнання, кожна з яких має позитивні тенденції й відіграла певну роль у її розвитку. Як зазначає Л. Мартинець: «Модель (від лат. «modulus» – міра, мірило, зразок, норма) – це відображення у схемі, формулі, взірці тощо характерних ознак об'єкта, що досліджується. Вона є спрощеною конкретною життєвою (управлінською) ситуацією, іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо»<sup>10</sup>.

За *традиційною класифікацією* науковці виділяють такі моделі вищої освіти (С. Вітвицька, В. Гладуш і Г. Лисенко, Л. Мартинець, С. Немченко, О. Голік,

<sup>10</sup> Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посіб. / 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк: ДонНУ, 2015. С. 7.

О. Лебідь, В. Ортинський та ін.) (див. рис. 3):



**Рис. 3. Сучасні моделі освіти**

1. **Модель освіти як державно-відомчої організації.** Система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у ряді інших галузей народного господарства. Будується вона за відомчим принципом із жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури закладів освіти та навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. Освітні заклади підпорядковуються адміністративним/спеціальним органам і контролюються ними.

2. **Модель розвивальної освіти** (В. Давидов, В. Рубцов, В. Фляков та ін.). Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня. Така побудова дозволяє забезпечити й задовольнити потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах, швидко розв'язати освітні завдання й забезпечити розширення спектру освітніх послуг. Освіта також отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – прямо, без додаткових погоджень із державною владою. У цьому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.

3. **Традиційна модель освіти** (Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Мажо, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу зберігання та передачі молодому поколінню універсальних елементів культурної спадщини людської цивілізації, роль якого зводиться в основному до відтворення культури минулого (різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей), що сприятиме як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального ладу. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань,

умінь, навичок (у межах сформованої культурно-освітньої традиції), які дають змогу індивідові перейти до самостійного засвоєння знань, умінь та цінностей більш високого рангу порівняно із засвоєними.

**4. Раціоналістична модель освіти** (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку її організацію, яка забезпечує передачу-засвоєння знань, умінь, навичок, практичне пристосування їх до реалій суспільства і таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині адаптуватися в існуючі громадські структури. В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце посідає біхевіористська (від англ. behavior – поведінка) концепція соціальної інженерії, де немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність тощо. Поведінкові цілі привносять до освітнього процесу дух обмеженого утилітаризму й нав'язують педагогові негнучкий і механічний спосіб дій. Ідеалом стає точна відповідність запропонованому шаблону, і діяльність педагога перетворюється на посилену підготовку студентів (наприклад, на виконання тестових завдань).

**5. Феноменологічна модель освіти** (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс та інші) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей здобувачів, дбайливе й шанобливе ставлення до їхніх інтересів і потреб, відкидаючи погляд на заклад освіти як на «освітній конвеєр». Її представники розглядають освіту як гуманістичну в тому сенсі, щоб вона більш повно й адекватно відповідала справжній сутності людини, допомогла їй знайти те, що закладено в ній природою, не створюючи певної форми, придуману кимось заздалегідь, апіорі. Педагоги, прихильники цієї моделі, створюють умови для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожного здобувача освіти відповідно до успадкованої ним природи, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації свого природного потенціалу і самореалізації. Саме цей напрям в Україні отримав назву особистісно-орієнтованої гуманістичної моделі.

**6. Неінституціональна модель освіти** (Л. Бернар, Ж. Гудлед, П. Гудман, І. Ілліч, Ф. Клейн, Дж. Холт та ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами й закладами вищої освіти, в умовах «відкритих шкіл/університетів», дистанційного навчання тощо.

**На сьогодні у світі склалися такі освітні моделі:** американська, західноєвропейська (французька, німецька, англійська й ін.) та азійська (японська).

**Американська модель:** молодша середня школа – середня школа – старша середня школа – коледж дворічний – коледж чотирирічний в структурі університету – магістратура – аспірантура. Американська модель освіти характеризується тим, що забезпечує набуття досвіду, необхідного для успішної практичної діяльності, орієнтує учнів на індивідуальні запити, надає свободу широкого вибору навчальних предметів і варіювання змісту освіти.

**Французька модель:** єдиний коледж – технологічний, професійний і загальноосвітній ліцей – університет – магістратура – аспірантура.

**Німецька модель:** загальна школа – реальне училище, гімназія, основна школа – інститут – університет – аспірантура.



**Англійська модель:** об'єднана школа – граматична й сучасна школа – коледж – університет – магістратура – аспірантура.

Для *західноєвропейських моделей*, незважаючи на певні їх відмінності, характерною є одна риса – схильність до моделі LiberalArts, використання якої формує у людини звичку робити вибір і нести за нього відповідальність, учить вчитися: засвоювати нові знання на базі старих, які й пояснюють нові, а також дає учневі бачити речі загалом.

**Азіатська модель навчання** передбачає органічне поєднання старих традицій з новітніми потребами технічного прогресу, що забезпечує союз «ієрогліфів з електронікою». Спрямованість національної політики Японії на інноваційну модель розвитку держави є результатом не лише моделі освіти, а й на її орієнтованість на запозичення новітніх технологій і найбільш прогресивних винаходів інших країн із подальшим упровадженням у себе.

### **3. Зміст освіти у вищій школі**

**Зміст освіти** визначає чітко окреслене коло компетентностей, якими здобувач оволодіває шляхом навчання у закладі вищої освіти або самостійно, а також містить систему наукових знань про природу, суспільство, мислення, культуру та практичні уміння і навички, необхідні для життєдіяльності людини. Він є науково обґрунтованою системою дидактичного й методично сформованого навчального матеріалу для відповідних освітніх чи наукових програм різних рівнів вищої освіти, що має сприяти розв'язанню генерального завдання – формуванню гармонійної, всебічно розвиненої людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, цінностей і необхідних для самореалізації компетентностей<sup>11</sup>. Зміст освіти щодо професійної підготовки здобувачів орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців у широкому розумінні.

Зміст загальної/політехнічної/професійної освіти не є сталою величиною, а змінюється залежно від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства, враховуючи потреби освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни. А. Кузьмінський зазначає: «Процес удосконалення змісту освіти, зокрема професійної, потребує чималих зусиль. Тут треба враховувати перспективу, тому що випускники закладів вищої освіти працюватимуть у різних галузях народного господарства тривалий час після здобуття професійної освіти. Справа ускладнюється ще й тим, що обсяг нових знань (інформації) з усіх наук у середньому подвоюється через 3-6 років. Ось чому так важливо при формуванні змісту освіти для підготовки фахівців певної спеціальності вибрати з великого масиву інформацію, яка є результатом найновіших наукових досягнень і стане базовою для становлення фахівця з погляду перспективи його професійної діяльності»<sup>12</sup>.

Складовими змісту освіти є обов'язковий і вибірково-компоненти.

<sup>11</sup> Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 вересня (№ 178-179). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

<sup>12</sup> Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.

Відповідні державні стандарти вищої освіти (сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності) визначають обов'язковий компонент змісту освіти, а вибіркового – заклад вищої освіти.

Зміст освіти визначають також освітньо-професійна/освітньо-наукова програма підготовки здобувачів вищої освіти, структурно-логічна схема, навчальні програми освітніх компонент (дисциплін), навчальний план підготовки здобувачів, інші нормативні акти органів державного управління освітою та закладу вищої освіти; його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах навчання.

**Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти** – це основний нормативний документ закладу вищої освіти, що визначає організацію навчального процесу підготовки фахівців, який складається на підставі освітньої (освітньо-професійної/освітньо-наукової) програми за кожним напрямом підготовки/ спеціальністю. У навчальному плані подається: графік навчального процесу; перелік та обсяг обов'язкових і вибіркового компонент (навчальних дисциплін); послідовність їх вивчення; конкретні форми проведення навчальних занять (лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій) і їх обсяг; форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю (екзамен, залік, диференційований залік); порядок проведення практик, їх види; обсяг часу, відведеного на самостійну роботу здобувачів вищої освіти; кількість курсових робіт, які виконує студент за період навчання; зміст і форми державної атестації.

Навчальний план розробляється на весь період реалізації відповідної освітньої програми і затверджується керівником закладу вищої освіти.

Відповідно до стандартів вищої освіти навчальні плани з усіх спеціальностей містять чітко регламентований набір обов'язкових освітніх компонент, які встановлені відповідною освітньою програмою, тому дотримання їх назв та обсягів є обов'язковим для закладу вищої освіти. Неприпустимим є зменшення часу вивчення цих дисциплін.

Вибіркові компоненти встановлюються закладом вищої освіти задля створення умов, які сприяють самоактуалізації та самореалізації особистості здобувача, з урахуванням освітніх і кваліфікаційних вимог до професійного рівня фахівця, можливостей і традицій конкретного освітнього закладу, регіональних/ галузевих потреб тощо. Ця можливість виявляється у гнучкості освітнього процесу, покликаною забезпечити врахування індивідуальних пізнавальних особливостей студентів, їхніх інтересів та уподобань. Блочна побудова навчальних планів із великим переліком вибіркового компонент, рейтингова системна оцінка знань, широкий спектр можливостей для самостійної поглибленої професійної спеціалізації; створення можливості застосування відкритих систем навчання, які дають змогу організувати навчання здобувачів за індивідуальними програмами, – все це забезпечує реалізацію цієї ідеї.

**Навчальна програма освітньої компоненти** – нормативний документ, в якому визначено зміст освіти з окремої обов'язкової/вибіркової навчальної

дисципліни (її роль і місце в системі підготовки фахівців, цілі вивчення; обсяг і зміст умінь та навичок, що їх повинні опанувати здобувачі освіти; найважливіші світоглядні ідеї і категорії, які підлягають засвоєнню на конкретній змістовій основі; очікувані результати навчання, тобто необхідні рівні засвоєння навчального матеріалу) з виділенням змістових модулів, тем навчального матеріалу, кількості годин на їх опрацювання та форм організації навчання.

Навчальні програми розробляють у взаємозв'язку та з метою забезпечення цілісного оволодіння здобувачем навчального матеріалу, необхідного для успішного виконання професійної діяльності, запобігання можливому дублюванню, врахування міжпредметних зв'язків, визначаючи послідовність вивчення навчальних предметів, забезпечення професійної підготовки фахівців.

Складаючи навчальні програми, необхідно додатково врахувати низку конкретних вимог, пов'язаних із необхідністю:

- 1) відображення в них новітніх досягнень науки, техніки і технології;
- 2) забезпечення спадкоємності та єдності загальноосвітньої і професійної підготовки здобувачів;
- 3) встановлення раціональних міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків;
- 4) виховання зацікавлення спеціальністю, розуміння громадської значущості своєї праці, почуття колективізму, відповідальності, а також підприємливості та ініціативи.

Конкретний зміст навчальних програм висвітлено в навчальній літературі для вищої школи – підручниках, посібниках, довідниках тощо.

**Підручник** – це навчальна книга, в якій містяться зміст навчального матеріалу, основи наукових знань із певної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою та вимогами дидактики. Зміст і структура підручника мають бути чітко спрямованими на виконання освітньої, розвивальної, виховної та управлінської функцій.

1. **Навчальний посібник** – книга, в якій повністю розкривається зміст навчального матеріалу програми або ж розглядаються окремі аспекти/теми навчального предмета, а також подається емпіричний матеріал для закріплення основного теоретичного матеріалу формування в студентів умінь і навичок. Основним призначенням навчального посібника є сприяння в практичній діяльності або в оволодінні навчальною дисципліною, ефективній організації самостійної освітньої діяльності, здійсненні самоконтролю набутих знань<sup>13</sup>. Розширюючи межі підручника, матеріал посібника містить додаткові, найновіші та довідкові відомості. Це дає змогу здобувачам вищої освіти і викладачам значно розширювати діапазон пізнавальної діяльності, залучати додаткові наукові джерела, особливо ті, в яких подається нова наукова інформація. До навчальних посібників належать: хрестоматії, словники, збірники задач і вправ, довідники, комплекти карт, таблиць тощо.

При підготовці підручників і навчальних посібників автори, по-перше, мають у цих книгах акумулювати ґрунтовні наукові знання з конкретних

<sup>13</sup> Поперечна Л. А. Навчальний посібник. Українська бібліотечна енциклопедія: наук. проект. Київ: Нац. б-ка України ім. Ярослава Мудрого, 2018.

проблем, що мають сенс для розуміння гносеологічних засад розвитку науки і які не втратили своєї значущості для подальшого становлення відповідних наукових напрямів, а також сприяють формуванню професійних умінь і навичок майбутніх фахівців. По-друге, мають закласти основи й передумови подальшого розвитку наукових інтересів здобувачів вищої освіти.

#### **4. Основні напрями оновлення змісту освіти у вищій школі**

Завдання, що їх поставлено суспільством перед вищою школою, визначають основні напрями оновлення змісту освіти на основі державних освітніх стандартів. Своєю чергою державні освітні стандарти являють собою сукупність вимог до змісту і результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем освіти в межах кожної спеціальності.

Стандарти вищої освіти розробляються: для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності; відповідно до Національної рамки кваліфікацій (НРК), що являє собою це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів.

**Стандарти вищої освіти використовуються** для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ) під час інституційної акредитації та акредитації освітніх програм.

**Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:**

- 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- 2) перелік компетентностей випускника;
- 3) нормативний зміст підготовки здобувачів освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 4) форми атестації здобувачів вищої освіти;
- 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 6) вимоги до професійних стандартів (у разі їх наявності).

Заклад вищої освіти або наукова установа на підставі освітньої програми (ОП) за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає:

- ✓ перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС;
- ✓ послідовність вивчення дисциплін;
- ✓ форми проведення навчальних занять та їх обсяг;
- ✓ графік освітнього процесу;
- ✓ форми поточного і підсумкового контролю.

На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани студентів, що мають містити, у тому числі, обрані здобувачами вищої освіти навчальні дисципліни.

Заклад вищої освіти або наукова установа у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації.

Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій

галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Нові стандарти вищої освіти є наступним поколінням стандартів і замінюють собою Галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО), які розроблялись у 2002-2014 роках відповідно до законодавства. Стандарти базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING)<sup>14</sup>.

Відповідно до вимог абзацу першого частини шостої статті 13 Закону України «Про вищу освіту» Науково-методична рада (НМР) Міністерства освіти і науки України (МОН) за участю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) розробляє методологію, методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, а науково-методичні комісії (НМК) здійснюють розроблення цих стандартів.

У загальній характеристиці ОС міститься наступна інформація:

**Рівень вищої освіти.** Рівень вищої освіти визначається згідно зі статтею 5 Закону України «Про вищу освіту» в такій формі (одне з наведеного): початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень.

**Ступінь вищої освіти.** Ступінь вищої освіти визначається згідно зі статтею 5 Закону України «Про вищу освіту» в такій формі (одне з наведеного): молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії/доктор мистецтва.

**Галузь знань.** Зазначаються шифр та назва галузі знань згідно з Переліком галузей знань і спеціальностей (постанова КМУ від 29.04.2015 № 266).

**Спеціальність.** Зазначаються код та найменування спеціальності згідно з Переліком галузей знань і спеціальностей (постанова КМУ від 29.04.2015 № 266).

**Обмеження щодо форм навчання.** За необхідності зазначаються обмеження щодо форм навчання.

**Освітня кваліфікація.** Освітня кваліфікація визначається згідно зі статтею 7 Закону України «Про вищу освіту» і складається з інформації про здобутий особою ступінь вищої освіти, спеціальність та спеціалізацію (за наявністю).

У стандарті вищої освіти зазначається: освітня кваліфікація (коли в межах спеціальності присвоюється тільки одна кваліфікація, яка є загальною для спеціальності незалежно від спеціалізацій) або кілька освітніх кваліфікацій, які присвоюються з урахуванням спеціалізацій (за можливості чітко визначити перелік можливих спеціалізацій та відповідних кваліфікацій освітніх у рамках спеціальності), або правила / підходи щодо визначення освітніх кваліфікацій у разі їх присвоєння з урахуванням спеціалізацій (у випадках, коли спеціальність

<sup>14</sup> Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). URL: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf)

не передбачає чітко визначеного переліку можливих спеціалізацій).

Право запроваджувати спеціалізації у межах спеціальності належить закладу вищої освіти, тому визначення переліків спеціалізацій у тексті стандарту не допускається, крім випадків, визначених законодавством.

**Професійна(і) кваліфікація(ї)** (для спеціальностей, в межах яких передбачено створення освітніх програм з підготовки фахівців для регульованих професій). Як правило, у Стандарті вищої освіти професійна кваліфікація не зазначається. Її потрібно вказувати лише у випадках, коли відповідними регуляторними актами (правилами) уповноважених центральних органів виконавчої влади та/або згідно із зобов'язаннями України за міжнародними угодами встановлена обов'язковість присвоєння освітньої кваліфікації для здобуття певної професійної кваліфікації. У всіх інших випадках стандарт вищої освіти не є підставою для присвоєння професійної кваліфікації і не надає відповідних прав закладу вищої освіти.

У разі зазначення професійної кваліфікації у Стандарті вищої освіти подається стислий опис умов і порядку її присвоєння, із посиланням на відповідний професійний стандарт та орган, що його затвердив та/або на відповідні регуляторні акти (правила), міжнародні угоди.

**Кваліфікація в дипломі.** Формулювання кваліфікації у дипломі має відповідати пункту 3 статті 7 Закону України «Про вищу освіту» та наказу МОН України від 12.05.2015 № 525 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 22.06.2016 р. № 701) «Про затвердження форм документів про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка та додатків до них, зразка академічної довідки». Додаткові вимоги, зазначені у проекті стандарту, не можуть суперечити вимогам, визначеними цими актами.

Кваліфікація в дипломі складається з: освітньої кваліфікації (спеціалізація зазначається за наявності), професійної кваліфікації (зазначається за наявності, вказується обов'язковість присвоєння).

У дипломі доктора філософії/доктора мистецтва, зазначаються назва закладу вищої освіти (наукової установи), в якому (якій) здійснювалася підготовка, назва закладу вищої освіти (наукової установи), у спеціалізованій вченій раді (спеціалізованій раді з присудження ступеня доктора мистецтва) якого (якої) захищено наукові/мистецькі досягнення, а також назва кваліфікації.

У назві кваліфікації доктора філософії зазначаються назва ступеня, галузі знань та/або спеціальності. У разі якщо дисертаційне дослідження виконано в суміжних галузях знань, ступені доктора філософії і доктора наук присуджуються у провідній галузі із зазначенням міжгалузевого характеру роботи.

У назві кваліфікації доктора мистецтва зазначаються назва ступеня, спеціальності та в окремих випадках – назва спеціалізації.

**Опис предметної області.** Згідно з п. 15 МСКО-Г 2013 (Міжнародна стандартна класифікація освіти) визначаються:

- ✓ об'єкт(и) вивчення та/або діяльності (феномени, явища або проблеми, які вивчаються);
- ✓ цілі навчання (очікуване застосування набутих компетентностей);

- ✓ теоретичний зміст предметної області (поняття, концепції, принципи та їх використання для пояснення фактів та прогнозування результатів);
- ✓ методи, методики та технології (якими має оволодіти здобувач вищої освіти для застосовування на практиці);
- ✓ інструменти та обладнання (об'єкти/предмети, пристрої та прилади, які здобувач вищої освіти вчиться застосовувати і використовувати).

**Академічні права випускників** (крім стандартів доктора філософії/доктора мистецтва). Описуються можливості, вимоги та/або рекомендації щодо продовження освіти. Не допускається обмеження академічних прав випускників через зазначення у стандарті спеціальностей чи галузей знань для подальшого навчання на вищих рівнях.

**Працевлаштування випускників** (крім стандартів доктора філософії/доктора мистецтва; для спеціальностей, в межах яких передбачено створення освітніх програм з підготовки фахівців для регульованих професій – обов'язково). Зазначаються професії, професійні назви робіт (згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України зі змінами, внесеними у 2021 р.: Класифікатор професій (ДК 003:2010)<sup>15</sup> та International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08)<sup>16</sup>), на фахову підготовку з яких можуть бути спрямовані освітні програми за спеціальністю. За необхідності зазначається порядок доступу до професії.

При визначенні формулювання цього пункту слід враховувати, що присвоєння професійних кваліфікацій регламентується відповідним нормативними актами (зокрема, відповідними професійними стандартами), а стандарт вищої освіти не є підставою для присвоєння професійної кваліфікації і не надає відповідних прав закладу вищої освіти.

Також в освітній програмі визначається обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти.

Допустимий обсяг освітньої програми **молодшого бакалавра** на базі повної загальної середньої освіти становить 120-150 кредитів ЄКТС.

Мінімум 65% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти.

Для освітніх програм, спрямованих на підготовку фахівців для регульованих професій, додаткові вимоги можуть встановлюватися відповідними професійними стандартами.

Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня молодшого бакалавра на основі ступеня молодшого спеціаліста визначається закладом освіти.

Кількість кредитів ЄКТС, необхідних для здобуття ступеня молодшого бакалавра (120-150), визначається законом та конкретизується в стандарті, і не

<sup>15</sup>Національний класифікатор України. Класифікатор професій (ДК 003:2010): затв. наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 №327. Зі змінами (Наказ Мінекономіки від 25 жовтня 2021 року №810-21). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

<sup>16</sup>International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08): Structure, group definitions and correspondence tables. URL: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_172572.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf)

залежить від наявності освіти за рівнем молодшого спеціаліста. Стандарт може встановити обмеження кількості кредитів отриманих за відповідними освітніми складовими (навчальні дисципліни, практика тощо) в межах попередньої освітньої програми з підготовки молодшого спеціаліста, які заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати.

#### **Обсяг освітньої програми бакалавра:**

✓ на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 11 років становить 240 кредитів ЄКТС (для окремих спеціальностей, наприклад, медсестринство, становить від 180 кредитів ЄКТС),

✓ на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 12 років становить 180-240 кредитів ЄКТС.

Мінімум 50% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти.

Кількість кредитів ЄКТС, необхідних для здобуття ступеня бакалавра (180-240), визначається законом та конкретизується в стандарті, і не залежить від наявності освіти за рівнем молодшого бакалавра (молодшого спеціаліста). Стандарт може встановити обмеження кількості кредитів отриманих за відповідними освітніми складовими (навчальні дисципліни, практика тощо) в межах попередньої освітньої програми з підготовки молодшого бакалавра (молодшого спеціаліста), які заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати.

Для освітніх програм, спрямованих на підготовку фахівців для регульованих професій, додаткові вимоги можуть встановлюватися відповідними професійними стандартами.

#### **Для магістра обсяг:**

✓ освітньо-професійної програми становить 90-120 кредитів ЄКТС;

✓ освітньо-наукової – 120 кредитів ЄКТС;

✓ на основі повної загальної середньої освіти для спеціальностей медичного, фармацевтичного та ветеринарного спрямувань становить 300-360 кредитів ЄКТС.

Мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано для здобуття загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю, визначених Стандартом вищої освіти (мінімум 50% – для спеціальностей медичного, фармацевтичного та ветеринарного спрямувань).

Для освітніх програм, спрямованих на підготовку фахівців для регульованих професій, додаткові вимоги можуть встановлюватися відповідними професійними стандартами.

**Для доктора філософії/доктора мистецтва** обсяг освітньої складової освітньо-наукової/освітньо-творчої програми становить 30-60 кредитів ЄКТС.

Наукова складова освітньо-наукової програми передбачає проведення власного наукового дослідження та оформлення його результатів у вигляді дисертації і не регулюється цим стандартом.

В освітній програмі визначаються інтегральні, загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Перш ніж розглядати перелік



компетентностей випускника дамо визначення цим термінам:

✓ **компетентність** – динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність;

✓ **інтегральна компетентність** – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

✓ **загальні компетентності** – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку;

✓ **спеціальні (фахові, предметні) компетентності** – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

**Інтегральна компетентність.** За основу береться опис відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій (НРК), згідно із Законом України «Про освіту»:

✓ **молодший бакалавр (рівень 6):** здатність вирішувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідних наук і характеризується певною невизначеністю умов, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях;

✓ **бакалавр (рівень 7):** здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов;

✓ **магістр (рівень 8):** здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог;

✓ **доктор філософії (рівень 9):** здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики.

**Загальні компетентності.** Перелік загальних компетентностей корелюється з описом відповідного кваліфікаційного рівня НРК. Перелік загальних компетентностей має містити 5-15 компетентностей з врахуванням рівня освіти.

Стандарт має передбачати встановлення додаткових обов'язкових компетентностей відповідно до вимог професійних стандартів для освітніх програм, що передбачають надання відповідної професійної кваліфікації та/або спрямовані на підготовку фахівців для регульованих професій.

До обов'язкових загальних компетентностей освітнього ступеня **бакалавра** належать:

✓ здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;

✓ здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

Інші загальні компетентності для всіх освітніх рівнів обираються з переліку проекту TUNING:

- ✓ здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- ✓ здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- ✓ здатність планувати та управляти часом;
- ✓ знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;
- ✓ здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- ✓ здатність спілкуватися іноземною мовою;
- ✓ навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.
- ✓ здатність проведення досліджень на відповідному рівні;
- ✓ здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;
- ✓ здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;
- ✓ здатність бути критичним і самокритичним;
- ✓ здатність до адаптації та дії в новій ситуації;
- ✓ здатність генерувати нові ідеї (креативність);
- ✓ вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми;
- ✓ здатність приймати обґрунтовані рішення;
- ✓ здатність працювати в команді;
- ✓ навички міжособистісної взаємодії;
- ✓ здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети;
- ✓ здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності);
- ✓ цінування та повага різноманітності та мультикультурності;
- ✓ здатність працювати в міжнародному контексті;
- ✓ здатність працювати автономно;
- ✓ здатність розробляти та управляти проектами;
- ✓ навички здійснення безпечної діяльності;
- ✓ здатність виявляти ініціативу та підприємливість;
- ✓ здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);
- ✓ здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт;
- ✓ визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків;
- ✓ прагнення до збереження навколишнього середовища;
- ✓ здатність діяти соціально відповідально та свідомо;

✓ здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми.

Названий перелік є відкритим. Проектна група, зовнішні та внутрішні стейкхолдери певної освітньої програми можуть пропонувати його доповнення іншими компетентностями.

Для освітнього рівня **доктора філософії/доктора мистецтв** перелік загальних компетентностей повинен забезпечувати загальнонаукову підготовку спрямовану на:

✓ формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору;

✓ набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, пошуку та критичного аналізу інформації, управління науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

✓ опанування іноземної мови в обсязі достатньому для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності.

**Спеціальні (фахові, предметні) компетентності** Перелік рекомендованих спеціальних (фахових, предметних) компетентностей корелює з описом відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій. Орієнтовна кількість спеціальних компетентностей, як правило, не перевищує 10-20 компетентностей з урахуванням рівня освіти.

Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними).

Стандарт має передбачати встановлення додаткових обов'язкових компетентностей відповідно до вимог професійних стандартів для освітніх програм, що передбачають надання відповідної професійної кваліфікації та/або спрямовані на підготовку фахівців для регульованих професій.

Для освітнього рівня магістра слід відобразити, як додаткові вимоги в переліку компетентностей, відмінність навчальних цілей освітньо-професійної та освітньо-наукової програм.

Для освітнього рівня доктора філософії/доктора мистецтв спеціальні компетентності мають бути достатніми для продукування нових ідей і розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, а також для оволодіння методологією педагогічної та наукової діяльності за фахом.

### **Висновки.**

*Таким чином, дидактика є складовою педагогіки вищої школи, що розкриває проблеми навчання майбутніх фахівців. Основними дидактичними категоріями є: навчання, учіння, викладання, освіта. Основними функціями дидактики є науково-теоретична та конструктивно-технологічна.*

Освітній процес у закладах вищої освіти базується на комплексі методологічних підходів (компетентнісний, культурологічний, системно-структурний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, синергетичний, тезаурусний, середовищний, деонтологічний) та відображає державні вимоги до змісту підготовки фахівців з вищою освітою.

### **Контрольні питання до теми:**

1. Дайте визначення дидактики вищої школи, назвати її завдання.
2. Назвіть основні дидактичні категорії, дайте їх визначення.
3. Перерахуйте основні проблеми сучасної дидактики вищої школи.
4. Назвіть основні завдання дидактики вищої школи.
5. Яке з завдань дидактики вищої школи слід вважати основним? Відповідь обґрунтуйте.
6. Назвіть моделі змісту освіти, що склались у світі
7. Розкрийте сутність змісту освіти.
8. Назвіть документи, в яких відображено зміст освіти.
9. Дайте характеристику освітньо-професійної програми підготовки фахівців за вашою спеціальністю.

### **Завдання для самостійної роботи**

*I рівень складності:* користуючись відповідною літературою скласти глосарій до теми

<b>Термін</b>	<b>Визначення терміну</b>	<b>Джерело із зазначенням вихідних даних та сторінки</b>
Навчання		
Учіння		
Викладання		
Навчально-пізнавальна діяльність		
Освіта		
Самоосвіта		

*II рівень складності:* визначте сучасні напрями оновлення змісту освіти вищої школи.

*III рівень складності:* на підставі аналізу освітньо-професійної програми підготовки фахівця за спеціальністю заповнити таблицю

Складова частина ОПП	Зміст
Нормативна частина ОПП	
Цикл дисциплін загальної підготовки	
Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки	
Варіативна частина ОПП	
Вибіркові навчальні дисципліни загальної підготовки	
Вибіркові навчальні дисципліни професійної підготовки	
Вибіркові навчальні дисципліни, що формують соціальні навички	

### Блок самоконтролю:

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:***

- ✓ сутність поняття «дидактика вищої школи», її предмет та основні функції;
- ✓ основні дидактичні категорії;
- ✓ основні методологічні підходи, на яких базується освітній процес у вищій школі;
- ✓ основні завдання, що вирішує сучасна дидактика вищої школи;
- ✓ зміст вищої освіти та документи, в яких його відображено;
- ✓ основні напрями вдосконалення змісту вищої освіти.
- ✓ сутність та зміст освітньо-професійної програми підготовки фахівців за спеціальністю;
- ✓ специфіка побудови та змісту навчального плану та інших нормативних документів, в яких реалізується зміст вищої освіти

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен уміти:***

- ✓ аналізувати взаємодію та взаємовплив педагогічної теорії та практики;
- ✓ виділяти й формулювати предмет, цілі й завдання сучасної дидактики вищої школи як складової частини педагогіки;
- ✓ користуватися понятійним апаратом дидактики вищої школи;
- ✓ виділяти й аналізувати особливості побудови змісту освіти у закладі вищої освіти;
- ✓ виділяти й аналізувати функції підручників та навчальних посібників;
- ✓ коректно користуватися навчальним планом та навчальною програмою.

## ТЕМА 5

# ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мета вивчення:** оволодіння знаннями про освітній процес у вищій школі, його структуру, особливості організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти; сформулювати поняття про закономірності й принципи навчання у вищій школі, їх сутність та значення в організації та здійсненні освітнього процесу; розвивати уявлення про обумовленість принципів навчання психолого-педагогічними закономірностями навчання.

**Основні поняття:** педагогічний процес, компоненти педагогічного процесу, структура педагогічного процесу у закладі вищої освіти, закономірності педагогічного процесу, принципи педагогічного процесу, етапи педагогічного процесу

### **Питання теми:**

1. Поняття педагогічного процесу, його структура.
2. Основні завдання педагогічного процесу у закладі вищої освіти.
3. Закономірності і принципи педагогічного процесу
4. Основні етапи педагогічного процесу.

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Поняття педагогічного процесу, його структура та особливості**

У Законі України «Про вищу освіту» вища освіта, визначається як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти»<sup>17</sup>.

Відповідно до Закону України «Про освіту» метою вищої освіти є «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань»<sup>18</sup>.

Зазначена мета і завдання вищої освіти реалізуються і розв'язуються через організований відповідним чином педагогічний процес, що відбувається у закладах вищої освіти України.

Як центральна категорія педагогіки, **педагогічний процес** має багато

<sup>17</sup> Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Голос України*. 2014. 6 серпня (№ 148). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

<sup>18</sup> Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 вересня (№ 178-179). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

визначень:

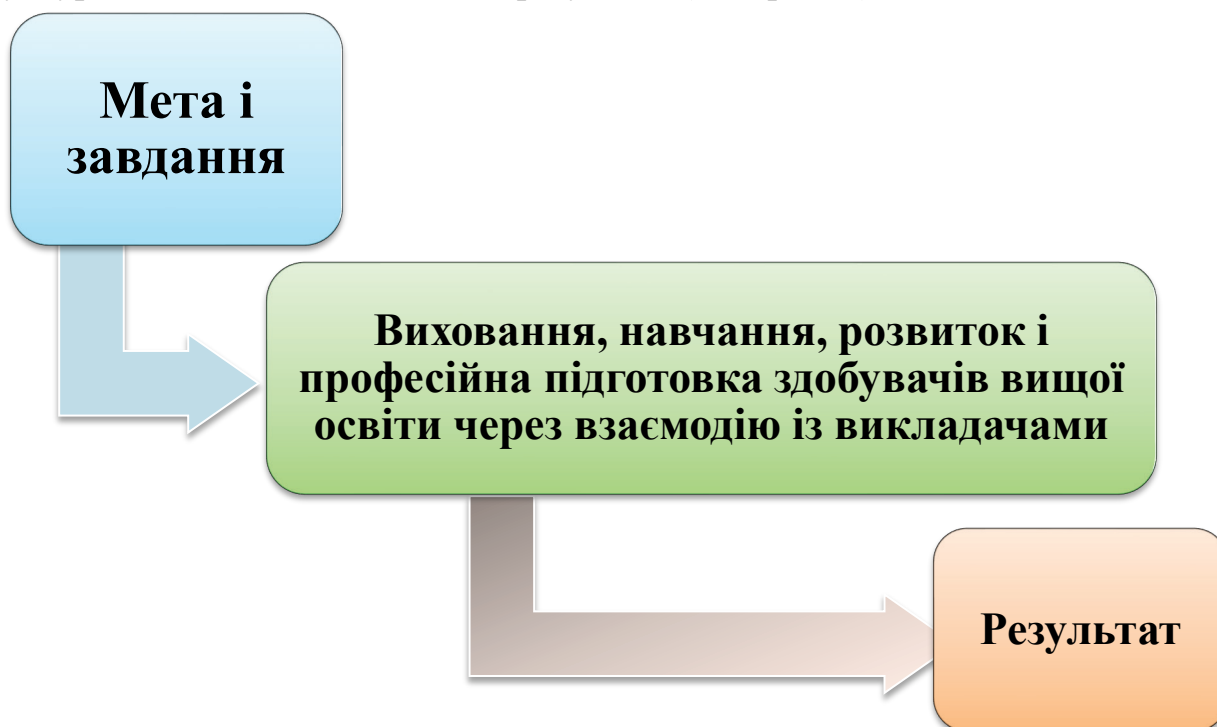
– це цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів освітнього процесу щодо підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності й суспільного життя»<sup>19</sup>;

– розвивальна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення визначеної мети формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості<sup>20</sup>;

– система організації освітньої діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв'язок викладання (діяльність викладача) і учіння (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності<sup>21</sup>.

Завдяки органічній єдності процесів навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки педагогічний процес досягає своєї цілісності.

**Педагогічний процес у закладі вищої освіти** – це система, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання здобувачів вищої освіти з усіма умовами, формами, методами їх функціонування. Педагогічний процес здійснюється в системі, структурними компонентами якої є: мета і завдання педагогічного процесу, викладачі і здобувачів вищої освіти, зміст (виховання, навчання, розвиток, професійна підготовка), організаційна структура, педагогічна діяльність і результат (див. рис. 4).



**Рис. 4. Структура педагогічного процесу у закладі вищої освіти**

Зважаючи на те, що компоненти педагогічного процесу реалізуються через

<sup>19</sup> Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. С. 12.

<sup>20</sup> Зайченко І.В. Педагогіка: підруч. / 3-тє вид., перероб. та доп. Київ: Вид-во Ліра-К, 2016. С. 73.

<sup>21</sup> Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. С. 123.

активну взаємодію його ключових учасників, якими є здобувачі вищої освіти і викладачі в певних конкретних умовах, виокремлюють такі *компоненти педагогічного процесу*: цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний.

**Цільовий компонент** містить у собі всю різноманітність мети і завдань педагогічної діяльності (від загальної мети – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів).

**Змістовий компонент** відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети, так і кожного завдання зокрема.

**Діяльнісний компонент** передбачає взаємодію викладачів і здобувачів вищої освіти, їх співробітництво, організацію й управління процесом для досягнення результату. У науково-педагогічній літературі цей компонент називають ще організаційним або організаційно-управлінським.

**Результативний компонент** відображає ефективність перебігу процесу, характеризує досягнуті здобутки відповідно визначеної мети і завдань.

Педагогічний процес характеризується також рівнем організації та технологічності, управління, якості тощо, виокремлення якого сприяє обґрунтуванню критеріїв, що дозволяють коректно оцінювати досягнуті рівні. З огляду на зазначене, важливою характеристикою педагогічного процесу є час, що виступає універсальним критерієм оцінки ефективності та якості перебігу цього процесу.<sup>22</sup>

Іншими важливими характеристиками педагогічного процесу науковці визначають цілісність, загальність, єдність. На їхню думку, складна діалектика відношень всередині педагогічного процесу полягає: в єдності і самотійності інших процесів, які його утворюють; у цілісності й підпорядкованості його складових систем; у наявності загального і збереженні специфічного. Специфіка цих процесів виявляється в результаті виділення домінуючих функцій.

**Домінуючою функцією** процесу навчання є навчання, виховання – виховання, розвитку – розвиток. Однак усі вони виконують у цілісному педагогічному процесі й інші функції: виховання здійснює не лише виховну, а розвивальну й освітню функцію, а навчання неможливе без виховання й розвитку. Ця діалектика взаємозв'язків впливає на мету, завдання, зміст, форми і методи реалізації неперервних процесів, у межах яких виокремлюються домінуючі характеристики. Так, у змісті освіти переважає формування наукових знань, засвоєння понять, законів, принципів, що здійснює значний вплив і на розвиток, і на виховання особистості. У змісті виховання переважає формування переконань, норм, правил, ідеалів, ціннісних орієнтацій, мотивів тощо, разом з тим, формуються й уявлення, знання, уміння. Отже, обидва процеси спрямовані на досягнення головної мети – формування гармонійно розвиненої особистості, але кожен з них сприяє досягненню цієї мети властивими саме йому засобами<sup>23</sup>. Специфіка цих процесів виявляється у виборі форм і методів досягнення мети, а

<sup>22</sup> Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посібник. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С. 42-43.

<sup>23</sup> Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія: навч. посібник. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С. 43.



також у методах контролю і самоконтролю, що використовуються в навчанні й вихованні.

## **2. Основні завдання педагогічного процесу в закладі вищої освіти**

Серед основних завдань педагогічного процесу у закладі вищої освіти виокремлюють такі:

- ✓ підготовка молодих громадян до суспільно корисної діяльності;
- ✓ цілеспрямоване формування особистості громадянина, глибоко відданого своєму народові, який має високі моральні й громадянські якості;
- ✓ озброєння здобувачів вищої освіти такою системою професійних знань, навичок і вмінь, які б забезпечили ефективну практичну діяльність у певній галузі;
- ✓ забезпечення цілеспрямованого розвитку духовних сил, інтелектуальних, фізичних і моральних якостей кожного здобувача вищої освіти<sup>24</sup>.

Завдання педагогічного процесу визначають взаємозалежну діяльність суб'єктів та об'єктів цього процесу. **Суб'єктами** є викладачі, які допомагають здобувачам освіти сформувати інтегральну, загальні та спеціальні компетентності. **Об'єкти педагогічного процесу** – здобувачі вищої освіти, які засвоюють знання, формують уміння й навички. Однак за умов наявності у здобувачів вищої освіти власної мети й способів її досягнення, він із об'єкта педагогічної діяльності стає водночас її суб'єктом.

Зовнішні впливи і впливи, що наявні у процесі взаємодії суб'єктів та об'єктів виявляють єдність у педагогічному процесі. До його складу, крім зовнішніх освітніх, виховних і розвивальних взаємодій, входять і процеси духовного й професійного росту, нагромадження, самовдосконалення таких якостей людей, як освіченість, вихованість, розвиненість, стійкість, дисциплінованість, старанність тощо.

Специфіка об'єктів педагогічного процесу полягає в тому, що вони – насамперед особистості з власними поглядами, сильними й слабкими рисами. Як зазначає І. Зайченко, особливості завдань педагогічного процесу визначають зміст складових цього багатофункціонального процесу – виховання, самовиховання, навчання, самоосвіти й розвитку. Кожен із цих елементів структури педагогічного процесу є відносно самостійною підсистемою<sup>25</sup>.

Так, здобувача вищої освіти як громадянина, патріота, який володіє високим рівнем національної свідомості, гідності й гордості, має високорозвинуті морально-психічні якості, необхідні для самовідданого виконання громадянського обов'язку перед Батьківщиною й народом має формувати виховання у взаємодії з навчанням і розвитком.

Зміст виховання здобувачів вищої освіти відповідає розв'язанню цих завдань і містить такі складові: національно-патріотичне, громадянське, трудове, моральне, правове, естетичне, екологічне й фізичне виховання. Враховуючи особливості цих напрямів, кожен із них реалізує безпосередні завдання, засоби й методи впливу. Як підсистема педагогічного процесу, процесуальний аспект

<sup>24</sup> Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. С. 56.

<sup>25</sup> Зайченко І.В. Педагогіка: підруч. / 3-тє вид., перероб. та доп. Київ : Вид-во Ліра-К, 2016. С. 76.

виховання є здебільшого характером взаємодії між суб'єктами й об'єктами. Саме тому вагомую характеристикою педагогічного процесу виступає взаємодія, що є інтеграцією взаємопов'язаних стосунків педагога зі здобувачами вищої освіти, стейкхолдерами, громадськістю, партнерами освітньої програми, стосунків здобувачів вищої освіти між собою тощо.

Найважливішими компонентами педагогічного процесу є навчання й виховання, які зумовлюють суттєві зміни освіченості, професійної підготовки, вихованості й розвитку людей, а також рівня сформованості їхніх якостей. Процеси навчання й виховання складаються з певних взаємозалежних процесів. Наприклад, процес навчання складається з викладання та учіння, процес виховання – з виховних впливів, специфічної взаємодії й самовиховання, яке виникає під час цього процесу<sup>26</sup>.

**Виховання** є процесом взаємозалежної діяльності суб'єктів, взаємозв'язки між якими складні й різноманітні. Викладачі (суб'єкти навчання, виховні структури, громадські організації) здійснюють цілеспрямований систематичний педагогічний вплив на свідомість, почуття й волю здобувачів освіти в інтересах формування в них усього комплексу компетентностей майбутнього фахівця. Ці впливи можуть бути прямими (якщо наявний прямий контакт між викладачем та здобувачем освіти або академічною групою) або непрямими (якщо такий вплив здійснюється через використання умов суспільного життя).

Свідомість і почуття людини збагачуються позитивно сприйнятими впливами, які зміцнюють її волю. Відбувається її подальший розвиток як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Також формуються позитивні якості, потреби та інтереси людини. Ефективність виховних впливів визначають за тим, наскільки повно у виховній практиці реалізовано вимоги принципів виховання; як грамотно та з урахуванням яких особливостей об'єкта й конкретних умов добирають найбільш раціональні методи, форми, засоби виховної роботи.

Результатом сукупності освітніх впливів на здобувача освіти є широкий комплекс компетентностей, громадянських та морально-психічних якостей, що які забезпечують успішну професійну та соціальну діяльність, самореалізацію та самопрезентацію людини в соціумі.

### **3. Закономірності і принципи педагогічного процесу**

Маючи у своїй структурі процеси навчання, виховання, освіти, професійної підготовки й розвитку, педагогічний процес у закладі вищої освіти виступає самостійним цілісним явищем, що має свої закономірності (див. рис. 5).

<sup>26</sup> Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посібник. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С. 46-47.



**Рис. 5. Процес навчання у вищій школі**

У педагогічній літературі поняття «закон» тлумачиться як необхідний, всезагальний, суттєвий, внутрішній, повторюваний зв'язок між предметами і явищами об'єктивної дійсності. Закони дидактичного процесу визначають стійкі внутрішні зв'язки, які відображають функціонування і розвиток процесу виховання і навчання. В. Загвязинський характеризує закони навчання, які мають об'єктивні джерела виникнення, і діють у будь-яких ситуаціях навчального процесу<sup>27</sup>:

✓ *Закон соціальної обумовленості цілей, змісту і методів навчання, який розкриває об'єктивний процес впливу суспільних відносин, соціального замовлення на формування всіх елементів виховання і навчання підростаючого покоління.*

✓ *Закон виховного та розвивального навчання розкриває співвідношення між процесом оволодіння знаннями, способами діяльності і всебічним розвитком особистості.*

✓ *Закон обумовленості навчання та виховання характером діяльності здобувачів вищої освіти розкриває співвідношення між способами організації навчання, навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти та результатами навчання.*

✓ *Закон цілісності та єдності навчального процесу, орієнтований на встановлення взаємозв'язків між усіма елементами цього процесу (метою, завданнями, змістом, формами, методами, отриманими результатами).*

✓ *Закон єдності та взаємозв'язку теорії і практики у навчанні.*

✓ *Закон єдності та взаємообумовленості індивідуальної і колективної організації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.*

Поняття «закон» і «закономірність» не є тотожними, хоч і виражають відношення одного порядку. С. Вітвицька підкреслює, що **законом** вважають конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами, у якому фіксується загальне для них. Якщо підкреслюється об'єктивно зумовлена послідовність явищ, то слід говорити про **закономірність**. Поняття «закономірність» слід

<sup>27</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. С. 105.

вживати й у тих випадках, коли необхідно підкреслити, що те чи інше явище виникло не випадково<sup>28</sup>.

На думку Т. Туркот, специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю здобувача вищої освіти та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання. Закономірності навчання є *об'єктивними*, властивими процесу навчання за його суттю, та *суб'єктивними*, залежними від особистісних рис учасників освітнього процесу і їх діяльності<sup>29</sup>.

До **об'єктивних закономірностей** процесу навчання відносять такі:

✓ зумовленість навчання суспільними потребами відображає стан розвитку держави, економіки та культури, матеріалізується у тій частині національного доходу, який спрямовує держава на розвиток освіти. Ця закономірність передбачає, що в сучасній Україні високоосвічена, висококваліфікована, професійно компетентна особистість буде спроможною забезпечити свої матеріальні та духовні потреби, повною мірою реалізувати свій творчий потенціал, сприяти розвитку суспільства;

✓ залежність між метою навчання, змістом і методами навчання зумовлює ефективність досягнення мети навчального процесу;

✓ виховний і розвивальний характер навчання матеріалізується через уміння педагога організовувати навчальний процес на засадах гуманізму (справедливості, вимогливої доброти, толерантності, поваги до особистості) з урахуванням відповідальності і свідомої дисципліни студента, формування його позитивних якостей словом, авторитетом і власним прикладом викладача. Реалізуючи цю закономірність, слід здійснювати індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти на підґрунті урахування його інтересів, особливостей його особистості, мотивів навчально-пізнавальної діяльності, зацікавленості в отриманні знань, розвитку творчих здібностей;

✓ ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він протікає, якості навчально-матеріальної бази закладу вищої освіти.

До **суб'єктивних закономірностей** процесу навчання можна віднести такі:

✓ процес навчання залежить від вікових, психологічних і реальних навчальних можливостей здобувачів вищої освіти;

✓ ефективність процесу навчання залежить від рівня активності та відповідальності здобувача вищої освіти за якість навчальних досягнень. Сутність цієї закономірності полягає у тому, що результати навчання здобувача вищої освіти залежать від характеру навчально-пізнавальної діяльності та рівня розвитку мотиваційної сфери особистості молодого людини;

✓ характер взаємодії педагога і здобувача вищої освіти повинен мати цілеспрямований характер і забезпечувати єдність педагогічного керівництва і самодіяльності здобувачів вищої освіти;

✓ знання можуть бути глибоко засвоєні лише тоді, коли оптимально і цілеспрямовано організована пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти. Кращому засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє систематично

<sup>28</sup> Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підр. Київ: Центр навч. л-ри, 2006. С. 133.

<sup>29</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. С. 106.

організоване безпосереднє й відстрочене повторення та введення вивченого матеріалу в систему вже засвоєного раніше змісту;

✓ рівень і якість засвоєння знань за рівних умов (пам'ять, здібності, рівень підготовки студентів) залежать від урахування педагогом значущості для здобувачів вищої освіти засвоюваного змісту, ефективного поєднання теорії і практики;

✓ результативність освітнього процесу залежить від рівня психолого-педагогічної та методичної підготовки викладача.

На закономірностях навчання базується система **дидактичних принципів** (принципів навчання), що є керівними ідеями, основними положеннями, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітньої роботи; це певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність.

Принципи залежать від змісту дидактичної концепції. Як свідчить процес розвитку педагогічної науки, існує різне обґрунтування системи дидактичних принципів і трактування окремих із них. Першу спробу створення цілісної системи принципів навчання здійснив Я. А. Коменський. Цінні теоретичні положення, що збагатили систему принципів навчання а їх трактування, знаходимо і у педагогічній спадщині К. Ушинського.

Умовно дидактичні принципи можна поділити на:

✓ *філософські (загальнонаукові)* – принципи науковості, системності, зв'язку теорії з практикою тощо;

✓ *психологічні* – принципи індивідуального підходу до здобувачів вищої освіти, урахування вікових особливостей тощо;

✓ *дидактичні* – принципи систематичності, міцності засвоєння знань, цілеспрямованості навчання, активності здобувачів освіти тощо (див. рис. 6).

В освітньому процесі викладач вищої школи повинен використовувати всі дидактичні принципи у їх взаємозв'язку, тому важливо для педагога бути обізнаним у змісті основних принципів навчання у закладі вищої освіти.

Т. Туркот пропонує оглядову характеристику основних принципів навчання у закладі вищої освіти.

**Принципи цілеспрямованості і науковості** висувають такі вимоги до процесу навчання: ретельний відбір найсуттєвішого змісту навчальної дисципліни з урахуванням закономірностей і принципів дидактики, логіки вивчення предмету; розгляд явищ, фактів, закономірностей науки (навчальної дисципліни) з різних аспектів, з урахуванням взаємозв'язку конкретної науки з іншими; точність і однозначність словесного означення понять, законів, концепцій, їх відповідність рівню розвитку сучасної науки; створення у здобувачів вищої освіти правильних уявлень про методи наукового пізнання та його основні закономірності; використання у процесі викладу матеріалу методів наукового пізнання і способів формування творчого мислення, що спонукає здобувачів вищої освіти до творчої діяльності<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 110.



**Рис. 6. Система дидактичних принципів**

У процесі реалізації принципу науковості необхідно пам'ятати про **принцип доступності навчання**, лаконічно сформульований ще Я. А. Коменським: від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від простого до складного. Реалізуючи принцип доступності, слід дотримуватися щонайменше трьох правил:

1) навчаючи, слід відштовхуватися від реального рівня знань та вмінь студентів, поступово підвищуючи рівень складності навчального матеріалу;

2) викладач-непрофесіонал повідомляє здобувачам вищої освіти істину, залишаючи її недоступною для розуміння, викладач-професіонал вчить істину відкривати, забезпечуючи можливість процесу відкриття;

3) доступність навчання не означає легкість діяльності здобувачів освіти, і функція викладача полягає не в безкінечному полегшенні їх навчальної праці, а в тому, щоб стати консультантом здобувачів вищої освіти, стимулюючи їх зусилля, допомогти самостійно вивчити наукові проблеми<sup>31</sup>.

Принцип доступності передбачає побудову освітнього процесу відповідно вікових особливостей особистості, рівня її підготовленості й загального розвитку. Зазначене обумовлює зв'язок цього принципу з **принципом урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти**, що полягає у вивченні та врахуванні індивідуальних психологічних і вікових особливостей кожного здобувача освіти з метою розроблення та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, максимального сприяння розвитку його позитивних і подолання негативних індивідуальних рис, забезпечення на цій основі підвищення якості його професійної підготовки та всебічного розвитку. Значної уваги з боку викладача потребує виявлення причин академічної неуспішності й відхилень у поведінці окремих здобувачів вищої освіти та їх усунення.

**Принцип гуманізації навчання** означає створення умов для формування кращих якостей і здібностей здобувача вищої освіти, джерел його життєвих сил. Принцип гуманізації передбачає психологічну трансформацію особистості

<sup>31</sup> Там само, С. 111-112.

викладача, його перетворення з передавача інформації та контролера діяльності здобувача вищої освіти в порадника та консультанта. Таким чином у світлі сучасних вимог навчання здобувача вищої освіти постає центром освітнього процесу, а повага до його особистості, розуміння запитів, інтересів, довіри до студента визначаються як основні правила виховання гуманної особистості<sup>32</sup>.

**Принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання** є відображенням освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання, обґрунтованих ще педагогами-класиками (К. Гельвецій, Д. Дідро, І. Кант, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Відповідно цього принципу викладач має забезпечити оптимальні організаційно-педагогічні умови для реалізації принципу єдності навчання, розвитку і виховання здобувачів освіти.

Чільне місце у дидактиці вищої школи посідає **принцип єдності теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців**, що передбачає:

- ✓ розкриття фактів з історії науки з метою забезпечення розуміння здобувачами освіти генези наукових знань;
- ✓ розкриття значення теоретичних знань у практичній діяльності майбутнього фахівця;
- ✓ введення до змісту навчальної дисципліни професійно та життєво значущого матеріалу;
- ✓ використання життєвого досвіду здобувачів вищої освіти, їхніх спостережень, прикладів із навколишнього життя тощо;
- ✓ організація практичної діяльності (участь у семінарах, виконання лабораторних робіт, проходження навчальної та виробничої практики, підготовка наукових робіт тощо) з метою набуття вмінь застосовувати отримані знання на практиці.

**Принцип активності й самостійності здобувачів освіти.** Цей принцип передбачає опору на активність здобувачів освіти за умови спрямованої та стимулювальної ролі викладача. Освітній процес у закладі вищої освіти має будуватися таким чином, щоб майбутній фахівець ставав суб'єктом пізнавальної діяльності, який чітко усвідомлює мету навчання, вміє планувати й організувати власну пізнавальну діяльність, здійснювати її рефлексію, усвідомлювати відповідальність за результати освітньої діяльності. Логічною вимогою до конструювання освітнього процесу має бути гармонійне поєднання навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності здобувачів вищої, що передбачає забезпечення умов для формування фахівця, здатного до творчої професійної діяльності. Досягненню такого результату сприяє залучення здобувачів освіти до участі в студентських наукових товариствах, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт, проведення наукових досліджень (самостійних або в межах виконання комплексних тем випускових кафедр).

**Принцип систематичності й послідовності** у процесі викладацької діяльності педагога закладу вищої освіти і самостійної роботи здобувача зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, що відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку особистості.

<sup>32</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 112.

Освітньо-професійна програма, за якою навчається здобувач освіти, містить у собі логічно-структурну схему викладання навчальних дисциплін, завдяки чому досягається послідовність навчання «від простого – до складного». Отже, принцип систематичності й послідовності передбачає не лише наступність у викладанні навчальних дисциплін, а й опору у змісті кожної з них на раніше опрацьований матеріал при вивченні нового, опрацювання нового матеріалу частинами, виокремлення вузлів знань, забезпечення логічної послідовності занять та міжпредметних зв'язків, системність у роботі здобувачів вищої освіти та їхню замученість до виконання різних видів робіт.

**Принцип ґрунтовності** (міцності знань, умінь і навичок, розвитку розумових сил здобувачів освіти) передбачає створення організаційно-педагогічних умов для закріплення у пам'яті здобувачів набутих знань, умінь і навичок (повторення навчального матеріалу за змістовими модулями або розділами; актуалізацію опорних знань та запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з вивченим раніше; активізацію мислення здобувачів під час повторення опрацьованого матеріалу; виокремлення головного, узагальнення та систематизацію, використання міжпредметних зв'язків; використання різнорівневих завдань для самостійної роботи у межах вивчення навчальної дисципліни, форм і підходів до організації пізнавальної діяльності здобувачів тощо.

Принцип міцності вимагає, щоб знання стали невід'ємною складовою свідомості здобувача, сприяли розвитку його інтелекту. Виключно важливу роль у забезпеченні міцності оволодіння навчальним матеріалом відіграє мотивація навчально-пізнавальної діяльності. Тому викладачеві слід сформулювати у майбутніх фахівців стійкий інтерес до оволодіння змістом програмового матеріалу й створювати сприятливе психологічне середовище для навчання. З іншого боку реалізація цього принципу передбачає виховання культури розумової праці, вироблення системи в роботі щодо оволодіння змістом навчальної дисципліни, планомірного оволодіння ним.

**Принцип наочності.** Сучасна дидактика вищої школи потрактовує наочність як принцип навчання, що базується на показу конкретних предметів, явищ, процесів, моделей або їх образних відтворень. Ідея наочності навчання у вищій школі реалізується засобами використання наочних посібників, цифрової підтримки освітнього процесу, INTERNET-платформ, залученням здобувачів освіти до діяльності, пов'язаної з моделюванням.

У сучасній дидактиці вищої школи сформульовано дидактичні принципи, які відображають специфічні особливості освітнього процесу у вищій школі: **забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, полікультурності та проблемності, професійної спрямованості, професійної мобільності, емоційності та мажорності всього процесу навчання**<sup>33</sup>.

У сучасній педагогіці вищої школи існують ідеї про виокремлення **групи специфічних загальних принципів навчання**, що синтезують усі існуючі

<sup>33</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. Київ : Кондор, 2011. С. 119.



принципи, зокрема:

- ✓ відповідність результатів підготовки фахівців з вищою освітою вимогам, що їх висуває конкретна професійна сфера;
- ✓ орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- ✓ відповідність змісту вищої освіти сучасному розвитку науки і виробництва;
- ✓ раціональне використання сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки майбутніх фахівців;
- ✓ поєднання індивідуальних, групових та загальних форм організації освітнього процесу;
- ✓ забезпечення конкурентоздатності випускників вітчизняних закладів вищої освіти на світовому ринку праці тощо.

У реальному педагогічному процесі принципи реалізуються в тісному взаємозв'язку, взаємозумовлюють один одного, жоден із них не може діяти відокремлено. У вітчизняній педагогічній практиці реалізація цих принципів набула особливого значення.

Українська дидактика і сьогодні значною мірою зберігає риси традиційної моделі навчання: провідну роль викладача, безумовне дотримання навчальної програми, значний академізм у викладанні. Ці особливості значно відрізняють нашу школу від зарубіжних, наприклад, американської, де превалює прагматичний підхід до навчання.

Отже, орієнтація вітчизняної вищої школи на входження у світовий освітній простір визначатиме і перспективи майбутніх дидактичних пошуків.

#### **4. Основні етапи педагогічного процесу**

Найважливішими етапами педагогічного процесу у закладі вищої освіти є: **підготовчий, основний, підсумковий**<sup>34</sup> (див. рис. 7).

На **підготовчому етапі педагогічного процесу** створюються належні організаційні умови для його перебігу, а також вирішуються завдання постановки мети, діагностики умов, прогнозування досягнень, проектування і планування розвитку процесу.

Сутність визначення **мети** педагогічного процесу полягає в трансформуванні загальної педагогічної проблеми в конкретні завдання, що їх необхідно виконати на певному етапі освітнього процесу. Зазначений етап важливий тим, що в його межах можливо виявити суперечності між поставленою освітньою метою і пізнавальними можливостями конкретного здобувача вищої освіти, а також здійснити пошук шляхів усунення таких суперечностей.

Визначити правильно загальну мету неможливо без діагностики, яка є дослідницькою процедурою, спрямованою на визначення організаційних, психолого-педагогічних, методичних, матеріально-технічних та інших умов перебігу освітнього процесу. Педагогічна діагностика дає можливість отримати уявлення про чинники, що сприяють освітньому процесу, або затруднюють його

<sup>34</sup> Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посібник. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С. 54.

перебіг, оскільки вона передбачає оцінку реальних можливостей суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, рівень їхньої попередньої підготовки, умов функціонування процесу тощо.



**Рис. 7. Етапи педагогічного процесу у закладі вищої освіти**

Педагогічна діагностика є необхідною умовою прогнозування перебігу і результатів педагогічного процесу, сутність якого полягає в оцінці його можливої результативності за наявності певних умов. Наукове прогнозування дає можливість вжити необхідні заходи для покращення освітнього процесу, втрутитися у проектування і перебіг педагогічного процесу з метою усунення небажаних чинників.

Підготовчий етап педагогічного процесу завершується розробленням проекту його організації, який набуває конкретного вигляду в плані який є складовою частиною багаторівневої відкритої системи, якою є педагогічний процес. У практиці вищої школи використовуються різноманітні плани – навчальні та робочі навчальні плани, плани роботи куратора академічної групи, плани проведення окремих лекцій, семінарських, практичних, лабораторних занять тощо. Таким чином, на підготовчому етапі педагогічного процесу створюються необхідні організаційно-методичні, психолого-педагогічні, матеріально-технічні та інші умови для забезпечення якості освітнього процесу.

Етап здійснення педагогічного процесу містить у собі такі взаємопов'язані елементи:

- визначення і роз'яснення мети й завдань освітньої діяльності;
- організація взаємодії викладачів і здобувачів освіти;
- вибір та використання певних методів, засобів, форм організації педагогічного процесу;
- створення організаційно-методичних, психолого-педагогічних, матеріально-технічних та інших умов для забезпечення освітнього процесу;
- створення стійкої позитивної мотивації та стимулювання діяльності здобувачів вищої освіти;
- забезпечення зв'язку освітнього процесу з іншими процесами.

Ефективність педагогічного процесу залежить від ступеня узгодженості між собою зазначених вище елементів та міри відповідності їх змісту загальній меті. Саме тому особливої значущості у зазначеному контексті набуває зворотний зв'язок. З огляду на те, що зворотний зв'язок є основою якісного управління освітнім процесом, його розвитку і зміцненню кожний викладач має надавати пріоритетного значення. У процесі організації педагогічної взаємодії викладач здійснює оперативний контроль, виокремлює слабкі аспекти в організації виховних впливів, аналізує їх чинники, добирає та використовує засоби регулювання процесу, вносить корективи у зміст діяльності суб'єктів навчання й виховання тощо.

Цикл педагогічного процесу завершується **етапом аналізу досягнутих результатів**. Цей етап допомагає визначити слабкі місця в організації освітнього процесу, визначити його недоліки й переваги з метою більш якісної організації освітнього процесу. Особливо важливим є виявлення причин неповної відповідності освітніх результатів і цілей, аналіз причин відставання й недоліків.

Одним із найважливіших напрямів підвищення якості та ефективності навчання й виховання є **інтенсифікація педагогічного процесу**. Вона відбувається на основі коректного поєднання традиційних та інноваційних підходів, упровадження нових технічних засобів, технологій, методик тощо. Цього досягають завдяки гранично конкретному формулюванню освітніх завдань, раціональному плануванню змісту й процедури професійної підготовки майбутніх фахівців, ретельному добору навчального матеріалу, ефективному використанню аудиторного й позааудиторного часу, забезпеченню чіткості організації роботи, постійному моніторингу освітнього процесу.

**Висновки.** Педагогічний процес – це цілеспрямована, мотивована, доцільно організована й змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів освітнього процесу щодо підготовки здобувачів освіти до професійної діяльності й суспільного життя. Компонентами освітнього процесу є цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний. Суб'єктами освітнього процесу є здобувач вищої освіти та викладач.

Найважливішими компонентами педагогічного процесу є навчання й виховання, які зумовлюють суттєві зміни освіченості, професійної підготовки, вихованості й розвитку людей, а також рівня сформованості їхніх якостей.

Закони освітнього процесу визначають стійкі внутрішні зв'язки, що відображають функціонування і розвиток процесу виховання і навчання (закон

соціальної обумовленості цілей, змісту і методів навчання; виховного й розвивального навчання; обумовленості навчання та виховання характером діяльності здобувачів вищої освіти; цілісності та єдності освітнього процесу, єдності та взаємозв'язку теорії і практики, єдності та взаємообумовленості індивідуальної і колективної організації освітньої діяльності).

### **Питання для самоконтролю:**

1. Розкрийте сутність навчання як педагогічного процесу.
2. Розкрийте сутність та зміст співвідношення процесу пізнання й навчання.
3. Назвіть рушійні сили навчального процесу.
4. Перерахуйте основні функції навчання.
5. Дайте характеристику процесу навчання як системи.
6. Назвіть структурні компоненти освітнього процесу, дайте їх характеристику.
7. Розкрийте сутність поняття «закономірність навчання».
8. Наведіть класифікацію закономірностей навчання.
9. Наведіть приклади конкретних закономірностей навчання у вищій школі: дидактичних, гносеологічних, психологічних, управлінських, соціологічних, організаційних.
10. Дайте визначення поняття «принцип навчання».
11. Як співвідносяться поняття «принцип навчання» та «правило навчання».

### **Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* укласти глосарій за темою.

*II рівня складності:* користуючись актуальною літературою, заповнити таблицю:

<b>Назва принципу навчання</b>	<b>Сутність принципу</b>	<b>Правила навчання, що використовуються в межах принципу</b>
Виховуючий характер навчання		
Зв'язок навчання з життям		
Науковість		
Доступність		
Систематичність		
Системність		
Активність та самостійність		
Міцність засвоєння знань, формування вмінь і навичок		
Здійснення індивідуального підходу у навчанні		
Наочність навчання		
Диференціація навчання		

*III рівень складності:* розробити ієрархію закономірностей навчання, обґрунтувати свій вибір. Роботу оформити у вигляді есе.

### **Блок самоконтролю:**

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:***

- ✓ сутність процесу навчання у вищій школі;
- ✓ двобічний характер навчання, взаємозв'язок та взаємообумовленість учіння та викладання;
- ✓ рушійні сили та структуру навчального процесу;
- ✓ сутність діяльності викладача в межах стимулююче-мотиваційного, операційно-діяльнісного та результативно-оцінювального компонентів освітнього процесу;
- ✓ сутність закономірностей навчання у вищій школі;
- ✓ сутність й особливості принципів навчання;
- ✓ обумовленість принципів навчання дидактичними закономірностями;
- ✓ сутність діяльності викладача в межах реалізації основних принципів навчання.

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:***

- ✓ виділяти й розкривати функції навчання: освітню, виховну та розвивальну;
- ✓ аналізувати дії викладача в межах стимулююче-мотиваційного, операційно-діяльнісного та результативно-оцінювального компонентів навчального процесу;
- ✓ співвідносити процеси учіння й викладання в межах організації навчання у вищій школі;
- ✓ виділяти й розкривати сутність основних закономірностей та принципів навчання у вищій школі;
- ✓ аналізувати дії викладача в межах реалізації основних принципів навчання;
- ✓ співвідносити закономірності, принципи й правила навчання

## ТЕМА 6

# МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Мета вивчення:** дати уявлення про багатоманітність класифікацій методів навчання, ознайомити з групами методів навчання за різними основами; розкрити особливості найбільш поширених методів навчання на основі класифікації за джерелом інформації (наочні, практичні, словесні); формувати уявлення про активні та пасивні методи навчання у вищій школі; дати характеристику та показати значущість активних методів навчання; ознайомити з критеріями оптимального вибору та поєднання методів навчання; розвивати творче мислення, формувати бажання будувати майбутню педагогічну діяльність на рефлексивній основі.

**Основні поняття:** метод навчання, прийом навчання, засіб навчання, класифікація методів навчання, типологія методів навчання, активні методи навчання, інтерактивні методи навчання.

### **Питання теми:**

1. Поняття про методи навчання, різні підходи до класифікації методів навчання.
2. Характеристика окремих методів навчання.

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Поняття про методи навчання, їх функції, різні підходи до класифікації методів навчання**

Для того, щоб реалізувати зміст освіти на кожному його рівні, науково-педагогічному працівнику вищого закладу освіти потрібно володіти певними методами, прийомами та засобами навчання. Рівень педагогічної майстерності викладача, ефективність освітнього процесу залежать від рівня володіння ними.

Методи навчання у вищій школі спрямовані не лише на передавання і сприймання знань, а й на проникнення у процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ.

**Методи навчання** – це впорядковані способи взаємозв'язаної діяльності педагога і здобувачів освіти, направлені на досягнення мети освіти.

Як зауважує М. Фіцула, методи навчання слід відрізняти від методів учіння.

**Метод учіння** – спосіб пізнавальної діяльності здобувачів освіти, зорієнтований на оволодіння знаннями, уміннями і навичками та вироблення світоглядних переконань.

Поряд з поняттям методу навчання у педагогічній теорії та практиці використовується поняття прийому навчання, що часто розуміється як конкретний спосіб організації діяльності здобувача освіти. Проте **прийом**

**навчання** є складовою методу, комплексом дій викладача і студентів, спрямованих на реалізацію вимог тих чи інших методів.

Приєм, не маючи самостійного навчального завдання, підкоряється тому завданню, яке виконується певним методом. Але залежно від конкретних обставин кожен метод може стати прийомом або реалізуватися у своєрідних поєднаннях декількох прийомів. Наприклад, розповідь як метод навчання в лекції може бути прийомом активізації уваги студентів.

**Засоби навчання** – це сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу (різноманітне навчальне обладнання: книги, словники, наочні посібники, письмове приладдя, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання та ін.).

Викладач вищої школи повинен мати розвинуте педагогічне мислення, уміння самостійно оцінити майбутні навчальні ситуації, можливості методів і прийомів, уміння зробити свій обґрунтований вибір методів чи прийомів навчання в конкретних умовах для кожного заняття, оскільки від цього залежить ефективність навчання в сучасному закладі вищої освіти.

Класифікують методи навчання з урахуванням того, що вони мають вирішувати дидактичне завдання. У класифікації повинна виявлятися внутрішня сутність методу, форма взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів як засіб управління їхньою пізнавальною діяльністю.

У педагогічній літературі головним чином називаються такі методи викладання: розповідь, лекція, бесіда, робота з підручником, ілюстрація, демонстрація, письмові й графічні роботи, самостійне спостереження, розв'язання професійних завдань, практичні роботи, екскурсії, аналіз матеріалу підручника, експеримент, творчі усні й письмові роботи, інтерактивні методи навчання тощо.

Для свідомого використання цих методів в процесі навчання необхідна їх класифікація. Єдиної класифікації методів навчання не існує. **Залежно від джерела отримання знань**, згідно якої всі методи навчання діляться на словесні, наочні і практичні. **Залежно від характеру пізнавальної діяльності**: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький.

У сучасній педагогіці існують різні підходи до класифікації методів навчання. При цілісному підході до цього питання слід відзначити розподіл методів навчання на дві групи – традиційні та нетрадиційні. Як ознаку відмінності традиційних методів навчання виділяють ступінь активності здобувачів вищої освіти, характер їхньої пізнавальної діяльності, психологічні й логічні аспекти тощо. Розрізняють класифікації, в основу яких покладено наступні ознаки:

✓ джерела передачі та сприймання навчального матеріалу (С. Петровський, Є. Голант, Д. Лордкіпарідзе, М. Верзілін): словесні (вербальні), наочні та практичні;

✓ логіка передачі та сприймання навчальної інформації (С. Шаповаленко): індуктивні та дедуктивні;

✓ ступінь керівництва навчальною роботою (П. Підкасистий,

Б. Паламарчук, В. Паламарчук): робота під керівництвом педагога, самостійна робота студентів;

✓ рівень самостійності пізнавальної діяльності (М. Скаткін, І. Лернер): пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, методи проблемного викладу знань, частково-пошукові (евристичні), дослідницькі;

✓ дидактичні цілі, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання (М. Данилов, Б. Єсіпов): методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок;

Ю. Бабанський виокремлює три великі групи методів навчання, в основу яких покладено:

- а) організацію та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- б) стимулювання і мотивацію навчально-пізнавальної діяльності;
- в) контроль і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності.

Класифікація методів навчання на бінарній основі (методи викладання та методи учіння) була розроблена М. Левіною, М. Махмутовим, М. Ярмаченком, В. Галузинським, М. Євтухом.

Автором своєї класифікації методів навчання є І. Харламов:

✓ методи усного викладу знань педагогом – розповідь, роз'яснення, лекція, бесіда, метод ілюстрації;

✓ методи закріплення навчального матеріалу: бесіда, робота з підручником;

✓ методи самостійної роботи: робота з підручником, лабораторні роботи, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання;

✓ методи перевірки й оцінки знань, умінь і навиків учнів: спостереження за роботою учнів, усний опит, контрольні роботи, перевірка домашніх завдань.

Поширеною є класифікація методів навчання за джерелами передавання і характером сприймання інформації. В її межах виокремлюють словесні, наочні, практичні методи (С. Петровський, Е. Талант).

## **2. Характеристика окремих методів навчання**

**Словесні методи:** пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, навчальна дискусія тощо.

**Пояснення.** Це словесне тлумачення понять, явищ, принципів дії приладів, слів, термінів тощо. Використовують переважно під час викладання нового матеріалу, а також у процесі закріплення, особливо тоді, коли викладач відчуває, що студенти чогось не зрозуміли. Пояснення часто супроводжується різними засобами унаочнення, спостереженням, дослідями. Успіх пояснення залежить від його доказовості, логічності, чіткості, образності мовлення.

**Інструктаж.** Як метод навчання він має інформативний локальний характер, близький до розпорядження алгоритмічного типу. Його застосовують на лабораторних, практичних заняттях, а також під час підготовки до самостійної роботи.

За змістом розрізняють вступний, поточний і підсумковий інструктажі. Під час *вступного інструктажу* ознайомлюють студентів із змістом майбутньої роботи і засобами її виконання, пояснюють правила і послідовність виконання роботи загалом і окремих її частин, прийоми виконання роботи, вказують на



можливі помилки; ознайомлюють з правилами техніки безпеки, організацією робочого місця тощо. *Поточний інструктаж* здійснюють переважно індивідуально у процесі виконання студентами роботи. Зміст його залежить від швидкості виконання студентами завдань, допущених помилок. *Підсумковий інструктаж* проводиться у формі бесіди за результатами виконаної студентами роботи і передбачає аналіз цих результатів та їх оцінювання.

**Розповідь.** Це монологічна форма викладання. Застосовують її за необхідності викласти навчальний матеріал системно, послідовно. Елементами розповіді є точний опис, оповідь, логічне обґрунтування фактів. Розповіді поділяють на художні, науково-популярні, описові. *Художня розповідь* – це образний переказ фактів, вчинків дійових осіб (наприклад, розповіді про географічні відкриття, створення мистецьких шедеврів тощо). *Науково-популярна розповідь* передбачає теоретичний аналіз певних явищ. *Описова розповідь* є послідовним викладенням ознак, особливостей предметів і явищ навколишньої дійсності (опис історичної пам'ятки, музею-садиби тощо).

Кожен тип розповіді має забезпечувати виховний ефект навчання, ґрунтуватися на достовірних наукових фактах, акцентувати на основній думці, бути доступним і емоційним, містити висновки і зауваження.

**Бесіда.** Це метод навчання, за якого викладач за допомогою запитань спонукає студентів до відтворення набутих знань, формування самостійних висновків і узагальнень на основі засвоєного матеріалу.

За призначенням у навчальному процесі розрізняють: *вступну бесіду* (проводиться під час підготовки до семінарського заняття, екскурсії, вивчення нового матеріалу); *бесіду-повідомлення* (ґрунтується переважно на спостереженнях, організованих викладачем на заняттях за допомогою наочних посібників, а також на матеріалах текстів літературних творів, документів); *бесіду-повторення* (використовують для закріплення навчального матеріалу); *контрольну бесіду* (вдаються до неї при перевірці засвоєних знань).

За характером діяльності студентів виокремлюють: *репродуктивну бесіду* (спрямована на відтворення засвоєного матеріалу); *евристичну*, або *сократівську* (викладач запитаннями спонукає студентів до формулювання нових понять, висновків, правил, використовуючи набуті ними знання, спостереження); *катехізисну* (спрямована на відтворення тверджень, що потребують дослівного запам'ятовування).

Ефективність будь-якого виду бесіди залежить від вмілого формулювання запитань, а також від якості відповідей, тобто їх повноти, чіткості, аргументованості.

**Навчальна дискусія.** Дискусія є публічним обговоренням важливого питання і передбачає обмін думками між студентами або викладачами і здобувачами освіти. Вона розвиває самостійне мислення, вміння обстоювати власні погляди, аналізувати й аргументувати твердження, критично оцінювати чужі і власні судження. Під час навчальної дискусії обговорюють наукові висновки, дані, що потребують підготовки за джерелами, які містять ширшу інформацію, ніж підручник. Дискусія спрямована не лише на засвоєння нових знань, а й на створення емоційно насиченої атмосфери, яка б сприяла глибокому

проникненню в істину.

**Наочні методи навчання.** Сутність їх полягає у використанні зображень об'єктів і явищ. До цих методів належать ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.

**Ілюстрування** полягає в застосуванні посібників, плакатів, географічних та історичних карт, схем, рисунків на дошці, картин, фотографій, моделей тощо. Ілюстрації до навчального матеріалу, наприклад рослин, тварин, мінералів, техніки та ін., полегшують його сприймання, сприяють формуванню конкретних уявлень, точних понять.

**Демонстрування.** Цей метод передбачає показ матеріалів у динаміці (використання приладів, дослідів). Він ефективний, коли всі студенти мають змогу сприймати предмет або процес. Викладач зосереджує увагу на основному, допомагає виокремити істотні аспекти предмета, явища, супроводжуючи показ поясненням, розповіддю. Демонструючи моделі, виробничі процеси на підприємстві, слід обов'язково подбати про дотримання правил техніки безпеки.

**Самостійне спостереження.** Це безпосереднє самостійне сприймання явищ дійсності у процесі навчання. Методика організації будь-якого спостереження передбачає кілька його етапів: інструктаж щодо мети, завдань і методики спостереження; фіксація, відбір, аналіз і узагальнення його результатів. Виконану роботу слід обов'язково оцінювати.

**Практичні методи навчання** передбачають різні види діяльності викладачів і здобувачів освіти, а також самостійність здобувачів у навчанні. До них належать вправи, лабораторні, практичні (графічні, розрахункові, зображувальні тощо) роботи тощо.

**Вправи.** За своєю суттю вони є багаторазовим повторенням певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і корегуванням. В освітньому процесі використовують такі види вправ:

– *підготовчі* (готують студентів до сприймання нових знань і способів їх застосування на практиці);

– *вступні* (сприяють засвоєнню нового матеріалу на основі розрізнення споріднених понять і дій);

– *пробні* (перші завдання на застосування щойно засвоєних знань);

– *тренувальні* (сприяють формуванню навичок у стандартних умовах: за зразком, інструкцією, завданням);

– *творчі* (за змістом і методикою виконання наближаються до реальних життєвих ситуацій);

– *контрольні* (переважно навчальні: письмові, графічні, практичні вправи).

Кількість вправ залежить від індивідуальних особливостей студентів і має бути достатньою для формування навичок. Вправи повинні ґрунтуватися на системі, чітко спланованій послідовності дій, поступовому ускладненні. Бажано не переривати застосування вправ на тривалий час. Ефективність вправляння залежить і від аналізу його результатів.

**Лабораторні роботи.** Їх цінність як методу полягає в тому, що вони

сприяють зв'язку теорії з практикою, озброюють студентів методами дослідження в природних умовах, формують навички користування приладами, вчать обробляти результати вимірювань і робити правильні наукові висновки.

**Практичні роботи.** Як метод навчання вони спрямовані на формування вмінь і навичок, необхідних для життя і самоосвіти. Виконання таких робіт допомагає конкретизації знань, розвиває вміння спостерігати і пояснювати сутність явищ.

**Методи навчання залежно від характеру пізнавальної діяльності студентів.**

1. Пояснювальний (інформаційно-репродуктивний).
2. Репродуктивний, заснований на відтворенні знань, повторенні способів діяльності і завдань.
3. Проблемний виклад.
4. Частково-пошуковий.
5. Дослідницький метод, завдяки якому студенти беруть участь в науковому пізнанні.

**Бінарні методи навчання.**

Останніми роками розповсюдилася класифікація, яка відштовхується від суті процесу навчання як двостороннього процесу, – бінарна, в якій виділяються методи викладання і методи навчання (М. Махмутов).

**Таблиця 1**

**Бінарні методи навчання**

Методи викладання	Методи учіння
Інформаційно-повідомлювальний	Виконавський
Пояснювальний	Репродуктивний (відтворюючий)
Інструктивно-практичний	Продуктивно-практичний
Пояснювально-спонукальний	Частково-пошуковий
Спонукальний	Пошуковий

**Логічні методи навчання:** аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний, індуктивний, дедуктивний, традиційний, метод аналогій.

**Методи стимулювання і мотивації навчання (за Ю. Бабанським).**

✓ *Методи емоційного стимулювання і розвитку пізнавального інтересу* (створення ситуації успіху (підбір завдань зростаючої складності, диференційована допомога, заохочення в навчанні, використання дидактичних та ділових ігор).

✓ *Методи стимулювання і мотивації обов'язку і відповідальності*, що передбачають формування розуміння учнями особистої значущості навчання, пред'явлення вимог, оперативний контроль, гуманне покарання.

Сьогодні для підвищення ефективності процесу навчання у вищій школі дедалі частіше застосовують так звані активні методи. Вони допомагають розкріпачити свідомість, активізувати інтелектуальний і розумовий потенціал особистості, набути необхідних практичних навичок і вмінь.

Активними методами навчання можна назвати ті, що відповідають таким

умовам:

- ✓ ставлять студентів у становище активних учасників процесу навчання;
- ✓ дозволяють значно підвищити ефективність використання навчального часу;
- ✓ забезпечують реальний зріст знань, навичок і вмінь;
- ✓ формують соціально-ціннісні позиції, необхідні для психологічних якостей, акмеологічних інваріантів і практичного досвіду<sup>35</sup>.

Залежно від формування системи знань, умінь і навичок класифікацію активних методів можна представити наступним чином:

✓ **неімітаційні методи** (проблемна лекція; лекція удвох; лекція з запланованими помилками; лекція-прес-конференція; евристична бесіда; навчальна дискусія; самостійна робота з літературою тощо);

✓ **імітаційні методи** (ділова гра; «мозковий штурм»; інсценізації; «круглий стіл» тощо).

А. Смолкін розрізняє імітаційні методи активного навчання, тобто форми проведення занять, у яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності. Імітаційні методи діляться на ігрові й неігрові. До ігрових відносяться проведення ділових ігор, ігрового проєктування тощо, а до неігрових – аналіз конкретних ситуацій, рішення ситуаційних завдань й інші. Схематично дану класифікацію можна представити в такий спосіб<sup>36</sup>.

Таблиця 2

### Класифікація активних методів навчання

Неімітаційні	Імітаційні	
	Ігрові	Неігрові
проблемна лекція, лекція удвох, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція прес-конференція; евристична бесіда; навчальна дискусія; самостійна робота з літературою; семінари; дискусії	ділова гра; педагогічні ситуації; педагогічні завдання; ситуація інсценування різної діяльності	колективна розумова діяльність

Залежно від змісту та організації навчання у педагогічній науці серед інших видів навчання виокремлюється **проблемне навчання**, що являє собою таку організацію освітнього процесу, в основі якої лежить створення викладачем проблемних ситуацій, визначення й формулювання пізнавальних проблем, їх розв'язання здобувачами освіти самостійно або під керівництвом викладача. Проблемний метод передбачає активізацію мислення здобувачів освіти у процесі читання лекції через постановку проблемних питань, створення проблемних ситуацій, які необхідно вирішити. Вирішення таких пізнавальних проблем пов'язане з висуненням гіпотез, формулюванням припущень, теоретичним

<sup>35</sup> Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. С. 225–226.

<sup>36</sup> Хилько Є. Є. Вплив активних методів навчання на формування позитивної мотивації студентів у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. №3 (22). С. 86.

узагальненням та систематизацією навчального матеріалу.

**Проблема** – такий різновид питання, відповідь на яке не міститься в накопичених суб'єктом знаннях і способах діяльності, тому вимагає відповідних практичних і теоретичних дій, відмінних від простого інформаційного пошуку.

**Проблема повинна** містити пізнавальне утруднення, бути пов'язаною з емоціями суб'єкта, передбачити неможливість висувати гіпотези, відбивати специфіку науки, навчальної дисципліни.

Теоретична основа проблемного викладення – положення про те, що найкраще людина розвивається інтелектуально за умов подолання труднощів у процесі самостійного розв'язання мислительних завдань. Це відповідає загальним психологічним законам, і активність живого організму зростає в ситуації деякої невпевненості, боротьба за її подолання пробуджує енергію, викликає почуття задоволення, тоді як цілковита впевненість, навпаки, атрофує життєву активність.

**Проблемна ситуація** – це ситуація, яка виникає внаслідок такої організації взаємодії студентів з об'єктом пізнання, яка допомагає виявити пізнавальне протиріччя. Характеризується інтелектуальним утрудненням і потребою розв'язати його. Суть пізнавального протиріччя міститься в неможливості за допомогою тих знань і способів діяльності, якими володіє суб'єкт, вирішити протиріччя, що виникли.

Головний метод проблемного навчання – логічно стрункий усний виклад, що точно і глибоко висвітлює основні положення теми. Отже цей метод полягає в поданні навчального матеріалу через розв'язання проблемних ситуацій у межах монологу викладача, коли він сам висуває, розкриває та вирішує проблемну ситуацію.

Навчальна проблема і система супідрядних підпроблем, складених викладачем, «вписуються» в логіку викладу. Педагог за допомогою відповідних методичних прийомів (постановка проблемних та інформаційних питань, висування гіпотез, їх підтвердження або спростування, аналіз ситуації та ін.) спонукає здобувачів вищої освіти до спільних роздумів, пошуків невідомого знання. Спілкування діалогічного типу відіграє найважливішу роль у проблемному навчанні, оскільки монолог наближає навчання до інформаційної форми викладу.

**Метод діалогічного викладення** полягає в тому, що лектор, пояснюючи матеріал, залучає здобувачів освіти до процесу не тільки пошуку шляхів розв'язання, а й формулювання проблем. Це складний метод, але він тісно пов'язаний з інтелектуальним розвитком особистості, оскільки навчає розумових дій, розвиває здатність до творчості. У результаті критичного осмислення здобувач освіти вчиться виокремлювати проблеми, формулювати проблемні запитання, розуміти проблемну ситуацію.

Таким чином, спілкування діалогічного типу, предметом якого є вводиться учителем матеріал, а також система пізнавальних завдань, що відображають основний зміст теми, є найважливішими елементами при проблемному навчанні.

До основних методичних інновацій, пов'язаних із використанням активних, або як їх ще називають інтерактивних, методів навчання на основі активізації та

інтенсифікації діяльності студентів науковці відносять і **кейс-технології** (кейс-метод, метод аналізу ситуацій – Case-Study), які посідають значне місце поруч із тренінгами, діловими та рольовими іграми, навчальними груповими дискусіями, мозковим штурмом тощо. Кейс-метод можна назвати методичним та ментальним переломом в освіті.

Суть його полягає в тому, що тим, хто навчається, пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень.

По-перше, як специфічний метод навчання, який використовується для вирішення властивих йому освітніх завдань.

По-друге, аналіз ситуацій виступає як образ мислення викладача, його особлива парадигма, що дозволяє інакше думати і діяти, відновити свій творчий потенціал.

По-третє, як сфера творчої діяльності, пов'язана зі створенням кейсів. У цьому аспекті особливого значення набуває вивчення і пропаганда технології і раціональних прийомів побудови кейсів<sup>37</sup>.

М. Михайліченко та Я. Рудик характеризують кейс-метод як технологію через шість основних ідей.

1. Мета навчання відрізняється від класичної схеми – навчити, дати єдино «правильні», раз і назавжди визначені знання, вміння та навички. Навчальний процес орієнтований на усвідомлення не єдиної, а багатьох істин. Студенти разом з викладачем розв'язують пізнавальну проблему, яка має декілька варіантів вирішення, кожен з яких претендує на істину.

2. Кейс-методу властивий демократичний характер процесу одержання знань. Студент є рівноправним із іншими учасниками обговорення проблеми, у тому числі з викладачем. Останній є не лектором, «ментором», «істиною в останній інстанції», а організатором, співбесідником. Головним у навчанні є вироблення знань у процесі співтворчості студента й викладача.

3. Результатом застосування кейс-методу є не лише знання, а й професійні навички. Студенти мають можливість отримати інформацію про сучасні методи, прийоми, технології, а також спробувати їх застосувати, оволодіти навичками роботи за певною технологією.

4. Технологія застосування кейс-методу є досить чіткою і простою. За певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, яка має місце в реальній професійній практиці, та комплекс знань, практичних навичок, необхідних спеціалісту для її вирішення. Ця модель має вигляд тексту обсягом від 10 до 50 сторінок, який і називається «кейсом». Здобувачі освіти попередньо вивчають його, залучаючи матеріали оглядових лекцій, інші джерела інформації. Потім зміст кейсу детально обговорюється на практичних заняттях та диспутах, де викладач виконує роль диспетчера процесу співтворчості – генерує запитання, фіксує відповіді, підтримує дискусію.

<sup>37</sup> Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. С. 206.

5. Перевагою кейс-методу є не лише отримання знань і формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей студентів, їх професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світосприймання.

6. Кейс-метод дає можливість отримати задоволення від пізнання нового, адже долається такий «непоборний» дефект традиційного навчання, як сухий, неемоційний виклад матеріалу<sup>38</sup>.

Творча конкуренція, своєрідна ейфорія, захопленість, позитивні емоції, що закономірно виникають під час обговорення кейсу, дають насолоду мислячому креативному студенту.

Крім цього, кейс-технологія, як досить ефективна методика викладання, оптимально поєднує теоретичні знання здобувачів освіти з умінням самостійно орієнтуватися в ситуації. Типовий кейс – це розповідь про реальну управлінську проблему чи ситуацію, що може виникнути у керівника підприємства, організації чи певного адміністративного підрозділу і, як правило, вимагає прийняття управлінського рішення. У стислій письмовій формі кейс подає основні деталі ситуації та ілюструє її розмитість і складність. Студент, таким чином, не виходячи за межі аудиторії, відчуває, як важко буває діяти в умовах організаційного конфлікту, маючи неточну чи неповну інформацію. Як правило, опис ситуації (йдеться про реальні ситуації) здійснюється з точки зору людини, якій належить прийняти рішення. Таким чином, студентам надається можливість виступити у ролі менеджера<sup>39</sup>.

Завданням кейс-методу є не просто передати знання, а навчити здатності справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями. Центр уваги при застосуванні кейс-методу переміщується з процесу передачі управлінських концепцій і знань на розвиток навичок аналізу і прийняття рішення. За висловом Чарльза Грега з Гарвардського університету, кейси слід використовувати «тому, що мудрість не можна переказати словами»<sup>40</sup>.

Тому метод ситуаційного навчання, як стверджують О. Сидоренко та В. Чуба, базується на суттєво інших принципах, які дають інше визначення ролей вчителя й учня. Обов'язок викладача – мотивувати зацікавлення студентів у предметі: створити таке середовище в аудиторії, яке захоплює студентів ділитися власними ідеями, знаннями і досвідом і брати участь в аналітичному процесі. Обов'язком студента є привнесення в освітній процес своєї активної уваги. Студент повинен бути переконаним у тому, що він несе особисту відповідальність за своє навчання: «Викладач знаходиться поруч, щоб допомогти мені, і я повинен використати цю допомогу, але кінцева відповідальність за це лежить на мені». Мета і викладача, і здобувача освіти – створити в аудиторії таке середовище, в якому студенти можуть розвинути чи хоча б застосувати ті навички пізнання і поведінки, які будуть їм потрібні для вирішення проблем, що чекають їх на робочому місці після закінчення закладу вищої освіти. Викладачі

<sup>38</sup> Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології : навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. С.459-460.

<sup>39</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 36-37.

<sup>40</sup> Gregg C. I. Because wisdom can't be told. In: McNair M.P. (Ed.) and Hersum A.C. The case method at the Harvard Business School. New York : McGraw-Hill, 1954. P. 6.

заохочують студентів і тим самим стимулюють їхні зусилля взяти відповідальність за своє навчання. Відповідно, студенти стимулюють зусилля викладачів щодо розвитку їхніх здібностей<sup>41</sup>.

В основі цієї методики лежить розгляд, аналіз, пошук рішення у так званій ситуаційній вправі.

**Ситуаційна вправа** – це комплексний опис реальної ситуації, яка мала місце на практиці – у фірмі, окремому її підрозділі, секторі економіки, на даному ринку – і містить інформацію щодо місії фірми, її фінансового стану, становища на ринку, цілей, професіоналізму менеджерів і виконавців, її маркетингової ситуації, конкурентного середовища, наявних в оточенні шансів і загроз, які впливають на підприємство. Проблема, що розглядається в ситуаційній вправі, вимагає збирання відповідних даних, встановлення точного діагнозу і/або формування прогнозу та вибору «найкращого» рішення з огляду на прийняті критерії оцінки.

Усі ситуаційні вправи мають спільну внутрішню структуру, в якій можна виділити низку взаємопов'язаних рівнів: пізнавальних, понятійних, навчальних, суспільних, аналітичних, вирішувальних, евристичних, мотиваційних тощо (див. рис. 8).



**Рис. 8. Компоненти внутрішньої структури методу ситуаційного навчання**

Межі між зазначеними вище компонентами не є чіткими і однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і накладаються одна на одну.

**Пізнавальна складова** структури ситуаційної вправи – це передусім фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання студента певними конкретними персоніфікованими прикладами, взятими з економіки. З ними пов'язані **понятійні структури** – ситуаційна вправа змушує оперувати точною, професійною мовою, в якій вживання термінів і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь у презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується.

**Дидактична складова** структури ситуаційної вправи головним чином

<sup>41</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 37.



визначається сутністю і атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання. *Суспільна структура* ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками і зіставлення різних точок зору, яке відбувається у формі колективної дискусії. В *аналітичній площині ситуаційна вправа* змушує до «індивідуального» способу мислення і поглибленого аналізу – розкладання складної ситуації на «початкові елементи» (прості ситуації), які можна легше і конкретніше оцінити. Це дозволяє визначити варіанти можливих рішень і вибрати з них те, яке з певного погляду є найкращим (*евристична компонента*). З іншого боку, *мотиваційна складова* структури ситуаційної вправи поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв'язання проблеми кейсу. Взаємне пов'язання цих структур дає кращі результати у формуванні знань, ніж традиційні, пасивні методи навчання.

Як слушно зазначають О. Сидоренко та В. Чуба, ситуація, закладена у ситуаційну вправу, – це певний стан соціальної реальності, в який потрапляють дійові особи ситуаційної вправи. Поняття «стан» відноситься в житті і науці до найбільш загальних. Його конкретизація можлива на основі тих явищ, що роблять ці ситуації складними і неоднозначними. Такими явищами виступають потреба, вибір, криза, конфлікт, боротьба й інновація. Усі ситуаційні вправи базуються на цих явищах (див. рис. 9)<sup>42</sup>.

Ситуаційна вправа може виступати у вигляді *потреби, стану нестачі*, що стимулююче впливає на діяльність здобувачів освіти. Ситуаційна вправа тримається на ситуації вибору, в яку найчастіше потрапляє здобувач освіти як майбутній фахівець.

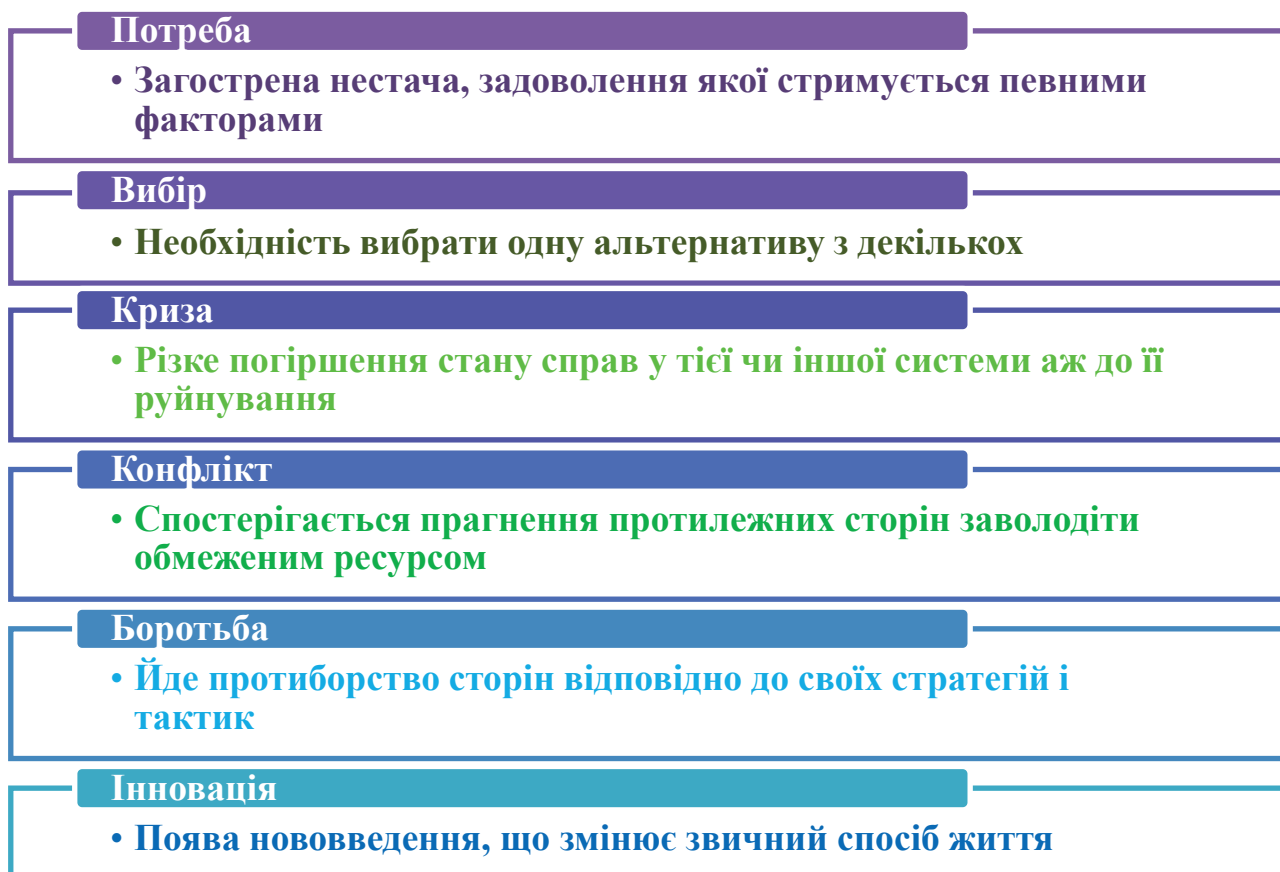
*Кризова* ситуаційна вправа базується на ситуації нестабільності, якій властиві такі параметри<sup>43</sup>:

- наявність загрози високопріоритетним цілям і цінностям;
- ставиться під питання саме виживання учасників через екстремальність ситуації;
- ефект раптовості для осіб, відповідальних за подолання кризи;
- гострий дефіцит часу для реагування на загрозу;
- відсутність реальних моделей для виходу з кризи.

Кризова ситуація розгортається у дві фази: різке погіршення ситуації (шок, відкочування назад) і поступова стабілізація становища (звикання, адаптація й оволодіння обстановкою). Причини криз – дуже багатопланові. Серед них виділяються випадкові відхилення, помилки і прорахунки; дисфункції у функціонуванні соціальних механізмів; злочинні дії осіб і організацій; стихійні лиха тощо. Кризи можуть виникати на рівнях окремих особистостей, інститутів, спільнот, організацій, соціальних груп, шарів, класів, націй і суспільства в цілому.

<sup>42</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 47-48.

<sup>43</sup> Там само.



**Рис. 9. Класифікація основних ситуацій із погляду явищ, які покладено в їхню основу**

Кризові кейси наповнені важкою соціально-психологічною атмосферою, що передбачає погіршення ситуації. Герої кризового кейсу зайняті переважно переживаннями і міркуваннями над причинами кризи і способами її подолання.

*Конфліктна* ситуаційна вправа тримається на інтегрованому в нього конфлікті. Його основне призначення полягає в тому, щоб виробити у здобувачів освіти навички поведінки у конфліктній ситуації, а також здатність приймати рішення, в тому числі рішення щодо профілактики чи подолання конфліктів. Особливо цінний цей тип ситуаційних вправ для підготовки керівників, психологів, педагогів. При цьому особливий інтерес становить аналіз позиційних і соціально-рольових конфліктів, що можуть виникнути у професійній діяльності.

*Нововведення* відіграють особливо важливу роль при побудові ситуаційних вправ, оскільки вони дозволяють зрозуміти формування факторів підтримки і гальмування нововведень, їх впливу на конфлікти в організаціях, а відтак можуть бути ефективним засобом навчання інноваційному менеджменту.

Метод ситуаційного навчання у методологічному контексті є складною системою, в яку інтегровано інші, більш прості методи пізнання (див. табл. 3)<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С.57.

Таблиця 3

## Ролі методів пізнавальної діяльності в аналізі ситуацій

Метод, інтегрований у ситуаційне навчання	Характеристика ролі методу в ситуаційному навчанні
Моделювання	Побудова моделі ситуації
Системний аналіз	Системне представлення й аналіз ситуації
Уявний експеримент	Спосіб отримання знання про ситуацію за допомогою її уявного перетворення
Методи опису	Створення опису ситуації
Проблемний метод	Представлення проблеми, що лежить в основі ситуації
Метод класифікації	Створення впорядкованих переліків властивостей, сторін, складових ситуації
Ігрові методи	Представлення варіантів поведінки героїв ситуації
«Мозкова атака»	Генерування ідей щодо ситуації

Функція ситуаційної вправи – це її можливе ефективне застосування з метою вирішення певних потреб людей. При цьому кейси можуть виконувати дуже різноманітні функції, а їх розширене функціональне поле характеризує так звану «сукупну» ситуаційну вправу. Конкретна ж вправа являє собою певну функціональну систему, набір, у якому домінують ті чи інші функції (див. табл. 4)<sup>45</sup>.

Спираючись на світовий досвід освіти за допомогою даного методу, О. Сидоренко та В. Чуба стверджують, що він сприяє формуванню таких якостей майбутнього фахівця, які потрібні ринковому демократичному суспільству.

Таблиця 4

## Функціональне поле ситуаційних вправ

Назва домінувальної функції ситуаційної вправи	Тип ситуаційної вправи	Характеристика функції ситуаційної вправи
Тренінг	Тренувальна	Тренування тих, кого навчають, щодо застосування навичок діяльності в мінливих ситуаціях
Навчання	Навчальна	Оволодіння знаннями щодо динамічних стохастичних об'єктів
Аналіз	Аналітична	Вироблення умінь і навичок аналітичної діяльності
Дослідження	Дослідницька	Отримання принципово нового знання відносно стохастичних

<sup>45</sup> Там само, С. 59.

<b>Назва домінувальної функції ситуаційної вправи</b>	<b>Тип ситуаційної вправи</b>	<b>Характеристика функції ситуаційної вправи</b>
		об'єктів, що розвиваються
Систематизація	Систематизуюча	Систематизація ситуаційного знання
Прогнозування	Прогностична	Отримання відомостей про майбутнє стохастичної системи

Розглядаючи кореляцію між якостями особистості і методом ситуаційного навчання, науковці використовують важливу в антикризовій діяльності модель якостей особистості (див. табл. 5).

Таблиця 5

## Сутнісні характеристики найбільш важливих якостей фахівця

<b>Якості фахівця</b>	<b>Характеристика якостей</b>	<b>Вплив методу ситуаційного навчання на їх формування</b>
Здатність приймати рішення	Уміння виробляти і приймати модель конкретних дій	Оцінка переваг і недоліків різних ситуацій, розуміння логіки
Здатність до навчання	Здатність до пошуку нових знань, оволодіння уміннями і навичками організовувати своє навчання	Постійний пошук нової інформації у процесі аналізу ситуації, особливо у процесі її розвитку
Системне мислення	Здатність до цілісного сприйняття об'єктів у їхній структурно-функціональній виразності	Всебічне осмислення ситуації
Самостійність та ініціативність	Уміння індивідуально виробляти й активно реалізовувати рішення	Висока індивідуальна активність у ситуаціях невизначеності
Готовність до змін і гнучкості	Бажання і здатність швидко орієнтуватися в ситуації, що змінилася, адаптуватися до нових умов	Вироблення поведінки у постійно змінних ситуаціях аналізу
Комерційна і ділова орієнтація	Установка на продуктивну діяльність щодо досягнення практичного результату	Постійний пошук відповіді щодо результату в ситуації

<b>Якості фахівця</b>	<b>Характеристика якостей</b>	<b>Вплив методу ситуаційного навчання на їх формування</b>
Уміння працювати з інформацією	Здатність шукати інформацію, здійснювати її аналіз, переводити її з однієї форми представлення в іншу	Постійний пошук, виділення, класифікація, групування, аналіз і представлення інформації
Завзятість і цілеспрямованість	Уміння відстояти свою точку зору, перебороти протидію з боку партнерів	Уміння аргументувати і відстоювати свою точку зору
Комунікативні здібності	Володіння словом і немовними засобами спілкування, уміння вступати в контакт	Постійні висловлення своєї позиції, уміння слухати і розуміти співрозмовника
Здатність до міжособистісних контактів	Здатність справляти сприятливе враження на партнера по взаємодії	Постійне прагнення справити гарне враження на викладача й інших студентів
Проблемність мислення	Здатність бачити проблеми	Пошук проблеми і визначення її основних характеристик
Конструктивність	Здатність виробляти моделі вирішення проблем	Пошук шляхів вирішення проблеми в кейсі
Етичність	Володіння етичними нормами і навичками моральної поведінки в умовах колективної взаємодії	Постійна колективна взаємодія, конкуренція

Проте ситуаційне навчання не є методом абсолютних переваг. Йому властиві деякі недоліки. Метод вимагає підготовленості студентів, наявності у них навичок самостійної роботи. Непідготовленість студентів, нерозвиненість їхньої мотивації може призводити до поверхового обговорення кейсу. Його місце в освітній системі далеко не однозначне. Він допомагає сформувавши важливі якості, що повинні домінувати у представників далеко не всіх професій<sup>46</sup>.

Отже, метод ситуаційного навчання являє собою складне явище, що характеризується проблемним, конфліктогенним, рольовим, подієвим і часовим аспектами, а за своєю суттю найближчий до методів ігрового і проблемного навчання.

До діалогових технологій навчання із розширенням простору

<sup>46</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 60-61.

співробітництва на рівні «викладач – студент», «студент – студент», «студент – автор», «викладач–автор» у межах постановки й вирішення навчально-пізнавальних завдань – науковці відносять **дискусію**, яка є:

- процесом обговорення проблеми, способом її колективного дослідження, протягом якого кожна зі сторін, через доведення або спростування думки співрозмовника, претендує на монопольне встановлення істини;
- методом навчання, що підвищує інтенсивність й ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення студентів у колективний діалог;
- спеціальним лінгводидактичним методом, метою застосування якого є сформованість комунікативно-стратегічної компетентності здобувача освіти;
- пошуком істини засобами зіставлення різних точок зору.

*Групова дискусія* – це колективне обговорення певної проблеми, кінцевою метою якого є досягнення загальної думки щодо неї. У ході дискусії відбувається колективне зіставлення думок, оцінок, інформації з обговорюваної проблеми (див. рис. 10).



**Рис. 10.** Мета групової дискусії

Найбільш ефективним видом групового навчального заняття, на якому викладач організує дискусію із заздалегідь визначених наукових, навчальних та інших проблем, організує активне обговорення студентами підготовлених повідомлень, доповідей тощо є **семінар-дискусія**, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця.

На семінарі-дискусії, який є моделлю предметних і соціальних відносин членів колективу, студент має навчитися чітко виражати свої думки в доповідях і виступах, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати,

спростовувати помилкову позицію однокурсника. У такій роботі студент одержує можливість для цілевизначення та цілездійснення, тобто побудови власної діяльності, що й обумовлює високий рівень його інтелектуальної й особистісної активності, включеності у процес навчального пізнання<sup>47</sup>.

Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є особисті знання, які здобуваються студентами на попередніх лекціях й у процесі самостійної роботи з навчальним матеріалом, а також спеціальною літературою. Учасники семінару-дискусії будуть умотивовані на здобуття таких знань, якщо лекції їм читаються проблемно, напрацьоване методичне забезпечення самостійної роботи, у всій системі навчальної роботи проглядається контекст майбутньої професійної діяльності. Ефективна дискусія перетворює пасивно отриману інформацію на дію, після чого настає найефективніший спосіб отримання знань. Із продуктивної дискусії отримує користь не лише окремих студент, але й вся група. Процес мислення стає спільним. Завдяки дискусії студенти дізнаються не лише те, що хотів сказати викладач, але й те, як вони сприйняли його слова і які є відмінності у сприйнятті та перетворенні нової інформації.

Успішність семінару-дискусії багато в чому залежить від умінь викладача її організувати й умінь здобувачів освіти дискутувати. Цим умінням необхідно вчити, поступово виховувати культуру спілкування та взаємодії, розвивати здатність до конструктивної критики й доцільної аргументації. Слід розмежовувати *діалогоподібне спілкування* (кожний з учасників виконує свою «партію») і суто *діалог* (відбувається спільний розвиток точки зору, де результат дискусії виступає продуктом спільних зусиль).

Відповідно мети дискусії на занятті виокремлюють такі види розмови: ***власне дискусія, дебати та переговори.***

Дискусія використовується тоді, коли метою навчального заняття є спільний пошук істини, оптимального виходу із ситуації, здійснення багатоаспектного аналізу проблеми. Такий пошук із залученням у нього досвіду багатьох учасників є необхідною основою для прийняття рішення. З огляду на зазначене у межах дискусії слід слухати й чути з метою якнайкращого розуміння його позиції, якнайповнішого сприйняття способу його мислення й досвіду.

Дебати здебільшого використовують, коли йдеться про гостре бачення проблеми, про форсування власної позиції, прагнення виграти, продемонструвати власну позицію якнайповніше. У дебатах слід слухати партнера (суперника) з метою пошуку найбільш переконливих та яскравих аргументів проти його тез, уточнювати та відшліфувати власну позицію, намагатися показати абсурдність позиції суперника, акцентуючи на всіх слабких моментах його аргументації. У дебатах найчастіше не йдеться про переконання опонента – ставкою є мислення та вибір, зроблений слухачами. Гарним прикладом дебатів є оксфордські дебати.

Переговори використовуються у випадку, коли метою заняття є узгодження спільних дій, коли необхідно обговорити деталі спільної діяльності. У переговорах слід слухати партнера, щоб виловити всі спільні елементи, які

<sup>47</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2014. С. 94.

вселяють надію на гармонію, співпрацю або хоча б можливий компроміс. Тобто в межах переговорівх відбувається пошук таких шляхів розв'язання обговорюваної проблеми, які створять можливості для співпраці, незважаючи на відмінності.

О. Січкарук виділяє такі види дискусії<sup>48</sup>: **евристична, логічна, софістична, авторитарна, критикуюча, демагогічна, прагматична.**

**Евристична дискусія** – це така, де одна зі сторін, без наполягання на власному підході до рішення проблеми, використовує методи переконання, інтуїцію та здоровий глузд, чим поступово схиляє до власної точки зору інших учасників дискусії. Цей вид дискусії може бути дуже плідним, якщо викладач – активний її учасник і саме він є тією стороною, яка переконала. У іншому випадку перемогти у спорі може не та сторона, яка має найбільш продуктивну позицію, а та, яка вміє красиво говорити. За такого розвитку подій викладачеві необхідно вчасно втрутитися і зайняти активну позицію у спорі.

**Логічна дискусія** являє собою жорсткий логічний аналіз та аргументацію, завдяки чому, через використання прийомів та правил формальної логіки, учасники приходять до певного кінцевого результату. Така дискусія може виникнути тільки у добре підготованій аудиторії, на старших курсах навчання у закладі вищої освіти. Викладач не повинен недооцінювати своїх студентів і завжди бути готовим до найскладнішого обговорення.

**Софістична дискусія** характеризується тим, що одна сторона намагається перемогти будь-яким, навіть логічно неправильним шляхом, використовуючи софізм (свідомо хибно побудовані умовиводи, які формально здаються правильними; софізми базуються на подвійному змісті понять, на вихопленні окремих сторін явища й таке інше). Таку дискусію викладач повинен припинити і перевести обговорення у продуктивне русло через перехоплення ініціативи шляхом постановки запитань, які, з одного боку демонструють хибність софізмів, а з іншого – повертають до суті проблеми спору.

**Авторитарна дискусія** зав'язується тоді, коли одна зі сторін, спираючись на авторитети або використовуючи свій авторитет, не рідко владу, нав'язує власну точку зору іншим. Найчастіше саме викладач виступає у ролі такої сторони, чим позбавляє студентів можливості висловити власну точку зору і зводить ефективність дискусії нанівець. Подібна тенденція у діях викладача негативно позначається на бажанні студентів брати участь у спілкуванні і ставить під сумнів подальше використання інтерактивних методів навчання.

**Критикуюча дискусія**, у якій одна зі сторін усіляко акцентує увагу лише на недоліках, слабких місцях та позиціях опонентів, не хоче й не прагне побачити позитивні елементи в протилежній точці зору і не може запропонувати власного рішення, характерна для студентської аудиторії, яка слабо володіє предметом дискусії. Крім того, подібна дискусія може бути ознакою слабого розвитку аналітичного, діалектичного мислення у студентів перших курсів навчання. Тому роль викладача у такій дискусії значно зростає. Він повинен звернути увагу аудиторії на позитивні моменти аргументації сторін, поступово підвести

<sup>48</sup> Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посібник. Київ : Таксон, 2006. С. 16-17.



учасників дискусії до висування власних пропозицій розв'язання проблеми обговорення. Підсумки, які будуть зроблені по завершенню дискусії, є дуже важливими як для формування відповідних знань, так і для розумового виховання студентів.

**Демагогічна дискусія**, де одна зі сторін веде спір не заради істини, а щоб відвести дискусію убік від неї, при цьому переслідується особиста мета, часто невідома учасникам дискусії, може бути характерна для аудиторії, яка не хоче слухати лекцію, не хоче працювати. Неформальні лідери захоплюють ініціативу і «тягнуть час», тоді, коли решта студентів займається власними справами. Ефективність навчального заняття буде прямо залежати від часу, який витратить викладач для припинення такої дискусії і продовження лекції/семінару.

**Прагматична дискусія**, коли одна або кожна зі сторін веде спір не тільки заради істини, а й заради власних практичних цілей, прихованих та невідомих учасникам дискусії, може виникнути у результаті боротьби декількох неформальних студентських лідерів за вплив на аудиторію. Головною метою в них стає намагання продемонструвати себе, виділитися, поставити викладача у незручну позицію, розважити однокурсників, іноді – продемонструвати свої знання, отримані поза відомими джерелами. Дуже часто така дискусія стає демагогічною і тому втрачає будь-який сенс.

С. Сисоєва пропонує наступні типи дискусії<sup>49</sup>: **спонтанна, контролююча, дискусія групами, лінійна, дискусія а формою «питання-відповідь», керована, публічна, вільна та дискусія у підгрупах.**

**Спонтанна дискусія** – це основний тип дискусії, яка не має структури, не підкоряється правилам гри, вона доцільна для тих, хто вже вміє дискутувати та володіє необхідними теоретичними знаннями та знаннями про способи діяльності.

**Контролююча дискусія** – це тип дискусії, в якому ведучий має право втручатися в хід дискусії, беручи на себе роль контролера процесу: він надає слово виступаючим, має право позбавити виступу. Проводити таку дискусію можна по-різному:

- кожний може говорити за темою все, що бажає;
- учасник може пред'явити тільки один аргумент;
- кожний учасник може говорити не більше 2-х хвилин.

**Дискусія групами** – це тип дискусії, в якому існує етап попередньої перед дискусією діяльності. Учасники працюють в групах, завдання яких полягає у формулюванні аргументів щодо вирішення поставленої проблеми. Це дає можливість поділити колектив на стільки груп, скільки є думок щодо розв'язання проблеми. Також цікавою є **дискусія типу «аргумент – контраргумент»**, в якій одна група пропонує свій аргумент, інша висуває свій контраргумент.

Відповідно до ролі викладача/ведучого/експерта, а також інших обставин (досягнення цілей/результатів проведення дискусії, обізнаність із групою-учасницею, умовами проведення (кількість та площа приміщень, розташування

<sup>49</sup> Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. С. 183-184.

стілців та столів, звукове підсилення, освітлення тощо)), П. Фенрих визначає такі форми дискусії, що їх наведено нижче<sup>50</sup>:

**Лінійна дискусія** – це найменш інтерактивна форма дискусії. Учасники, як правило, дискутують між собою, а не з аудиторією, а при поганій організації часто буває так, що презентують окремі лекції, які не завжди пов'язані одна з одною. Слухачі отримують більш багатобарвний образ проблеми, ніж на лекції, але залишаються так само пасивними.

**Питання та відповіді** – застосовують їх, зазвичай, після лекції як елемент засвоєння знань, в'яснення сумнівних місць. Питання можуть задавати слухачі викладачеві і навпаки. Багато тренерів використовують питання та відповіді як самостійний метод навчальної роботи. Відповідно відібрані питання, поставлені в певній послідовності, дозволяють групі самостійно прийти до очікуваних розв'язків. Учасники можуть отримати переконання, що самі розв'язали проблему, а не отримали її готовий розв'язок.

**Керована дискусія** – ведучий виконує роль експерта, просить задавати питання, висловлювати незгоду, скорочувати відповіді. Підказує теми та проблеми і так керує дискусією, щоб у її ході в'яснити всі незрозумілі місця і водночас дозволити, щоб кожен з учасників власними словами представив проблему. Викладач виступає тут у ролі ведучого – не лише веде дискусію та надає слово, але й активно бере участь у ній, визначає напрямки та зміст розмови, підсумовує та завершує достатньо обговорені елементи.

**Публічна дискусія** – відрізняється від керованої дискусії роллю ведучого, може також відрізнятися кількістю учасників у групі. Публічна дискусія може відбуватися в більшому приміщенні, і активність кожного учасника не є найважливішою умовою. Ведучий стежить за порядком, надає слово, контролює за часом окремих висловлювань, підсумовує та завершує дискусію, проте не втручається у зміст самої дискусії.

**Дискусія у підгрупах** – застосовується там, де занадто велика група унеможлиблює активну участь кожного. Підгрупи можуть реалізувати те саме завдання, дискутувати ту саму проблему, можуть мати різні завдання. Дискусія в підгрупах є елементом цілого і повинна закінчитися пленарним підведенням підсумків. Дуже важливо точно поставити завдання перед підгрупами і впевнитися чи однаково їх розуміють.

**Вільна дискусія** – ведучий зводить свою роль до мінімуму, лише встановлює тему, а потім залишається осторонь, не втручається в її хід, а більше спостерігає, як група шукає розв'язування, щоб потім разом з учасниками обговорити увесь його хід. Вільна дискусія придатна там, де ставлять мету навчити інтеграції та створити спільну роботу команди.

Основні *правила дискусії*:

- всі відкрито висловлюють свої думки;
- всі точки зору заслуговують на повагу;
- слухати інших не перебиваючи;

<sup>50</sup> Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. С. 73.

- не говорити занадто довго та занадто часто;
- водночас говорить лише одна особа;
- дотримуватися позитивних ідей та стосунків;
- не критикувати себе та інших;
- незгоди й конфлікти щодо ідей не повинні спрямовуватися на конкретну особу<sup>51</sup>.

Дискусія починається з обговорення вивченого матеріалу і виявлення в ньому проблемних моментів. Зазвичай 90-хвилинне заняття має такі етапи<sup>52</sup>:

- оголошення теми і мети заняття, формулювання основних правил проведення дискусії, регламент виступів, представлення основних учасників;
- виявлення проблемних моментів шляхом обговорення чи опитування студентів (15-20 хвилин);
- розбивка групи на підгрупи (5 хвилин); учасники дискусії розміщують так, щоб «глядачі» були навколо стола основних діючих осіб;
- робота підгруп, підготовка відповідей до виступу лідера (10-20 хвилин);
- заслуховування лідерів підгруп (кожному надається 3-7 хвилин), участь «глядачів» в обговоренні;
- аналіз висловлювання основних учасників, підбиття підсумків із заключним словом викладача (5-10 хвилин): оприлюднення висновків, зокрема щодо подальшої роботи групи, закриття дискусії та подяка її учасникам.

Під час обговорення викладач стежить за культурою спілкування учасників дискусії. До неї відносяться: збереження черговості виступів; уважне слухання доповідача; виступ кожного лідера починається з оцінки попереднього доповідача; вислуховування критики; самоаналіз і загальна оцінка підгрупи за найкраще вирішення проблеми.

Оцінка підгрупи і виступаючих, а також усіх учасників дискусії включає: ступінь комунікабельності; аргументованість виступів; чіткість подання своєї позиції; впевненість і сміливість; тактовність; ввічливість до опонентів; вміння слухати і відповідати на критичні зауваження.

У процесі дискусії можуть бути використані різні типи питань (див. табл. 6)<sup>53</sup>.

Таблиця 6

## Типологія питань до дискусії

<i>Тип питання</i>	<i>Формулювання</i>
Спрямовані на пошук інформації	Хто? Що? Де? Коли?
Аналітичні	Чому? Як?
Стимулювальні	Чому?
Діючі	Що ви зробили? Коли? Як? Чому?

<sup>51</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 45.

<sup>52</sup> Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. С. 176-177.

<sup>53</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 45.

<i>Тип питання</i>	<i>Формулювання</i>
Гіпотетичні	Що..., якщо?
Прогностичні	Що відбудеться?
Узагальнювальні	Які висновки?

М. Скрипник<sup>54</sup> визначає *дебати* як рольові інтелектуальні змагання, в яких одна команда аргументовано доводить певну тезу, а інша – опонує їй. Дебати:

1) стимулюють розвиток: критичного мислення (вміння аналізувати, виявляти сильні та слабкі боки тез, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів); структурного мислення (виховують вміння структурно викладати свої думки, будувати логічні схеми та виявляти в них суперечності); риторичних навичок (сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією);

2) дають змогу: поглиблювати і систематизувати нові знання із права, культури, релігії, філософії, політики та інших сфер суспільного життя; опрацьовувати нові технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного й об'ємного бачення тієї чи іншої проблеми;

3) виховують уміння працювати в колективі, толерантно ставитися до протилежних думок, повагу до людей та їхніх поглядів і переконань.

Дебати не передбачають вироблення єдиної пропозиції, натомість допомагають кожному розглянути проблему з різних боків та дійти власних висновків.

Методика проведення дебатів містить у собі такі етапи<sup>55</sup>:

– визначення теми для обговорення («Тема актуальна для обговорення, оскільки ...»; «Це питання зумовлене важливими причинами, бо ...»; «Тема містить такі ключові слова ...»; «Ці слова мають такі визначення ...»; «Ця тема охоплює ключові предмети обговорення ...»; «Стверджуючи це, ми маємо зважати на те, що ...»; «Заперечення має ґрунтуватися на тому, що ...»);

– структурований виклад аргументів: назва (теза, що обґрунтовує тему); вступне твердження (одне-два речення, що пояснюють назву); підпункт А (перша причина, що доводить правильність запропонованої назви); підпункт Б (друга причина, що доводить правильність запропонованої назви);

– проведення раунду запитань і відповідей (дві групи записують аргументи для лінії ствердження, інші – для лінії заперечення). Кожна сторона презентує свої аргументи;

– підготовка тез спростування: «Аргументацію твердження необґрунтовано, бо ...»; «Позиція заперечення ...»;

– підбиття підсумків.

До **інтерактивних методів навчання** за участю виключно здобувачів освіти науковці відносять такі форми дискусії, як: *метод «мозкової атаки» (мозкова атака, брейнстормінг, метод аглютинації), «круглі столи», ділові ігри тощо.*

<sup>54</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 42-43.

<sup>55</sup> Там само.

Показником розвитку форми семінару-дискусії, на думку О.Малихіна та ін.<sup>56</sup>, може бути використання елементів «мозкового штурму» та ділової гри. У першому випадку учасники прагнуть висунути якнайбільше ідей, не піддаючи їх критиці, а потім виділяють головні, їх обговорюють і розвивають, оцінюють можливості їхнього доказу або спростування. В іншому випадку семінар-дискусія одержує свого роду рольове «інструментування», що відображує реальні позиції людей, які беруть участь у науковій або іншій дискусіях. Можна ввести, наприклад, ролі ведучого, опонента або рецензента, логіка, психолога, експерта, залежно від того, який матеріал обговорюється та які цілі навчання й виховання ставить викладач перед семінарським заняттям.

Якщо студент призначається на роль ведучого семінару-дискусії, він одержує всі повноваження викладача щодо організації дискусії: доручає комусь зі студентів зробити доповідь із теми семінару, керує ходом обговорення, стежить за аргументованістю доказів і спростувань, чіткістю використання понять і термінів, коректністю відносин у процесі спілкування тощо. Інші учасники дискусії повинні стежити за її ходом, задавати питання доповідачеві, опонентові, рецензентові, активно включатися в спілкування на будь-якому етапі дискусії, висловлювати свої думки й оцінки, доповнювати виступаючого, висловлювати критичні зауваження щодо предмету суперечки, поводитися коректно стосовно будь-якого виступаючого або студента, який задає питання.

Викладач або здобувачі освіти можуть запропонувати ввести в дискусію будь-яку рольову позицію, якщо це виправдано цілями семінару та змістом обговорення. Доцільно ввести не одну, а парні ролі (два ведучі, два логіки, два експерти), міняти студентів, призначуваних на ті або інші ролі, для того щоб якомога більше число студентів одержали відповідний досвід. Особлива роль належить викладачеві. Він повинен організувати таку підготовчу роботу, що забезпечить активну участь у дискусії кожного студента. Він визначає проблему й окремі підпроблеми, які будуть розглядатися на семінарі, підбирає основну й додаткову літературу для доповідачів і виступаючих, розподіляє функції та форми участі студентів у колективній роботі, готує студентів до ролі доповідача, опонента, рецензента, керує всією роботою семінару, підбиває загальні підсумки дискусії, що відбулася.

Володіючи змістом семінарського заняття, знаючи шляхи вирішення обговорюваних проблем, викладач не повинен прямо демонструвати свої знання. Він задає питання, робить окремі зауваження, уточнює основні положення доповіді здобувача освіти, фіксує суперечності в міркуваннях. У такому контексті вельми важливим є довірливий тон спілкування зі здобувачами освіти, зацікавленість у висловлюваних судженнях, повага, демократичність та розумна вимогливість. Лише під кінець семінару викладач може підвести підсумки, зробити загальні висновки, оцінити внесок кожного здобувача й групи в цілому у вирішення запропонованої до розгляду проблеми. Не слід придушувати ініціативу здобувачів, жорстко осаджувати їхню невірну висловлену думку. Слід створювати сприятливу психологічну атмосферу, в якій здобувач почувався

<sup>56</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г.І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ : КНТ, 2014. С. 95.

вільно й невимушено із упевненістю в тому, що розбіжність між його позицією та позицією викладача не спричинить ворожості, не вплине підсумкову оцінку.

«**Мозковий штурм**» – переклад назви *brainstorming*, котру започаткував як метод активного пізнання дійсності американський психолог Алекс Осборн<sup>57</sup>. Найпоширенішими перекладами назви, є такі: «мозкова атака», «атака мізків», «конференція ідей»\*. Основна концепція мозкового штурму як методу навчання ґрунтується на теорії З. Фрейда, яка в той час була поширена в США\*\*.

**Дискусія «мозковий штурм» (метод аглютинації)**, як стверджують науковці – це форма дискусії, за допомогою якої колективно (у складі групи чи експертів) обговорюється наукова чи практична проблема/навчальне питання, здійснюється пошук шляхів щодо розв’язку через вільне висловлювання думок, ідей та пропозицій усіх учасників, використання великої кількості взаємних асоціацій між ними. Мета цієї технології – звільнити студентів від інерції та стереотипів мислення, забезпечити процес генерування ідей, без їх аналізу та обговорення, завдяки виникненню асоціацій в учасників, організувати колективну розумову діяльність із пошуку нетрадиційних шляхів щодо вирішення запропонованої проблеми. В освітньому процесі використання цього методу дозволяє вирішити наступні завдання:

- ✓ активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів;
- ✓ сформувати здатність фокусування уваги і розумових зусиль на вирішенні актуального завдання;
- ✓ творче засвоїти навчальний матеріал;
- ✓ поєднати теоретичні знання із практикою;
- ✓ сформувати досвід колективної розумової діяльності. Проблема, що формулюється на занятті, за методикою мозкового штурму, повинна мати теоретичну або практичну актуальність і викликати активний інтерес студентів. Загальна вимога, яку необхідно враховувати при виборі проблеми для мозкового штурму, – можливість використання багатьох неоднозначних варіантів вирішення проблеми, яка висувається перед студентами як навчальне завдання.

У науково-методичній літературі визначаються такі принципи участі в

<sup>57</sup> Сорочан Т. М., Скрипник М. І. Технології професійного розвитку педагогів : методичний poradnik / навч.-метод. посіб. Київ : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2016. С. 110.

\* Сьогодні **мозковий штурм**, тлумачиться як те, що вирішує проблему або викликає потік творчих ідей. Але коли він був уперше використаний, термін означав зовсім інше: згідно з виданням 1934 р. «Нескороченого словника» (*Unabridged dictionary*) – «насильницький, тимчасовий психічний розлад, що проявляється у маніакальному спалаху; в загальному значенні – будь-яке тимчасове збудження або плутанина думок». Оксфордський словник англійської мови (*Oxford English Dictionary*) також містить у своєму визначенні терміна «раптовий і важкий напад психічного захворювання» та «епілептичний напад», а потім додає негативне враження від слова з «тимчасовою втратою розуму, серйозною помилкою судження». Словник Фанка та Вагналла 1913 р. (*Funk and Wagnall's dictionary*) тлумачив його як «імпульсивне божевілля». Лише у 1950-х роках **мозковий штурм** став діловим жаргоном: «техніка групового вирішення проблем, що передбачає спонтанний внесок ідей від усіх членів групи; а також: обмірковування ідей однією або кількома особами у спробі винайти чи знайти рішення проблеми» (*Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. URL: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/definition-of-brainstorming>).

\*\* **Метод мозкового штурму** як засобу донесення знань народився саме тоді, коли в теорії З. Фрейда вбачали універсальний ключ до розв’язання всіх проблем психології, соціології, мистецтва. За теорією вченого, керована свідомість є лише невеликим нашаруванням на некерованій підсвідомості. У свідомості панують логіка та контроль, саме вони й «не пропускають» стихійні сили, які так і рвуться з підсвідомості – це різноманітні інстинкти, потяги, бажання. Коли в свідомості діє лад і царює ясність, то в підсвідомості вирують хаос і пітьма.

мозковій атаці<sup>58</sup>:

- 1) «не дозволяється критикувати ідеї» – обов'язкова умова для ефективного застосування методу;
- 2) кожен ідею слід записувати по можливості якнайправильніше та стисло;
- 3) не слід обмежувати кількість ідей, пам'ятаючи, що важлива саме їх кількість, а оцінювання буде здійснено наприкінці заняття;
- 4) важливі ідеї зазвичай нестандартні, на перший погляд, безглузді та недоречні (стимулювання будь-якої ініціативи);
- 5) бажане якнайширше використання, комбінування, покращення та розвиток вже названих ідей чи пропозицій.

Як правило, учасників мозкового штурму розділяють на дві групи: «генераторів» (люди з позитивною установкою до творчості, які володіють яскравою фантазією, здатні швидко підхоплювати чужі ідеї і розвивати їх) та «аналітиків» (люди, що володіють великою кількістю знань із досліджуваного питання, тобто фахівці, здатні критично оцінити висунуті ідеї), які оцінюють розроблені ідеї на основі аналізу проблемної ситуації.

Правильно організований мозковий штурм включає три обов'язкових етапи. Вони відрізняються організацією і правилами його проведення<sup>59</sup>.

**1. Постановка проблеми.** Попередній етап початку цього процесу мусить бути чітко сформульованим: визначається мета заняття, конкретизується навчальне завдання, планується загальний хід заняття, визначається час кожного етапу заняття, записується на дошці проблема, яка формулюється конкретно та стисло, найкраще у формі питання, підбираються питання для розминки. Відбувається відбір учасників штурму, визначається керівник/модератор і розподіл інших ролей учасників залежно від поставленої проблеми й вибраного способу проведення мозкової атаки.

**2. Генерація ідей.** Це основний етап, від якого залежить успіх мозкового штурму. Тому дуже важливо дотримуватися правил/принципів цього етапу, головне – кількість ідей; не робити ніяких обмежень думок, повна заборона критики, будь-якої оцінки висловлених ідей (зокрема і позитивної), оскільки оцінка ідеї може відвертати увагу від основної мети та порушувати загальний творчий настрій; всі незвичні і навіть абсурдні ідеї обов'язково обговорюються і зараховуються. Важливо на цьому етапі записувати ідеї та заохочувати учасників до активності. Навіть будь-яка фантастична або неймовірна ідея, висунута ким-небудь із учасників сесії, повинна бути зустрінута зі схваленням. На цьому етапі необхідно звернути особливу увагу на те, щоби члени групи не критикували (і невербально теж) ідей інших, ані їх оцінювали.

**3. Угрупування, добір і оцінка ідей.** Цей етап учасники часто забувають, але саме він дає можливість окреслити найцінніші ідеї й дати оцінку мозкової атаки. Аналізуючи цей етап, на відміну від інших, слід зауважити, що оцінка ідей не обмежується, а навпаки, керівником заохочується. Пропозиції, вибрані групою шляхом голосування, варто записати на нових фліпах і розвісити на стіні, після цього слід ще попрацювати над пропозиціями вибраними групою,

<sup>58</sup> Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. С. 191.

<sup>59</sup> Там само, С. 112-113.

намагаючись їх уточнити, відкинути непотрібні елементи чи, можливо, розширити навіть деякі з них. Залишаються ті ідеї, що на думку групи допомогли вирішенню поставленої проблеми. Методи аналізу та оцінки ідей можуть бути дуже різними. Успішність цього етапу безпосередньо залежить від того, як «однаково» учасники розуміють критерії добору й оцінки думок/ідей, що дозволить цілеспрямовано і змістовно провести аналіз і узагальнення підсумків заняття.

Організація та проведення мозкового штурму відбувається за відповідною методикою<sup>60</sup>:

1) На початку заняття викладач повідомляє тему і форму заняття (запис теми на дошці/фліпчарті; підготовка особи, що записуватиме), формулює проблему, яку потрібно вирішити, обґрунтовує завдання для пошуку рішення (5 хв.). Потім він знайомить студентів з умовами роботи і видає їм правила-принципи мозкового штурму (заборона оцінювання та будь-якої критики, заохочення до нестандартних ідей) (5 хв.). На цей етап у середньому витрачається близько 10 хвилин.

2) Основна сесія – висловлювання ідей – це етап інтенсивного навантаження студентів. Викладач дбає про активність групи, заохочує до генерування нових ідей, пошуку аналогій, об'єднання (або роз'єднання) окремих елементів, інтенсифікації (або сповільнення) процесів пошуку нових функцій об'єкта. Реагує швидко та рішуче на спроби критики та оцінювання. Записувач намагається швидко та правильно записувати. Заповнений фліп можна приклеїти до стіни клейкою стрічкою. Після закінчення подавання ідей педагог повинен подякувати за винахідливість, похвалити групу за активність, а особливо за нестандартність, не оцінюючи конкретні висловлювання. Час – 20 хвилин.

3) Після закінчення часу, відведеного на висловлювання ідей, важливо утримати групу від оцінювання. Викладач може ще раз перечитати всі записані пропозиції, спитати у групи, чи все зрозуміло, а в разі сумніву поросити авторів ідей про уточнення, а також може на пропозицію автора змодифікувати запис (у ході вияснення сумнівних місць голос має лише автор ідеї). Час, виділений на етап роз'яснення, – 10 хвилин.

4) Остання фаза – оцінювання (найбільш тривала – 50 хвилин), яку варто почати із впорядкування пропозицій/ідей шляхом викреслювання тих, що повторюються, та об'єднання подібних (10 хв.); далі йде визначення способу відбору найкращих ідей, наприклад, шляхом голосування (залежно від кількості ідей встановити кількість голосів, що отримує кожна особа) (5 хв.); голосування (5 хв.); обговорення вибраних ідей із метою їх доопрацювання (доповнення, розширення чи кінцевого редагування) (30 хв.). Відібрані найкращі ідеї (наприклад, 4-5) варто записати на новому фліпі.

«Мозкову атаку» можна вважати вдалою, якщо висловлені під час першого етапу п'ять чи шість ідей слугують основою для розв'язання проблеми.

Застосування цього методу дозволяє досягти таких цілей: акумулювати, інтегрувати надану інформацію; озвучити творчі ідеї, що звільнять погляди від

<sup>60</sup> Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. С. 80.



стереотипів й інерції мислення; активізувати всі види мислення; чітко сформулювати завдання та запитання по конкретній темі, «підвести» студентів до деяких висновків або зробити висновки на основі їх відповідей<sup>61</sup>.

Перевагами застосування цієї технології є <sup>62</sup>:

- добре застосований метод приведе до досить значної кількості розв'язків;
- метод можна успішно застосовувати до розв'язування проблем різноманітних галузей, і не лише в освіті;

- приводить до посилення інтеграції групи;

- збільшує власну ініціативу, впевненість у собі, творче мислення учасників. До недоліків він відносить:

- важко добитися від учасників утриматися від взаємної критики;

- труднощі при проведенні навчань у більших групах;

- неефективний при занадто загально сформульованій проблемі.

Різновидами «мозкового штурму», розроблених на основі базового методу А. Осборна, є **пряма колективна «мозкова атака»** із кількістю учасників у групі до 15 осіб (найбільш оптимальною вважається група від 7 до 13 учасників різного рівня освіти та різних спеціальностей). Умови такого штурму залишаються незмінними, а час проведення може бути збільшений до 45-60 хвилин. Її головна мета полягає у створенні атмосфери вільного спілкування. Вона допомагає звільнитися від критичних зауважень, абстрагуватися від звичайного ходу думок при рішенні конкретної проблеми.

У ході «мозкової атаки» цього типу перевагу мають ідеї – фантазії, жарти, каламбури, що забезпечують вільні дискусійні взаємини між учасниками, вітаються пропозиції, коментарі з комбінуванням і новим застосуванням раніше висунутих ідей. Відбір ідей проводять фахівці-експерти, які здійснюють їх оцінку в два етапи. Спочатку із загальної кількості відбирають найбільш оригінальні та раціональні, а потім – найоптимальніша з урахуванням специфіки творчого завдання та мети його вирішення. Саме цей варіант максимально підходить до початку заняття й оцінки потенціалу аудиторії<sup>63</sup>.

**Масова «мозкова атака»**, запропонована американським експертом у сфері управління персоналом Джеком Філіпсом, з кількістю учасників від 20 до 60 осіб, може проводитися із цілим потоком здобувачів. Сутність цього методу – у наступному: учасники діляться на групи чисельністю 5-6 осіб, кожна з яких окремо й ізольовано від інших груп протягом чітко визначеного часу, наприклад 15 хв., обговорює запропоновану проблему. Представники кожної групи озвучують ідеї, народжені у групі, далі під керівництвом викладача здійснюється їх оцінка та вибір найбільш оригінальної. Такий вибір здійснюється у тому числі й шляхом голосування. Тут можливі кілька варіантів. Наприклад, ідеї всіх груп фіксуються (на дошці, виводиться на екран за допомогою комп'ютера, іншим способом) і здобувачам пропонується оцінити їх за 5-10 бальною шкалою. Або

<sup>61</sup> Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. С. 193.

<sup>62</sup> Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. С. 78.

<sup>63</sup> Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посібник. Київ : Таксон, 2006. С. 23.

найкраща ідея визначається підняттям рук.

Існує більш складний варіант «мозкового штурму», так званий **«мозковий штурм» як діалог із деструктивною відносною оцінкою**, в основі якого лежить протиставлення: ідея – контрідія. Тобто висування ідей проводиться за тими самими правилами, що й у простому «мозковому штурмі», але потім здійснюється їх аналіз та критика на предмет реальності втілення, ефективності для досягнення результатів у вирішенні поставленої проблеми. Тому організація та проведення такої інтерактивної роботи набагато складніші. Організація «мозкового штурму» із деструктивною відносною оцінкою передбачає таку послідовність дій викладача і здобувачів освіти:

- 1) формування груп чисельністю 3-5 осіб;
- 2) визначення завдання;
- 3) продукування ідей, їх узагальнення, систематизація та класифікація;
- 4) оцінка ідей за критерієм можливості реалізації у житті;
- 5) оцінка критичних зауважень.

**Метод синектики** виступає одним із неординарних евристичних способів генерації ідей, який застосовують для вирішення існуючих проблем, а також для пошуку нових ідей, що є основою інновацій. Ключовим моментом цього методу є використання аналогій, що існують у різних сферах для генерації нових ідей, їх розроблення та впровадження в інноваційні об'єкти та процеси<sup>64</sup>.

У процесі застосування методу синектики викладачам доцільно використовувати три загальних типи дій<sup>65</sup>:

1. «Гра» зі словами та дефініціями, що являє собою перетворення проблеми, задачі в її визначення за допомогою узагальнюючого слова або вислову.

2. «Гра» із запереченням будь-якого ключового закону, стандарту, наукового поняття. При цьому підході синектичний колектив моделює ситуацію, в якій порушено один зі стереотипних законів і намагається відповісти на запитання: «Як цього можна домогтися реально?».

3. «Гра» з метафорою. Експериментування з метафорою – один із найпродуктивніших механізмів, коли потрібно знайоме зробити незнайомим, а незнайоме – знайомим. Сюди також відносять і механізми персоніфікації. При цьому необхідно відповісти на питанням: «Як би себе почувала та чи інша річ, якби вона була людиною і яким чином реагувала? Як би я себе почував, якби був цією річчю (процесом)?».

Зазвичай, у процесі використання синектики застосовують чотири типи аналогій:

- пряма аналогія – пошук будь-яких схожостей у природі, техніці чи інших сферах, які сприятимуть вирішенню завдань, поставлених перед інноваторами;
- особиста аналогія (емпатія) – передбачає уявлення інноватора предметом чи процесом (ототожнення себе з елементами проблемної ситуації), що розглядається й удосконалюється (його частиною або деталлю);

<sup>64</sup> Ястремська О. М., Сиваш Ю. М. Синектика як метод активізації творчого мислення персоналу. *Проблеми економіки*. 2014. №2. С. 220. (219-223)

<sup>65</sup> Шевчук М. О. Синектика як метод активізації творчого мислення студентів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 112.

– символічна аналогія – дозволяє висловити і визначити суть проблеми, використовуючи поетичні образи, метафори і різноманітні порівняння для формування простору завдання, та полягає у виявленні парадоксів і конфліктів у звичних і зрозумілих фактах;

– фантастична аналогія («як у казці») – полягає в необхідності представити фантастичні засоби чи персонажі, які вирішують те, що потрібно за умовами розроблюваного інноваційного об'єкта (наприклад, ігнорування законів природи: зміна сили земного тяжіння й швидкості світла...)<sup>66</sup>.

О. Ястремська та Ю. Сиваш пропонують таку послідовність етапів синектичного процесу (див. табл. 7)<sup>67</sup>.

Таблиця 7

## Етапи синектичного процесу

Назва етапу	Сутність
Постановка завдання, опис існуючої проблеми	Особливість цього етапу полягає в тому, що ніхто (крім керівника-синектора) з учасників синектичного колективу не посвячується в умови завдання і результат. Такий початок є необхідним, оскільки раннє визначення завдання не дозволить інноваторам відійти від звичного ходу думок і не дасть змогу абстрагуватись. Тому на першому етапі проблему доцільно представити у загальному вигляді.
Перетворення незнайомого на знайоме	Проблема поділяється на декілька частин і з незнайомої перетворюється на ряд більш простих завдань, що дозволяє відкривати раніше незнайомі деталі.
Інформаційний обмін	Здійснюється інформаційний обмін між членами колективу, що дозволяє обміркувати завдання й систематизувати інформацію за проблемою з урахуванням результатів попереднього етапу.
Безпосередньо творчий процес	Поглиблення знань щодо викладеної проблеми з використанням метафор, дефініцій, заперечень. Цей етап передбачає активізацію творчого мислення з використанням всіх видів аналогій.
Об'єднання аналогій із проблемою	Пошук можливостей перенесення знайдених найбільш вдалих аналогій і образів та формування пропозицій для вирішення поставленого завдання. Проблема звільняється від своєї старої жорсткої форми. За допомогою сукупної точки зору усіх учасників синектичної групи формується ідея.
Формування рішення і його практичне впровадження	Прийняття остаточного рішення і проведення науково-дослідних робіт. Важливим елементом етапу є критична перевірка ідей експертами та доведення її до практичного впровадження.

<sup>66</sup> Шевчук М. О. Синектика як метод активізації творчого мислення студентів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 113

<sup>67</sup> Ястремська О. М., Сиваш Ю. М. Синектика як метод активізації творчого мислення персоналу. *Проблеми економіки*. 2014. №2. С. 221.

Ще одним інтерактивним методом за участю виключно студентів є «**круглі столи**»<sup>68</sup>.

**Круглий стіл** – один із активних методів проведення навчальних занять у системі вищої освіти, який має на меті розвиток і вдосконалення самостійності студентів, їхнього логічного мислення, соціальної та моральної зрілості, формування поглядів і переконань, оволодіння методами аналізу та синтезу, уміннями робити висновки й вносити пропозиції, вирішувати суперечки в процесі дискусії щодо попередньо визначених тем. Це форма публічного обговорення або висвітлення будь-яких питань, коли учасники висловлюються у визначеному порядку (спершу – сидячи за столом, який має круглу форму); нарада або обговорення певних питань, де присутнім надають рівні права стосовно один одного. Круглий стіл – це обмін думками з якого-небудь питання, проблеми, що цікавить учасників спілкування.

Характерною рисою «круглого столу» є поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією: поряд з активним обміном знаннями, у здобувачів освіти виробляються професійні вміння викладати думки, аргументувати свої міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення і відстоювати свої переконання. При цьому відбувається закріплення інформації та самостійної роботи з додатковим матеріалом, а також виявлення проблем і питань для обговорення. Беручи участь у круглому столі, здобувач освіти висловлюється від своєї особи. Проблеми, які обговорюються за «круглим столом», можуть бути різноманітними. Участь у круглому столі дозволяє закріпити отримані раніше знання, заповнити відсутню інформацію, сформувати вміння вирішувати проблеми, зміцнити позиції, навчити культурі ведення дискусії<sup>69</sup>.

Використовуючи цей метод на занятті необхідно створити відповідну атмосферу для активної та вільної участі здобувачів освіти у комунікативній діяльності: потрібно, щоб стіл був справді круглим, тобто процес спілкування, відбувався «очі в очі», що призводить до збільшення числа висловлювань своїх думок і почуттів, можливості особистого включення кожного студента в обговорення (учасник групового спілкування має залишатися у фокусі уваги інших), самовираження особистості, підвищення мотивація здобувачів вищої освіти, включає невербальні засоби спілкування (міміка, жести, емоційні прояви). У ході «круглого столу» мають заохочуватися навіть суперечливі, парадоксальні, «неправильні» судження, що засвідчують самостійність мислення здобувачів освіти, їхню активну позицію.

До специфічних особливостей методики проведення круглого столу В. Азатьян відносить:

– *персоніфікацію інформації* (учасники під час дискусії висловлюють особистісну точку зору, яка може виникнути спонтанно і бути не до кінця точно сформульованою. До такої інформації необхідно відноситися особливо обережно, вибираючи перлини коштовного і реалістичного, зіставляючи їх з

<sup>68</sup> Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посібник. Київ : Таксон, 2006. С. 21-22.

<sup>69</sup> Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials) / перекл. і адапт. Л. В. Биркун. Oxford : Oxford University Press, 1998. 49 с.

думками інших учасників);

– *неформальну позицію викладача*, який також розташовується в загальному колі, як рівноправний член групи, що є нетрадиційним в порівнянні із загальноприйнятим класичним варіантом, де він сидить окремо від студентів, звернених до нього обличчям, і свої висловлювання учасники дискусії адресують переважно йому, а не один одному. Якщо викладач сидить серед студентів, звернення членів групи один до одного стають частішими і менш скутими, що забезпечує сприятливу атмосферу взаєморозуміння між педагогами і студентами;

– *поліфонічність заняття* у формі круглого столу (у процесі проведення круглого столу може панувати діловий шум, багатоголосе обговорення питань, що відповідає атмосфері емоційної зацікавленості та інтелектуальної творчості). Це ускладнює роботу ведучого (модератора) й учасників такого заходу<sup>70</sup>.

Проведення круглого столу передбачає дотримання певних правил. Для досягнення позитивного результату і створення ділової атмосфери необхідно<sup>71</sup>:

1) передбачити оптимальну кількість учасників (якщо коло фахівців велике, має бути не один ведучий/модератор, а два;

2) для аудиторії в 20-30 осіб необхідний один модератор і асистент, який забезпечуватиме роботу технічних засобів для аудіо- і відеозаписів);

3) встановити регламент виступів (як правило, спільний регламент «круглого столу» – 2 години, виступи фахівців і учасників – до 10 хв., участь в дискусії – передбачає час у 3-5 хв.);

4) забезпечити відповідне оформлення аудиторії.

В організації і проведенні круглого столу виділяють три етапи: *підготовчий, дискусійний і завершальний (постдискусійний)*.

**Підготовчий етап** включає:

– визначення теми круглого столу й проблеми, що виноситься для дискусії;

– формулювання головної мети круглого столу і навчальних цілей (зазвичай ставляться відразу декілька як чисто пізнавальних, так і комунікативних), які тісно пов'язані з його темою. Якщо тема велика, містить великий обсяг інформації, в результаті дискусії можуть бути досягнуті тільки такі цілі, як збір і впорядкування інформації, пошук альтернатив, їх теоретична інтерпретація та методологічне обґрунтування. Якщо тема дискусії вузька, то дискусія може закінчитися прийняттям рішення;

– встановлення правил його проведення;

– підбір доповідача проблемного реферату (доповіді);

– підбір і формування групи опозиції;

– визначення питань для активізації дискусії щодо основних напрямків розв'язання проблеми, яка розглядається;

– вивчення учасниками круглого столу керівних документів, інформаційних та довідкових матеріалів, потрібних для вирішення поставленої

<sup>70</sup> Азат'ян В. І. «Круглий стіл» як один із активних методів навчання в процесі викладання іноземної мови для студентів-медиків. *Науковий вісник Львівської академії*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 4. С. 282-283.

<sup>71</sup> Там само.

проблеми.

**Дискусійний етап** складається з виступу модератора, в якому даються визначення проблем і понятійного апарату (всі терміни, дефініції, поняття тощо повинні бути однаково зрозумілі всіма учасниками), встановлюється регламент (регламент виступів), правила спільної технології проведення заняття (засідання, наради) у формі круглого столу і здійснюється інформування всіх учасників про спільні правила комунікації, а також створюється необхідна мотивація (виклад проблеми, показ її значимості, виявлення в ній невирішених та суперечливих питань, визначення очікуваного результату (рішення)).

До спільних правил комунікації відносяться рекомендації такого характеру: виступити повинен кожен; уважно вислуховувати виступаючого, не перебивати; коротко висловлювати думку, аргументовано підтверджувати свою позицію, не повторюватися й уникати спільних фраз; орієнтуватися на мету (завдання), бути активним/-ою в бесіді; не допускати особистої конфронтації, зберігати неупередженість, не оцінювати виступаючих, не вислухавши до кінця і не зрозумівши позицію, критикувати конструктивно: не допускати образливих зауважень на адресу співрозмовника.

**Завершальний (постдискусійний) етап** містить у собі:

- підведення завершальних підсумків ведучим (вироблення певних єдиних чи компромісних думок, позицій, рішень);
- вироблення рекомендацій або рішень, прийняття резолюції, меморандуму;
- визначення спільних результатів заходу, що проводиться.

Використання гри у закладі вищої освіти є ефективним методом вироблення професійних умінь та навичок. У педагогічній науці міцно вкоренилося поняття **ділової гри** як сучасного методу інтерактивного навчання.

Зміст підготовки фахівця не має обмежуватися лише предметом, що забезпечує формування його професійної компетентності. Необхідно проєктувати соціальний зміст, що забезпечує формування м'яких навичок (здатність працювати в колективі, бути менеджером, керувати власним часом тощо).

Активні методи і форми дозволяють студенту виконувати квазіпрофесійну діяльність, яка має риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. У цій діяльності він актуалізує «абстрактні за своєю природою» знання для підготовки і прийняття рішення, розробки проєктів, моделей.

Навчитися виконувати будь-яку дію можливо тільки за умови, якщо цю дію виконувати самому, а не спостерігати, як це роблять інші. Контекстне навчання є реалізацією динамічної моделі зміни діяльності студента: від власне навчальної (лекція, семінар, залік тощо) через квазіпрофесійну (ігрові форми) та навчально-професійну (педагогічна практика, науково-дослідницька робота, підготовка кваліфікаційної роботи тощо) до власне професійної діяльності.

Зазвичай під грою розуміють заняття з метою розваги, яке вона відбувається за певних умов, з використанням визначених правил (або без них). Гра – непродуктивна діяльність, тобто у результаті гри не створюється, не виробляється який-небудь реальний продукт. Однак будь-яка гра має два

результати. Первинний полягає саме у тому впливі на її учасників, який сприяє соціалізації людей, набуттю ними досвіду, знань і певних вмінь та навичок. Вторинним результатом є перемога чи поразка, можлива винагорода (виграш) або покарання (програш) тощо<sup>72</sup>.

Оскільки світ ігор дуже різноманітний, їх розділяють їх на дві великі підгрупи (див. рис. 11)<sup>73</sup>.

У психолого-педагогічній науці немає чіткої визначеності щодо трактування сутності гри, яка використовується в освітньому процесі. Для позначення цього виду навчальної діяльності студентів учені використовують низку понять («ділова гра», «навчальна ділова гра», «навчальна гра», «рольова гра», «навчальна рольова гра», «дидактична гра» тощо).

О. Волошина<sup>74</sup> вважає, що *ділова гра* – провідна форма квазіпрофесійної діяльності. За логікою концепції знаково-контекстного навчання, *ділова гра* – це форма відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для цього виду праці. Ділова гра дозволяє спрямувати навчання в предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і цим змодельовати більш адекватні, порівняно з традиційним навчанням, умови формування особистості фахівця. У діловій грі, в умовах спільної діяльності кожен студент набуває навичок соціальної взаємодії, ціннісних орієнтацій і установок, притаманних фахівцеві. Мотивація, інтерес і емоційна піднесеність учасників ділової гри обумовлюють широкі можливості для організації цілеспрямованої діяльності для досягнення результату, продуктивного спілкування і взаємодії, для розвитку професійного творчого мислення.



Рис. 11. Класифікація ігор

М. Скрипник<sup>75</sup> розуміє під *діловою грою* імітаційну гру, в якій відтворюється справжня діяльність конкретних працівників і характеризується

<sup>72</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 63.

<sup>73</sup> Там само, С. 64.

<sup>74</sup> Волошина О.В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. посібник. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2014. С. 41-42.

<sup>75</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 47.

певними ознаками та має чіткі етапи: підготовчий; вступний; ігровий; заключний.

О. Хоменко характеризує *навчальну ділову гру* як один з найбільш перспективніших шляхів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, якості фахової підготовки студентів. Навчальну ділову гру вчений розглядає як змодельовану та педагогічно організовану навчально-пізнавальну, науково-дослідну, професійно-виробничу діяльність, що забезпечує формування соціального та професійного досвіду особистості<sup>76</sup>.

О. Сидоренко й В. Чуба<sup>77</sup> визначають *ділову гру* як імітаційний управлінський процес, тобто процес вироблення й ухвалення рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, що додатково надходить і виробляється в ході гри. Вона характеризується певними ознаками та має чіткі етапи: підготовчий, вступний, ігровий та заключний.

До найважливіших ознак ділової гри науковці відносять:

1. *Типовість* – відображає, моделює типові ситуації, що трапляються у практиці, що і визначає її практичну цінність.

2. *Проблемність* – відображення реальних труднощів аж до конфліктів.

3. *Використання прихованих резервів, їх мобілізація*: гра розкриває резерви у керованій системі (матеріальні, фінансові та інші), що мобілізуються і використовуються завдяки резервам самої особистості, яка завдяки грі підвищує свій професійний потенціал і розширює поле своїх можливостей.

До *формальної частини* ділової гри відносять: мету гри, спосіб оцінки ступеня досягнення мети, формальні правила гри, мету модельованих підсистем. До *неформальної частини* відносяться такі елементи: учасники гри, неформальні правила гри, коло. Елементи ділової гри можна об'єднати в такі основні блоки: цілеспрямованість (для чого проводиться гра); об'єктивно-ситуаційний блок (що моделює); ігровий блок (хто грає); рольовий (як імітується діяльність у межах одного ігрового етапу); блок результатів (що досягається при завершенні); теоретичний блок<sup>78</sup>.

Діловій грі властиві такі функції ігор:

- *пізнавальна* – пізнання навколишнього світу, ролей, своїх можливостей;
- *соціалізаційна* – формування у процесі гри необхідних якостей особистості;
- *тренувальна* – тренування умінь і навичок;
- *комунікативна* – гра виступає засобом спілкування;
- *перевірочна* – перевірка на розвиненість певних якостей;
- *статусна* – гра виступає як засіб оволодіння певним суспільним становищем.

<sup>76</sup> Огієнко О. І. та ін. Інноваційні педагогічні технології: посібник / за ред. О. І. Огієнко. Київ: ППОД НАПНУ, 2015. С. 189.

<sup>77</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 65.

<sup>78</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 52.



На перший погляд *розважальна функція* не властива діловій грі, оскільки цю гру організують не з метою принести втіху, а з метою навчання. Але жодна гра не може проходити без емоцій, без того чи іншого ставлення до власних дій, до дій інших учасників гри, до отриманого результату, до його оцінки як самими учасниками гри, так і педагогами. За позитивного результату людина отримує задоволення, при чому чим складніша гра, тим більше позитивних емоцій. Незадоволення, розчарування, навіть злість на себе за погані результати може стати потужним мотиваційним фактором, який буде спонукати до самовдосконалення. Отже, можемо вважати, що ділова гра має функцію спонукання емоцій, спонукання мотивації, хоча це й не можна назвати розвагою. Однак, *комерційна функція*, не властива діловій грі, яка є частиною навчального процесу, оскільки вона (гра) не має матеріальної мети. Саме така гра надає нових знань про методи розв'язання складних задач, про можливості людини, про рівень її знань та вмінь; у процесі гри (особливо при багаторазовій участі у таких іграх) в учасників виробляються фахові якості: аналітичне, системне, творче мислення, внутрішня дисципліна, відповідальність за прийняте рішення та його наслідки, здатність до співпраці, толерантність; протягом гри відбувається вироблення нових знань і вмінь, професійних навичок, відпрацьовуються дії у стандартних та нестандартних ситуаціях; групова робота сприяє розвитку комунікативних якостей, гра стає не тільки засобом, а й причиною комунікації, оскільки тільки спільна робота може дати позитивний результат; ділова гра перевіряє не тільки наявність достатніх теоретичних знань та практичних вмінь для вирішення проблеми, а й дозволяє оцінити якість та глибину цих знань та вмінь (як педагогу, так і тому, хто навчається); участь у діловій грі дозволяє засвоїти професійні ролі, які є складовою майбутнього фаху, діяти у ролі керівника або підлеглого, члена команди, що є дуже важливим для реальної діяльності<sup>79</sup>.

Оскільки ділова гра є багатоструктурним явищем, а підготовка та проведення ділових ігор – дуже складний процес, який вимагає значних зусиль і часу в першу чергу від того, хто розподіляє та готує таку навчальну діяльність, то О. Сидоренко та В. Чуба<sup>80</sup> виділяють у ній п'ять структур:

1. *Рольова структура* гри, що включає: ролі, які моделюють професійну діяльність осіб, що входять до імітованої соціально-виробничої системи; ролі, необхідні для оперативного управління ходом гри (керівник, група забезпечення, посередники); ролі, що запроваджуються у гру для підвищення емоційної напруги учасників; ролі експертів, необхідні для подолання труднощів з оцінюванням.

2. *Часова структура* гри являє собою її розбивку на певні часові етапи: підготовчий етап, вступна частина, власне ділова гра й аналіз результатів.

3. *Методична структура* гри: методика проведення гри (сценарій), посібник із застосування системи оцінювання діяльності учасників, технічні засоби навчання і наочне приладдя. У методологічній структурі ділової гри

<sup>79</sup> Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посібник. Київ : Таксон, 2006. С. 28.

<sup>80</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 67-68.

поєднуються методи управлінського консультування і методи групової динаміки. При цьому консультанти з управління пропонують учасникам гри спеціальні запитальники, підтримують найбільш перспективні висловлювання й ідеї щодо ситуації, а групові психологи забезпечують активізацію учасників через стимулювання їхньої рольової діяльності.

4. *Організаційна структура* гри: система підготовки до проведення ділової гри (підготовка керівництва щодо проведення гри, методичного і технічного забезпечення, формування складу груп); управління діловою грою (створення змагальності, творчості, відпрацювання навичок роботи у групі, оперативна зміна структури гри, управління графіком гри тощо). Крім того, сюди входить розподіл учасників на групи і підгрупи з метою отримання найбільшого ефекту у процесі вирішення конкретного завдання.

5. *Логічна структура* гри: логіка аналізу ситуації, виділення комплексу актуальних проблем, розробка проєктів бажаних і можливих змін, визначення програми реалізації проєкту.

Залежно від дидактичної мети ділові ігри поділяються на рольові, імітаційні та комплексні (рис. 12)<sup>81</sup>.



**Рис. 12.** Класифікація ділових ігор

<sup>81</sup> Там само, С. 66.

**Рольова гра** є спрощеною модифікацією ділової гри, що моделює менш складну проблему професійної, навчальної діяльності. Рольова гра особливо важлива для студентів, які готуються стати вчителями, лікарями, юристами, менеджерами тощо. У процесі рольової гри відбувається знайомство з новими для учасників ролями (наприклад, керівника групи); потім - опанування новими формами спілкування і засобами прийняття рішень. «Гравці», спілкуючись один з одним, емоційно реагують, проявляють пізнавальний інтерес до проблеми і до самих себе. Рольова гра починається з аналізу конфліктної ситуації. Викладач ставить перед учасниками задачу щодо прийняття рішення в загальних рисах. Потім між учасниками розподіляються ролі, й після невеличкої підготовки проводиться ігровий етап і післярольовий аналіз<sup>82</sup>.

Групі експертів викладач доручає фіксувати роботу кожного учасника, його поведінку, креативність, адекватність засобів спілкування тощо. Готуючи і проводячи гру, викладач повинен бути готовий у будь-який момент включитись до неї і на якийсь проміжок часу замінити персонаж.

Викладач має можливість оцінити як індивідуальну діяльність кожного з учасників гри, так і групову взаємодію. У рольовій грі відпрацьовуються як горизонтальні соціальні зв'язки (колеги, які займають однакові позиції) так і вертикальні (керівник-підлеглий). Здобувачі освіти навчаються діловому спілкуванню, спільній діяльності, командному (якщо це передбачено сценарієм) прийняттю рішення, відповідальності за прийняте рішення, за точність його виконання незалежно від того, погоджується людина з ним чи ні (адже в нього роль підлеглого). Крім того, учасники гри повинні вчитися стримувати емоції, амбіції, будувати власну і спільну діяльність, орієнтуючись на кінцеву мету.

**Імітаційна гра** являє собою модель типової реальної проблемної ситуації, що принципово близька методів ситуаційної методики. Вона видається не просто моделлю, а моделлю, з якою відбувається експериментування. По суті, вона є модельним експериментом. Імітаційні ігри можуть переслідувати дві цілі: проводяться з метою пізнання й ситуаційної методики, або застосовуються як ефективний засіб навчання<sup>83</sup>. Основним завданням такої гри є моделювання діяльності, імітація окремих господарських, правових, соціальних, політичних принципів, що визначають професійну поведінку людини.

**Комплексна гра (гра, спрямована на організацію діяльності)** містить у собі як виконання певних ролей, так і моделювання діяльності, спрямованої на вирішення складних проблем. Ролі у такій грі мають умовний характер, і один учасник протягом гри може виконувати декілька ролей, залежно від необхідності. Незмінною умовою є наявність сюжету, ситуації, загальної мети та спільна групова робота. У комплексній грі можуть брати участь декілька груп, кожна з яких вирішує частину задач, а кінцева мета досягається через взаємодію та об'єднання зусиль всіх учасників гри. Це дозволяє змоделювати не тільки діяльність всередині однієї групи, а й відпрацювати взаємодію між окремими

<sup>82</sup> Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. С. 188.

<sup>83</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 66.

ланками ігрової системи. Як усередині підгруп, так і при міжгруповій роботі прийняття рішення відбувається колективно (міжгрупове спілкування здійснюють представники підгруп, яким делеговане таке право). Для комплексної гри характерна наявність значної кількості варіантів рішень, тому повторення гри дає можливість постійно вдосконалюватися, приймати кожного разу оптимальне рішення, уникати помилок, виробляти навички певної діяльності<sup>84</sup>.

У свою чергу М. Скрипник<sup>85</sup> виокремлює такі різновиди ділових ігор:

1. **Навчальна ділова гра** – це форма діяльності в умовах, спрямованих на відтворення змісту професійної діяльності й поведінки учасників гри за заданими правилами.

2. **Ділова гра для вирішення практичних задач** – це форма діяльності в умовах, коли не педагоги моделюють професійну діяльність, а реальні посадові особи розробляють необхідні рішення.

3. **Організаційно-діяльна ділова гра** – це форма організації колективної розумової діяльності.

4. **Проблемно-орієнтована ділова гра** – це проміжна форма між навчальною та організаційно-діяльною діловою грою. Вона використовується для виявлення унікальних професійних проблем і знаходження шляхів їх розв'язання, потребують багато часу на проведення, старанного підбору учасників і кваліфікованого керівництва з боку організаторів.

5. **Організаційно-діяльні квазігри** – ефективний засіб організації процесу колективної розумової діяльності, спрямованої на активізацію пізнання. Від організаційно-діяльної ділової гри відрізняється короткою регламентацією процесу. Типова квазігра триває 4-5 годин і дає змогу: організувати інтенсивну самостійну розумово-комунікативну і розумово-діяльну роботу під керівництвом андрагога; розвинути здатність педагогів нестандартно мислити; формувати у педагогів культуру дискусій і ділового спілкування.

6. **Науково-дослідна ділова гра** застосовується під час проведення наукових досліджень.

7. **Атестаційна ділова гра** проводиться з метою визначення рівня компетентності педагогічних кадрів з питань технології навчання та схвалення управлінських рішень. У процесі такої гри фахівець, який атестується, має виявити помилкові дії контрольних гравців і завадити їм.

Ділова гра має такі чотири *головні риси*:

1) наявність вільної розвивальної діяльності, яка застосовується лише за бажанням особистості заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату (процедурне задоволення);

2) творчий, в звичайній мірі імпровізований дуже активний характер цієї діяльності (поле творчості);

3) емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагання, конкуренція

<sup>84</sup> Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посібник. Київ : Таксон, 2006. С. 29-30.

<sup>85</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник. Київ : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 52-53.

тощо (чуттєва природа ділової гри, емоційне напруження);

4) наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст ділової гри, послідовність її розвитку<sup>86</sup>.

Цікавою є порівняльна характеристика взаємодії методу ситуаційного навчання та ділових ігор, яку зробили О. Сидоренко та В. Чуба (див. табл. 9).

Ділова гра і метод ситуаційного навчання є спорідненими методами навчання, що створює сприятливі можливості для їх поєднання у процесі навчання. Можливі варіанти поєднання такі<sup>87</sup>:

1. Ділова гра включається в опис кейсу, вирішення якого передбачає попередню апробацію ситуації з метою отримання додаткової інформації, без якої осмислення кейсу є досить проблематичним.

2. У ділову гру обов'язково включена ситуація чи навіть декілька ситуацій. У процесі її проведення виникає необхідність формування опису ситуації. Заздалегідь підготовлений кейс можна використовувати як засіб, спосіб введення учасників у ділову гру. При цьому осмислення кейсу створює своєрідне інтелектуальне, проблемне тло ділової гри.

**Таблиця 9**

**Порівняльна характеристика методу ситуаційного навчання та ділових ігор**

<b>Параметр порівняння</b>	<b>Метод ситуаційного навчання</b>	<b>Ділова гра</b>
Види активності	Розумова й аналітична активність	Сполучення розумової активності і активності, втіленої у діях
Структурування у групі	Найчастіше структурування у групі не застосовується	Ґрунтується переважно на виділенні у групі учасників окремих підгруп
Домінуючі функції	Вироблення навичок аналізу ситуації	Вироблення навичок прийняття рішень і діяльності у ситуації

Інтеграція у процесі навчання ділових ігор і методу ситуаційного навчання, як стверджують вищезазначені фахівці, сприятливо позначається на змісті навчального процесу, додає йому новий потенціал інтересу та творчості. Однак безсумнівно і те, що таке поєднання вимагає вищої кваліфікації викладача і призводить до додаткового інтелектуального навантаження на студентів.

Імітаційна гра дозволяє вирішувати свої освітні завдання. Якщо метод ситуаційного навчання формує здатність до аналітичної діяльності, уміння орієнтуватися в ситуації, заглиблюватися в її зміст, тобто своєрідні розумові, духовні основи практичної діяльності, то імітаційна гра виступає ще однією істотною сходинкою до практики. Вона закладає навички поведінки у мінливих ситуаціях, виробляє динаміку рольової поведінки. Гра видається імітацією

<sup>86</sup> Скрипник М.І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 53.

<sup>87</sup> Скрипник М.І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 53.

практики, а метод ситуаційного навчання імітацією ситуації, у якій розгортається практика життя. Гра зосереджується на умінні, навичках, тренінгові, а ситуаційне навчання – на пошуку проблеми, закладеної в ситуацію, і її уявному вирішенні. По суті, метод ситуаційного навчання вчить навичок вироблення стратегії поведінки, а імітаційна гра виробляє навички тактики поведінки<sup>88</sup>.

О. Дацків<sup>89</sup> вважає **драматизацію** ефективним засобом формування комунікативних навичок і вмінь та визначає її як сукупність прийомів взаємодії викладача та студентів у драматичних і рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проєктах, спрямованих на формування комунікативної компетентності. Вивчення відповідної літератури, досвід роботи у закладі вищої освіти та бесіди з викладачами дозволили науковцям виокремити п'ять найпоширеніших прийомів драматизації: **драматичні ігри, рольові ігри, імпровізації, симуляції, театральні проєкти**.

**Драматична гра** базується на дії, розвиває уяву, сприяє засвоєнню нових мовних структур, дозволяє виявляти емоції лінгвістичними та паралінгвістичними засобами. Драматичні ігри, як правило, є короткими, можуть проводитися на будь-якому етапі заняття, хоча найчастіше застосовуються викладачами як розминка на початку. Такі ігри є важливим засобом організації групової роботи. Вони можуть і повинні застосовуватися для підготовки студентів до участі у більш складних прийомах драматизації (рольова гра, імпровізація, симуляція та театральний проєкт).

**Рольова гра-драматизація** допомагає здобувачам-учасникам уявити себе і діяти у нових для них тобставинах, а також відчуті і зрозуміти поведінку, думки та емоції іншої людини, роль якої вони гратимуть. Рольові ігри-драматизації мають важливу особливість: на відміну від рольових ігор, учасники яких виконують узагальнені, стандартизовані соціальні ролі (пасажир, поліцейський, пілот тощо), що не мають особистісних характеристик і відтворюють стандартні ситуації повсякденного життя, рольові ігри-драматизації передбачають наявність персонажів, наділених усіма особистісними характеристиками (стать, вік, соціальний і сімейний статус), певної їх кількості і проблемної / конфліктної ситуації, у якій діють учасники гри.

**Імпровізація** – гра без планування чи підготовки, тобто її метою є цілковита спонтанність. У здобувачів освіти немає часу на підготовку, вони знайомляться зі своїми ролями та ситуаціями для імпровізації безпосередньо перед початком роботи. Викладачеві потрібно приготувати лише список таких ситуацій. У методичній літературі зустрічається також термін «керована (guided) імпровізація». Цьому виду імпровізації передують попередня підготовча робота, яку проводить викладач. Імпровізація є необхідною, оскільки у реальному спілкуванні його учасники повинні вміти імпровізувати й бути готовими до цього в будь-який момент. В умовах навчання студент має бути повністю залучений у те, що відбувається на занятті, уявляти, що він має повідомити у навчальній ситуації і як відреагувати на повідомлення інших. Реальність

<sup>88</sup> Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 69.

<sup>89</sup> Дацків О. П. Використання прийомів драматизації на заняттях з іноземної мови у педагогічному ВНЗ. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 141. С. 54-57.

навчальної комунікативної ситуації для імпровізації стимулює її учасників до використання уяви та активної участі у спілкуванні. Застосування цієї форми драматизації дозволяє студентам формувати впевненість у собі, долати комунікативний бар'єр.

**Симуляція** – драматизація, в основі якої лежить подія. Учасники симуляції мають функціональні ролі, обов'язки та достатньо обізнані з проблемою, щоб виконувати ці обов'язки. Втілення повномасштабної симуляції в освітній процес потребує цілого циклу занять. Кінцевою метою може бути відтворення, скажімо, світу компанії, телевізійної студії, редакції газети чи урядової структури.

**Театральний проєкт** охоплює процес підготовки до постановки та відтворення на сцені для глядачів літературної або створеної самими студентами вистави. Метою такого проєкту є і процес підготовки, і результат – сама вистава. Цю форму драматизації дослідники визначають також як **театралізацію**. Однак, на думку О. Дацків, термін «театральний проєкт» більш вдалий, бо він включає у себе обидва компоненти, визначені вище – підготовку до вистави і її сценічне втілення<sup>90</sup>.

**Висновки.** Таким чином, педагогічною теорією і практикою доведено, що методи навчання ефективні, якщо вони виконують навчальну, виховну, розвиваючу, спонукальну (мотиваційну) та контрольну-коригуючу функції. Реалізація зазначених функцій навчання при використанні інтерактивних методів буде децю відрізнятися залежно від того, чи бере викладач активну участь у спілкуванні, чи ні. Перша група таких методів, яка використовується в освітньому процесі, де педагог – активний учасник діалогу має низку переваг, а саме:

- допомагає викладачу призвичаїтися до діалогової форми навчання, що дуже важливо на перших курсах, оскільки школа рідко дає змогу попрактикуватися у висловлюванні, відстоюванні, обговоренні власної думки;
- здобувачі освіти навчаються чітко формулювати власну думку, аргументувати та, що не менш важливо, озвучувати її;
- здобувачі освіти починають активно використовувати фахову термінологію, оперувати науковими поняттями, розвивати професійне мовлення;
- формується та виховується культура спілкування, культура дискусії, здатність чути та сприймати позицію співрозмовника, поважати точку зору іншої людини, відстоювати власну позицію.

Інтерактив на лекційних чи семінарських заняттях для викладача – це найефективніший зворотній зв'язок, якісна інформація про те, як, що, на скільки розуміють студенти пояснення педагога; можливість перевірити глибину сприймання, усвідомлення, обробки інформації, її «вбудову» у попередні знання, здатність оперувати нею. Можливість вільного спілкування із викладачем, його поведінка під час дискусії, ставлення до студентів, вияви поваги (неповаги) до

<sup>90</sup> Дацків О. П. Використання прийомів драматизації на заняттях з іноземної мови у педагогічному ВНЗ. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 141. С. 55.

їхньої позиції, суджень є вагомими факторами формування авторитету викладача у студентській аудиторії. Методика роботи з інтерактивними методами за участю викладача створює позитивне підґрунтя для впровадження більш складних інтерактивних методів – методів, де спілкування відбувається вже між самими студентами або слухачами, а викладач – тільки організуюча, спрямовуюча, корегувальна сила.

Перевагами застосування таких методів в освітньому процесі для студентів є:

1) формування вміння планувати діяльність. В інтерактивній роботі задіяні всі види планування: перспективне, стратегічне, поетапне, кризове, оскільки без цього вміння неможливо ефективно вирішити проблемні завдання, побудувати проєкт, провести ділову гру;

2) вироблення навичок роботи у команді: вміння керувати та приймати рішення, вміння втілювати прийняті рішення у діяльність, вміння підкоряти власні амбіції загальній меті, користі справи, вміння брати на себе відповідальність за прийняте рішення, за власну діяльність, за діяльність команди;

3) формування вміння виробляти критерії оцінювання успішності зробленої справи загалом, а також успішності власної діяльності. Активно розвивається здатність до аналізу власної діяльності: вміння відшукати власні помилки, проаналізувати причини цих помилок; виділити досягнення та проаналізувати чинники, які сприяли цим досягненням, виділити в них свій особистий внесок;

4) формування вміння бачити проблеми у ситуації, яка складається із вміння чітко формулювати проблему, виділення етапів вирішення проблеми, виокремлення даних (знань), яких не вистачає для успішного вирішення проблеми, пошук цих даних, використання знайденого;

5) розвиток та закріплення навички пошуку й ефективної обробки нової інформації;

6) поглиблення критичності мислення, розвиток уміння аргументованого диспуту, культури дискусії, розвиток толерантності на тлі вміння відстоювати власну думку/ідеї/позицію;

7) теоретичні знання перестають бути суто теоретичними. Вони стають основою прийняття рішень, втрачають свою формальність.

### **Контрольні питання до теми:**

1. Дайте визначення поняттю «метод навчання».
2. Наведіть класифікацію методів навчання за різними підходами.
3. Розкрийте сутність методу навчання як домінування викладача.
4. Розкрийте сутність методу навчання як співпраці викладача й студента.
5. Дайте характеристику методам навчання за джерелом знань.
6. Дайте характеристику методів навчання, які обумовлюють навчально-пізнавальну діяльність студентів.
7. Розкрийте можливості активних методів навчання у забезпеченні ефективності пізнавальної діяльності студентів.



**Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* заповнити таблицю

<b>Діяльність викладача</b>	<b>Діяльність здобувача освіти</b>
<i>Пояснювальний метод</i>	
<i>Репродуктивний метод</i>	
<i>Метод проблемного викладу</i>	
<i>Частково-пошуковий метод</i>	
<i>Дослідницький метод</i>	

*III рівень складності:* написати тези за однією з тем:

- «Використання методу «мозкового штурму» у викладанні спеціальних дисциплін»;
- «Круглий стіл» як активний метод навчання у вищій школі»;
- «Імітаційні методи навчання у вищій школі»;
- «Неімітаційні активні методи навчання у вищій школі»;
- «Лекція як активний метод навчання»;
- «Особливості використання інтерактивних методів навчання у викладанні фахових дисциплін».

**Блок самоконтролю:**

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ сутність понять «метод навчання» та «прийом навчання»;
- ✓ різні підходи до класифікації методів навчання у вищій школі;
- ✓ можливості конкретних груп методів навчання для формування мотивів навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів;
- ✓ структуру та умови вибору методів та засобів навчання;
- ✓ основні вимоги до використання засобів навчання.

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:**

- ✓ аналізувати вплив конкретних методів навчання на мотиви й пізнавальну діяльність студентів;
- ✓ виділяти й аналізувати прийоми навчання;
- ✓ доцільно обирати й використовувати методи навчання, виходячи зі специфіки навчального предмету;
- ✓ визначати найбільш ефективні методи організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

## ТЕМА 7

# ЛЕКЦІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мета вивчення:** оволодіти знаннями про лекцію як форму організації навчання; формувати уявлення про види лекції та особливості її використання в освітньому процесі; формувати вміння порівнювати, узагальнювати й аналізувати призначення лекцій, оцінювати їх результати у відповідності до цілей та завдань професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

**Основні поняття:** форма організації навчання, лекція, функції лекції, види лекцій, традиційна лекція, нетрадиційна лекція, підготовка лекції, конспект лекції.

### Питання теми:

1. Поняття та основні функції лекції у закладі вищої освіти. Види лекцій.
2. Основні етапи підготовки до лекційного заняття.

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### 1. Поняття та основні функції лекції у закладі вищої освіти. Види лекцій

Серед різноманітних форм навчальної роботи у вищій школі важливе місце посідає **лекція** як основна форма проведення навчальних занять у закладі вищої освіти, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу.

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

Лекція виконує ряд **функцій**, серед яких:

- ✓ *інформаційна* (дає можливість у найбільш концентрованій формі зосередити ту інформацію, що репрезентує зміст освіти);
- ✓ *методологічна* (забезпечує вироблення певного наукового підходу до предмета, що полягає у вивченні предмета у русі й розвитку);
- ✓ *виховна* (спонукає викладача самовдосконалюватися на педагогічній ниві, та формує ціннісні, моральні орієнтири слухачів, їх громадську активність, розуміння соціальних і професійних норм поведінки);
- ✓ *розвивальна* (формує пізнавальну активність аудиторії, вимагає ведення лекційного викладання як процесу самостійного творчого пізнання);
- ✓ *орієнтуюча* (дає можливість спрямувати слухача в потоці інформації, одержаної з різноманітних джерел);
- ✓ *організуюча* (об'єднує всі елементи процесу пізнання, організовує й спрямовує процес для досягнення поставлених педагогічних цілей);

✓ *діагностична* (дає можливість отримання зворотного зв'язку, відзначає, які з питань важко сприймалися аудиторією, як у подальшому можна вдосконалити виклад даної теми);

✓ *стимулююча* (викликає бажання пізнати ще більше, знайти відповіді на ті питання, які зацікавили своєю неоднозначністю, проблематичністю);

✓ *систематизуюча* (дає можливість найбільш наочно продемонструвати місце навчальної дисципліни у системі наук, виявити міжпредметні й міждисциплінарні зв'язки).

Безперечно, всі ці функції лекцій можуть бути виділені лише для зручності дослідження; у живому процесі лекційного викладання вони тісно пов'язані і взаємозумовлені.

Реалізувати зазначені вище функції, зробити лекцію повноцінною допомагає комплекс таких **дидактичних принципів**:

1. *Спрямованості навчання на реалізацію мети освіти*. Цей принцип передбачає врахування міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків навчального матеріалу, проектування специфіки майбутньої діяльності здобувача освіти, що реалізується через зміст освіти.

2. *Науковості та інформативності*, що передбачає використання загальноприйнятих теорій в якості змістової основи будь-якої лекції. Найбільш складним у зазначеному контексті є втілення діалектичного закону єдності й боротьби протилежностей, досягнення балансу між стабільністю й фундаментальністю наукової думки і динамікою сучасної науки.

3. *Логічності й систематичності*, який передбачає наявність визначеної послідовності матеріалу лекції, наявності в її змісті своєрідного фундаменту для наступних тем. Відсутність логіки і системи у межах викладення лекційного матеріалу не дає змоги здобувачам освіти зрозуміти послідовність, взаємозв'язки, причинно-наслідкові зв'язки у предметі, знижує ефективність сприйняття, призводить до перетворення освітнього процесу на схоластику.

4. *Наступності*. Цей принцип передбачає наявність органічного зв'язку наступного лекційного матеріалу із попереднім, опертя на одержані раніше знання і можливий досвід діяльності здобувачів освіти. Під час викладання навчального матеріалу педагогові слід ураховувати, що закінчена форма (всі проблеми вирішені, все цілком зрозуміло, немає запитань) подання лекції із позицій дидактики не є ідеальною, у той час як деяка проблематичність, незавершеність, недомовленість викликає пізнавальний інтерес.

5. *Доступності*, що передбачає адресність викладеного матеріалу, його спрямованість на певну аудиторію з урахуванням її підготовленості, рівня оволодіння освітнім контентом, місця початкової дисципліни в певній освітній програмі.

Враховуючи активного використання у практиці вищої школи випробуваних і новітніх форм організації освітнього процесу, умовно можна розподілити **види лекцій** на дві великі групи: **традиційні й нетрадиційні**.

Серед **традиційних лекцій за дидактичною метою**, що її переслідує викладач, прийнято виділяти такі:

1) **вступна** (стартова у викладанні лекційного курсу певної навчальної

дисципліни), що виконує своєрідну орієнтувальну функцію. Зокрема в межах такої лекції викладач окреслює межі й час, відведений на вивчення даної дисципліни, загальні й фахові компетентності, що формуються у межах оволодіння змістом навчальної дисципліни, програмні результати навчання, вимоги щодо опанування матеріалом, особливостями проведення семінарських і практичних занять, організації самостійної роботи, окреслюється понятійно-категорійний апарат даної науки, базові терміни, висуваються й обґрунтовуються основні методологічні позиції, визначається предмет і завдання навчальної дисципліни, зв'язок теоретичного матеріалу з суспільною практикою, особистим досвідом здобувачів освіти і їх майбутньою професійною діяльністю. Головне завдання такої лекції визначається необхідністю збудження інтересу до матеріалу навчальної дисципліни, розкриття існуючих взаємозв'язків між іншими темами та пояснення існуючої системності у знаннях). Виокремлюють такі різновиди вступної лекції:

✓ *ознайомча лекція*, зміст якої акцентує на питаннях, пов'язаних з метою та завданнями курсу, взаємозв'язках відповідної науки та навчальної дисципліни; забезпечує постановку наукової проблеми, розкриває прогноз розвитку науки, її зв'язок із практикою, здобутки видатних діячів науки та їх внесок у розвиток певної її галузі);

✓ *настановча лекція* розкриває коло питань, що їх необхідно опрацювати, висвітлити на наступних заняттях, обґрунтовує загальний план або структура виконання певної навчальної роботи, надає роз'яснення щодо етапів пропонованої роботи тощо;

✓ основне призначення *інструктивної лекції* підготовка здобувачів освіти до творчого розв'язання навчально-пізнавальних завдань, зокрема написання курсової роботи, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання, оформлення результатів освітньої або науково-дослідної діяльності тощо;

2) **інформаційна або тематична**, що являє собою виклад чи роз'яснення здобувачам освіти певної інформації відповідно до навчальної програми.

Серед різновидів такої лекції:

✓ *методологічна*, що розкриває особливості певної науки, її структуру, наукові підходи, методи наукового пізнання тощо;

✓ *загальнопредметна*, що конкретизує зв'язок науки з конкретною навчальною дисципліною, розкриває системні відносини, формує цілісне уявлення про предмет);

✓ *лекція теоретичного конструювання*, що розкриття наукових концепцій, що лежать в основі наукового знання;

✓ *лекція-конкретизація*, що деталізує певне поняття або теорію;

✓ *лекція культурно-історичних аналогів*, що уможливорює формування широкого світогляду за рахунок проведення порівнянь, базується на систематизації, відборі інформації за певними критеріями тощо;

✓ *лекція-інтеграція*, що формує у здобувачів освіти систему знань на основі усвідомлення загальних закономірностей, принципів, переходу від окремих до широких узагальнень, уможливорює виокремлення найбільш значущих наукових відомостей з теми або навчальної дисципліни);

✓ *узагальнююча лекція*, що є завершальною у розділі або лекційному курсі й передбачає закріплення отриманих знань, виокремлення вузлових питань; передбачає використання узагальнювальних таблиць, схем, алгоритмів, що розкривають зв'язки і залежності між засвоєними знаннями, вміннями і навичками.

3) **заклучна (підсумкова)**, що виконує завдання узагальнення отриманої інформації, систематизації знань, демонстрації здобутків здобувачів освіти, динаміки їхніх досягнень з оволодіння навчальною дисципліною, міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, перспектив подальшого навчання тощо.

4) **оглядова**, що є важливою складовою підготовки здобувачів освіти до кваліфікаційного іспиту, оскільки її основною метою є актуалізація та систематизація отриманих знань з опертям на науково-понятійний та концептуально мий базис всього навчального курсу).

Різновидами оглядової лекції є:

✓ *оглядово-повторювальна*, міст якої стисло відображає теоретичні положення, що складають науково-понятійну систему певної навчальної дисципліни);

✓ *консультативна*, що доповнює й уточнює матеріал оглядової, висвітлюючи розділи змісту навчальної дисципліни, що викликають серйозні труднощі у здобувачів освіти під час самостійного опрацювання.

Останнім часом у практиці вищої школи набули поширення *нетрадиційні лекції*, що можуть розглядатися як органічне доповнення традиційних. Вони відрізняються від традиційних, насамперед, формою подачі інформації.

До категорії **нетрадиційних лекцій** належать такі:

✓ *міні-лекція*, що може проводитися на початку будь-якого виду аудиторних занять з одного з питань теми, що вивчається);

✓ *багатоцільова лекція*, що базується на комплексному взаємозв'язку первинного засвоєння матеріалу, його закріплення, систематизації, застосування, повторення і контролю;

✓ *проблемна лекція*, що являє собою розкриття багатоваріантних підходів до вирішення поставленої навчально-дослідної проблеми, активізує пізнавальний активність здобувачів освіти, спрямовує їх до пошукової та дослідницької діяльності;

✓ *лекція із заздальгідь запланованими помилками*, що передбачає наявність у змісті лекції певної кількості помилок змістовного, фактологічного, методичного характеру, які здобувачі освіти мають знайти та обґрунтувати;

✓ *лекція-конференція*, що проводиться за схемою наукових конференцій, складається із обговорення заздальгідь поставленої проблеми і містить систему доповідей з кожного питання, що висвітлює зазначену проблему;

✓ *лекція-прес-конференція*, що передбачає відповіді викладача на запитання здобувачів освіти, що потребують додаткового роз'яснення;

✓ *лекція-бесіда*, що допускає викладення студентами свого погляду на певне запитання, за умови виконання викладачем ролі інформатора, співбесідника, який спрямовує хід діалогу зустрічними запитаннями;

✓ *лекція-диспут*, що передбачає постановку запитань, які ведуть до зіткнення думок та пошуку аргументів на користь висловленої думки, до поглибленого аналізу проблеми, що розглядаються;

✓ *кіно(відео)лекція*, що передбачає використання широкого спектру відеоматеріалів, поглиблюючи усвідомлення здобувачами освіти навчального матеріалу і сприяючи розвитку їх наочно-образного мислення;

✓ *лекція-візуалізація*, що спрямована на передачу здобувачам освіти усної інформації, перетвореної у візуальну форму технічними засобами навчання;

✓ *інтерактивна лекція*, що передбачає використання техніки зворотного зв'язку;

✓ *бінарна лекція*, що передбачає перебування в аудиторії двох лекторів, або теоретика та практика з фаху, що забезпечує більш повне висвітлення навчального матеріалу, особливо враховуючи його міждисциплінарний зміст.

Проте, будь-яка класифікація є достатньо умовною, отже, тільки від самого викладача залежить форма подання навчального матеріалу, методи роботи зі здобувачами освіти під час лекції. Це певною мірою залежить і від досвідченості лектора, його методичної підготовленості та рівня сформованості фахових компетентностей.

Зрозуміло, що успіх лекції на 90% залежить від ступеню її підготовки. Часто підготовчий етап займає в кілька разів більше часу, ніж саме читання лекції. Досвідчений викладач знає, що починати підготовку до лекції слід набагато раніше, ніж вона з'явиться у розкладі занять. Отже детальне врахування всіх елементів підготовчого етапу дає змогу виробити власний алгоритм роботи і зекономити чимало часу, не втрачаючи на якості.

## **2. Основні етапи підготовки до лекційного заняття**

**І етап. Звернення до програми навчальної дисципліни** з метою врахування послідовності викладу навчального матеріалу, спеціалізації тих, хто навчається, їх обізнаності у предметі. Як було зазначено вище, тематичний план та програма навчальної дисципліни затверджуються на засіданнях кафедри, погоджується з гарантом освітньої програми й розміщується на навчальному порталі для здобувачів освіти, отже набуває своєї нормативності. Таким чином, жодний викладач не має права самовільно, на власний розсуд змінювати теми чи послідовність їх подачі, вводити матеріал, не передбачений навчальною програмою. Для лектора вся ця інформація є вкрай важливою. Знаючи загальний обсяг годин, відведених на навчальну дисципліну, її зміст, він може не тільки правильно спроектувати подачу матеріалу, але й простежити міжпредметні зв'язки, продумати логіку викладення.

Інколи проблемою є не збіг кількості лекційних занять та визначних тем. Так, якщо лекційних занять більше, ніж тем, то особливої проблеми немає, оскільки викладач має можливість деталізувати зміст окремих тем і розкрити його протягом кількох занять. Обставину, коли тем більше, ніж лекційних занять, можна вирішити так: читання лекцій тільки з окремих тем і винесення решти тем на самостійне опрацювання студентами; розкриття на одному лекційному занятті змісту двох тем, кожної за окремим планом; об'єднання двох суміжних тем в

одну і розкриття її змісту за одним планом (найприйнятніший спосіб).

**II етап. Ознайомлення з фондовими матеріалами кафедри з даної теми.** Фондові матеріали кожної кафедри являють собою своєрідний вектор, можливий шлях, що пізніше індивідуалізується з урахуванням особистості викладача: його наукового й викладацького досвіду, стилю викладання тощо. Кожному викладачеві необхідно пам'ятати про адресність лекційного матеріалу (він має враховувати особливості аудиторії здобувачів, з якими працює). Одним з головних елементів, що диференціюють призначення лекції, є дидактичні цілі: інформування, ознайомлення, формування або розширення уявлення, систематизація знань, узагальнення матеріалу, його повторення, встановлення взаємозалежностей між елементами навчального матеріалу тощо.

**III етап. Визначення дидактичних цілей та мети лекції.** Приступаючи до підготовки лекції, викладач повинен з'ясувати її як передбачуваний результат вивчення передбаченого програмою матеріалу. Лекція може мати кілька цілей, окреслених відповідно до питань її плану. У зазначеному контексті слід говорити не лише про цілі опрацювання певного питання запропонованої теми (дидактична або навчальна мета), а й про розвиток особистості майбутнього фахівця (розвивальна мета) та виховання його найкращих якостей (виховна мета).

З огляду на зазначене, мета лекції може бути такою: розкрити (схарактеризувати, висвітлити) основні поняття ..., дати відомості про (ознайомити з...), озброїти знаннями про..., формувати уявлення про ..., формувати (розвивати, вдосконалювати) вміння..., тощо.

**IV етап. Складання плану лекції.** Саме цей етап вимагає від педагога високого ступеню систематизації та узагальнення матеріалу, виділення вузлів знань, зосередження уваги на ключових теоретичних положеннях, що відображають тему лекції. Зокрема, якщо план лекції містить більше чотирьох питань, – це майже завжди свідчить про те, що викладач не володіє матеріалом, не зосередився на головній думці. В добре продуманому плані всі питання слугують основній меті, пов'язані загальною ідеєю.

Викладачеві слід враховувати, що питання плану лекції не повинні виходити за межі предмету, відображеного у програмі навчальної дисципліни. Вибір та формулювання питань лекції обумовлюється її цілями й особливостями студентської аудиторії. На цьому етапі необхідно, уникаючи зайвої деталізації, чітко сформулювати питання теми, розмістити їх в суворо визначеній, логічній послідовності.

План лекції виступає орієнтиром для викладача і здобувача освіти, оскільки точно визначає межі проблеми, теми. Чітких вимог, які б регламентували структуру плану лекції не існує: на розсуд викладача план лекції може бути простим або розгорнутим. Простий план складається з кількох розділів. У розгорнутому – розділи поділено на підрозділи.

Отже, тема лекції є подільним поняттям, а її розділи – частинами поділу. Ознака, за якою проводиться поділ, називається підставою поділу. Щоб не допустити логічних помилок при поділі лекційного матеріалу на розділи, необхідно дотримуватися таких правил:

- ✓ поділ має бути відповідним, тобто сукупний обсяг розділів плану повинен дорівнювати обсягу лекції;
- ✓ поділ має проводитися за однією ознакою;
- ✓ матеріал, включений до одного з розділів, не повинен дублюватися в іншому;
- ✓ поділ матеріалу лекції на частини (питання) має бути послідовним, тобто в плані потрібно дотримуватись суворої підпорядкованості розділів і підрозділів.

Іноді викладачі використовують *тезисний план*, що містить не лише основні положення навчального матеріалу, а й логічну систему доказів кожного з них; ствердження і їх логічний взаємозв'язок. Суттєвим є те, що звичайний план складається до етапу роботи з літературою, тоді як тезисний план – вже після нього.

План лекції не може бути сталим. Він систематично переглядається, оновлюється, а іноді і перебудовується після читання лекції в аудиторії.

Добре складений план має велике значення в роботі викладача над текстом майбутнього виступу. Його реалізація є повним розкриттям змісту теми. План є своєрідним «сценарієм» лекції: в ньому визначається логіка викладення матеріалу і логіка роздумів; орієнтовний час, протягом якого буде вирішено ту чи іншу проблему, викладення розділу лекції тощо. Можна відобразити й методичні прийоми викладача, записати деякі приклади, факти, цитати, назви кількох джерел інформації, в яких тема представлена найбільш повно.

**V етап. Робота з науковою та навчальною літературою, інформаційними та довідковими матеріалами.** Готуючись до лекції, викладачеві слід опрацювати необхідну літературу, що висвітлює тему. Пошукова робота певною мірою полегшується за рахунок того, що в силабусах навчальних дисциплін, робочих навчальних програмах зазначається вся обов'язкова та додаткова література. Проте викладач не повинен обмежуватися рекомендованим для здобувачів освіти списком літератури. Він повинен мати у своєму арсеналі значно більший обсяг матеріалу за рахунок монографій, авторефератів дисертацій, публікацій періодики, наукових видань, Інтернет-джерел та енциклопедичних видань.

Література, що її використовує викладач-лектор, може допомогти йому точніше визначити і пояснити здобувачам освіти складні проблеми, які розглядаються у межах лекції, певною мірою підготувати викладача до відповідей на запитання, що можуть виникнути у здобувачів.

**Бібліографія.** Відбір необхідної літератури – процес довготривалий і трудомісткий. Є сенс звернутися за консультацією до спеціаліста-бібліографа, який допоможе швидше і точніше зорієнтуватися в довідковій і бібліографічній літературі, в системному каталозі. Кожному викладачеві доводиться часто звертатися до бібліотечних каталогів, тому корисно знати їх точну систематизацію, вміти ними користуватись. Розуміння принципів складання предметного, алфавітного і системного каталогів полегшує наведення бібліографічної довідки, навіть якщо є лише відомості про автора або характер проблематики книги, але не має її повних вихідних даних.

Лекційний курс не повинен бути переказом підручника або навчального



посібника. У лекції можна використати визначення, теоретичні положення, аргументацію з підручника, але викладач має уникати використання фактичного матеріалу, наведеного в підручнику. Неприпустимим є читання лекції за ксерокопією підручника, що призводить до втрати авторитету педагога в очах студентів, зниження їх інтересу до навчальної дисципліни.

**VI етап. Складання робочих записів.** Використовують кілька основних видів робочих записів: розгорнутий план, тези, конспект, повний текст лекції.

Розгорнутий план лекції, як зазначалося вище, охоплює питання плану лекції та підпитання до кожного з них. Подальша конкретизація розгорнутого плану здійснюється через формулювання тез, а далі – через написання **конспекту**, що передбачає наявність у тексті визначень та основних теоретичних положень, але без їх докладної аргументації та ілюстративного матеріалу. На відміну від конспекту лекції, **повний її текст** – це дослівний запис усього, що викладач говоритиме в аудиторії.

Підготовлений викладачем лекційний курс передбачає наявність текстів лекцій з усіх тем, передбачених програмою навчальної дисципліни. Лише за таких умов він матиме системні уявлення про структуру та зміст навчальної дисципліни, і йому не доведеться використовувати на лекції другорядний матеріал через брак необхідних знань. Недосвідченому викладачеві не рекомендується використовувати на лекції розгорнутий план або тези, оскільки вони не забезпечують високого теоретичного і методичного рівня лекції через відсутність визначень, аргументації, фактичного матеріалу. З цієї ж причини не слід читати лекції, базуючись виключно на матеріалі навчальної програми, без додаткових записів.

Слід дотримуватися певних вимог щодо технічного оформлення тексту лекції. Обсяг тексту стандартної лекції має становити в середньому один авторський аркуш, тобто приблизно 22 сторінки стандартного комп'ютерного тексту, надрукованого через 1,5 інтервали шрифтом Times New Roman № 14 на аркуші формату А4 з розрахунку: 60 знаків у рядку і 30 рядків на сторінці. Це не стандартна вимога, а лише орієнтир.

**Структура тексту лекції** визначається структурою самої лекції, основними елементами якої є **вступ, основна частина, висновки**.

**Вступ** вводить здобувача освіти у процес сприймання. Основне його призначення – привернути увагу, забезпечити контакт лектора з аудиторією. З огляду на таку значущість вступу, він може містити у собі: мотивацію актуальності теми; формулювання мети лекції, розкриття її значущості тощо. Досвідчені викладачі часто використовують у межах вступу захоплююче повідомлення, гумор, власні роздуми чи спостереження, запитання або низку запитань, що звернені до здобувачів, афоризми тощо.

На початку лекції викладачеві слід пам'ятати про значущість першої фрази. Перші 3-4 хвилини спілкування з аудиторією, що носять назву «комунікативна атака», закладають основи подальшого спілкування між викладачем та студентами.

Елементами структури **основної частини лекції** є розкриття змісту питань плану: основні теоретичні положення, їх аргументація та фактичний

(ілюстративний) матеріал, визначення понять, наведення прикладів тощо. Наприкінці тексту питання має бути висновок з нього та логічний перехід до наступного питання.

Для кращого розуміння здобувачами освіти матеріалу лекції, слід виокремлювати абзаци, пункти, підпункти тощо. Виокремлення пунктів здійснюється засобами використанням слів і словосполучень: «спочатку», «потім», «далі», «нарешті», «насамкінець», «таким чином», «перше», «друге», «по-перше», «по-друге» тощо та відповідних чисел. Таке структурування лекційного матеріалу полегшує сприйняття навчального матеріалу здобувачами освіти.

Існує два види композиційної побудови лекції: лінійна та концентрична.

**Лінійна** або ступенева передбачає послідовний виклад матеріалу. Така композиція може реалізовуватися двома шляхами:

а) за хронологічним принципом: матеріал подається з позицій історичного розвитку подій, наукової думки;

б) за просторовим принципом: в основі знаходиться спостереження за функціональними взаємозв'язками елементів системи, типовістю чи нетиповістю певних явищ і подій тощо.

**Концентрична** побудова лекції передбачає акцентування уваги здобувачів навколо є поставленої проблеми, яку викладач поступово поглиблює і розвиває.

**Загальними правилами композиційної побудови лекції є:**

1) послідовність (частини лекційного матеріалу мають бути логічно пов'язані між собою та витікати одна з одної);

2) органічна єдність (структура лекції має бути гармонічно пов'язаною зі змістом);

3) емоційність (використання протягом лекції засобів, що посилюють емоційний вплив на здобувачів, зокрема: сильний емоційний початок, яскраві аргументи в середині, найсильніші – в кінці, переконливі докази, нова інформація завжди притягують увагу.

4) економія засобів (відбір та використання таких слів, фактів й аргументів, які б найбільш влучно й доцільно розкриття теми, з'ясуванню її суті.

**У загальних висновках лекції** наголошують на основній ідеї теми та формулюють висновки, що в узагальненому вигляді відтворюють висновки з питань плану лекції, але не повинні збігатися з ними дослівно.

Орієнтовна структура загальних висновків може бути такою:

1. Коротке повторення основних положень лекції, у межах якого можливий видозмінений повтор того, що було сказано у вступі.

2. Узагальнення сказаного, загальний висновок.

3. Розкриття перспектив.

4. Постановка завдань за матеріалом лекції.

Закінчення лекції допускає використання цитати, алегорії, афоризму тощо, що відповідає темі лекції. Не слід закінчувати промову дрібними доповненнями, наприклад: «Я хотів би ще додати...». За такого закінчення лекції у пам'яті здобувачів залишаться ці несуттєві доповнення, що створить відчуття незавершеності. Неприпустимою є ситуація, коли лектор не встигає викласти

матеріал у межах відведеного для цього часу.

**VII етап. Вибір форми викладу.** Якість лекції визначається низкою чинників, зокрема теоретичним рівнем, багатством змісту та переконливістю викладу, зв'язком із життям, композиційно-логічною побудовою тощо. Однак для якісної лекції має значення і форма викладу: правильність мови, її виразність, емоційність, використання засобів наочності. Практика свідчить, що саме через зневажання мовної, стилістичної форми, небажання або невміння викладача працювати над текстом лекції та формою її викладення нерідко знецінювались, зводились нанівець бездоганні за змістом лекції.

Можна виокремити **основні вимоги до грамотності мови:**

– *правильна побудова речень.* Складові речення – підмет, присудок та другорядні члени – мають бути розставлені в ньому так, щоб його було легко читати і вимовляти (зазвичай підмет передує присудку);

– *узгодження закінчень слів у реченні.* В українській мові, як і в інших слов'янських мовах, слова в реченні узгоджуються відповідно до відмінків закінченнями (а не артиклями, як в інших мовах). Тому, читаючи лекцію, потрібно стежити, щоб закінчення слів у реченні були узгоджені;

– *правильний наголос* – вирізнення складу у слові посиленням голосу. В українській мові наголос може падати на будь-який склад слова. Правильний наголос є важливою ознакою культури мови особи;

– *уживання відповідних українських слів і словосполучень замість поширених дослівних перекладів з російської мови.* Наприклад: «вважати» (а не «рахувати»), «виокремлювати» («виділяти»), «вмикати» («включати»), «водночас» («у той самий час»), «дає змогу» («дозволяє»), «жодний» («ніякий»), «загалом» («в цілому»), «збігається» («співпадає»), «неподільний» («неділимий»), «з погляду», «під кутом зору» («з точки зору»), «посідає» («займає») місце, «становить» («являє собою») тощо;

– *унікнення вживання слів – і словосполучень – «паразитів»:* «в принципі», «звичайно», «значить», «ну», «отже», «природно», «так би мовити», «так званий», «скажімо так» тощо. Це звичайні слова і словосполучення, «паразитами» вони стають тоді, коли вживаються часто і недоречно. Ще гірше, коли лектор заповнює паузи між словами звуками «е-е-е...», «а-а-а...», «и-и-и...»;

– *термінологічна грамотність*, яка полягає у знанні значень слів як термінів певної науки. Це стосується передусім нових, рідко вживаних чи запозичених з інших мов термінів: «менталітет», «парадигма», «соціум», «політикум» тощо. У разі невпевненості у значенні і вимові слова краще уникнути його вживання. Для підвищення рівня термінологічної грамотності потрібно використовувати відповідні словники.

Важливу роль у сприйнятті здобувачами освіти лекції відіграє темп мовлення викладача: диктування, розмірене викладення, розмовна мова тощо. Диктують формулювання теми, питань плану лекції, визначення. У розміреному темпі з паузами і повторами викладають основні теоретичні положення з розрахунком, щоб студенти змогли їх законспектувати. У темпі розмовної мови наводять аргументацію теоретичних положень та фактичний матеріал.

Зрозуміло, що ключову роль у забезпеченні якості лекції відіграє сам викладач. Лише його фаховість, професійна майстерність та знання своєї справи робить лекцію по-справжньому творчою, живою і яскравою.

**Висновки.** Лекція являє собою логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний, систематизований, ілюстрований за необхідності наочною та демонструванням дослідів виклад матеріалу навчальної дисципліни. Вона (лекція) виконує низку функцій (інформаційну, методологічну, виховну, розвивальну, орієнтувальну, організаційну, діагностичну, стимулювальну, систематизувальну).

Лекції поділяються на традиційні та нетрадиційні, що відрізняються підходами до викладення матеріалу. Підготовка до лекції передбачає: узгодження теми з програмою навчальної дисципліни, ознайомлення з фондовими матеріалами кафедри з даної теми, визначення цілей та мети, складання плану лекції, робота з науковою та навчальною літературою, інформаційними та довідковими ресурсами, складання робочих записів, вибір форми викладу, підготовка наочних матеріалів.

#### **Контрольні питання до теми:**

1. Дайте визначення поняттю «лекція».
2. Наведіть класифікацію лекцій.
3. Розкрийте сутність традиційних лекцій.
4. Розкрийте особливості нетрадиційних лекцій в освітньому процесі
5. Назвіть етапи підготовки до лекційного заняття.
6. Дайте характеристику умовам ефективного проведення лекційного заняття.
7. Розкрийте можливості нетрадиційних видів лекцій у забезпеченні ефективності пізнавальної діяльності студентів.

#### **Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* скласти глосарій до теми.

*II рівень складності:* здійснити аналіз видів лекцій щодо забезпечення пізнавальної активності здобувачів вищої освіти у межах фахових навчальних дисциплін.

#### **Блок самоконтролю:**

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ сутність поняття «лекція» як форма навчання та її дидактичні можливості;
- ✓ сутність традиційних та нетрадиційних лекцій;
- ✓ можливості конкретних видів лекційних занять у формування мотивів навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів;

- ✓ структуру сучасної лекції в залежності від її виду;
- ✓ основні методичні вимоги до підготовки лекції як форми навчання.

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:**

- ✓ аналізувати можливості кожного виду лекцій у процесі забезпечення позитивної мотивації й забезпеченні пізнавальної діяльності студентів;
  - ✓ обирати найбільш ефективні види лекцій, виходячи зі специфіки навчальної дисципліни;
  - ✓ доцільно обирати й використовувати активні методи навчання у межах лекційних занять.

## ТЕМА 8

# СЕМІНАРСЬКІ, ЛАБОРАТОРНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ. САМОСТІЙНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мета вивчення:** оволодіти знаннями про групові форми організації навчальної роботи (семінарські, лабораторні та практичні); формувати уявлення про типи практичних занять, різновиди семінарів та методiku підготовки та проведення групових форм; формувати вміння порівнювати, узагальнювати й аналізувати призначення різних форм групової роботи, оцінювати їх результати у відповідності до цілей та завдань професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

**Основні поняття:** форма організації навчання, семінарське заняття, різновиди семінарів, лабораторне заняття, практичне заняття, самостійна робота.

### **Питання теми:**

1. Семінарські заняття як форма взаємодії учасників освітнього процесу.
2. Практичні та лабораторні заняття, їх методичне забезпечення.
3. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Семінарські заняття як форма взаємодії учасників освітнього процесу**

В умовах сучасної ринкової економіки проблема формування кадрового потенціалу, здатного не лише протистояти всім змінам, що відбуваються в суспільстві, але й узяти на себе в майбутньому управління соціально-економічними процесами, стає основною лінією системи освіти. На сучасних здобувачів вищої освіти покладено весь тягар проблем, які необхідно буде вирішувати у суспільстві цивілізованих конкурентних ринкових стосунків. Тому спрямованість освітнього процесу на створення умов для виховання і навчання конкурентоспроможної особистості є стратегічним завданням сучасної освіти.

Для освітнього процесу у закладі вищої освіти характерним є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, активність і самостійність роботи здобувача освіти. У педагогічній діяльності поєднується теоретична складова, пов'язана з розкриттям змісту науки, та практична, спрямована на вирішення педагогічних завдань<sup>91</sup>. Викладач визначає мету й завдання навчання з конкретного предмету у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації освітньої діяльності здобувача, форми контролю; формує потребу в

<sup>91</sup> Стражнікова І. Педагогіка вищої школи : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 21.

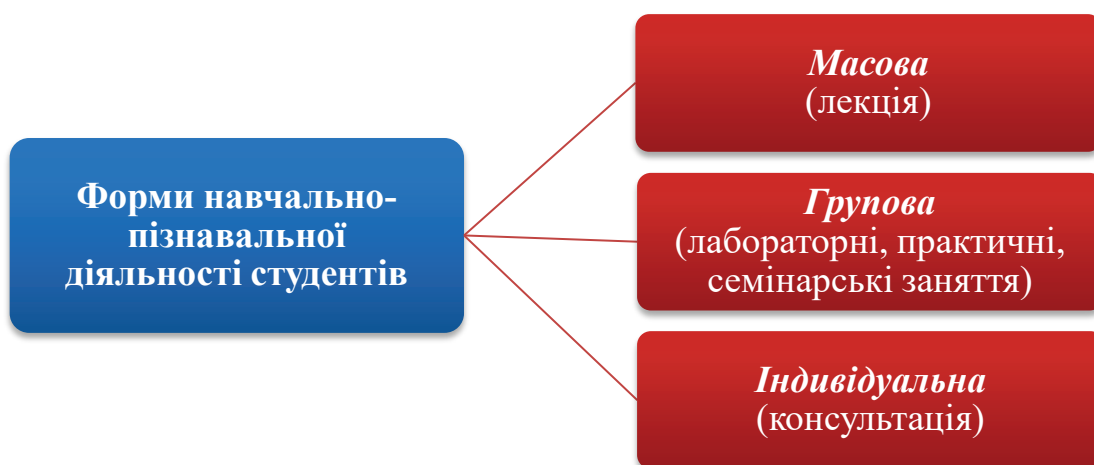
самовихованні.

Метою формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців є: озброєння необхідними професійними знаннями, вміннями й навичками; посилення практичної підготовки та збереження високого теоретичного рівня; розвиток творчих здібностей, ініціативності, самостійності, гнучкості мислення; формування фахівця-дослідника шляхом залучення до навчально-дослідницької і науково-методичної роботи.

Ефективність засвоєння знань здобувачами освіти залежить не лише від методів і прийомів навчання, а й від форм організації роботи. Вони виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами. У них реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи й засоби навчання.

Під **формою організації навчання** розуміють конструкцію відрізків, циклів процесу навчання, які реалізуються в співпадині діяльності викладача та магістранта щодо засвоєння певного змісту матеріалу та опрацювання способів діяльності, тобто зовнішнє вираження узгодженої діяльності суб'єктів навчання, що здійснюється у встановленому порядку й у певному режимі<sup>92</sup>.

Залежно від складу і кількості здобувачів вищої освіти виокремлюють такі форми навчально-пізнавальної діяльності: **масову, групову та індивідуальну** (див. рис. 13).



**Рис. 13. Форми навчальної діяльності залежно від складу і кількості здобувачів освіти**

Форми організації навчання мають упорядкувати освітній процес, тому кожна з них має свої дидактичні цілі. В освітньому процесі найчастіше виокремлюють чотири групи організаційних форм (за В. Ортинським): **навчальні заняття; практична підготовка; самостійна робота та контрольні заходи** (див. рис. 15).

<sup>92</sup> Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи: підручник. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. С. 97.

Навчальні заняття	Практична підготовка	Самостійна робота	Контрольні заходи
<ul style="list-style-type: none"> <li>• лекція;</li> <li>• семінар;</li> <li>• лабораторне заняття;</li> <li>• практичне заняття;</li> <li>• індивідуальне заняття;</li> <li>• навчальна конференція;</li> <li>• консультація;</li> <li>• навчальна гра</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчальна практика,</li> <li>• технологічна практика,</li> <li>• переддипломна практика тощо</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• робота з друкованими джерелами;</li> <li>• самостійне вправління;</li> <li>• самостійне вивчення певних питань;</li> <li>• участь у роботі гуртків;</li> <li>• експериментально-дослідницька робота;</li> <li>• самостійний перегляд телепередач, тематичних кінофільмів,</li> <li>• прослуховування радіопередач та ін.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• іспити/заліки;</li> <li>• модульний контроль;</li> <li>• контрольні роботи;</li> <li>• контрольна перевірка оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями з різних предметів;</li> <li>• вирішення кваліфікаційних завдань;</li> <li>• захист курсових і кваліфікаційних робіт</li> </ul>

Рис. 14. Організаційні форми освітнього процесу

На відміну від лекції, яка закладає основи узагальнених теоретичних знань, то різні види групових занять мають на меті поглиблення, розширення, конкретизацію знань, забезпечення формування вмінь систематизувати й узагальнювати інформацію, трансформувати її в особистісні знання та набувати умінь практичного використання цих знань.

Ці групові форми навчання (семінари, практичні та лабораторні заняття) мають свої особливості, урахування яких дає змогу оптимізувати навчальний процес, розвивають наукове мислення та мовлення студентів, сприяють формуванню їхніх умінь, а також є найважливішим засобом оперативного зворотного зв'язку в процесі навчання, що дозволяє оцінити його ефективність та внести необхідні корективи.

У сучасній вищій школі **семінарським заняттям**, логічному продовженню лекцій, належить значна частина навчального часу. Це групове заняття, яке проводиться під керівництвом викладача, як правило, після прочитаної лекції згідно з розкладами навчальних занять із тем, що вказані в робочих навчальних програмах і планах семінарських занять. Це важлива форма розвитку самостійності мислення, творчості здобувачів вищої освіти.

У науково-методичній літературі поняття «**семінар**» тлумачиться науковцями як:

1) вид групового заняття, на якому викладач організує дискусію з визначених проблем, організує обговорення здобувачами освіти підготовлених повідомлень, доповідей тощо;

2) вид навчальних занять практичного характеру, що спрямовані на поглиблення, розширення й закріплення теоретичного матеріалу;



3) вид занять, що передбачає самостійне опрацювання здобувачами освіти окремих тем навчальної дисципліни та обговорення результатів цього вивчення, представлених у вигляді тез, повідомлень, презентацій, доповідей тощо;

4) вид практичних занять, що передбачає самостійне вивчення здобувачами освіти окремих питань або тем змісту навчальної дисципліни за завданням викладача з наочним оформленням матеріалу;

5) один з видів занять, головна мета – надання здобувачам освіти можливостей для практичного використання набутих знань в умовах, що моделюють форми діяльності науковців.

З огляду на зазначене *мета семінару* є комплексною (див. рис. 15).



**Рис. 15.** Мета проведення семінару

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок – самостійного вивчення здобувачем освіти програмного матеріалу й обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності, що передбачає вільне володіння мовою відповідної науки, наукову точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Здобувачі освіти мають навчитися виступати в ролі доповідачів і опонентів, оволодіти вміннями й навичками постановки та вирішення інтелектуальних проблем і завдань, доводити або спростувати твердження, відстоювати свою точку зору, демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки. Інші часткові цілі й завдання, які ставить викладач у ході проведення семінарських занять, мають бути підпорядковані цій головній меті. Усе це

забезпечує єдність теорії та практики в науковій праці, умови якої моделюються на семінарі; використання отриманих на лекційних або самостійних заняттях знань у якості засобів діяльності.

Отже, *головне завдання семінару* – сформувати у здобувачів освіти вміння критично висловлювати свої міркування щодо певних питань, сприяти оволодінню методами і прийомами риторики. О. Малихін та ін.<sup>93</sup> підкреслюють гнучкість цієї форми навчання, що припускає поряд зі спрямовуючою роллю викладача інтенсивну самостійну роботу майбутніх фахівців. Семінар пов'язаний з усіма видами навчальної роботи, і насамперед з лекційним викладанням і самостійними заняттями студентів. Тому ефективність семінару багато в чому залежить від якості лекцій і самопідготовки студентів.

Семінари проводяться із найскладніших питань (тем, розділів) навчальної програми з метою активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, оволодіння фундаментальними знаннями, формування самостійності суджень, уміння відстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів. Вони допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодіти культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості. На цих заняттях здобувачі вищої освіти навчаються точно оперувати науковими термінами, формулюваннями, робити висновки. Тому питання плану семінарського заняття мають охоплювати основний матеріал теми й бути короткими, чіткими, їх можна формулювати як у стверджувальній, так і в запитальній формах. Зазвичай, на семінарські заняття виносять не більше 4-6 запитань (на двогодинне заняття – не більше 2-3 питань). Залежно від дисципліни, що вивчається, і тематики курсу тривалість семінарського заняття може бути і дво-, і чотиригодинна (одна чи дві пари).

Отже, *семінар* – форма навчання, у застосуванні якої повинна переважати продуктивно-перетворювальна діяльність здобувачів вищої освіти. Він повинен розвивати і закріплювати у молодих людей навички самостійної роботи, уміння складати плани теоретичних доповідей, їх тези, готувати розгорнуті повідомлення і виступати з ними перед аудиторією, брати участь у дискусії та обговоренні. Семінар не зводиться до закріплення або копіювання знань, отриманих на лекції, його завдання значно ширше, складніше й цікавіше.

**Семінарські заняття виконують такі основні функції:**

✓ *пізнавальну* (провідна функція), (накопичення знань у здобувачів вищої освіти, формування уміння розробки теорії і методів наукових досліджень, методики і техніки збору та аналізу інформації);

✓ *навчальну* (поглиблення, конкретизацію, систематизацію знань, засвоєних під час лекційних занять та у процесі самостійної підготовки до семінару);

✓ *розвивальну* (розвиток логічного мислення студентів, набуття ними умінь працювати з різними літературними джерелами, формування умінь і навичок аналізу фактів, явищ, проблем тощо);

✓ *виховну* (виховання відповідальності, працездатності, виховання

<sup>93</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2014. С. 90-91.

культури спілкування і мислення, прищеплення інтересу до вивчення конкретної дисципліни та до фаху, формування потреби раціоналізації навчально-пізнавальної діяльності та організації дозвілля);

✓ **діагностично-корекційну та контролюючу** (контроль за якістю засвоєння студентами навчального матеріалу, виявлення прогалин у його засвоєнні та їх подолання).

Визначаючи методичну концепцію організації і проведення семінарських занять, слід виходити з того, що:

1) до семінарських занять висуваються загальнодидактичні вимоги (науковість, доступність, єдність форми і змісту, забезпечення зворотного зв'язку, проблемність та ін.);

2) при виборі методики проведення семінарських занять слід ураховувати особливості, зумовлені логікою – викладання конкретної дисципліни та психолого-педагогічних особливостей студентської групи;

3) необхідно забезпечувати високий рівень мотивації навчальної діяльності студентів (вивчення теми слід розпочинати із з'ясування її значення для засвоєння даної чи інших дисциплін, у майбутній професійній діяльності тощо);

4) необхідно дотримуватися принципу професійної спрямованості навчання у вищій школі та здійснювати різнорівневі міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами, практичним навчанням, що забезпечує формування єдиної системи знань, умінь та навичок студентів;

5) важливим завданням є також формування професійної культури і мислення, вмінь самоосвіти;

6) у процесі проведення семінарського заняття необхідно забезпечувати органічну єдність теоретичного і дослідно-експериментального пізнання;

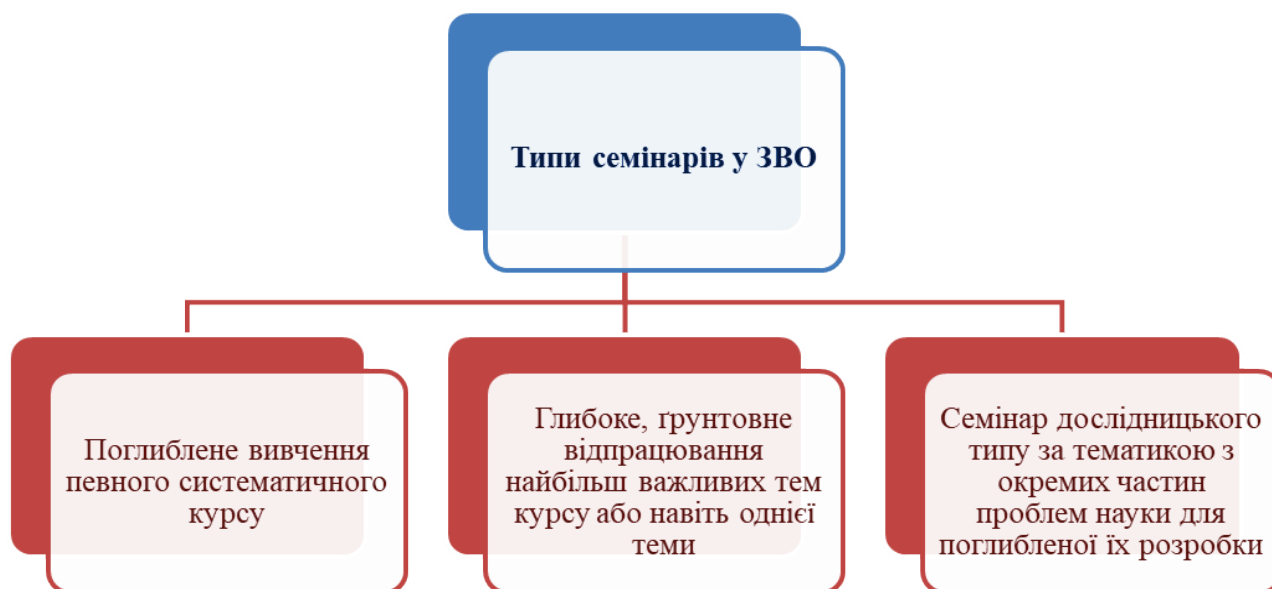
7) семінарські заняття мають гармонійно поєднуватися з лекційними, практичними і лабораторними заняттями та самостійною роботою студентів<sup>94</sup>.

Семінарські заняття різняться за змістом, дидактичною метою, формою організації роботи, а також роллю в освітній роботі вищої школи і завдань, що ставляться перед ними: у залежності від складності, обсягу й вимог семінари поділяються на просемінари, власне семінари та спецсемінари; залежно від дидактичної мети – вивчення нового матеріалу, повторення та систематизації знань, комбіновані семінари; за формою проведення – семінар-бесіда, семінар-обговорення, коментоване читання, диспут, ров'язування задач, міжпредметний семінар і його різновид – семінар-конференція

Відповідно до ролі, яку семінари виконують у навчально-виховній роботі закладу вищої освіти, і завдань, що ставляться перед ними, Л. Калашнікова та О. Жерновникова<sup>95</sup> поділяють їх на такі типи (див. рис. 16):

<sup>94</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 215-216.

<sup>95</sup> Калашнікова Л. М., Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навчальний посібник. Харків, 2016. С. 131.



**Рис. 16.** Типи семінарів у закладі вищої освіти

**Просемінари** мають передувати власне семінарам, відігравати вступну, підготовчу роль. Вони передбачають аудиторну роботу здобувачів освіти під керівництвом педагога, спрямовану на оволодіння навичками й уміннями самостійної роботи з підготовки до семінару. У зазначеному контексті йдеться, зокрема, про вироблення у здобувачів вищої освіти вміння виконувати різноманітні практичні роботи, що надає просемінару практичної спрямованості.

Технологія проведення просемінарів передбачає такі компоненти: формулювання теми заняття, дидактичної мети; добір методичного забезпечення підготовки та проведення заняття; необхідні засоби для реалізації мети; організація здобувачів вищої освіти задля навчальної діяльності безпосередньо на занятті з уваги на етапи роботи (визначення конкретного питання теми семінару, яке треба опрацювати; рекомендація методів і прийомів опрацювання наукових джерел; виокремлення вузлових питань, наукова аргументація тих чи інших теоретичних положень; організація виступів студентів, постановка запитань, опонування тим, хто виступає, оволодіння культурою ведення дискусії з дотриманням принципу толерантності; підсумкове слово викладача).

При підготовці до перших семінарів слід продемонструвати першокурсникам види записів, використання яких уможливить участь в обговоренні конкретних проблем:

- ✓ виписки, цитати – дослівні, точні записи конкретного тексту з посиланням на джерело інформації та його автора;
- ✓ план виступу – сукупність чітко сформульованих, послідовно викладених думок, які відбивають основний зміст прочитаного;
- ✓ тези – основні положення тексту без додаткових пояснень;
- ✓ конспект – короткий послідовний виклад інформації з першоджерела.

Просемінари зазвичай проводять на початку вивчення навчального курсу, у програмі якого заплановано певну кількість годин на семінарські заняття. Двох просемінарів достатньо, щоб допомогти студентам оволодіти відповідним

рівнем технології, техніки й методики підготовки та участі в семінарських заняттях<sup>96</sup>.

**Власне семінар (традиційний (тематичний))** – вищий рівень організації навчальної діяльності, яка передбачає підвищення пізнавальної активності студентів, орієнтована на обговорення групи проблем, які вивчались здобувачами вищої освіти самостійно або опрацьовувалися на лекції, та закріплення теоретичних відомостей, формування системи знань, підготовку до виконання подальших практичних завдань.

Технологія організації та проведення семінару передбачає попереднє визначення викладачем теми й основних питань, що їх винесено на обговорення, ознайомлення зі списком літератури для опрацювання та методичними рекомендаціями щодо систематизації результатів цієї роботи. Безпосередньо на заняттях обговорюють основні проблеми теми, дискутують, заохочують здобувачів вищої освіти до активності, підводять підсумки, оцінюють діяльність здобувачів вищої освіти. Семінари мають забезпечувати інтелектуальний розвиток здобувачів, формувати в них пізнавальну активність<sup>97</sup>.

Семінари можуть проходити у таких формах:

✓ *фронтальне семінарське заняття*, що передбачає роботу всіх його учасників над темою та питаннями;

✓ *семінарське заняття з підготовленими доповідями*, що передбачає проведення роботи навколо декількох доповідей. Головна увага – підготовка самої доповіді та співповіді, інші учасники семінарського заняття вивчають основні джерела за обраною проблемою;

✓ *комбіноване* – співвідносить комбіновані форми роботи, тобто частина питань розробляється всіма учасниками, решта – підготовка доповідей та повідомлень.

Залежно від типу структура семінару може бути різною, тому викладач при його підготовці повинен організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів наступним чином:

1. Повідомити тему і план семінару.

2. Запропонувати для самостійного вивчення основну і додаткову літературу.

3. Надати усні чи письмові (у вигляді «Методичних рекомендацій») поради щодо підготовки до семінарів.

4. Надати студентам індивідуальні завдання та за необхідності провести консультацію з теми семінару.

Методика проведення семінару залежить від дидактичної мети, педагогічної майстерності викладача, рівня готовності й активності здобувачів освіти тощо. У найбільш загальному вигляді типова структура семінарського заняття має наступний вигляд (див. табл. 10).

<sup>96</sup> Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2009. С. 236-237.

<sup>97</sup> Там само.

Таблиця 10

## Структура семінарського заняття

Етапи семінару	Зміст і характеристика етапу
Організаційна частина	Мета – мобілізувати студентів до навчання; активізувати їхню увагу; створити робочу атмосферу для проведення заняття. Етап містить привітання викладача зі студентами, виявлення відсутніх, перевірку підготовленості до заняття (можливе коротке фронтальне опитування, короткий тест тощо)
Мотивація та стимулювання навчальної діяльності	Передбачає формування потреби вивчення конкретного навчального матеріалу, повідомлення теми, мети та завдань семінару. Мотивація сприяє чіткому усвідомленню мети семінару, що полягає у досягненні кінцевого, запланованого результату спільної діяльності викладача і студентів
Обговорення проблем, винесених на семінарське заняття	Полягає в обговоренні і керуванні процесом розгляду основних питань семінару відповідно до обраного виду і методики його проведення. Викладач має подбати про поетапне обговорення і розуміння студентами вивченої навчальної інформації
Діагностика правильності засвоєння студентами знань	Полягає у з'ясуванні причин нерозуміння певного елемента змісту навчальної інформації, невміння чи помилковості виконання інтелектуальної або практичної дії. Здійснюється за допомогою серії оперативних короткочасних контрольних робіт (письмових, графічних, практичних), усних фронтальних опитувань, тренінгу (за необхідності з використанням комп'ютерної техніки)
Підведення підсумків	Передбачає коротке повідомлення про виконання запланованої мети, завдань заняття (аналіз того, що було розглянуто, якість діяльності групи і окремих студентів, оцінювання їхньої роботи)
Організація позааудиторної самостійної роботи студентів	Містить пояснення щодо змісту завдання, методики його виконання, коротку анотацію рекомендованих джерел інформації, пропозиції щодо виконання індивідуальних завдань

Структура різновидів семінарів також може бути різною (див. табл. 11).

Таблиця 11

## Структура семінарських занять

Різнovid семінару	Структура
Семінар-бесіда	<ul style="list-style-type: none"> <li>• слово викладача</li> <li>• бесіда за окремими невеличкими питаннями</li> <li>• підсумкове слово викладача</li> </ul>
Семінар-доповідь (за рефератом)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• доповідач</li> <li>• опоненти</li> <li>• рецензент</li> </ul>
Коментоване читання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчити читати і аналізувати текст</li> <li>• текст добирається заздалегідь</li> </ul>
Семінар-розв'язування задач	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вступне слово педагога</li> <li>• виступи</li> <li>• колективне обговорення</li> <li>• оцінка роботи</li> </ul>
Семінар-диспут	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ступне слово викладача</li> <li>• дискусія</li> <li>• підведення підсумків</li> </ul>

М. Фіцула подає таку характеристику найпоширеніших видів семінарів<sup>98</sup>.

**Семінар – розгорнута бесіда.** На такому семінарі тему поділяють на невеликі за обсягом, але органічно пов'язані між собою питання. Формулюють їх як пізнавальні, проблемні завдання. Виконання одного завдання є основою для виконання наступного. Це дає змогу залучити до обговорення максимум студентів. Доцільно заохочувати слухачів виступати з уточненнями і доповненнями. Цей вид семінару не передбачає письмових доповідей чи рефератів.

**Семінар-доповідь (повідомлення).** Такий семінар потребує ґрунтовної підготовки, використання багатьох джерел. Інколи заздалегідь доцільно провести досліди, спостереження, обробити числовий матеріал. Доповідач послідовно викладає свої думки, аргументує їх вагомими фактами, ілюструє переконливими прикладами. Решта студентів уважно його слухають, щоб бути готовими до доповнень, підтверджуючи чи спростовуючи викладене. Цей вид семінару має значні педагогічні можливості, але для їх реалізації необхідна активність студентів.

З метою активізації студентів під час таких занять вдаються до системи опонування. Сутність її в тому, що крім основного доповідача виступають 1-2 опоненти. Усі повинні керуватися певними вимогами до відповідей: чіткість, повнота і точність викладу матеріалу на основі першоджерел і додаткової літератури; ілюстрування прикладами, фактами, цифрами; завершення відповіді логічним висновком; виклад літературною мовою; контакт доповідача з

<sup>98</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 178-182.

аудиторією тощо.

Опонент уважно слухає відповідь, доповнює її, уточнює незрозумілі місця, висловлює свою думку зі спірних питань, оцінює відповідь. Після виступу опонентів виступають ще 4-5 студентів, а викладач підбиває підсумок. Такий семінар часто набуває ознак дискусії.

**Обговорення рефератів і творчих письмових робіт.** Цей вид семінару за змістом і методикою близький до семінару-доповіді, передбачає взаємне рецензування письмових робіт, ознайомлення з роботами і рецензіями на них, відбір кращих для обговорення на заняттях.

**Коментоване читання.** Як самостійне семінарське заняття його практикують рідко. Ефективне воно за необхідності опрацювати певну наукову роботу. Основне завдання коментованого читання полягає у формуванні у студентів умінь аналізувати і правильно тлумачити науковий текст.

**Семінар – розв'язування задачі.** Доцільний такий семінар після засвоєння матеріалу з теми чи розділу курсу. Для цього добирають такі задачі, щоб можна було на конкретних прикладах розкрити органічний зв'язок науки з життям, активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвинути у них навички користування довідковою літературою, документацією, даними періодичної преси.

**Семінар – практична робота.** Цей тип семінарських занять проводять у спеціально обладнаних кабінетах, де є можливість використати навчальні й контролювальні машини та інше обладнання, в мультимедійне. Він поєднує елементи семінарського заняття і практичної роботи. Його також використовують для перевірки знань, умінь і навичок студентів як контрольне заняття. Для цього слід підготувати контрольні картки з відповідними запитаннями і завданнями та відповідями на них, з яких одні будуть правильні і повні, а інші неповні, неточні і неправильні.

**Семінарські заняття на виробництві.** Такі семінари проводять на виробництві, на них обговорюють і розв'язують практичні завдання, пов'язані із застосуванням теоретичних знань на практиці. Перед заняттям 2-3 студенти йдуть на виробництво і за завданням викладача збирають необхідний до занять матеріал. Вони ознайомлюються з нормуванням праці, її оплатою, питаннями матеріального стимулювання тощо. У процесі підготовки до занять ці матеріали використовують усі студенти.

Семінарське заняття проходить на виробництві за визначеним планом за участю в ньому представника виробництва. Прослухавши виступи студентів, він доповнює їх конкретними фактами з виробництва, коментує і допомагає студентам краще зрозуміти те, що вони вивчають.

Після обговорення певних питань проводять екскурсію на відповідні об'єкти виробництва, під час якої студенти не лише спостерігають процес виробництва, а й розмовляють з робітниками, майстрами, начальниками цехів і діляниць.

**Семінар-диспут (дискусія).** Добре продумана його організація захоплює студентів, пробуджує інтерес до предмета, сприяє глибокому засвоєнню навчальної інформації, виховує принциповість, розвиває логічне мислення і



мовленнєву діяльність. Він передбачає чітко, конкретно сформульовану тему і залучення до роботи всієї групи. Перелік питань має містити явні і приховані суперечності. Це спонукає мислити, сперечатися, доводити свою точку зору. Керуючи диспутом, викладач має виявляти тактовність, коректність, уважність. *(Більш детально поняття дискусії, а також її використання у різних формах організації навчальної діяльності студентів подано у межах теми б).*

**Семінар-конференція.** Це найскладніший вид семінару. Викладач наперед визначає тему, мету і завдання семінару, формулює основні і додаткові запитання, розподіляє їх між студентами з урахуванням індивідуальних можливостей, добирає літературу, заохочує студентів до пошуку додаткових матеріалів з теми, проводить групові й індивідуальні консультації. Під час підготовки до такого семінару використовують спостереження, матеріали екскурсій, результати досліджень, додаткову літературу тощо. Доцільним є запрошення фахівців з обговорюваної проблеми.

Під час заняття одні студенти виступають із доповідями та повідомленнями, а інші доповнюють їх виступи, ставлять запитання, беруть участь у дискусії. Викладач спрямовує обговорення доповідей проблемними запитаннями, залучає до обміну думок, дискусії.

**Семінар-прес-конференція.** Кілька студентів готують доповіді з питань, передбачених планом семінару. Після виступу доповідачеві ставлять запитання, як це має місце на семінарі-конференції.

**Семінар-«мозковий штурм».** Його мета – зініціювати максимум ідей для розв'язання проблеми. Викладач формулює проблему у формі запитання. Обговорення починається з виступу студента, який за кілька хвилин має запропонувати власний спосіб розв'язання проблеми. Запропоновані студентом ідеї в обмежений час обмірковують усі учасники семінару. Відтак виступає інший студент і пропонує іншу ідею або розвиває попередню. Кожен учасник семінару може висловлювати власні думки. *(Більш детально про використання «мозкового штурму» у різних формах організації навчальної діяльності студентів, його методика та технологію застосування подано у попередній темі).*

**Проблемний семінар.** За змістовим наповненням подібний до семінару-«мозкового штурму». Готується викладачем досить ґрунтовно: підбираються проблемні питання та активізуючі запитання. Такий семінар можливий тільки після проходження відповідної теми. Рекомендується включати до семінару запитання для інтелектуальної розминки, це може бути дискусійна стаття, по якій ставляться проблемні питання. До проблемного семінару вивчається література різних дослідницьких шкіл. Проводиться обговорення проблем за таким алгоритмом: постановка навчальної проблеми; побудова проблемної задачі; розумовий пошук («мозковий штурм») і вирішення проблеми; обговорення і перевірка рішення<sup>99</sup>.

Пошук і рішення проблеми проходить через певні етапи:

– генерування можливих гіпотез, заснованих на допущеннях і вже відомих

<sup>99</sup> Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник / 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. С. 140.

фактах;

– аналіз гіпотез (аналіз можливих помилок, прогноз наслідків кожної гіпотези);

– обґрунтування і вибір робочої гіпотези;

– опрацювання робочої гіпотези що до вирішення проблеми.

У межах проведення проблемного семінару виокремлюють певні види діяльності викладачів і студентів, які представлено у таблиці 12<sup>100</sup>.

Таблиця 12

## Діяльність викладача і студента під час проблемного семінару

Викладач	Студент
Перевіряє ступінь готовність групи до семінару, у випадку невиконання домашнього завдання окремими здобувачами освіти дає їм певний час для його виконання, група виконує додаткове завдання, спрямоване на повторення та поглиблення матеріалу, актуалізацію опорних знань.	Пред'являє викладачеві домашнє завдання (конспект, письмову роботу, реферат та ін.), готується до виступу
У разі недостатньої готовності студентів стисло повторює матеріал теми, наголошує на його ключових питаннях	Відповідає на запитання викладача щодо основних положень теми
Пропонує студентам визначити проблеми з цієї теми (економічні, політичні, соціальні, педагогічні, психологічні, технічні, технологічні тощо)	Виконує самостійну письмову роботу щодо пошуку відповідних проблем або відповідає на усні запитання викладача
Читає записи (слухає відповіді), оцінюючи їх, пропонує студентам обрати одну з актуальних проблем для обговорення та розв'язання	Обирає спільно з іншими студентами ту проблему, яка найбільше цікавить групу
Організовує обговорення обраної теми, з'ясовує її ключові проблеми, на яких прагне зосередити увагу та кмітливність студентів	Бере активну участь в обговоренні та розв'язанні окремих ключових проблем, виступає з аргументами щодо їх логічного розв'язання

<sup>100</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 182-183.

Викладач	Студент
Підводить підсумок, в випадку неспроможності групи впоратись зі складною проблемою розкриває сутність підходу до її розв'язання, робить висновки на основі одержаних результатів, оцінює активність та кмітливість студентів у балах	Закінчує розв'язання проблеми, узгоджує своє рішення з думкою інших студентів, викладача, у випадку розбіжностей власних думок з міркуваннями групи шукає нові засоби їх доказу або погоджується з іншими

До різновидів семінарів, окрім зазначених, В. Головенкін<sup>101</sup> відносить описані нижче.

**Семінар-дослідження.** Учасі у ньому передують велика індивідуальна робота студента під керівництвом викладача. При підготовці до семінару-дослідження студент складає бібліографію з теми, вивчає результати теоретичних досліджень та готує доповідь. Результати обговорюються на семінарі або конференції з наочним показом матеріалу, що отримано (схеми, таблиці, графіки тощо). Частково отриманий матеріал може бути включений у кваліфікаційну роботу.

**Науковий семінар** проводиться з магістрантами з тематики їхніх наукових досліджень. До участі в таких семінарах, крім магістрантів та наукових керівників, запрошують й інших викладачів кафедри та студентів старших курсів. Готуючись до наукового семінару студент під керівництвом свого наукового керівника має підготувати доповідь та відповідний ілюстративний матеріал.

Підготовка доповіді включає кілька етапів і передбачає тривалу самостійну роботу студента й надання необхідної консультації з боку наукового керівника. На першому етапі студент намічає конкретні цілі роботи та формулює тему доповіді. На другому етапі – складається план роботи, встановлюється її обсяг, коректується, якщо необхідно, попереднє формулювання теми, визначається логіка розкриття теми, розробляється зміст, та необхідні ілюстрації. На наступному етапі матеріал систематизується, уточнюються композиція, висновки й узагальнення, пишеться текст та готується ілюстративний матеріал.

На першому курсі магістратури змістом доповіді може бути обґрунтування актуальності теми дослідження, аналіз стану вирішення проблеми та шляхів її розв'язування тощо. На другому курсі – це обґрунтування методів дослідження та аналіз досягнутих результатів, практичні рекомендації щодо їхнього впровадження тощо.

Наукові семінари є гарною школою публічних виступів магістрантів, навчають їх вмінню чітко й стисло викладати результати своїх досліджень, обґрунтовано відповідати на запитання, відстоювати свою точку зору. Наукові семінари також сприяють розширенню наукового кругозору магістрантів, є запорукою успішного захисту атестаційної роботи.

<sup>101</sup> Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник / 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. С. 140-141.

**Міжпредметний семінар** – це форма організації навчальної діяльності студентів, що передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ. Цього досягають завдяки взаємодії викладачів різних навчальних курсів. Такі семінари є дієвим засобом реалізації комплексного підходу до навчання. Методика семінару різноманітна, містить дискусії, бесіди, досліди тощо. Може проводитися одним або різними викладачами; на них обговорюється навчальна інформація, яка є предметом вивчення декількох дисциплін.

Для ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти зі здійснення міжпредметних зв'язків корисно спланувати їхню систему на кожному занятті навчальної теми. План-розробка семінару показує, коли, на якому етапі заняття і як, якими способами приєднують знання з інших курсів у вивчення нового або закріплення навчального матеріалу. Особливо необхідна ретельна розробка узагальнювального семінару з міжпредметних зв'язків.

**Міжпредметні зв'язки** є педагогічною категорією на позначення інтеграційних відносин між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу й виконують освітню, розвивальну та виховну функції в їхній органічній єдності.<sup>102</sup> Вони являють собою взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою, відображення комплексного підходу до освіти, що уможливорює виокремлення як головних елементів змісту освіти, так і взаємозв'язків між навчальними предметами.

Міжпредметні зв'язки за видами діяльності та за видами знань розкривають перед студентами діалектику загального, особливого й одиничного в пізнанні світу. Вони завжди додають світоглядну орієнтацію у процес навчання (див. табл. 13).

Таблиця 13

## Види міжпредметних зв'язків

Види міжпредметних зв'язків	Міжпредметні пізнавальні завдання	Міжпредметні узагальнені вміння
<b>Фактичні</b> – визначення спорідненості, аналогії фактів, що вивчаються у межах різних навчальних предметів, їх усебічний розгляд для формування цілісної фактичної картини	Встановлення зв'язку між фактами для конкретизації досліджуваного матеріалу, формування понять, їх пояснення з метою використання одних фактів для пояснення інших	Встановлення спільності фактів із різних предметів, їх аналіз, порівняння, узагальнення, пояснення з позицій загальнонаукових ідей; поєднання фактів із загальною системою знань

<sup>102</sup> Сташко Ж. Міжпредметні зв'язки як педагогічна категорія. Теоретичні аспекти. URL: <http://www.osvita.ua.com/2018/07/65675/>

<b>Види міжпредметних зв'язків</b>	<b>Міжпредметні пізнавальні завдання</b>	<b>Міжпредметні узагальнені вміння</b>
<p><b>Понятійні</b> – поетапне, поелементне розширення і поглиблення зв'язків між конкретними ознаками понять, загальних для різних предметів</p>	<p>Встановлення зв'язків між поняттями з різних предметів для їх конкретизації, узагальнення, формування системи понять різного ступеня узагальненості, їх супідрядності й розвитку, пояснення причинно-наслідкових зв'язків та явищ</p>	<p>Встановлення зв'язків між поняттями з різних предметів, їх конкретизації, вміння пояснювати процеси та явища однієї науки за допомогою понять іншої науки, робити світоглядні висновки на підставі загальних понять; вміння сформулювати в мові зв'язок між поняттями з різних предметів тощо</p>
<p><b>Теоретичні</b> – поелементне прирощення нових компонентів загальнонаукових теорій зі знань, набутих на заняттях із різних предметів для усвідомлення студентами цілісної системи знань</p>	<p>Встановлення зв'язків між теоріями різних наук, їх точок дотику; встановлення зв'язків між структурними компонентами загальнонаукових теорій; встановлення зв'язків між теоретичними знаннями та методами їх пізнання; приведення теоретичних знань у систему, розкриття широти практичного застосування теорії</p>	<p>Уміння розглядати наукові теорії як окремий випадок більш загальних теорій; вміння поєднати структурні елементи загальнонаукових теорій в єдине ціле; вміння на підставі теорії однієї науки пояснювати факти, що досджують, суміжною з нею наукою; вміння застосовувати теорію на практиці; вміння поєднати наукову теорію з філософією</p>
<p><b>Філософські</b> – усвідомлене засвоєння здобувачами вищої освіти знань про об'єктивні закони розвитку природи, суспільства, пізнання на підставі узагальнення конкретно-предметних і філософських знань, набутих під час вивчення предметів різних циклів</p>	<p>Встановлення зв'язків між конкретно-предметними та філософськими знаннями для формування науково-філософської картини світу, встановлення зв'язків між науковими поняттями та філософськими категоріями тощо</p>	<p>Уміння розглядати предметні факти, поняття, теорії, закони з позицій загальних діалектичних законів і категорій; вміння здійснити поелементне узагальнення знань із різних предметів у процесі визначення загальних ознак понять діалектичного та історичного матеріалізму, дати визначення таких понять</p>

Види міжпредметних зв'язків	Міжпредметні пізнавальні завдання	Міжпредметні узагальнені вміння
		із опорою на конкретно-предметні знання тощо
<b>Ідеологічні</b> – поелементне узагальнення та свідоме засвоєння аксіологічних знань, набутих студентами під час вивчення гуманітарних і природничих дисциплін для формування їхньої ідейно-моральної свідомості	Засвоєння зв'язків між елементами аксіологічних знань, набутих студентами під час вивчення різних навчальних предметів; розкриття ідейно-політичних та морально-естетичних аспектів наукових знань з опорою на факти, поняття, ідеї, образи	Уміння поєднати в загальну систему знання різних видів, різних форм суспільної свідомості та людської практики; вміння орієнтуватися в комплексних проблемах сучасності, їх гностичних і аксіологічних аспектах; уміння визначити точки дотику природничих, гуманітарних і технічних знань

Міжпредметні зв'язки в навчанні можна здійснювати за такими основними напрямками:

- 1) формування необхідних для становлення світогляду студентів систем понять з опорою на наукові факти, теорії, закони, ідеї, спільні для суміжних наукових галузей;
- 2) формування спільних для суміжних предметів елементарних умінь, на яких ґрунтуються складніші методи засвоєння ідейних зв'язків між предметами;
- 3) формування політехнічних знань і трудових умінь, що вимагають комплексного застосування знань основ наук на практиці;
- 4) формування на базі узагальнених знань та умінь вірного оцінного ставлення до предметних знань.

Приєднані у зміст семінару міжпредметні зв'язки, як стверджує Ж. Сташко<sup>103</sup> підсилюють його новизну, зумовлюють оновлення вже відомого матеріалу, об'єднують нові та раніше набуті знання в систему, а також дають змогу глибше проникнути в сутність предметів, розкрити, наприклад, причинно-наслідкові зв'язки.

Це дає можливість повніше показати історію науки, методи та досягнення сучасної науки, у якій посилюються інтеграція знань та системний підхід до пізнання.

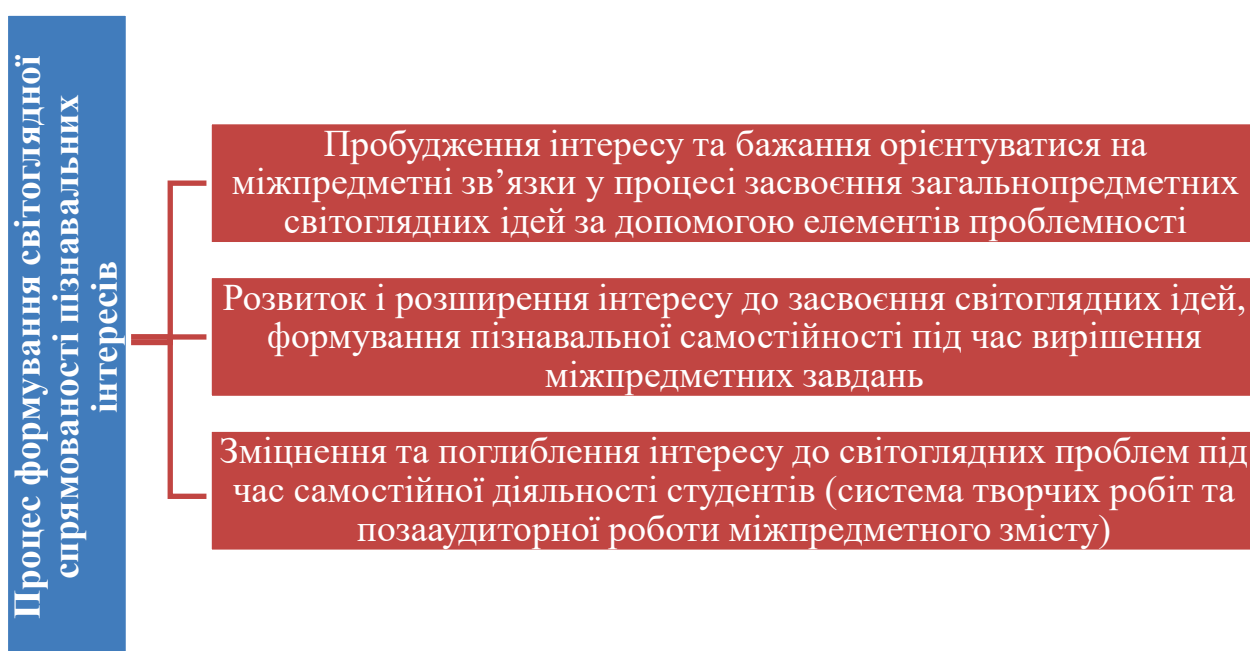
Міжпредметні зв'язки посилюють узагальнювальний характер змісту навчального матеріалу, який вимагає зміни методів навчання. Виникає потреба в колективних формах організації навчальної роботи, які найкраще забезпечують

<sup>103</sup> Сташко Ж. Міжпредметні зв'язки як педагогічна категорія. Теоретичні аспекти. URL: <http://www.osvita.ua.com/2018/07/65675/>.

вирішення міжпредметних проблем, створюючи умови для прояву знань та інтересів учнів з інших предметів. Водночас можливий успіх для кожного.

Основним показником формування світоглядної спрямованості пізнавальних інтересів студентів є оцінні вміння. Робочі навчальні програми освітніх компонентів вимагають від здобувачів вищої освіти умінь оцінного характеру. Отже, навчання на підставі різнобічних міжпредметних зв'язків активно формує стійкі широкі світоглядні пізнавальні інтереси, що особливо цінно для всебічного розвитку особистості.

Світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів – це стійке прагнення студентів до розуміння та обґрунтування істотних зв'язків, що пояснюють відносини особистості із суспільством, природою, людською діяльністю (див. рис. 17).



**Рис. 17. Світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів**

Розвиток пізнавальної самостійності в діяльності на підставі міжпредметних зв'язків відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням світоглядних, ціннісних орієнтацій особистості, що регулюють її соціальну активність.

*Методика проведення міжпредметного семінару:*

- формулювання мети й завдання заняття з урахуванням міжпредметних зв'язків;
- формулювання конкретних запитань до студентів, що вимагають відтворення і застосування знань;
- наявність світоглядного висновку;
- приєднання в домашнє завдання питань міжпредметного змісту.

Складаючи план семінару, викладачеві важливо знати, що студенти вже засвоїли з необхідних опорних знань на заняттях з інших дисциплін, погодити із викладачами суміжних предметів формулювання питань і завдань, щоб уникнути дублювання й досягти розвитку загальних ідей і понять, їх поглиблення та збагачення. Цьому допомагає взаємовідвідування занять та вивчення складених

колегами планів реалізації міжпредметних зв'язків. Плани можуть бути обговорені на засіданнях кафедр.

Обговорення планів допомагає попередити помилки у використанні знань з інших дисциплін, усунути неточності у формулюванні питань, у трактуванні понять суміжних курсів, визначити єдині підходи в поясненні сутності процесів і явищ, що досліджують, обрати найбільш раціональні методи навчання.

**Модеративний семінар**, за визначенням О. Білоус<sup>104</sup>, – це форма організації навчальної діяльності студентів, провідною характеристикою якої є модерація, що розглядається як специфічний дидактичний метод, сукупність спеціальних методів організації роботи студентів, технологія навчання. *Основними ознаками модеративного семінару є:*

- ✓ керівна («м'яке управління») і фасилітаторська роль модератора (викладача);
- ✓ спільна освітня діяльність студентів;
- ✓ візуалізація змісту навчального матеріалу;
- ✓ структурований хід освітнього процесу (індивідуальна – парна – групова – колективна робота);
- ✓ презентація напрацювань мікрогруп (візуальна (картки, колажі, моделі, картини, слайди, відеофільми) і словесна);
- ✓ створення сприятливої атмосфери, що сприяє активній участі кожного студента в навчальному процесі.

**Семінар-педагогічна майстерня** – це така форма організації діяльності студентів, котра створює умови для сходження кожного учасника до нового знання та нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття<sup>105</sup>.

Основою відкриття в будь-якій сфері знань, включаючи самопізнання, у майстерні є творча діяльність кожного й усвідомлення закономірностей цієї діяльності. Г. Білоус пропонує таку модель побудови знань у майстерні: творчий процес – творчий продукт – усвідомлення його закономірностей – співвіднесення отриманого з досягненнями культури – корекція своєї діяльності – новий продукт тощо.

У такому семінарі, на думку науковців, досягається максимальне наближення до реального досвіду істинно наукового або художнього збагнення світу, тому що кожний її учасник рухається від усвідомлення особистого досвіду до досвіду національної й загальнолюдської культури у вільній діяльності. Ця діяльність імітує метод «проб і помилок», але реалізується за суворими правилами майстерні, що й гарантує морально-валеологічну охорону кожного. У середині ж установлених рамок усім учасникам надається право вільного вибору. Це і створює умови, необхідні для творчості<sup>106</sup>.

Іншою особливістю майстерні є реалізація ідеї діалогу в усіх його аспектах. Відбувається обмін думками, знаннями, творчими знахідками між учасниками

<sup>104</sup> Білоус Г. О. Види семінарських занять. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-vidi-seminarskih-zanat-131283.html>

<sup>105</sup> Там само.

<sup>106</sup> Білоус Г. О. Види семінарських занять. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-vidi-seminarskih-zanat-131283.html>



семінару, чому сприяє чергування індивідуальної, групової діяльності та роботи в парах. Обмін відбувається також між досвідом кожного учасника, з одного боку, й ученим, художником, явищем культури в цілому – з іншого. Нарешті, іде внутрішній діалог кожного – із самим собою. На шляху до істини студент оцінює як свою точку зору, так і всі інші, починаючи розуміти, що істина – це ціле, що чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, речі – з ними можна тільки діалогічно спілкуватись.

Результатом роботи в майстерні, стає не тільки реальне знання чи вміння, важливий сам процес збагнення істини та створення творчого продукту. При цьому найважливішою якістю процесу стають співробітництво та співтворчість – явища самоцінні.

На теперішній час популярною формою дистанційного інтерактивного навчання стали **вебінари**, що являють собою форму дистанційного навчання, різновид веб-конференцій, при якій взаємодія між викладачем і учасниками відбувається за допомогою web-технологій у режимі реального часу; взяти участь у вебінарі мають можливість до декількох сотень слухачів одночасно<sup>107</sup>. Для проведення вебінарів на сервері освітнього закладу встановлюють спеціальне апаратне і програмне забезпечення, або орендують майданчик для проведення вебінару в мережі Інтернет.

Ця нова форма організації групової роботи здобула популярність у різних сферах і є невід'ємним інструментом сучасного навчання. Вона застосовується в закладах загальної середньої й позашкільної освіти, закладах вищої освіти (метод комунікації між учнями/студентами і викладачами), так і в системі професійного навчання (обмін досвідом між різними фахівцями: його часто стали застосовувати для того, щоб проводити різні курси в дистанційному навчанні, ділитися досвідом із колегами, організовувати наукові зустрічі, конгреси і форуми).

За своєю суттю, це створення системи взаємодії між студентами, учнями, викладачами, співробітниками офісів та компаній. Проводиться така форма роботи за допомогою Інтернет, коли один/два фахівці читають лекції, а учасники слухають, записують, а потім беруть участь обговореннях.

Вебінари бувають двох видів: **власне вебінари** (взаємодія лектора й аудиторії) та **веб-касти** або **веб-конференції** (проведення лекції чи семінару без дискусії).

Серед особливостей проведення вебінарів С. Капанжи відзначає такі:

- взаємодія проходить за допомогою веб-камери і комп'ютер;
- лектор працює в аудиторії, а слухачі знаходяться по той бік екрану ПК;
- все спілкування зводиться до питань, відповідей, коментарів; найчастіше використовується текстовий чат;
- все спілкування відбувається в синхронному онлайн-режимі;
- робиться розсилка матеріалів вебінару учасникам<sup>108</sup>.

<sup>107</sup> Капанжи С. О. Вебінар як форма проведення навчального заняття. URL: <https://vseosvita.ua/library/vebinar-ak-forma-provedenna-navcalnogo-zanatta-182487.html>

<sup>108</sup> Капанжи С. О. Вебінар як форма проведення навчального заняття. URL: <https://vseosvita.ua/library/vebinar-ak-forma-provedenna-navcalnogo-zanatta-182487.html>

Під час проведення вебінарів використовують такі **інструменти навчання**: **презентація** (найбільш популярний метод навчання для демонстрації слайдів, зображень, схем тощо); **електронна дошка** (інструмент, що дозволяє робити записи, позначки, малюнки, подавати коментарі та пояснення; відео- й аудіо матеріали; демонструвати фрагменти медіа з метою наступних коментарів або обговорення); **онлайн-спілкування** зі слухачами (текстовий, голосовий і відео чат).

До *переваг* вебінарів як форми здобуття знань С. Капанжи відносить<sup>109</sup>:

✓ **зручність** – можливість одержувати важливу інформацію, не виходячи з дому, або перебуваючи на робочому місці;

✓ **сконцентрованість на предметі навчання** – наявність фахівців технічної підтримки, які виконують необхідні дописи, презентації тощо, надає можливість всю увагу студента зосередити на навчальному матеріалі;

✓ **отримання інформації від кращих спеціалістів/експертів/фахівців** – завдяки сучасним телекомунікаційним технологіям є можливість запрошувати до дистанційного викладання дисциплін найкращих лекторів, найкращих фахівців у своїй справі (зокрема зарубіжних);

✓ **зворотний зв'язок** – вебінар надає можливість адресувати свої питання лекторові як у письмовій, так і в усній формі;

✓ **мобільність** – кожний учасник може записати або завантажити із сервера дистанційного навчання запис вебінару, з яким можна ознайомитися в будь-який час і будь-де індивідуально. На відміну від звичайних очних лекцій, це дає можливість легко заповнити прогалини в знаннях і далі продовжити навчання;

✓ **порівняно невисока вартість** – час на підготовку і проведення лектором вебінару незалежно від кількості навчальних груп є незначним, а простота проведення і підключення слухачів до вебінару – хороша комбінація вартості та якості дистанційного навчання;

✓ **якість навчання** – при викладанні навчального матеріалу можливе опитування слухачів, а після вебінару – проведення перевірки знань, наприклад, тестуванням; таким чином якість засвоєння вебінарного матеріалу можна порівняти із якістю засвоєння матеріалу очного заняття;

✓ **колективізм** – вебінар дозволяє організувати спільну роботу над дослідницькими проєктами, вивченням проблем, пов'язаних із професійною діяльністю слухачів, публічним захистом наукових робіт, доповідей, проєктів із обговоренням в онлайн-режимі;

✓ **анонімність** – учасники вебінару можуть не знати і не бачити особисто один одного. Така форма навчання дозволяє здобувати освіту, наприклад, здобувачам з особливими освітніми потребами, які з певних причин не можуть отримати її очно.

Отже, вебінар є досить новим інструментом для проведення дистанційних занять, але для його проведення необхідні певні навички і вміння. З цією метою потрібно організувати попередню підготовку викладачів, асистентів, групи технічної підтримки для роботи з апаратним і програмним забезпеченням, що

<sup>109</sup> Там само.

безпосередньо впливає на хід викладання матеріалу й ефективність навчання.

**Спецсемінари** проводять на старших курсах (спеціально організоване спілкування дослідників-початківців із певної проблеми). Їх тематика затверджується і розробляється на кафедрах, укладаються відповідні програми з чітким визначенням вузлових тем, основної літератури<sup>110</sup>.

Обсяг занять залежить від обсягу й важливості загальної теми, кількості студентів у групі. На вступному занятті викладач акцентує увагу студентів на значущості теми, ознайомлює з організацією роботи над нею, дає методичні рекомендації щодо підготовки наукових повідомлень, розробки технологічних карт тощо. За студентами закріплюють конкретні теми (можна одну тему доручати 2-3 здобувачам освіти) і складають календарний план підготовки матеріалів. Безпосередньо на заняттях визначені здобувачі вищої освіти організовують і проводять навчальну роботу в групі: виступають із науковими повідомленнями, ознайомлюють із технологічними картами, обговорюють окремі аспекти проблеми (займаються не лише трансляцією знань, а й набувають досвіду організації пізнавальної діяльності своїх товаришів). Усі студенти конспектують необхідні матеріали, рекомендовану літературу.

Успіх спецсемінару, на думку О. Малихіна та ін.<sup>111</sup>, залежить від того, хто ним керує. Спецсемінар, керований провідним фахівцем, набуває характеру наукової школи, яка привчає студентів до колективного мислення та творчості. Наприкінці заняття керівник, як правило, робить повний огляд заняття в широкому науковому плані, розкриваючи перспективи подальшого дослідження проблем, формуючи інтерес студентів до науки.

Ефективність підготовки та проведення семінарського заняття значною мірою залежить від готовності викладача, що передбачає глибоке і досконале опрацювання ним всієї літератури, рекомендованої студентам, запис необхідних нотаток; обдумування композиції семінару (навіть однієї теми), окремих методів активізації пізнавальної діяльності студентів, способів оцінки діяльності здобувачів вищої освіти; ретельне формулювання основних, додаткових, допоміжних запитань, які необхідно і можна поставити студентам, а також чітке формулювання вступного і заключного слова семінару та визначення конкретних завдань на наступне заняття. Викладач повинен бути організатором обговорення, давати можливість кожному студенту висловлювати свою думку, робити висновки, узагальнення, аналізувати та рецензувати відповіді один одного, власноруч проводити семінари, а не має брати на себе все необхідні ролі та підміняти студентів.

Вибір викладачем того чи іншого типу семінару зумовлюється метою заняття, змістом навчального матеріалу, індивідуально-віковими особливостями студентської групи, складом академічної групи, рівнем підготовки студентів, педагогічною майстерністю викладача, наявними технічними можливостями.

Семінарські заняття проводяться за планом, заздалегідь повідомленому студентам і який відповідає робочій навчальній програмі дисципліни,

<sup>110</sup> *Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури, 2009. С. 240.

<sup>111</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2014. С. 98.

затвердженій відповідною кафедрою закладу вищої освіти, а обсяг і зміст матеріалу, навіть провідні форми та методи роботи на семінарі, у більшості випадків, розробляються заздалегідь провідними фахівцями. Раціональною є точка зору М. Фіцули<sup>112</sup> щодо необхідності проведення лекцій і семінарів одним викладачем, адже саме за таких умов можливий єдиний підхід до вивчення окремих тем чи питань курсу, здійснення систематичного контролю за самостійною роботою студентів.

За формою проведення семінарські заняття являють собою розгорнуту бесіду за планом або невеликі доповіді здобувачів освіти з наступним їхнім обговоренням учасниками семінару. Зміст семінарських занять у закладі вищої освіти має бути професійно спрямованим, забезпечувати розкриття на конкретних прикладах єдності теорії та практики, а методи навчання, які застосовуються, повинні сприяти формуванню в студентів творчого підходу, залучати їх до активної пізнавальної діяльності.

Важливими в організації семінарських занять є підбиття підсумків, аналіз виступів окремих студентів і роботи всієї групи, оцінювання їхніх знань, умінь формувати і обстоювати свою точку зору. Діяльність здобувачів вищої освіти на семінарі оцінюється викладачем і вноситься у журнал академічної групи. Отримані студентами оцінки враховуються під час визначення поточної успішності здобувачів вищої освіти, входять до обсягу рейтингової оцінки з навчальної дисципліни.

Науковці та педагоги-практики<sup>113</sup> пропонують різні форми підготовки студентів до семінарських занять, зокрема:

- а) усі здобувачі вищої освіти готують повідомлення з усіх питань семінару;
- б) кожен студент готує реферат за окремим питанням семінару;
- в) здобувачі вищої освіти готують доповіді творчого характеру, що містять елементи дослідницького характеру.

Усі форми підготовки до семінарських занять дають змогу виявити не лише знання студентів та їх підготовленість до самостійної роботи, а й їхнє ставлення до навчання.

Підготовка до семінару здійснюється в кілька етапів: прослуховування лекції з теми семінару, добір літератури, вивчення і конспектування рекомендованої літератури, складання тексту виступу (план, тези, доповідь), безпосередня участь у проведенні семінару.

На лекції студент має уважно вислухати оголошені викладачем питання, які розглядатимуться на семінарі. Опрацьовувати рекомендовану літературу слід заздалегідь. При цьому необхідно законспектувати весь матеріал, що дасть змогу правильно зорієнтуватися в інформації.

Добираючи матеріал для виступу, потрібно враховувати його цінність, інформативність. Слід уникати перерахування фактів, оскільки нагромадження деталей перешкоджає переконливо вибудувати доведення, розкрити внутрішні зв'язки між явищами. Форма викладу матеріалу теж має бути чіткою, літературно грамотною, але без дослівних книжних висловлювань.

<sup>112</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 183.

<sup>113</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 223.

При підготовці до виступу необхідно враховувати принципи академічної доброчесності і неприпустимо вдаватися до механічного переписування матеріалу з одного або кількох джерел, чужих конспектів чи плагіату Internet інформації. Критичне осмислення матеріалу, різних джерел, відстеження розвитку думки авторів, побудови доведень і аргументації сприяє формуванню в студентів власного погляду на проблеми, самостійного творчого мислення.

Відвідування виробництва, школи, музею, виставки, перегляд кінофільмів сприяють поглибленому вивченню питань, які розглядатимуться на семінарі.

Щоб оволодіти необхідними знаннями, студент має готуватися до усіх питань плану семінарського заняття. Виступ має містити такі елементи:

- вступ;
- глибоке і добре аргументоване висвітлення питання;
- узагальнення;
- висновки.

Після виступу студент повинен бути готовим відповісти на запитання викладача або товаришів, що передбачає оволодіння матеріалом з кожного питання семінару.

Виступ студента на семінарі, уважне вислуховування виступів інших студентів є своєрідним повторенням і закріпленням вивченої теми.

Т. Туркот<sup>114</sup> пропонує дві структурно-логічні схеми дій викладача під час проведення семінарського заняття:

- 1) при високому рівні готовності й активності студентів (I варіант) (див. рис. 18);
- 2) при недостатньому рівні активності студентів (II варіант) (див. рис. 19).

Важливу роль в удосконалюванні методики навчання відіграє впровадження в освітню практику нетрадиційних методів активного (інтерактивного) навчання. Сьогодні дистанційне навчання є ефективною та перспективною сферою розвитку освіти в умовах її цифровізації, що у разі потреби дозволяє забезпечити індивідуальну освітню траєкторію здобувача вищої освіти, а також неперервність освітнього процесу у випадках надзвичайних обставин (наприклад, пандемія коронавірусу), що об'єктивно унеможливають відвідування закладів освіти.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у дистанційному навчанні дає можливість розкрити потенціал студентів, формувати їхній науковий світогляд, розвивати аналітичне та творче мислення, суспільну свідомість і свідоме ставлення до світу.

Відносно новою парадигмою навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, що базується на ідеї масової кооперації (масових відкритих он-лайн-курсів), ідеології відкритих освітніх ресурсів, у поєднанні з мережевою організацією взаємодії учасників є **мережеве (взаємне) навчання (колегіальне навчання)** (англ. *networked learning, peer-to-peer learning, peer-2-peer, P2P*).

<sup>114</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 221-222.



**Рис. 18.** Структурно-логічна схема дій викладача при високому рівні готовності й активності студентів

На цей час немає усталеного визначення мережевого навчання. Фахівці Центру інформації та інновацій Бізнес школи Відкритого університету (Велика Британія)<sup>115</sup> під **колегіальним навчанням** розуміють таке навчання, яке будується навколо учбових спільнот і взаємодії, розширюючи доступ за межі часу і простору, і сприяючи підвищенню ефективності.

Фахівці Центру вивчення сучасних освітніх технологій (Centre for Studies in Advanced Learning Technology, CSALT), дослідницької групи Ланкастерського університету (Великобританія)<sup>116</sup>, пов'язаної з організацією серії конференцій із

<sup>115</sup> Salmon G. *Changing Learning Environments*. Association of Learning Technology (ALT) Conference. 2001.

<sup>116</sup> Goodyear P., Banks S., Hodgson V. and McConnell D. (eds). *Advances in Research on Networked Learning*. London: Kluwer Academic Publishers, 2004. 248 p.

мережевого навчання (Networked Learning Conference), характеризують **мережеве навчання** як таке, в якому інформаційні та комунікаційні технології використовуються для сприяння встановленню зв'язків: між студентами, між студентами та викладачами (тьюторами), між освітнім співтовариством і його ресурсами, що дозволяє здобувачам освіти поглиблювати свої знання та розширювати можливості, які вони вважають важливими і які можуть самостійно контролювати.



**Рис. 19.** Структурно-логічна схема дій викладача при недостатньому рівні активності студентів

Чарльз А. Фіндлі<sup>117</sup> в середині 1980-х років розробив метод *спільного мережевого навчання* (*collaborative networked learning*), яке відбувається за допомогою електронного діалогу між *автономними учасниками* (*self-directed*), які навчаються самостійно, учасниками й експертами. Студенти мають спільну мету, залежать один від одного та відповідають один перед одним за успіх. *Спільне мережеве навчання* відбувається в інтерактивних групах, у яких учасники активно спілкуються та ведуть переговори між собою в контекстних рамках, чому може сприяти онлайн-тренер, наставник або керівник групи.

Таким чином, мережеве навчання засноване на визнанні потенціалу і можливостей комп'ютерних технологій та спільного (колективного, групового) навчання. Низка дослідників вважає визначальним у *мережевому навчанні* те, що інформаційно-комунікаційні технології опосередковують не просто взаємодію студентів, а їхню роботу в режимі учбового співтовариства щодо спільного створення навчальних ресурсів, розділяючи між собою зони відповідальності<sup>118</sup>.

Децентралізованість і можливість кожного бути рівним учасником у процесі передачі даних перейшов із так званих «пірингових мереж» в активне навчання. Р2Р-навчання підтримує принцип співтворчості і рівності, змінюючи домінуючу позицію викладача на роль фасилітатора, а також використовує потенціал групи і кожного її учасника. Схема взаємодії змінюється із фронтального «викладач-студент» на розподілену «все з усіма». Такий метод навчання запобігає виникненню головних проблем традиційної системи освіти – коли студенти виступають пасивними одержувачами знань.

Методика *взаємного навчання* розвиває такі необхідні в сучасному професійному світі навички, як спритність, вміння співпрацювати і відстоювати свої ідеї.

Ідея взаємного навчання не нова, і багато закладів вищої освіти вже давно успішно її використовують. Ще у Аристотеля були учні-лідери, «архонти», які допомагали іншим засвоїти знання.

Як пише у своїй статті «University opens without any teachers» («Університет без викладачів – як це працює?») Метт Піклз<sup>119</sup>, недавні дослідження показали, що така методика сприяє більш глибокому розумінню предмета: складні теми легше зрозуміти, коли їх пояснює студент, який сам щойно вивчив цей матеріал. Вона (методика) набагато ефективніша, ніж традиційні лекції, оскільки останні не допомагають студентам мислити самостійно.

*Взаємне навчання* є найбільш ефективним, коли за роботою студентів спостерігає педагог-фахівець: саме хороший викладач вміє підвести студентів до того моменту, коли вони самі усвідомлюють істину, а також створити такі ситуації, щоб поставити під сумнів попередні ідеї та погляди здобувачів вищої

<sup>117</sup> Findley Charles A. Collaborative Networked Learning: On-line Facilitation and Software Support, Digital Equipment Corporation. Burlington, MA: Digital Equipment Corporation, 1988.

<sup>118</sup> McConnell D., Lally V., Banks S. *Theory and Design of Distributed Networked Learning Communities*, in Banks S., Goodyear P., Hodgson V., Jones C., Lally V., McConnell D., Steeples C. (Eds). Proceedings of the Fourth International Conference on Networked Learning. Lancaster : Lancaster University & University of Sheffield, 2004. Pp. 283–290.

<sup>119</sup> Pickles M. University opens without any teachers. BBC News. 2016. 26 October. URL: <https://www.bbc.com/news/business-37694248>



освіти, спонукати їх по-новому поглянути на світ.

### **Методика застосування взаємного навчання.**

В онлайн-навчанні (дистанційному) найчастіше використовується Р2Р-завдання, сутність яких відображено нижче:

- викладач створює завдання;
- студент його виконує;
- доступ до роботи студента відкритий для всієї групи;
- кожен учасник групи залишає свій відгук (анонімно);
- ці відгуки доступні для студента, який виконав завдання;
- викладач отримує інформацію про якість виконання завдань та активність студентів.

### **Алгоритм використання Р2Р на вебінарах:**

- викладач розподіляє студентів на пари для роботи у сесійних залах (Zoom – програма для організації відеоконференцій);
- дає завдання, яке студент виконує індивідуально;
- студенти обмінюються відповідями на завдання, перевіряють за критеріями оцінки і дають один одному зворотний зв'язок на завдання.

У вітчизняній педагогіці цей метод називається *парна робота зі взаємоперевіркою*.

Взаємоперевірка завдань в онлайн-курсах не завжди дає очікуваний результат. При завантаженні на дистанційну платформу Р2Р-завдань учасники за звичкою вибирали більш прості механіки зі швидким зворотним зв'язком.

**Р2Р навчання** буде ефективним за трьох умов:

1. **Багато учасників:** буде більше шансів, що завдання перевірятимуться швидко.

2. **Мало перевірок.** Краще давати на перевірку 1-2, максимум 3 Р2Р-завдань. Чим більше – тим довше чекати відповідей.

3. **Мотивовані учасники.** Завдання р2р добре підходять, коли потрібен обмін досвідом, ідеями. Наприклад, творчі завдання, коли немає правильних відповідей, або в завданні є декілька шляхів вирішення.

Отже, обсяг отриманих знань і навичок у студентів значно збільшується в порівнянні із класичною схемою «один учитель і багато студентів», а також оцінка в формі коментаря (без балів) приймається студентами як цінніша і корисніша.

Покращенню якості семінару сприяє усвідомлення викладачем основних критеріїв оцінювання заняття (див. рис. 20).

Під час оцінювання продуктивності семінарського заняття, а також у ході підготовки до нього доцільно використовувати критерії, наведені у таблиці 14 (див. табл. 14) <sup>120</sup>.

<sup>120</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 223-224.



Рис. 20. Модель критеріїв оцінювання семінарського заняття

Таблиця 14

## Основні критерії оцінювання якості семінарського заняття

Критерій оцінки	Характеристика
Цілеспрямованість	Чітке й аргументоване висунення наукової проблеми, поєднання теоретичного матеріалу із його прикладами його практичного використання.
Планування	Виокремлення і повідомлення студентам головних питань, пов'язаних із профільючими дисциплінами, наявність новинок у списку літератури.
Організація семінару	Уміння розпочинати та підтримувати дискусію, конструктивний аналіз усіх відповідей студентів, оптимальна інформативність, наповненість часу обговоренням проблем.
Стиль проведення семінару	Пожвавлений, із постановкою актуальних питань, наявність елементів дискусії, або млявий, який не викликає інтересу.
Ставлення викладача до студентів	Поважне, урівноважене, толерантне, справедливо вимогливе чи байдуже.
Ставлення студентів до заняття	Зацікавлене чи байдуже, конструктивно критичне чи негативне.
Якість управління групою	Викладач швидко встановлює контакт зі студентами, впевнено та вільно тримається, взаємодія з групою носить доцільний характер, охоплює всіх студентів чи, навпаки, викладач робить багато зауважень, підвищує тон, спирається в роботі на декількох студентів, а інші залишаються пасивними

Критерій оцінки	Характеристика
Коментарі та висновки викладача	кваліфіковані, доказові, переконливі, чи, навпаки, некваліфіковані, неістотні, не містять у собі змістовних рекомендацій; якість оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів
Якість організації самостійної позааудиторної роботи студентів	Ведення студентами записів систематично / інколи / зовсім не ведуться; визначення теми наступного заняття та рекомендації щодо підготовки, вивчення основних та додаткових джерел, Інтернет-ресурсів тощо.

Отже, визначальною характеристикою семінарів є поєднання двох аспектів: самостійного вивчення здобувачем вищої освіти програмного матеріалу і обговорення на заняттях результатів його пізнавальної діяльності<sup>121</sup>. Ця форма покликана забезпечити активну самостійну групову та колективну роботу, коли студенти можуть підготувати, обміркувати поставлені перед ними проблеми, перевірити свою позицію, почути й обговорити інші.

Семінар – це завжди безпосередній контакт зі студентами, встановлення довірчих стосунків, продуктивне педагогічне спілкування. Семінарські заняття можуть запам'ятися на все життя за товариську близькість, атмосферу наукової співтворчості, взаєморозуміння. Такий семінар часто переростає в систематичну наукову роботу дружного колективу.

Водночас слід уникати стандартизації семінарських занять, більше урізноманітнювати їх, активізувати пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти і під час самостійної підготовки, і на заняттях.

## **2. Практичні та лабораторні заняття, їх методичне забезпечення.**

Як справедливо зазначають Н. Мачинська та С. Стельмах<sup>122</sup>, вимоги сучасного ринку праці зумовлюють підвищення рівня підготовки випускника, ставлять завдання формування таких якостей, як здатність самостійно формулювати завдання і визначати способи їх рішень у межах професійних компетенцій, здатність аналізувати свою професійну діяльність, працювати з інформацією в команді, налагодження соціальних зв'язків, безперервна самоосвіта, вирішення професійних завдань, спрямованих на підвищення продуктивності праці, тощо. Крім цього, майбутній фахівець повинен володіти культурою мислення для вирішення професійних завдань діагностичного характеру, у нього повинні бути сформовані професійні інтереси.

Для формування цих якостей необхідно озброїти майбутнього спеціаліста не тільки сумою міцних теоретичних знань, а й умінням практично застосовувати ці знання на практиці. Цьому сприяють такі форми організації навчання у вищій школі, як **практичні та лабораторні заняття**, їх різновиди, головним завданням яких є закріплення, переведення у довготривалу пам'ять

<sup>121</sup> Стражнікова І. Педагогіка вищої школи : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 75.

<sup>122</sup> Там само, С. 109.

теоретичних знань, формування навичок і вмінь із тієї чи тієї навчальної дисципліни, оволодіння апаратом наукових досліджень та методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі, набуття практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою.

Практичні та лабораторні заняття є складовою частиною навчальних курсів, мають тісний зв'язок із лекційним матеріалом. Вони, зазвичай, слідуєть за лекціями, наповнюючи теоретичний курс практичним змістом. Саме необхідність комплексної організації навчального процесу, органічної єдності різних форм навчання, взаємозв'язку лекційних, семінарських і практичних занять, поєднання навчальних занять та педагогічної практики продиктована змістом навчання як цілісної структури.

У науково-методичній літературі *практичне заняття* визначається як форма навчального заняття, під час якої викладач організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички і вміння їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань<sup>123 124 125</sup>.

Цю форму занять проводять в аудиторіях або в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою, а також безпосередньо на базах практики. Заняття проводяться, як правило, з академічною групою. З окремих навчальних дисциплін, зважаючи на особливості їх вивчення та вимоги безпеки життєдіяльності, допускається поділ академічної групи на підгрупи, що полегшує завдання залучити всіх здобувачів вищої освіти до активної діяльності і значно підвищує ефективність практичних занять. На мистецько-творчих спеціальностях практичні заняття з фахових навчальних дисциплін можуть проводитися з 2-3 студентами або індивідуально з одним студентом. Кількісний склад навчальних груп для проведення практичних занять у таких випадках визначається навчальною програмою дисципліни або рішенням керівника вищого закладу освіти. Викладач, якому доручено проводити практичні заняття, за погодженням із лектором навчальної дисципліни завчасно готує необхідний методичний матеріал – тести для виявлення рівня оволодіння відповідними теоретичними положеннями, набір завдань різного ступеня складності.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Програма будь-якого практичного заняття містить комплекс навчальних завдань, що виконуються у логічно-дидактичній послідовності впродовж часу, передбаченого навчальним планом. Теоретична і практична мета навчання стає доступною і природною лише тоді, коли програма умінь і навичок складається із послідовних тем і питань, спрямованих на формування чіткої системи умінь і навичок.

*Провідною дидактичною метою практичних занять є формування у*

<sup>123</sup> Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. С. 123.

<sup>124</sup> Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. С. 230.

<sup>125</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. С. 185.

студентів професійних умінь і навичок практичних дій, необхідних спеціалістам для виконання функціональних обов'язків та розвитку професійно-ділових якостей, що передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускника певного освітнього рівня<sup>126</sup>.

Основними завданнями практичних занять є<sup>127</sup>:

- поглиблення й уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності;
- накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним;
- оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту та самоменеджменту.

Практичні заняття спрямовані на оволодіння студентами первинними професійними уміньми та навичками, які в подальшому закріплюються та удосконалюються в процесі курсового проектування та виробничої практики.

М. Фіцула зауважує<sup>128</sup>, що **практичні заняття (вправи)** у вузькому значенні найчастіше застосовують на першому і другому курсах, рідше – на старших курсах, оскільки в них багато шкільних елементів, від чого вища школа звільняє навчальний процес, впроваджуючи форми навчальної роботи, які вимагають більшої самостійності (проектування, семінари дослідницького характеру тощо).

Доцільність застосування практичних занять у підготовці фахівців зумовлена низкою вимог, представлених у таблиці 15.

Таблиця 15

## Вимоги щодо застосування практичних занять

За якого змісту матеріалу необхідно застосовувати цю форму?	Під час вирішення яких завдань ця форма застосовується найуспішніше?	За яких особливостей студентів раціонально застосовувати цю форму?	Які можливості повинен мати викладач для використання цієї форми?
Коли зміст теми охоплює практичні вправи, виконання трудових завдань, проведення дослідів	Для розвитку практичних умінь і навичок	Коли студенти готові до виконання практичних завдань такого характеру	Коли викладач має посібники, дидактичні матеріали для організації практичних вправ

<sup>126</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 109.

<sup>127</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьева О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ: КНТ, 2014. С. 103.

<sup>128</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 186.

Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі – завданнях для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями, системі вправ різної складності для розв'язування їх здобувачами вищої освіти на занятті<sup>129</sup>. Зміст практичних занять із певної навчальної дисципліни має охоплювати широке коло професійних умінь, на підготовку до яких орієнтована дисципліна, а в сукупності усіх навчальних дисциплін охоплювати зміст професійної діяльності, до якої готується фахівець.

*Вибір методики проведення практичного заняття* – найскладніший етап діяльності викладача, від якого залежить якість підготовки фахівця, рівень сформованості професійних дій та свідомості, життєвих установок. У ході практичного заняття здійснюється цілісний вплив на особистість студента, виробляються форми спілкування на основі деонтологічних принципів і професійної етики. Ефективна методика проведення практичного заняття, на думку Н. Мачинської та С. Стельмах<sup>130</sup>, є результатом успішного вирішення викладачем низки теоретичних і практичних питань, а саме:

– застосування оптимальних для цієї педагогічної ситуації методів (способів), прийомів, засобів навчання, поєднання групової та індивідуальної роботи студентів;

– використання різної тактики ведення практичного заняття;

– робота над удосконаленням індивідуального стилю педагогічної діяльності;

– оцінка ефективності ведення практичного заняття.

До практичних занять належать різні за формою організації заняття, що відображають різні види діяльності конкретного фахівця та передбачають застосування сукупності вправ за рівнем самостійності та поєднання індивідуальних групових та фронтальних форм організації діяльності студентів.

Практичні роботи, які проводять у закладі вищої освіти, М. Фіцула поділяє на такі групи<sup>131</sup>:

1. *Ознайомчі практичні (лабораторні) роботи.* Вони передбачають формування вмінь і навичок користування приладами, пристроями, необхідними для виконання різних видів практичних робіт.

2. *Підтверджуючі практичні роботи.* Виконуючи їх, студент отримує підтвердження правильності викладених на лекціях теоретичних знань.

3. *Частково-пошукові практичні заняття.* На таких заняттях студенти мають більше можливостей для творчої роботи. У методичних вказівках до такої роботи зазначено лише мету, наявне лабораторне обладнання, порядок його взаємодії, а також план досліджень та орієнтовний перелік питань. Деталізацію плану дослідження і визначення повного переліку питань, які необхідно дослідити, виконує сам студент.

<sup>129</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 111-112.

<sup>130</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 112-113.

<sup>131</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. С. 186.

4. *Дослідні практичні роботи.* У таких роботах студентам задають лише мету дослідження; усі інші етапи її виконання вони планують самі. За такого виду роботи здобувачі вищої освіти витрачають багато часу на підготовку теоретичних та експериментальних досліджень, що передбачає відповідне оцінювання.

Підготовка заняття передбачає такі дії викладача (див. рис. 21):



**Рис. 21.** Алгоритм підготовки викладача до практичного заняття

Попередня підготовка здобувачів освіти до практичного заняття проводиться на лекціях, у процесі самостійної роботи з обов'язковою і додатковою літературою. Готуючись до нього, студенти повинні вивчити рекомендовану літературу: відповідні розділи підручників, навчальних посібників, конспект лекцій, першоджерела тощо. За декілька днів до проведення практичного заняття викладач подає до розгляду тему та мету практичної роботи, методичні вказівки щодо її виконання.

На побудові та методиці проведення практичних занять позначається індивідуальність викладача (рівень оволодіння професійною майстерністю, досвід викладацької діяльності, тяжіння до використання певних методів навчання, манера спілкуватися з аудиторією тощо)<sup>132</sup>. Проте практичні заняття передбачають загальноприйнятну структуру. Структура та зміст практичного заняття містить у собі:

- вступ викладача;

<sup>132</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 114.

- повторення базового теоретичного матеріалу;
- практична частина як планова;
- заключне слово викладача.

Орієнтовну хронокарту практичного заняття представлено в таблиці 16.

Таблиця 16

## Орієнтовна хронокарта практичного заняття

Етапи	Зміст заняття	Час
Вступна частина	<ul style="list-style-type: none"> <li>• взаємне привітання;</li> <li>• перевірка наявності студентів (перекличка);</li> <li>• перевірка готовності студентів та аудиторії до заняття;</li> <li>• формування дискусійних груп;</li> <li>• оголошення теми, мети заняття;</li> <li>• визначення актуальності теми, її логічного зв'язку з іншими темами і практичною діяльністю;</li> <li>• характеристика змісту, порядку проведення та оцінки результатів практичної роботи</li> </ul>	5 хв.
Актуалізація базових (теоретичних) знань студентів	перелік форм та методів діагностики знань, умінь та навичок студентів, необхідних для виконання практичної роботи	5-10 хв.
Пояснення нового типу задач або самостійна робота студентів під керівництвом викладача	<ul style="list-style-type: none"> <li>• демонстрація загальних шляхів та правил рішення, розробка алгоритму їх вирішення (для великої групи задач) або</li> <li>• розкривається зміст завдання та алгоритм його виконання</li> </ul>	20-25 хв.
Відпрацювання практичних умінь і навиків	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчити студентів методів розв'язування задач із теми, переконатися, що більшість студентів тему засвоїли;</li> <li>• відповіді студентів, як правило, оцінюються</li> </ul>	10-15 хв.
Контроль якості знань, умінь і навиків студентів з теми заняття	<ul style="list-style-type: none"> <li>• спостереження за ходом виконання задач і фіксації отриманих даних (можна проводити за участю всієї групи);</li> <li>• постановка додаткових питань, спрямованих на розкриття, деталізацію різних аспектів основного питання, особливо практичного досвіду, складних ситуацій</li> </ul>	10-15 хв.
Заклучна частина	<ul style="list-style-type: none"> <li>• узагальнення, висновки з тем;</li> <li>• оцінка роботи студентів на занятті;</li> <li>• завдання для самостійної роботи</li> </ul>	5-10 хв.



Відповідно до дидактичної мети, змістом практичних занять є виконання різних вправ, у тому числі професійних (аналіз виробничих ситуацій, ситуативних задач, виконання професійних функцій у ділових іграх тощо), виконання розрахунків, обчислень, креслень, робота з вимірювальними приладами, обладнанням, апаратурою, робота з нормативними документами, інструктивними матеріалами, довідниками, розробка проєктної, планової та іншої технічної та спеціальної документації<sup>133</sup>.

**Вправа** – це метод навчання, який передбачає цілеспрямоване, багаторазове повторення студентами певних дій чи операцій з метою формування умінь і навичок. Основа вправ – приклад, який розглядається з позиції теорії, розвинутої на лекції.

Викладач має самостійно знаходити та вибирати вправи, задачі, завдання творчого характеру, які взаємозв'язані з практикою професійної діяльності студента, профілем його спеціальності (наприклад, ділові або рольові ігри).

У дидактиці за характером навчальної роботи виділяють різні види вправ: письмові, графічні тощо. З погляду навчальної мети виокремлюють такі різновиди вправ: підготовчі, пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні); тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням без докладних вказівок); творчі.

За рівнем самостійності вправи поділяють на: репродуктивні; частково-пошукові; пошукові або дослідницькі.

Вправи *репродуктивного характеру* відрізняються тим, що під час їх проведення студенти користуються детальними інструкціями, в яких вказані: мета роботи, пояснення (теорія, основні характеристики), обладнання, матеріали та їх характеристики, порядок виконання роботи, таблиці, висновки, контрольні завдання, навчальна та спеціальна література.

Роботи *частково-пошукового характеру* відрізняються тим, за їх проведення студенти не користуються детальними інструкціями, їм не надається порядок виконання необхідних дій та потребують від студентів самостійного підбору обладнання, вибору способів виконання роботи в навчальній та спеціальній літературі.

Завдання *пошукового характеру* вимагають від студентів вирішення нової для них проблеми, спираючись на наявні у них теоретичні знання.

Під час планування практичних занять, як зазначають Н. Мачинська та С. Стельмах<sup>134</sup>, викладачеві слід знаходити оптимальне співвідношення вправ і за складністю, і за кількістю. Якщо студенти зрозуміють, що всі його навчальні можливості вичерпані, то різко знизиться рівень мотивації. Слід організовувати заняття так, щоб студенти постійно відчували наростання складності виконуваних завдань, відчували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою, пошуками правильних і точних рішень. Велике значення мають індивідуальний підхід і продуктивне педагогічне спілкування. Студенти повинні отримати можливість

<sup>133</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 118.

<sup>134</sup> Там само.

розкрити і виявити свої здібності, свій особистісний потенціал. Тому при розробці завдань і плану занять викладач повинен враховувати рівень підготовки та інтереси кожного студента групи, виконуючи роль консультанта і не пригнічуючи самостійність та ініціативи студентів.

На практичному занятті здобувачі освіти під керівництвом викладача всебічно обговорюють питання теми. Для посилення активності й закріплення знань викладач повинен залучати до участі в обговоренні теоретичних і практичних питань якомога більшу кількість студентів. Це досягається постановкою додаткових питань, спрямованих на розкриття, аналіз, деталізацію різних аспектів основного питання, особливо практичного досвіду, складних професійних ситуацій. Після обговорення кожного питання викладачу доцільно дати оцінку виступів, акцентувати увагу на найбільш суттєвих положеннях, проблемах і можливих варіантах їх вирішення<sup>135</sup>.

Важливим для викладача є врахування принципу диференціації (пропонування кількох видів завдань), коли здобувач вищої освіти реалізує своє право, обираючи для підготовки до заняття найцікавіші для нього і водночас посильні вправи, виконує їх, за власним бажанням, індивідуально або разом із однокурсниками у творчому мікроколективі; не тільки вивчає основну літературу, а й має можливість звернутися до джерел, наведених у списках обов'язкової або додаткової літератури. Це формує у майбутніх спеціалістів, крім низки необхідних їм професійних якостей, відповідальність за власну підготовку.

Інтенсифікація навчального процесу потребує використання на практичних заняттях передових технологій навчання, накопичених практикою, зокрема активних та інтерактивних методів і прийомів навчання: елементи дискусії, ділова гра, «мозковий штурм», діадна форма роботи студентів (виконання завдань для закріплення матеріалу парами, контроль знань, оцінювання виконаних дій і завдань) тощо.

Наприкінці заняття викладач оцінює студентів за активність під час обговорення питань, за глибину засвоєння матеріалу, а також за належне виконання індивідуальних завдань і вміння використовувати отриманий матеріал. Оцінки, одержані студентом на практичних заняттях, враховуються під час виставлення підсумкової оцінки з дисципліни.

Основною вимогою до проведення практичних занять є забезпечення розуміння студентами теоретичних основ і творчого виконання практичної роботи. Ефективність практичного заняття залежить від самостійності виконання роботи кожним студентом. Адже практичне заняття тому й має таку назву, що на ньому знання застосовуються, і тільки на цій підставі студенти набувають умінь і навичок. Це й вимагає активної участі всіх студентів у практичній роботі та забезпечує самостійність у застосуванні знань кожним із них.

Кожне практичне заняття має певні особливості в методиці проведення, однак у всіх випадках головним залишається самостійна ініціативна практична

<sup>135</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 120.

робота кожного здобувача вищої освіти. Висока якість проведення практичного заняття досягається через:

- високу особисту підготовку викладача до проведення занять;
- якісну підготовку студентів;
- своєчасну та якісну підготовку необхідного матеріально-технічного забезпечення;
- чітку організацію проведення практичного заняття<sup>136</sup>.

*Продуктивність проведення практичних занять* обумовлюється низкою організаційно-педагогічних умов. У розкладі практичні заняття повинні йти за лекціями з необхідним інтервалом (не занадто коротким та не занадто відділеним). Слід ретельно обирати завдання, що пропонуються студентам: вони (завдання) мають забезпечувати зв'язок теорії з практикою, розкривати значення теорії для вирішення професійних завдань (вимоги освітньої програм), спонукати до пошуку не тільки рішень, але й джерел отримання інформації, навчати студентів прийомам роботи з ними.

*Типовими помилками під час проведення практичних занять є:*

1. Робота лише з тими студентами, які мають високі показники успішності.
2. Низький рівень активності групи, відсутність співпраці і взаємодопомоги.
3. Неврахування рівня підготовленості групи: занадто складні чи занадто легкі завдання.
4. Намагання уникнути проблемних питань, що можуть виникати під час вирішення завдань.
5. Відрив теорії від потреб практики.
6. Диспропорція між індивідуальними і груповими завданнями.
7. Відсутність проміжних висновків, що відділяють одне завдання від іншого.
8. Суттєве порушення запланованого хронометражу.
9. Занадто велика дистанція між викладачем і слухачами, скутість викладача.
10. Недосягнення поставленої мети.

*Для підвищення ефективності проведення практичних занять*

Н. Мачинська та С. Стельмах<sup>137</sup> рекомендують:

- розробити збірники задач, завдань і вправ; контрольні-діагностичні матеріали для контролю за підготовленістю студентів до практичних занять, в тому числі у формі педагогічних тестових матеріалів для автоматизованого контролю;
- підпорядкувати методику проведення практичних занять провідним дидактичним цілям із відповідними установками для студентів;
- використовувати в практиці викладання пошукових завдань, побудованих на проблемній основі;

<sup>136</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 122.

<sup>137</sup> Там само, С. 124.

- застосовувати колективні і групові форми роботи, максимально використовувати індивідуальні форми з метою підвищення відповідальності кожного студента за самостійне виконання повного обсягу робіт;
- проводити практичні заняття на підвищеному рівні складнощів із включенням у них завдань, пов'язаних із вибором студентами умов виконання роботи, конкретизацією цілей, самостійним відбором необхідного обладнання;
- підбирати додаткові завдання та завдання для студентів, які працюють у більш швидкому темпі, для ефективного використання часу, відведеного на заняття.

Серед різноманітних сучасних форм організації навчальної роботи у закладах вищої освіти важливе місце належить **лабораторним роботам**, під якими розуміють таку форму навчального заняття, за якої здобувач вищої освіти під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі<sup>138</sup>.

Проведення лабораторних занять потребує добре підготовлених, спеціально обладнаних навчальних лабораторій із використанням устаткування, пристосованого до умов навчального процесу (лабораторні установки, макети тощо): лабораторні заняття з інформатики проводяться у комп'ютерних класах, зі спецпредметів або зі спецтехніки – у відповідно обладнаних лабораторних аудиторіях чи приміщеннях. В окремих випадках лабораторні заняття доцільно проводити безпосередньо на виробництві, в умовах реального професійного середовища (на заводі, у полі, в науково-дослідному інституті, у закладах освіти).

Підвищення ролі лабораторних занять пов'язане із широким використанням експерименту у всіх галузях знань, швидким розвитком сучасних методів експериментальних досліджень.

Кількість студентів на лабораторному занятті не повинна перевищувати половину академічної групи. Окрім того, під час проведення лабораторних робіт навчальна група може ділитися на підгрупи не менше із 8 осіб з огляду на особливості вивчення цих дисциплін та техніку безпеки.

*Метою лабораторних занять є практичне опанування студентами науково-теоретичних положень певного предмета, глибоке вивчення механізму застосування цих знань, опанування здобувачами вищої освіти новітньої техніки експериментування у відповідній галузі науки, інструменталізація одержаних знань, тобто перетворення їх у засіб для вирішення навчально-дослідницьких, а згодом реальних експериментальних і практичних завдань, тобто – встановлення зв'язку теорії з практикою.*

*Основними завданнями лабораторних занять є:*

- формування практичних умінь відповідно до вимог щодо рівня підготовки студентів, встановлених робочою навчальною програмою

<sup>138</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 193.

дисципліни із конкретних розділів (тем);

- узагальнення, систематизація, поглиблення, уточнення, закріплення отриманих на лекціях і в процесі самостійної роботи теоретичних знань;

- удосконалення умінь застосовувати отримані знання на практиці, реалізація єдності інтелектуальної і практичної діяльності;

- розвиток інтелектуальних умінь у майбутніх фахівців: аналітичних, проєктувальних, планувальних, конструктивних та ін.;

- формування дослідницьких умінь (спостерігати, порівнювати, аналізувати, встановлювати залежності, робити висновки і узагальнення, самостійно вести дослідження, оформляти результати);

- опанування методами наукових експериментальних досліджень, способами виміру величин і прийомами обробки експериментальних даних;

- ознайомлення з будовою та принципом дії приладів, установок, лабораторного обладнання, апаратурою та інших технічних засобів, які застосовуються в науці, на виробництві та в інших галузях практичної діяльності; опанування вміннями та навичками користування сучасною технікою;

- нагромадження первинного досвіду організації виробництва/освітнього процесу та оволодіння технікою управління ним;

- вироблення під час вирішення поставлених завдань таких професійно значущих якостей, як самостійність, відповідальність, точність, творча ініціатива, наполегливість у досягненні мети, винахідливість і кмітливість, уміння виходити зі складних ситуацій.

Студенти краще засвоюють програмний матеріал на лабораторних заняттях, оскільки в процесі виконання лабораторних робіт багато розрахунків і формул, які здавалися відстороненими, стають цілком конкретними; виявляється безліч таких деталей, про які студенти раніше не мали уявлення, а тим часом вони сприяють з'ясуванню складних питань науки: здобувачам вищої освіти надається можливість стати «співвідкривачами істини», що позитивно впливає на розвиток їхнього пізнавального інтересу.

Отже, поєднання теорії і досвіду, що відбувається в лабораторії, не лише сприяє засвоєнню навчального матеріалу, але й розвиває мислення, надаючи йому активного характеру. Окрім курсового і дипломного проєктування, жодна з форм навчальної роботи не вимагає від студента такого вияву ініціативи, як робота в лабораторіях.

У реалізації функції експериментального підтвердження і роз'яснення теоретичних положень навчальної дисципліни, лабораторні заняття повинні бути тісно пов'язані з лекціями і семінарськими заняттями, бути їх активною творчою ілюстрацією. Завдання принципового значення: забезпечення єдності всіх практикумів і окремих лабораторних робіт за науковим рівнем, методологією, апаратурою, що використовується, і приладами, дослідницьким характером. У виконанні цього завдання слід іти шляхом створення уніфікованих лабораторних комплексів, що концентрують новітню апаратуру і її моделі, відповідають сучасним вимогам до методики і техніки експерименту, розраховані на

застосування ПЕОМ і забезпечують опанування студентами прийомів автоматизації досліджень і новітніх методів обробки експериментальних даних. Тому основний напрям удосконалення лабораторних робіт у вищій професійній школі визначається необхідністю створення системи занять, що забезпечує формування у заклади вищої освіти фахівця, який володіє дослідницьким апаратом у відповідній практичній сфері<sup>139</sup>.

Лабораторні заняття за їх призначенням поділяють на декілька категорій (див. табл. 17).

Таблиця 17

## Класифікація лабораторних занять за їх призначенням

Категорія	Характеристика
Вступні або вимірювальні	проводяться в ряді університетів із фізики, хімії й інших дисциплін із метою ознайомлення студентів із технікою експерименту, теорією похибок і методами обробки експериментальних даних, із будовою та принципом роботи основних вимірювальних приладів
Практикуми із загальнонаукових курсів	значна увага приділяється з'ясуванню студентами сутності досліджуваних явищ і законів на основі постановки відповідних експериментів
Практикуми підвищеної складності	перехідний етап від нагромадження знань і практичних навичок, що здобуваються при засвоєнні загальних курсів, до вивчення спеціальних дисциплін й освоєння методів наукових досліджень
Практикуми із дисциплін спеціалізації (спеціальні практикуми)	заключний етап у практичній підготовці фахівців: сприяють формуванню навичок експериментальних наукових досліджень у певній галузі науки або виробничій діяльності
Практикуми за власним вибором студентів і факультативні практикуми	підсилюють експериментальну підготовку здобувачів вищої освіти, дозволяють більш глибоко занурюватися у вибрану ними галузь науки

Залежно від спрямування навчальної дисципліни вирізняють такі види лабораторних робіт<sup>140</sup>: спостереження та аналіз (опис) пристрою і роботи механізмів, приладів, апаратів, інструментів, пристосувань, проведення занять тощо; дослідження кількісних і якісних залежностей між величинами, параметрами, характеристиками, визначення оптимальних значень цих залежностей; спостереження та аналіз (опис) різних явищ і процесів,

<sup>139</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 133.

<sup>140</sup> Там само.

властивостей сировини, матеріалів і продуктів; аналіз різних видів професійної документації, діагностика несправностей, регулювання, налагодження тощо; вивчення використання контрольно-вимірювальних приладів та інструментів для визначення і контролю різних величин; добір та застосування методик, методів діагностики досліджуваного вміння, якості, психологічного стану особистості тощо.

Лабораторні роботи можуть бути *ілюстративними* та *дослідницькими*.

*Ілюстративні лабораторні роботи* виконуються із будь-яких уже відомих студентам питань, після того як викладачем установлені певні положення, зроблені висновки, розкрито закономірності та причинно-наслідкові зв'язки, проведені необхідні демонстрації. *Дослідницькі лабораторні роботи* передують тим висновкам, які подані у підручниках або на заняттях. У цьому випадку результатом лабораторної роботи є нові знання студентів.

Лабораторні заняття з різних навчальних дисциплін мають свою специфіку: різне призначення і різний характер. Особливості їх постановки щодо кожної навчальної дисципліни, можуть бути враховані тільки під час розробки методик викладання відповідних дисциплін, методик керування лабораторними заняттями<sup>141</sup>. Із загальнопедагогічних рекомендацій можна назвати такі:

1) лабораторні роботи можна виконувати після проходження всього теоретичного курсу (послідовний метод) або одночасно з його вивченням (паралельний метод);

2) організаційно вони можуть бути формальними (коли всі студенти виконують одну роботу) або груповими (коли студенти розділені на невеликі групи із 2-5 осіб, які виконують різні роботи). Для вибору методу та організаційних форм проведення лабораторних робіт слід провести всебічний аналіз їх переваг з огляду на конкретні можливості певного закладу вищої освіти;

3) спільна групова діяльність – одна з найефективніших форм проведення цих занять: її конкретна орієнтація залежить від зусиль викладача. Формувати зміст лабораторних завдань необхідно так, щоб вони спрямовували студентів на подальшу поглиблену самостійну роботу, активізували їх розумову діяльність, озброювали методами практичної роботи;

4) під час навчальних занять важливо приділяти основну увагу формуванню конкретних умінь, навичок, що визначатиме зміст діяльності студентів – розв'язання задач, графічні роботи, уточнення категорій і понять науки, що є передумовою правильного мислення й мови;

5) проводячи лабораторні роботи зі студентами, слід спеціально зауважити на формуванні здатності до осмислення і розуміння, оскільки, як показує досвід, у більшості випадків ні в закладі загальної середньої освіти, ні у закладі вищої освіти не навчають цілеспрямованій логіці міркувань на матеріалі окремих предметів, не вчать правилам і логічним вимогам визначення понять, і як результат – розуміння визначення, уміння його самостійно сформулювати підмінюється буквальним запам'ятовуванням готового формулювання;

6) питання планування й організації роботи навчальної лабораторії мають

<sup>141</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2014. С. 105.

самостійне значення і повинні тісно пов'язуватися з навчальним процесом і перспективами розвитку лабораторії: успішне планування можливе, коли навчальна лабораторія створена як самостійна одиниця з дисципліни або з двох-трьох дисциплін (у разі об'єднання дисциплін за правильного підходу можна досягти позитивного ефекту, оскільки концентрація наявного обладнання дозволить більш повно використовувати його в навчальному процесі разом із відведеними під лабораторію приміщеннями);

7) наявність самостійної навчальної лабораторії підвищить науковий рівень лабораторних робіт, а також дозволить підтримувати обладнання завжди у стані повної готовності до проведення занять;

8) зміст і зовнішній вигляд лабораторії повинні відповідати вимогам технічної естетики (ретельне і красиве оформлення установок і робочих місць виховуватиме у студентів культуру роботи), доцільно також розробити до кожної лабораторної установки наочний методичний плакат, на якому були б образно висловлені мета і завдання роботи (її сутність, ідея, методи реалізації й очікуваний результат);

9) правильна організація лабораторних занять матиме велике значення: успіх часто залежить від напрацьованої у закладі вищої освіти системи організації сталих вимог і позитивних освітніх традицій, які, звичайно, наявні в лабораторних заняттях;

10) сама обстановка занять у лабораторії повинна організаційно впливати на студентів і викликати у них бажання творчо працювати:

– психологічно дуже важливо створити для студентів такі умови, в яких немає неспокою і тривоги за можливі невдачі експериментування;

– завжди повинен діяти здоровий стимул, підтримуваний керівником занять, який безперервно спрямовує студентів на пошуки найкращих способів виконання поставленого завдання;

– здобувачів вищої освіти завжди повинна супроводжувати упевненість в успішному виконанні роботи, підкріплювана їхньою ініціативою, бажанням творчо працювати, винахідливістю і кмітливістю в поєднанні з хорошою попередньою теоретичною підготовкою.

*Структурними елементами лабораторних занять є такі:*

– вступне слово викладача;

– проведення поточного контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи;

– виконання завдань лабораторної роботи;

– підготовка індивідуального звіту про виконану роботу та захист його перед науково-педагогічним працівником;

– заключне слово викладача<sup>142</sup>

Зміст зазначених вище структурних елементів розкрито у таблиці 18.

<sup>142</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 137.



Таблиця 18

## Структурні елементи лабораторних занять

Етапи	Зміст
<b>I початковий етап</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проведення викладачем інструктажу із правил техніки безпеки й контролю за їх дотриманням під час роботи у лабораторії;</li> <li>- допуск до заняття студентів: перевірка їхньої готовності до виконання лабораторних робіт (рівень теоретичної підготовки, розуміння сутності майбутньої роботи, наявність підготовлених письмових матеріалів (таблиць для запису експериментальних даних, заготовок для графіків та ін.) для фіксації дослідних даних);</li> <li>- підготовка викладачем необхідної документації: інструкцій (зазначаються докладні теоретичні відомості, певне число завдань, рекомендації щодо послідовності й засобів виконання роботи), методичних розробок, список рекомендованої літератури тощо</li> </ul>
<b>II етап</b>	<p>проведення здобувачами вищої освіти дослідів і збір експериментальних даних (доцільно давати студентам завдання, що дещо перевищують рівень їхнього інтелектуального розвитку і відповідають багаторівневій системі навчання у вищій школі): I рівень – традиційні лабораторні роботи, що виконуються відповідно до робочої програми дисципліни на навчальному обладнанні, спеціально призначеному для цього; II рівень – навчально-дослідні роботи, які мають на меті навчити студентів самостійно працювати з тією чи іншою тематикою наукових методів теоретичного й експериментального досліджень</p>
<b>III етап</b>	обробка експериментальних даних й оформлення звітів
<b>IV етап</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здача викладачеві звітів, підписаних виконавцями робіт, відповідно до завдань (повинні бути зроблені короткі висновки, в яких дається пояснення одержаних результатів);</li> <li>- захист лабораторних робіт (передбачає відповіді на складніші теоретичні питання і виконання задачі, які показують, наскільки студент зрозумів суть теоретичного матеріалу, закріпленням якого і є ця лабораторна робота, а також питання, які належать до методики проведення лабораторної роботи)</li> </ul>

Викладач оцінює виконання студентами лабораторної роботи, підсумкові оцінки за яку виставляються в журналі обліку виконання лабораторних робіт і враховуються під час виставлення семестрової підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Н. Мачинська та С. Стельмах<sup>143</sup> пропонують оцінювати якість лабораторних занять за такими показниками (див. табл. 19).

Таблиця 19

## Показники якості лабораторних занять

Ознаки	Перший рівень складності – традиційні лабораторні роботи	Другий рівень складності – навчально-дослідні роботи
Дидактичні	Перевірка рівня активності до лабораторних робіт	Глибина і значущість роботи на цьому етапі навчання
	Чіткість формулювання мети і дидактична послідовність у виконанні роботи	Теоретичне обґрунтування досліджень і постановка завдання дослідження
	Міра участі в експериментах, що проводяться	Використання наукових розробок кафедри в межах навчально-дослідних робіт
	Закріплення матеріалу і його зв'язок із лекційним курсом і практичними заняттями	Розвиток навиків самостійного проведення експериментів і наукових досліджень
	Повнота опанування методики експерименту і лабораторного обладнання	Рівень творчого об'єднання викладача і студента
	Вироблення навичок самостійної дослідницької роботи	Рівень індивідуалізації роботи і право вибору завдань та способів роботи студентом
	Рівень індивідуалізації роботи	Організація обговорення результатів
	Обговорення результатів експериментів, обґрунтування висновків	Вид звітності і спосіб захисту роботи
Організаційні	Міра використання лабораторного обладнання	Використання наукового обладнання кафедри, промислового підприємства або ННВЦ
	Методична оснащеність заняття і облік правил техніки безпеки	Методична оснащеність заняття і дотримання правил техніки безпеки
	Використання ТЗН і ОТ	Використання обчислювальної техніки, комп'ютерних програм
	Етика поведінки викладача	Етика поведінки викладача

Різновидом лабораторно-практичних навчальних занять, який передбачає

<sup>143</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 141.

під активну участь студентів, що відбувається при включенні їх у різні види освітньої та управлінської діяльності, наступне обговорення ключових питань із з'ясуванням думок і ставлення здобувачів вищої освіти до даного об'єкта, обговоренні й аналізі актуальних проблем реалізації завдань освітньої політики та інноваційної освітньої й управлінської практики, набуття відповідних практичних умінь і навичок є **практикум**.

Л. Калашнікова й О. Жерновникова<sup>144</sup> визначають **практикум** як форму організації навчання, що проводиться після вивчення модулів (розділів) навчальних курсів, а також може попереджувати їх вивчення, створюючи дослідно-експериментальний образ теоретичної навчальної інформації, що вивчатиметься.

В. Головенкін<sup>145</sup> звертає увагу на те, що **практикуми**, у порівнянні з лабораторними роботами, мають іншу мету, але з погляду методики достатньо близькі. Вони проводяться за фронтальною формою, що, по-перше, забезпечує виконання дидактичного принципу системності й послідовності, а, по-друге, спрощує технологію проведення заняття й роботу викладача, підвищує керованість проведення заняття.

Основний зміст цього заняття, як зазначають Л. Сергєєва та ін.<sup>146</sup>, спрямовується на ознайомлення студентів із перспективним досвідом різних аспектів їхньої професійної діяльності; набуття умінь щодо застосування новітніх підходів, форм, методів і технологій у сфері професійної діяльності (управлінської, наукової, методичної тощо).

*Метою практикуму є забезпечення пролонгованого в часі професійного зростання через розвиток у здобувачів освіти фахових компетентностей і засвоєння програмних результатів навчання, що визначають зміст навчальної дисципліни<sup>147</sup>. Провідним завданням практикумів є формування особистостей педагогічних і керівних кадрів закладів освіти з високою інтелектуальною, моральною, професійною культурою, культурою праці у колективі, витривалою в розв'язанні фахових завдань.*

Запорукою високої ефективності семінару-практикуму є його ретельне планування та організація. Основними компонентами практикуму є такі:

- 1) повідомлення викладачем теми і цілей практикуму;
- 2) актуалізація опорних знань здобувачів освіти;
- 3) мотивація навчальної діяльності здобувачів освіти, ознайомлення їх із інструкцією;
- 4) Підбір необхідного знаряддя і навчальної інформації
- 5) виконання здобувачами освіти пропонованих завдань;
- 6) складання здобувачами освіти звіту про виконану роботу;
- 7) обговорення і теоретична інтерпретація отриманих результатів

<sup>144</sup> Калашнікова Л. М., Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навч. посібник. Харків, 2016. С.134.

<sup>145</sup> Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник / 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. С. 152.

<sup>146</sup> Сергєєва Л. М., Пашенко О. В., Купрієвич В. О. Проведення семінару-практикуму в системі підвищення кваліфікації: методичні рекомендації. Луцьк : КП ІАЦ «Волиньенергософт», 2019. С. 4.

<sup>147</sup> Там само, С. 10.

- 8) захист результатів;
- 9) рефлексія діяльності.

Практикум може проводитися як в умовах безпосереднього практичного професійного середовища закладу загальної середньої освіти або закладу вищої освіти, так і при відвідуванні тематичних галузевих виставок, виставок інновацій в освіті чи навчальних екскурсій (вибір яких залежить від профільності закладу вищої освіти) (див. рис. 22).



**Рис. 22. Навчальна екскурсія та її ефективність**

Підготовчий етап до практикуму, на думку В. Головенкіна<sup>148</sup>, передбачає глибоку теоретичну підготовку студентів, а також з'ясування технології виконання роботи. Рівень готовності здобувачів вищої освіти до роботи проводиться за допомогою тестування. Допускати до виконання роботи можна тільки добре підготовлених студентів.

Покращенню якості практикуму сприяє усвідомлення викладачем критеріїв оцінювання заняття (див. табл. 23).

Уміле поєднання практикуму з іншими формами і методами навчання дає досить вагомі результати, що забезпечуються проведенням заняття в доступній і цікавій для здобувачів освіти формі, поєднанням його з продуктивним інноваційним педагогічним і науково/навчально-методичним досвідом, безпосередньою практикою. Таке поєднання сприяє трансформації загальнонавчальних компетентностей у науково-дослідницькі або комунікативні компетентності здобувачів вищої освіти.

Традиційно у закладах вищої освіти реалізується комплексна модель під час структурування змісту навчання: поєднання лекційних, семінарських, лабораторно-практичних занять та педагогічної практики, у зв'язку з чим циклічно систематизується вивчення дисциплін, а також досягається органічний

<sup>148</sup> Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник / 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. С. 153.

зв'язок навчальних занять та педагогічної практики.

Таблиця 23

## Критерії оцінювання практикуму

Критерії оцінювання	Характеристика
Зміст і матеріально-методичне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відповідність теми й змісту заняття робочій програмі кредитного модуля та можливість формування запланованих навичок, умінь та компетентностей;</li> <li>– професійна спрямованість заняття, зв'язок із профілем підготовки студентів;</li> <li>– якість методичного забезпечення заняття (відповідність обсягів завдань регламенту заняття, повнота, чіткість опису дій студента тощо).</li> </ul>
Методика проведення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– чіткість і ясність мети й завдань заняття;</li> <li>– дидактична обґрунтованість форми проведення заняття й використання відповідних методів і прийомів;</li> <li>– демонстрація прийомів виконання завдань;</li> <li>– використання прийомів активізації навчальної діяльності студентів;</li> <li>– урахування індивідуальних особливостей студентів, використання індивідуального підходу до них, їхніх можливостей сприйняття й виконання завдань;</li> <li>– використання зворотного зв'язку зі здобувачами вищої освіти, своєчасність надання необхідної допомоги;</li> <li>– використання ефективних методів контролю ходу й результатів виконання завдань роботи;</li> <li>– забезпечення можливості самоконтролю ходу виконання роботи студентами;</li> <li>– аналітичність підведення підсумків роботи наприкінці заняття</li> </ul>

За такої організації освітнього процесу теорія випереджає, а далі супроводжує практичну роботу здобувачів вищої освіти: вивчення кожної проблеми здійснюється комплексно, шляхом використання різних форм організації навчання.

Фахове середовище і дійсність надзвичайно різноманітні, тому студентам важко побачити прояв певних закономірностей у конкретних ситуаціях суспільного і професійного життя, що спричиняє складність застосування набутих знань на практиці. Тому однією із форм організації навчального процесу, різновидом лабораторно-практичних занять, що має важливе значення в «переведенні» педагогічної теорії в інструмент практичної діяльності, є *тренінг*.

М. Скрипник<sup>149</sup> визначає *тренінг* як вид навчальної гри з метою запланованого процесу модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок студентів через набуття навчального досвіду, досягнення ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Перевагами тренінгових методів навчання є максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій та активізація суб'єктів навчання.

3. Курлянд та ін.<sup>150</sup> під *педагогічним тренінгом* розуміють систему вправ для набуття педагогічних умінь, навичок, розвитку педагогічних здібностей. Усі вправи умовно поділяються на чотири групи:

1. *Першу групу* становлять вправи, що формують педагогічне мислення, логіку педагогічних доказів.

2. До *другої групи* входять вправи, що розвивають творчу уяву.

3. Вправи *третьої групи* спрямовані на формування вміння розподіляти увагу і зосереджувати його.

4. *Четверту групу* становлять вправи на розвиток педагогічної спостережливості.

Вправи виконуються студентом після запропонування якоїсь ситуації. Після розбору практичної ситуації, аналізу шляхів її вирішення одному зі студентів пропонується виконати дії вчителя за розглянутим зразком розв'язання вправи. Усі студенти аналізують його дії, а потім виконують цю вправу.

К. Левін, родоначальник тренінгового руху, на основі своїх досліджень і спостережень приходять до наступних висновків: більшість ефективних змін у поведінці й установках людей відбувається не в індивідуальному (як це спостерігається при лабораторно-практичних формах організації освітнього процесу), а в груповому контексті; щоб виявити свої установки, змінити їх і виробити нові форми поведінки, людина повинна навчитися бачити себе так, як її бачать інші<sup>151</sup>.

Методика проведення навчального тренінгу передбачає виконання таких завдань: мотивування суб'єктів навчання до проведення навчального тренінгу;

– формування певного рівня фахових знань студентів; відпрацювання на необхідному рівні потрібних практичних умінь і навичок; забезпечення контролю визначених теоретичних знань і отриманих практичних вмінь та навичок; спонукання до подальшого інтересу та професійного розвитку<sup>152</sup>.

Навчальний тренінг використовуються для: прискорення адаптації до умов практичної діяльності, до вимог робочого місця і організації в цілому; усунення прогалин у професійній підготовці та гальмування неефективних форм поведінки; навчання нових технологій і методів праці; швидкої підготовки для роботи на новій, більш високій посаді.

<sup>149</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 106-107. Див. також: Сорочан Т. М., Скрипник М. І. Технології професійного розвитку педагогів : методичний poradnik / навч.-метод. посіб. Київ : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2016. С. 122.

<sup>150</sup> Курлянд З. Н. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. С. 140.

<sup>151</sup> Сорочан Т. М., Скрипник М. І. Технології професійного розвитку педагогів : методичний poradnik / навч.-метод. посіб. Київ : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2016. С. 123.

<sup>152</sup> Там само, С. 107.

Науковці<sup>153</sup> виділяють такі *організаційно-педагогічні складові тренінгової програми* (див. табл. 19):

Таблиця 19

### Організаційно-педагогічні складові тренінгової програми

Складова програми	Зміст складової
Тематична	обговорюється теоретичний матеріал, з'ясовується готовність студентів до осмислення теоретичного опрацювання матеріалу, формується смисловий контекст проблеми та описується предмет, що обговорюється, як сформована нормативна система знань, положень, тверджень
Діяльнісна	визначає володіння студентом окремими навичками, вміннями, прийомами організації взаємодії та виконання професійних дій; здобувач вищої освіти вчиться діалектично бачити й усвідомлювати труднощі професійної діяльності та тренує поведінковий образ, у межах дискусійності здійснюється студентом перетворення, розвиток осмисленої та привласненої інформації
Рефлексивна	об'єднує тематичну та діяльнісну складові, де студент осмислює індивідуально-професійні особливості професійного образу, здійснює самоаналіз та самооцінку, отримує та осмислює зворотний зв'язок про успішність своїх дій, формує здібності об'єктивно та неупереджено вивчати власну стильову поведінку, оволодіває особистісно центрованою поведінкою в професійних ситуаціях

Основними етапами організації навчального тренінгу є:

– **перший організаційно-педагогічний компонент:** аналіз потреби в тренінгу; формування цілей тренінгу (завдання, які зможуть виконати учасники після закінчення; за яких умов вони продемонструють свої вміння і навички та за якими стандартами буде здійснено їх виконання);

– **другий організаційно-педагогічний компонент:** вибір методів і технік, які відповідають цілям тренінгу.

Основні види тренінгових технік відображено на рис. 24.

Отже, проведення тренінгу ефективно впливає на розвиток комунікативних здібностей майбутніх фахівців, їхньої доброзичливості, відкритості, спонтанності, пластичності, гнучкості, толерантності; поліпшує розуміння своєї та чужої поведінки; розвиває здатність адекватної експресії свого внутрішнього стану; розвиває здатність до реалістичної рефлексії, ослаблення ірраціональних установок, корекцію ціннісних орієнтацій у напрямку соціалізації; забезпечує руйнування неефективних стереотипів поведінки, засвоєння її нових форм;

<sup>153</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник. Київ : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 107-108.

сприяє забезпеченню згуртованості команди, оптимізує соціометричну структуру колективу<sup>154</sup>.

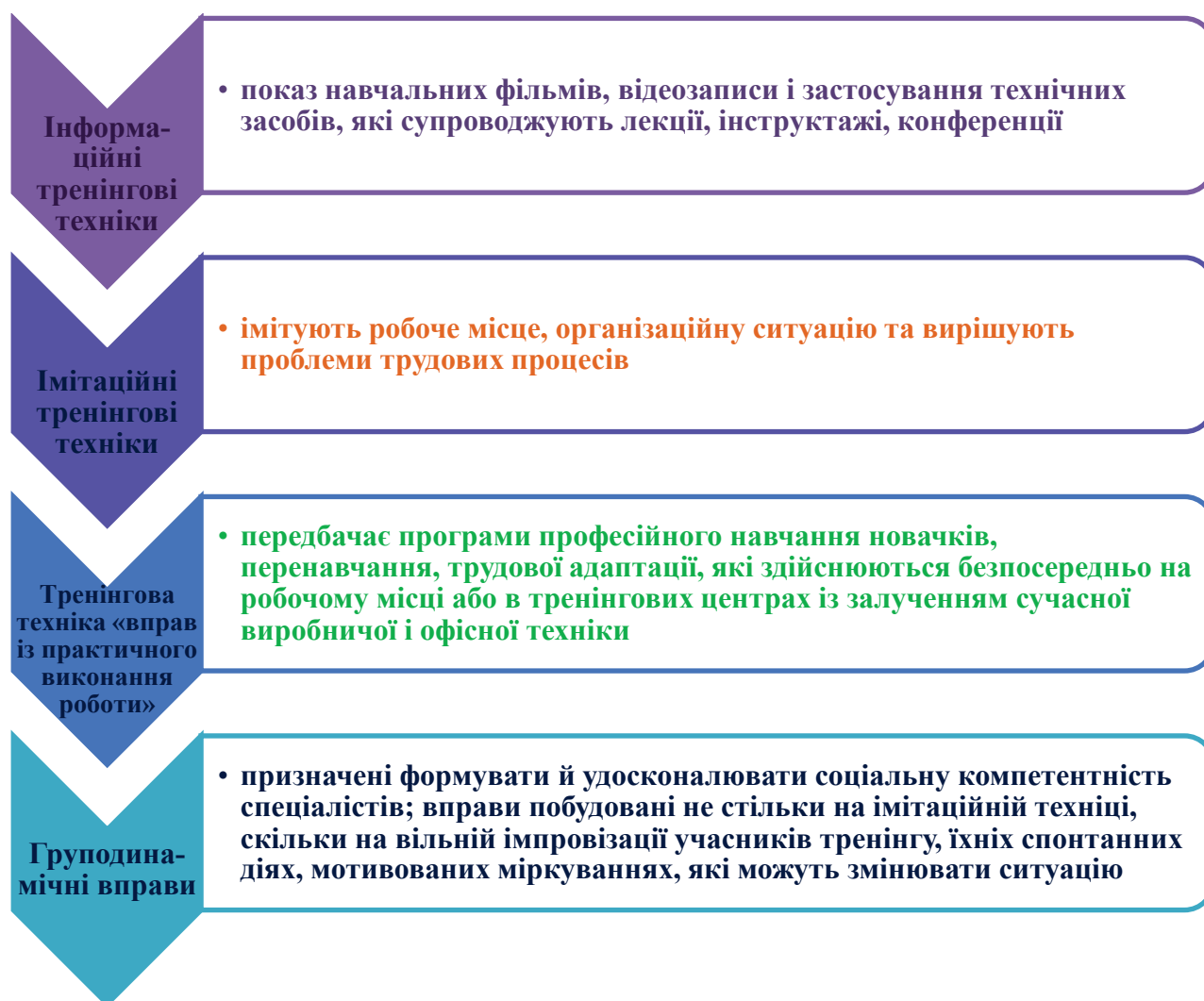


Рис. 24. Види основних тренінгових технік

### 3. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Сучасне суспільство потребує ініціативного, цілеспрямованого фахівця, який спроможний оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо. Адже самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій починається там, де здійснюється творчість. На основі **самостійності** особистості творчість набуває продуктивного характеру, нестереорипності прояву мислення, дій і вчинків людини, що є вищим рівнем її (творчості) розвитку. Сьогодні **самостійність** (складна, інтегративна особистісна риса) стає професійно необхідною якісною характеристикою будь-якого фахівця. Отже, підготовка студентів у ЗВО має орієнтуватися не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння здобувачами вищої освіти певною сумою знань, умінь і навичок, а й на формування у них цієї якості, завдяки самостійній індивідуальній роботі, яка дозволяє набути професійної компетентності при

<sup>154</sup> Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник. Київ : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. С. 108.



партнерській участі викладача в її плануванні й оцінці досягнення конкретного результату, що пов'язане по своїй суті з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти.

Інтеграційний характер *самотійної навчально-пізнавальної роботи* студентів полягає в тому, що цей вид навчання здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а також залучає здобувачів вищої освіти до самотійного оволодіння методами самотійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенціальних можливостей кожного, що досягається лише тоді, коли вона організується й реалізується в навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у ЗВО.

Як зазначають С. Немченко та ін.<sup>155</sup>, посилення ролі самотійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу, що повинен будуватися для розвитку вміння вчитися, формувати у здобувачів вищої освіти здібності до саморозвитку й самоосвіти, творчого застосування здобутих знань, виховання вольових та інших позитивних рис характеру, способів адаптації до професійної діяльності в сучасному світі. Це припускає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, їх розширення і закріплення, розвиток творчих здібностей студентів, перехід від потокового до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості.

Зміст самотійної роботи студента над конкретною дисципліною визначається її навчальною робочою програмою, навчально-методичними матеріалами (підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій, практикум тощо), які повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента, а також завданнями та вказівками викладача<sup>156</sup>.

Самотійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять, що повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни, і регламентується робочим навчальним планом.

У науково-педагогічній літературі подібним чином визначається самотійна чи індивідуальна робота здобувачів освіти, проте науковці акцентують увагу на різних її аспектах<sup>157</sup>:

– різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі (М. Фіцула, Т. Туркот);

– самотійна діяльність учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданням та під методичним керівництвом і контролем наукового працівника без його прямої

<sup>155</sup> Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи: підруч. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. С. 137.

<sup>156</sup> Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. С. 245.

<sup>157</sup> Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 147-148.

участі (В. Ортинський);

– спланована пізнавальна, організаційно й методично направлена діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення результату (Л. Мартинець);

– система організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс);

– характерний вид навчання, який найповніше відображає загальні риси творчої діяльності і детермінується метою, усвідомленою студентами, визначеними мотивами та реалізується за допомогою самостійних дій, які вимагають розумових, вольових або фізичних зусиль і завершується конкретними результатами (В. Володько та Т. Іванова);

– особлива форма навчальної діяльності, метою якої є формування самостійності студентів через засвоєння ними сукупності знань, умінь, навиків, яка забезпечується через запровадження відповідної системи організації різних видів навчальних занять (Н. Мачинська та С. Скрипник);

– специфічний вид навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що вчиться, формування його вмінь, знань і навичок; здійснюється безпосередньо через зміст і методи всіх видів навчальних занять (О. Малихін та ін.);

– самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський);

– діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог);

– система заходів, спрямованих на виховання активності та самостійності як рис особистості, набуття вмінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б. Іоганзен);

Як зазначає Т. Туркот<sup>158</sup>, *цілями самостійної роботи* студентів є: засвоєння теоретичних знань; формування загальнонавчальних умінь і навичок; формування мотивації до самоосвіти протягом усього життя; розвиток пізнавальних інтересів і здібностей; розвиток критичного мислення; розвиток морально-вольових якостей, адже результати самостійної роботи є наслідком морально-вольової спрямованості особистості; формування ставлення до оточуючого світу та його соціальних проявів; формування умінь самоорганізації власної життєдіяльності, її самоаналізу і самооцінки тощо; формування готовності до діяльності в умовах високої конкуренції, що потребує постійної самоосвіти та підвищення професіоналізму.

М. Фіцула<sup>159</sup> самостійну роботу студентів класифікує за різними критеріями (див. табл. 20).

<sup>158</sup> Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 239.

<sup>159</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 204-205.

Таблиця 20

## Класифікація самостійної роботи студентів

Критерії	Види самостійної роботи
<i>Місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами</i>	<p>а) доаудиторна (підготовка до модульного контролю та заліків / іспитів / захистів курсових / кваліфікаційних / дипломних робіт та навчально-виробничих практик, робота з літературою);</p> <p>б) аудиторна (слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт);</p> <p>б) позааудиторна (3-4 години на день, у т.ч. й у вихідні – у бібліотеці, вдома, у гуртожитку, на кафедрі під час виконання здобувачем вищої освіти навчальних і творчих завдань);</p> <p>в) самостійна робота під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем: консультації з навчальних питань, творчі бесіди, ліквідація заборгованостей)</p>
<i>Види діяльності</i>	<p>а) навчально-пізнавальна (через мислення, аналіз, синтез тощо);</p> <p>б) професійна (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві)</p>
<i>Рівень мотивації</i>	<p>а) самостійна робота низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання);</p> <p>б) самостійна робота середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);</p> <p>в) високого рівня (виконання завдання організовує та контролює сам студент)</p>
<i>Рівень прояву творчості студентів</i>	<p>а) репродуктивна самостійна робота, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення схем, таблиць, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування або відтворення раніше отриманих знань);</p> <p>б) реконструктивна самостійна робота, що передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез та ін.;</p> <p>в) евристична самостійна робота, що спрямована на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування і використання в нових ситуаціях (складання опорних конспектів, схем, анотацій, технологічних карт, розв'язання творчих завдань);</p> <p>г) дослідницька самостійна робота, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування приладів, макетів, теоретичні дослідження та ін.)</p>

Критерії	Види самостійної роботи
<i>Ритм роботи закладу вищої освіти</i>	а) систематична самостійна робота (розподіляється за днями невеликими обсягами); б) акордна (комплексна і тривала за часом)

С. Немченко та ін.<sup>160</sup> виділяють *чотири різновиди самостійної діяльності* в процесі навчання, кожне з яких відрізняється специфікою планування та визначенням мети, а саме:

- 1) визначенням мети та плануванням діяльності за допомогою педагога;
- 2) визначенням мети за допомогою викладача, а планування роботи здійснюється суб'єктом навчання самостійно;
- 3) визначенням мети та планування, що здійснюються студентом самостійно в межах поставленого педагогом завдання;
- 4) робота здійснюється здобувачем вищої освіти з власної ініціативи: без допомоги педагога самостійно визначається зміст, мета, складається план роботи, що здійснюється самостійно.

На сучасному етапі в організації самостійної роботи студентів дидакти<sup>161</sup> пропонують застосовувати *випереджувальні завдання*, що спрямовані на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою, а також на підготовку до його засвоєння на занятті. Особливість їх полягає в добровільності вибору та виконання. Розрізняють такі їх *види*:

а) *за характером навчально-пізнавальної діяльності*: репродуктивні (передбачають дії за готовим зразком, у типовій ситуації); частково-пошукові (вимагають дій у подібній ситуації, за загальним орієнтиром, складеним напівсамостійно); творчі (студент діє за самостійно складеним алгоритмом (сукупність дій, правил), у новій ситуації);

б) *за часом виконання*: короткочасні (розраховані на 1-2 дні); середні за тривалістю (виконуються протягом 2 днів-2 тижнів); довготривалі (розраховані на виконання протягом до 2 місяців);

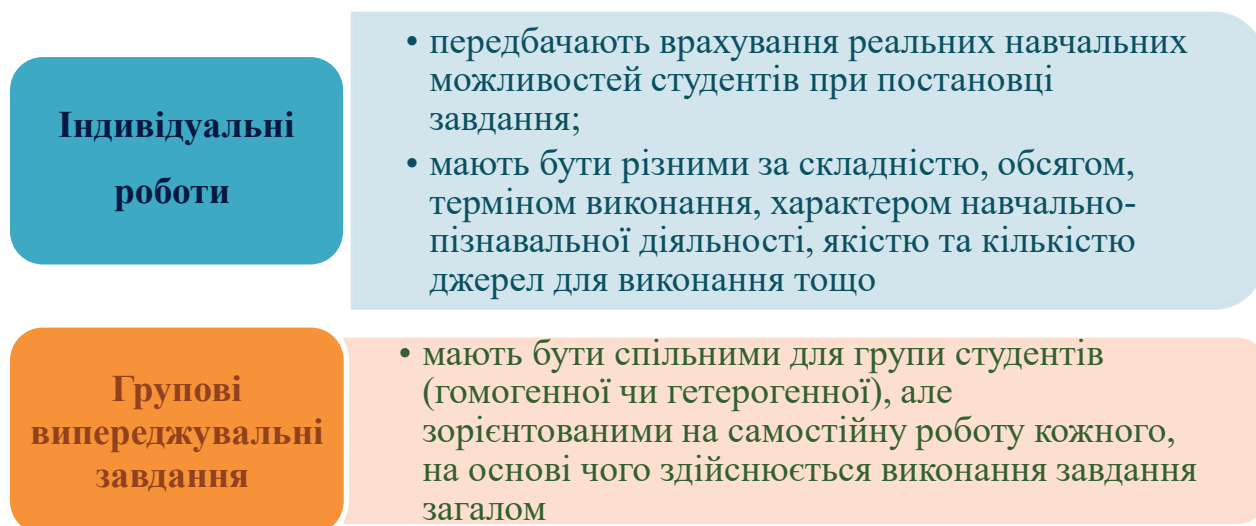
в) *за обсягом*: дрібні (вимагають вивчення окремого питання теми); середні (пов'язані з розглядом кількох взаємопов'язаних питань або невеликої теми); великі (охоплюють велику тему, розділ, курс);

г) *за прийомами розумової діяльності*: зорієнтовані на порівняння, класифікацію, аналогію, визначення головного, пояснення зв'язків між причиною та наслідками, аргументацію, доказ, узагальнення та конкретизацію, оцінювання тощо.

*Випереджувальні завдання* можна використовувати як для індивідуальної, так і групової роботи здобувачів освіти (див. рис. 25).

<sup>160</sup>Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. С. 138-139.

<sup>161</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 206.



**Рис. 25. Характеристика випереджувальних завдань**

Випереджувальні завдання можна також пропонувати:

- до лекцій (завдання, спрямовані на самостійне ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, на збір фактичного матеріалу для доповнення);
- до семінарських занять (завдання, зорієнтовані на вивчення першоджерел, складання плану диспуту, питань для «мозкового штурму», бесіди, проблемних питань, на складання плану семінарського заняття);
- до практичних занять (завдання, спрямовані на підготовку і проведення екскурсії, рольових і ділових ігор, добір фактичного матеріалу, складання планів, програм тощо).

Чим більше самостійності надається здобувачу вищої освіти, тим точніше треба визначити той обсяг знань, який повинен засвоїтися з кожної теми навчального курсу. Для цього існують так звані тематичні бази знань, які включають перелік основних понять і положень, модель її засвоєння (визначається, які з названих понять, теоретичних і практичних знань мають бути засвоєні на творчому, а які – на репродуктивному чи конструктивному рівнях), а також відповідні форми контролю.

Ефективність організації самостійної роботи студентів і самостійної навчальної діяльності в цілому, багато в чому визначається методичним забезпеченням. Усе методичне забезпечення, що постійно розробляється кафедрами, О. Малихін та ін.<sup>162</sup> пропонують умовно поділити на чотири групи.

1. *Методичні рекомендації організаційного характеру.* У них надається структура та зміст курсу, який вивчається, плани навчальних занять, рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів, визначаються терміни виконання індивідуальних завдань і форми контролю знань.

2. *Методичні рекомендації з окремих розділів курсів,* які вивчаються, де практичне застосування теоретичного матеріалу розглядається на прикладі розв'язання задач, здійснення певного роду розрахунків чи виконання вправ.

<sup>162</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2014. С. 114-115.

Поряд із типовими пропонуються завдання пошукового характеру, а також завдання для самоконтролю знань.

3. *Методичні вказівки для лабораторних робіт і практикумів, практичних занять, написання курсових і кваліфікаційних робіт та ін.*

4. *Програмно-педагогічні засоби навчального й контролюючого характеру.*

Технологія виконання самостійної роботи здобувачами освіти багато в чому залежить від того, наскільки вони володіють методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував умінням конспектувати, укласти тези, робити виписки, готувати реферати, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних робіт. Викладач також визначає види самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), які повинен виконати здобувач вищої освіти, де і яким чином він прозвітує про виконання завдань із самостійної роботи<sup>163</sup>.

Основними ознаками самостійної роботи здобувачів вищої освіти є<sup>164</sup>: наявність пізнавального або практичного завдання, проблемного питання або завдання й особливого часу на їх виконання, вирішення; свідому самостійну активність здобувачів вищої освіти у процесі вирішення поставлених завдань; володіння навичками самостійної роботи; здійснення управління і самоврядування пізнавальною й практичною діяльністю здобувача вищої освіти.

Ключовим моментом самостійної роботи є пізнавальне або проблемне завдання. Саме його наявність обумовлює процес самостійної роботи, передбачає самостійне вирішення й підготовку до виконання навчальних і професійних завдань. Мета самостійної роботи здобувачів освіти двоєдина – формування самостійності як риси особистості та засвоєння знань, умінь, навичок.

Науковці<sup>165</sup> виокремлюють *пізнавальну, самостійну, прогностичну, коригувальну та виховну функції* самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Сутність зазначених функцій представлено в таблиці 20.

Важливо розрізнити поняття *самостійної роботи* (виконавська, або репродуктивна, або пошукова робота без допомоги та безпосереднього впливу педагога) від *самостійності* (інтелектуальна сторона роботи, пов'язана з активністю й ініціативністю студента, здатністю ставити перед собою організаційні та пізнавальні завдання і самостійно їх розв'язувати). З огляду на зазначене З. Курлянд та ін.<sup>166</sup> підкреслюють, що найважливішим і домінуючим компонентом самостійності, поряд із незалежністю в оцінках, судженнях і діях, є *прийняття рішення*. Саме з ним пов'язані смислоутворювальні мотиви поведінки та діяльності особистості. У ньому здійснюється її потреба в

<sup>163</sup> Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. С. 139-140.

<sup>164</sup> Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи: підручник. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. С. 139-140.

<sup>165</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьева О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2014. С. 116.

<sup>166</sup> Курлянд З. Н. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. С. 159.

самореалізації. Здатність приймати рішення ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність. Постановка нових цілей і завдань на підставі адекватної самооцінки зробленого, що є результатом вищого, творчого рівня розвитку самостійності, слугує створенню «ситуації успіху», позитивного емоційного ставлення здобувачів освіти до самостійної діяльності та рішення, формує потребу в них.

Таблиця 20

### Основні функції самостійної роботи студентів

Функції	Характеристика
<i>Пізнавальна</i>	засвоєння студентом систематизованих знань із дисциплін
<i>Самостійна</i>	формування вмінь і навичок, самостійного їх оновлення й творчого застосування
<i>Прогностична</i>	вміння здобувача освіти вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання
<i>Коригувальна</i>	вміння вчасно здійснювати коригування власної діяльності
<i>Виховна</i>	формування самостійності як риси характеру

Формування здатності у здобувачів вищої освіти до самостійної творчої діяльності у закладі вищої освіти повинне мати систематичний, а не епізодичний характер, що вимагає теоретичного обґрунтування педагогічних умов організації та стимулювання самостійної роботи студентів, вивчення видів самостійної роботи та методів її проведення, експериментальної перевірки системи педагогічних умов удосконалення їхньої самостійної роботи, розробки методичних рекомендацій з її організації. Непряме педагогічне управління самостійною роботою здобувачів вищої освіти (засіб опосередкованої координації процесу професійного розвитку студентів) впливає на особистість без жорсткої регламентуючої дії з наданням права вибору особистих стратегій поведінки, яке реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії та співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової самостійної творчої діяльності.

У структурі самостійної роботи студента М. Фіцула<sup>167</sup> виокремлює такі компоненти:

- орієнтаційно-мотиваційний,
- інструктивно-настановчий,
- процесуальний,
- корекційний,
- контрольно-оцінювальний (див. табл. 21).

<sup>167</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 207.

Таблиця 21

## Структура самостійної роботи здобувача освіти

Компоненти	Зміст
<i>Орієнтаційно-мотиваційний</i>	спрямування на усвідомлення студентами мети конкретної діяльності та орієнтацію їх на виконання самостійної роботи: використання проблемних запитань та пізнавальних завдань, які сприяють усвідомленню потреби в нових знаннях, а також професійно-орієнтованих завдань, які розкривають роль і значення конкретного навчального матеріалу у становленні професійної майстерності здобувачів освіти (виявлення безпосередніх зв'язків конкретних тем навчальних дисциплін із виробництвом, підбір додаткового матеріалу з теми, що стосується майбутньої професійної діяльності, анотування новинок наукової і професійної літератури)
<i>Інструктивно-настановчий</i>	ознайомлення студентів із особливостями роботи з навчальним матеріалом різних видів, визначення конкретних завдань, обсягу роботи тощо
<i>Процесуальний</i>	безпосереднє виконання студентами самостійної роботи
<i>Корекційний</i>	надання допомоги студентам у подоланні труднощів і виправленні помилок
<i>Контрольно-оцінювальний</i>	здійснення контролю процесу самостійної роботи студентів: викладач аналізує характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способів діяльності та оцінює їх: оцінювання супроводжується цільовою настановою з метою забезпечення переходу студентів на вищий рівень самостійної діяльності

Організація самостійної роботи проходить у два етапи<sup>168</sup>:

1) *початкова організація*, що передбачає безпосередню участь викладача в діяльності здобувачів вищої освіти та виявлення причин появи помилок;

2) *самоорганізація*, що не вимагає безпосередньої участі викладача в процесі самостійного формування знань здобувачів вищої освіти.

Для ефективної самостійної роботи здобувачів вищої освіти необхідне дотримання таких принципів:

– регламентація всіх самостійних завдань за обсягом і часом (правильне визначення обсягу й структури змісту навчального матеріалу, правильне поєднання обсягів аудиторної та самостійної роботи);

– забезпечення умов самостійної роботи студентів (застосування новітніх технологій організації самостійної пізнавальної, наукової та виробничої діяльності здобувачів вищої освіти, урахування специфіки вивчення навчальних дисциплін, особливостей і змісту самостійної навчально-пізнавальної діяльності,

<sup>168</sup> Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. С. 142-143.



мотивації студентів та їхнього уміння організовувати самостійну роботу; забезпечення необхідними індивідуальними завданнями, інструкціями, пам'ятками, методичними матеріалами для перетворення процесу самостійної роботи на творчий процес);

– управління цією роботою (контроль за організацією й ходом самостійної роботи та впровадження заходів, що заохочують здобувачів вищої освіти за її якісне виконання, а також надання вчасної допомоги, щоб усунути недоліки).

Самостійна робота студентів закладів вищої освіти має ґрунтуватися на наукових засадах<sup>169</sup>. Одним із основних аспектів наукової організації самостійної роботи є техніка пошуку інформації, яка передбачає чітке уявлення студентів про загальну систему науково-технічної інформації і тих можливостей, які дає використання всіх джерел інформації; знання всіх можливих джерел інформації за фахом; уміння вибрати найраціональнішу схему пошуку відповідно до завдань і умов діяльності; навички використання бібліографічних і допоміжних матеріалів.

Джерела інформації поділяють на первинні (книги, документи, періодичні видання, спеціальні видання, а також джерела, які не публікуються: дисертації, депоновані рукописи, архівні документи) і вторинні (різноманітні інформаційні видання: довідкова література, каталоги, картотеки, бібліографічні видання).

Для оволодіння навчальним матеріалом слід пропонувати студентам різноманітні методи самостійної роботи з первинними та вторинними джерелами інформації, що допоможуть зекономити час та енергію, а також правильно обрати і реалізувати раціональний вид запису (див. табл. 22)<sup>170</sup>.

Таблиця 22

### Методи самостійної роботи студентів із джерелами інформації

Вид запису	Характеристика
<i>План</i>	короткий, логічно побудований перелік запитань, який розкриває зміст прочитаного матеріалу; у ньому немає конкретного викладу матеріалу, а є структура, що визначає зміст і передбачає вміння виділяти головні думки, встановлювати співвідношення, зв'язки між ними, чітко і коротко формулювати їх
<i>Тези</i>	стисло сформульовані основні думки, положення прочитаного матеріалу: узагальнена, коротка відповідь на кожен пункт (питання) плану, що виражає сутність, але не розкриває його змісту
<i>Конспект</i>	короткий виклад прочитаного матеріалу, доповіді, лекції, статті: містить не лише констатуючу, а й аргументуючу частину (приклади, доведення виучуваного матеріалу, власні думки тощо)
<i>Анотація</i>	невелика (10-20 рядків) узагальнювальна характеристика книги

<sup>169</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 208-209.

<sup>170</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 210-211. Див. також: Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. С. 241-246.

Вид запису	Характеристика
	або статті, що інколи містить і їх оцінку; служить для ознайомлення зі змістом книги, а також для орієнтування в пошуках потрібного матеріалу
<i>Реферат</i>	невеликий цілісний виклад матеріалу, у якому коротко, але з мотивуванням, визначеннями і висновками викладено основні ідеї, положення статті або кількох статей, книг; інколи дається власне ставлення до них
<i>Рецензія</i>	оцінка виучуваного матеріалу: дається виклад суті проаналізованого матеріалу (статті, книги, доповіді, лекції), розглядається його зміст і форма, відзначаються переваги і недоліки, робиться узагальнення; оцінні судження мають бути переконливо аргументовані
<i>Цитата</i>	дослівно відтворений фрагмент з книги: використовується для підтвердження власної думки (необхідно вказати автора, назву його роботи, місце і рік видання, а також сторінку)

**Висновки.** Семінар являє собою особливу форму організації навчальних практичних занять, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію й закріплення теоретичного матеріалу. Основними функціями семінарів є пізнавальна, виховна, контролююча. Видами семінарів є просемінар, власне семінар, спецсемінар. За методикою проведення розрізняють: вступні семінари, оглядові семінари, самоорганізуючі семінари. Нетрадиційними видами семінарів є пошуковий семінар, семінар-«круглий стіл», науковий семінар, семінар з використанням ігрових ситуацій, міжпредметні семінари.

Лабораторно-практичні заняття є найбільш складними формами організації навчального процесу у закладі вищої освіти, ефективність яких визначається не тільки ретельним дотриманням усіх етапів підготовки та проведення заняття, високим рівнем засвоєння теоретичного матеріалу, але результативністю сформованості необхідних практичних умінь і навичок, що значною мірою залежить від рівня сформованості практичної компетентності самих викладачів.

Самостійна робота здобувача вищої освіти функціонує в єдності з іншими видами організаційно-педагогічних і дидактичних методів навчання як цілісна система діяльності, що включає пошук джерел знань, засобу здійснення та результати пізнавальної діяльності, вибір кола проблем, пошук і роботу з джерелами інформації.

### **Контрольні питання до теми:**

1. Розмежуйте поняття «форма організації навчання» та «організаційна форма навчання».
2. Назвіть типові методи роботи під час лекції.
3. Дайте характеристику семінарського заняття як засобу поглиблення знань

студентів.

4. Чим відрізняється семінар від просемінару?

5. Назвіть основні види семінарських занять. Дайте характеристику практичного заняття як способу набування вмінь студентами.

6. Розкрийте сутність практичного заняття як організаційної форми навчання.

7. Схарактеризуйте сутність лабораторного заняття, особливості його проведення у межах викладання предметів з фаху.

8. Назвіть способи формування професійних вмінь студентів на практичних та семінарсько-практичних заняттях.

9. Розкрийте особливості реалізації особистісно-орієнтованого підходу та врахування рівня фахових знань і вмінь учасників груп у межах практичних занять.

### **Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* заповнити таблицю форм організації навчальної роботи.

<b>Форма навчання</b>	<b>Переваги</b>	<b>Недоліки</b>
Семінар		
Просемінар		
Власне семінар		
Спецсемінар		
Вебінар		
Семінарсько-практичне заняття		
Практичне заняття		
Консультація		
Індивідуальне заняття		

*III рівень складності:* розробити 1 практичне заняття для студентів за обраною темою, план та методи самостійної роботи для студентів з орієнтацією на презентацію виконання цих завдань на практичному занятті.

### **Блок самоконтролю:**

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

✓ сутність понять «організаційна форма навчання», «форма організації навчання»;

✓ співвідносність змісту понять індивідуальної, фронтальної та групової форм організації навчання;

✓ можливості конкретних організаційних форм навчання для формування мотивів навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів;

- ✓ типологію лекцій, семінарів та їх структуру в залежності від типу;
- ✓ основні сучасні тенденції вдосконалення організаційних форм навчання у закладі вищої освіти.

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен уміти:**

- ✓ аналізувати вплив конкретних форм навчання на мотиви й пізнавальну діяльність студентів;
- ✓ аналізувати ефективність різних форм навчання;
- ✓ обирати організаційні форми навчання з урахуванням цілей та завдань навчання, особливостей навчальної дисципліни.

## ТЕМА 9

# ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### **Мета вивчення:**

сформуванню уявлення про методологічну структуру викладацької діяльності, її функції та завдання, а також про психологічні чинники, що впливають на процес навчання; оволодіти знаннями про сутність стилю та філософії викладачів, їх вплив на особистість студента; формувати усвідомлення необхідності створення викладачем адекватних форм співпраці зі студентами.

### **Основні поняття:**

структура викладацької діяльності, самосвідомість викладача, стиль викладання, філософія викладача, педагогічна взаємодія, зворотний зв'язок.

### **Питання теми:**

1. Викладач закладу вищої освіти як організатор освітнього процесу.
2. Теоретико-прикладні проблеми культури педагогічного спілкування

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Викладач закладу вищої освіти як організатор освітнього процесу**

*Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу, ні з чим не зрівняну відповідальність*  
*В.О.Сухомлинський.*

Професія педагога – одна із найбільш творчих і складних професій, оскільки в ній поєднано науку та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника, режисера та постановника, актора, психолога. Однак одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства займає діяльність викладача вищої школи.

Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система, що містить у собі п'ять структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. Ці компоненти є обов'язковими, оскільки ні один з них не може бути замінений іншим або їх сукупністю. Всі вони знаходяться у прямій та зворотній взаємозалежності.

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти має свою специфіку, яка полягає, головним чином, у наступному:

1. У сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей

викладача, завдяки яким він успішно здійснює діяльність, спрямовану на розвиток особистості майбутнього фахівця, його професійну підготовку.

2. У своєрідності об'єкта освітнього процесу (здобувач освіти), який за діяльної участі викладача стає суб'єктом цього процесу.

3. У своєрідності засобів діяльності викладача вищої школи, значна частина яких є моральними, духовні.

4. У специфіці взаємозв'язку та взаємодії між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних, моральних та фізичних якостей викладача, комплекс певних даних об'єкта педагогічної праці (здобувач освіти, академічна група), сукупність засобів та структури педагогічної діяльності).

Таким чином, діяльність викладача закладу вищої освіти – це висококваліфікована розумова праця, спрямована на якісну професійну підготовку фахівців вищої кваліфікації, вітчизняної інтелігенції, інтелектуальної еліти суспільства. У межах педагогічної діяльності органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та духовна зрілість, усвідомлення професійного та громадянського обов'язку й відповідальності.

Викладач закладу вищої освіти виконує комплекс функцій, до якого входять:

✓ організаторська (керівництво, провідництво, організація освітнього процесу, навчально-пізнавальної діяльності здобувача тощо);

✓ орієнтовно-регулятивна (визначення та регулювання структури знань здобувачів освіти);

✓ інформаційна (забезпечення найновішої інформації щодо змісту навчального контенту для кожного здобувача освіти);

✓ мобілізуюча (переведення об'єкту освітнього процесу у суб'єкт самовиховання, самоутвердження, саморозвитку, самовдосконалення);

✓ трансформаційну (забезпечення перетворення суспільно значущого досвіду в акт індивідуального пізнання).

Конкретний зміст праці, права та обов'язки професора, доцента, старшого викладача чи асистента кафедри визначає статут відповідного закладу вищої освіти.

Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти всіх форм власності мають право:

1) на академічну свободу, що реалізується в інтересах особи, суспільства та людства загалом;

2) на академічну мобільність для провадження професійної діяльності;

3) на захист професійної честі та гідності;

4) брати участь в управлінні закладом вищої освіти, у тому числі обирати та бути обраним до вищого органу громадського самоврядування, вченої ради закладу вищої освіти чи його структурного підрозділу;

5) обирати методи та засоби навчання, що забезпечують високу якість навчального процесу;

6) на забезпечення створення відповідних умов праці, підвищення свого професійного рівня, організацію відпочинку та побуту, встановлених законодавством, нормативними актами закладу вищої освіти, умовами

індивідуального трудового договору та колективного договору;

7) безоплатно користуватися бібліотечними, інформаційними ресурсами, послугами навчальних, наукових, спортивних, культурно-освітніх підрозділів закладу вищої освіти;

8) на захист права інтелектуальної власності;

9) на підвищення кваліфікації та стажування не рідше одного разу на п'ять років;

10) одержувати житло, у тому числі службове, в установленому законодавством порядку;

11) отримувати пільгові довгострокові кредити на будівництво (реконструкцію) і придбання житла в установленому законодавством порядку;

12) брати участь в об'єднаннях громадян;

13) на соціальне та пенсійне забезпечення в установленому законодавством порядку;

14) науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти мають також інші права, передбачені законодавством і статутом закладу вищої освіти. На науково-педагогічних і наукових працівників закладів вищої освіти поширюються всі права, передбачені законодавством для наукових працівників наукових установ;

15) наукові та науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти мають право на пенсійне забезпечення відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність».<sup>171</sup>

Робочий час науково-педагогічних працівників становить 36 годин на тиждень (1548 годин на навчальний рік) та розподіляється між виконанням між навчальною, методичною, науковою, організаційною роботою та виконанням інших трудових обов'язків.

Норми часу навчальної роботи у закладах вищої освіти державної та комунальної форми власності (крім закладів вищої освіти, що мають статус національного або дослідницького) визначаються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки за погодженням із заінтересованими державними органами. Норми часу методичної, наукової, організаційної роботи визначаються закладом вищої освіти.

Максимальне навчальне навантаження на одну ставку науково-педагогічного працівника не може перевищувати 600 годин на навчальний рік.

Види навчальної роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до їхніх посад встановлюються закладом вищої освіти за погодженням з виборними органами первинних організацій профспілки (профспілковим представником).

Залучення науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників до роботи, не передбаченої трудовим договором, може здійснюватися лише за їхньою згодою або у випадках, передбачених законодавством.

Визначальним і найбільшим за об'ємом компонентом праці викладача є навчальна діяльність, що містить у собі види конкретних робіт, визначених

<sup>171</sup> Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2\\_nsf/link1/T141556.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2_nsf/link1/T141556.html)

структурою навчального плану за певною освітньо-професійною або освітньо-науковою програмою. Таких видів робіт налічується більше сорока.

Освітня діяльність викладача вищої школи спрямована на організацію процесу навчання майбутніх фахівців у відповідності до суспільних вимог. Для освітнього процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, підвищення активності й самостійної роботи здобувачів освіти. У педагогічній діяльності поєднується теоретична складова, пов'язана з розкриттям сутності науки, закономірностей її розвитку, методологічних підходів тощо, а також практична, спрямована на перетворення отриманих знань у професійні дії, на розв'язання системи педагогічних задач. Викладач визначає мету й завдання конкретної навчальної дисципліни в системі професійної підготовки, враховуючи її взаємозв'язок з іншими навчальними предметами; виокремлює зміст навчальної програми, обирає адекватні специфіці навчальної дисципліни форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, форми контролю; формує творчі колективи академічних груп; здійснює розвиток особистості майбутнього фахівця і виховує потребу в самовихованні. Основними видами навчальної діяльності є викладача вищої школи є читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, семінарських занять, розрахунково-графічних робіт, консультацій, заліків, екзаменів, консультування, рецензування і прийом захисту курсових та кваліфікаційних робіт, керівництво практикою та навчально-дослідною роботою здобувачів освіти тощо.

З навчальною роботою тісно пов'язана методична, що передбачає підготовку навчального контенту, його забезпечення та вдосконалення (підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розроблення, вдосконалення, підготовка до видання конспектів лекцій, методичних рекомендацій для здобувачів освіти, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів та інших навчально-методичних матеріалів, вказівок щодо виконання курсових і кваліфікаційних робіт; поточна робота щодо підвищення педагогічної майстерності (опрацювання наукової, навчальної та методичної літератури); вивчення передового досвіду; розроблення методичних рекомендацій, завдань для самостійної роботи, екзаменаційних білетів, тематики курсових та кваліфікаційних робіт; вдаємовідвідування тощо).

Зміст методичної роботи викладача знаходиться у безпосередньому зв'язку з навчальною роботою, її об'ємом і структурою, оскільки його робочий день передбачає проведення усіх зазначених вище видів робіт у першу половину дня та підготовку до їх здійснення – у другу.

Вагомою складовою діяльності викладача закладу вищої освіти є організаційно-методична робота, що передбачає: здійснення профорієнтації, організацію навчальних та виробничих практик, підготовку матеріалів на засідання кафедри, вченої ради факультету або університету, організацію науково-методичних семінарів, вебінарів, круглих столів або участь у цих заходах, проведення майстер-класів, участь в організаційних комітетах науково-практичних конференцій різних рівнів тощо.

Органічною частиною викладацької діяльності є робота щодо виховання



студентів, що містить у собі: контроль за самостійною роботою здобувачів вищої освіти щодо вивчення першоджерел, перевірку конспектів, колоквиуми, співбесіди, роботу куратора, керівника клубів, виховну роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо.

Обов'язковим елементом діяльності викладача вищої школи є науково-дослідна робота, що містить у собі: виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, колективних договорів; керівництво науково-дослідною роботою здобувачів освіти; написання і видання підручників, посібників, монографій; підготовка наукових статей і тез, доповідей на науково-практичних конференціях; редагування й рецензування підручників; опонування дисертацій, написання відзивів на автореферати, робота у спеціалізованих вчених радах із захисту дисертацій, робота в редколегіях наукових журналів; участь у наукових радах тощо.

Працюючи над вирішенням певної наукової проблеми, науковець оволодіває методологією та методикою наукового дослідження, розкриває нові зв'язки та закономірності. Науково-дослідна робота викладача актуалізує якості теоретичного мислення й систему дослідницьких умінь: аналізувати, систематизувати й узагальнювати, спостерігати явища, збирати й обробляти фактичний матеріал, проникати в сутність досліджуваного процесу, будувати наукові гіпотези, розробляти моделі, обирати адекватний цілям дослідження інструментарій та проводити експерименти, робити висновки й узагальнення, встановлювати міжпредметні зв'язки; здійснювати комплексно-системний підхід до проблеми дослідження.

Захопленість викладача науковою ідеєю в обраній галузі, його ентузіазм та наукова активність приваблює здобувачів вищої освіти, викликає бажання брати участь у наукових дослідженнях. У науковій діяльності переважає теоретичний аспект. Взаємовплив наукової і педагогічної діяльності у різних викладачів різна, а саме:

- наукова робота може позитивно впливати на педагогічну;
- педагогічна робота може позитивно впливати на наукову;
- педагогічна робота надає на наукову.
- наукова робота надає несприятливого впливу на педагогічну.

Отже, взаємодія наукової та педагогічної роботи може бути ефективною за умови, коли педагог має рівні здібності у царині викладацької та наукової роботи, коли основою діяльності викладача виступає наукова творчість та інтерес до методологічних проблем науки і мистецтва навчання. Вчений відкриває наукову істину, а викладач вищої школи з допомогою широкого спектру методів та засобів педагогічного впливу прилучає до неї здобувачів освіти. Педагог, який працює в закладі вищої освіти зобов'язаний здійснювати науково-дослідну роботу, поєднуючи її з педагогічною.

Отже, професійна діяльність викладача закладу вищої освіти являє собою особливий вид творчої інтелектуальної праці. Педагогічна творчість виявляється зокрема у виборі методів навчання, розробці технологій реалізації мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

Визначення змісту й структури педагогічної являє собою одне з найбільш

значущих питань педагогічної науки і практики. Зазвичай педагогічну діяльність викладача вищої школи розглядають як систему, що є сукупністю значної кількості взаємопов'язаних елементів, які утворюють єдине ціле, що передбачає обов'язковий взаємозв'язок та взаємодію цих елементів. Ключовим компонентом такої системи є гностичний. Він містить у собі вивчення змісту і способів педагогічного впливу на здобувачів вищої освіти, їхніх вікових та індивідуальних особливостей, а також особливостей освітнього процесу і результатів викладацької діяльності та освітньої діяльності здобувачів освіти.

Гностичний компонент є визначальним у переліку інших компонентів педагогічної діяльності, представлених у таблиці 23.

Структура компонентів педагогічної діяльності є динамічною, гнучкою й поступово змінюється у залежності від ступеня розвитку комплексу професійних компетентностей викладача, його професіоналізму в цілому.

Професіоналізм є інтегрованою якістю, результатом інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності й передбачає високий рівень продуктивності праці. У структурі професійної педагогічної діяльності можна виділити такі компоненти: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Професіоналізм знань є стрижнем для формування професіоналізму в цілому. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

- ✓ комплексність (здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання навчального матеріалу);
- ✓ особистісна забарвленість (наявність власної наукової позиції у висвітленні певної теми чи розділу навчального матеріалу)
- ✓ формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування являє собою готовність до використання системних знань у взаємодії зі здобувачами освіти, що передбачає демонстрування викладачем зразка для наслідування власною поведінкою. Нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики та деонтології, прагнення формувати продуктивні стосунки зі здобувачами вищої освіти на основі студентоцентризму. В основу професійної поведінки викладача має покладатися глибока повага до особистості здобувача освіти, поєднана з високою повагою до нього. Запорукою гарних взаємин між викладачем та здобувачем освіти є привітність та щирість, яку демонструє викладач, його привітність, готовність до дії, цілеспрямованість та активність, діяльна участь у житті здобувача.

Професіоналізм самовдосконалення передбачає самоосвіту та самовиховання викладача. Самоосвіта педагога передбачає самостійне оволодіння новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки, вивчення, систематизацію та узагальнення передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег, реконструювання освітньої інформації та здійснення власних наукових пошуків). Самовиховання викладача являє собою особистісне самовдосконалення (перебудову його особистісних якостей, перегляд установок, цінностей, моральних орієнтацій, мотивів поведінки, потреб, інтересів).

Таблиця 23

## Компоненти педагогічної діяльності викладача вищої школи

Компонент педагогічної діяльності	Сутність компоненту педагогічної діяльності
Конструктивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вибір та поєднання змісту інформації, що стає надбанням здобувачів (виокремлення «вузлів знань», закономірностей, наукових підходів та напрямів розвитку науки, структурування матеріалу та контактів з аудиторією, формування співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом);</li> <li>– проектування діяльності здобувачів щодо засвоєння необхідної інформації;</li> <li>– проектування власної професійної діяльності й поведінки;</li> </ul>
Проективний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Чітке й коректне формулювання мети, проблеми, гіпотези, завдань дослідження;</li> <li>– вибір та обґрунтування найбільш ефективних методів вивчення явищ та аналізу даних;</li> <li>– добір інформаційного матеріалу для наукового пошуку;</li> <li>– передбачення й попереднє оцінювання результатів дослідження тощо.</li> </ul>
Організаційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Організація процесу надання та сприймання інформації здобувачами освіти;</li> <li>– організація різних видів діяльності здобувачів з метою досягнення цілей їх професійної підготовки;</li> <li>– організація власної діяльності (облік, контроль, установлення індивідуальної відповідальності), продукування професійно доцільної поведінки в процесі взаємодії зі здобувачами освіти.</li> </ul>
Комуникативний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Побудова педагогічно доцільних стосунків із тими, на кого спрямований вплив («горизонтальні» зв'язки);</li> <li>– побудова правильних взаємин з тими, хто здійснює керівництво («вертикальні» зв'язки);</li> <li>– співвіднесення змісту власної діяльності з державними вимогами, що висуваються до педагога як громадянина своєї держави.</li> </ul>

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток професіоналізму діяльності педагога, що виступає цілісною інтегральною системою. У межах педагогічної діяльності ці структурні компоненти є взаємопов'язаними й взаємообумовленими.

## **2. Теоретико-прикладні проблеми культури педагогічного спілкування**

Спілкування являє собою невід’ємний компонент діяльності викладача вищої школи. Воно є особливим видом педагогічної творчості, системою прийомів органічної, соціально-психологічної взаємодії педагога й здобувачів освіти, змістом якої є обмін інформацією, пізнання одне одного, організація діяльності та стимулювання діяльності здобувачів освіти, організація й корекція взаємин в академічній групі, обмін ролями, співпереживання та створення умов для самоствердження особистості кожного здобувача освіти. Отже педагогічне спілкування, ініціатором та провідником якого є викладач, має спрямовуватися на створення сприятливого, позитивного психологічного клімату, на оптимізацію освітньої діяльності й відносин між педагогом і здобувачем вищої освіти, а також у колективі здобувачів вищої освіти.

Педагогічно грамотне спілкування усуває емоційну напругу (страх, побоювання, невпевненість) здобувачів освіти; сприяє виникненню почуття задоволення, радості, бажання участі у спільній з викладачем діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для розвитку позитивної стійкої мотивації здобувача освіти, забезпечує творчий характер діяльності, попереджує психологічні бар’єри, що можуть виникнути у взаєминах між викладачем та здобувачем, дозволяє максимально використати в освітньому процесі особистісні та професійні якості викладача.

У викладацькій діяльності можна виділити *п’ять рівнів спілкування*:

- примітивний;
- маніпулятивний;
- стандартизований;
- діловий;
- особистісний.

В основі *примітивного* рівня спілкування – примітивні правила та реакції поведінки – амбіції, самовдоволення, зловтіха. У межах цього рівня здобувач освіти для викладача виступає засобом досягнення мети освітнього процесу. Тому у спілкуванні викладача наявне яскраво виражене домінування, нехтування інтересами та прагненнями студента, жорстка критика, неприйняття позиції партнера по спілкуванню.

У межах *маніпулятивного* рівня взаємини викладача зі здобувачем освіти будуються на певній «витонченій» психологічній грі, сутність якої полягає в бажанні отримати певний особистий зиск (користь), використовуючи різні прийоми (у тому числі брехню, лестоці, створення «безвихідної» для студента ситуації). Здобувач освіти при цьому є об’єктом маніпуляції. Він заляканий, інфантильний, нездатний протистояти маніпуляціям з боку викладача. Разом із тим, об’єктом маніпуляцій з боку студентів може виступати й викладач. Так буває у ситуаціях, коли викладач не демонструє студентам стійкої педагогічної позиції, є надто довірливим та невимогливим до здобувачів освіти.

*Стандартизований* рівень характеризується домінуванням формальної структури спілкування. У викладача наявна слабка орієнтація на особистість здобувача освіти: має місце слідування вимогам етикету, однак таке поведіння

є поверховим, не зачіпає особистісного ставлення до здобувача освіти, реалізується на рівні «психологічних масок» (особа, володіючи «м'язовим гримом» може надати своєму обличчю, тону, позі будь-якої характеристики, що зовнішньо не відрізняється від маски, за якою приховано справжнє ставлення викладача до здобувача освіти). Студент, як самостійний партнер по спілкуванню, відчуває байдужість викладача поза «маскою», і фактично залишається об'єктом дії викладача.

Діловий рівень спілкування передбачає орієнтування викладача на спільну справу, врахування ним особистісних характеристик здобувача освіти в контексті ефективності освітньої діяльності. Викладач дотримується норм професійної етики та деонтології, визнає за студентом право на самостійність, поважає його думку. Здобувач вищої освіти для викладача є значущим залежно від його внеску до спільної діяльності, однак в особистісному житті він залишається абсолютно самостійним та незалежним.

У межах *особистісного* рівня спілкування партнери демонструють глибоку зацікавленість один до одного, обопільно визнають самостійність особистості партнера. Викладач любить здобувачів вищої освіти, уся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, а особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Здобувач вищої освіти довіряє викладачеві; викладач є авторитетом і найкращим посередником між ним і знаннями про навколишній світ, людей, себе<sup>172</sup>.

Побудова викладачем особистісного рівня спілкування є необхідною умовою високої культури його взаємодії зі здобувачем вищої освіти. Такий рівень вимагає від викладача великої самовіддачі, властивої лише тим педагогам, для яких професійна педагогічна діяльність є покликанням.

Культура педагогічного спілкування є досить широким поняттям та містить у собі зокрема вміння слухати, формулювати запитання, аналізувати відповіді, розуміти партнера, бути уважним, спостережливим, установлювати контакт, бачити й зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити поясненням, орієнтуватися в ситуації тощо. Кожний педагог формує власний стиль спілкування. З огляду на зазначене, гарний викладач завжди прагне до безперервності своєї освіти і професійного самовдосконалення, він постійно аналізує власну діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі здобувачами освіти, добирає й використовує новітні досягнення педагогічної науки та передового досвіду, переймає найбільш ефективні педагогічні методи й прийоми від своїх колег.

Можна виділити три головні причини низької культури спілкування викладачів, а саме:

- значна кількість викладачів не приділяє належної уваги організації спілкування, оскільки не надає особливого значення ролі спілкування в освітньому процесі;
- багато викладачів у складних педагогічних ситуаціях використовують

<sup>172</sup> Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Сімферополь: Дайфі, 2011. 270 с.

«силові» методи, нехтуючи психолого-педагогічними знаннями про здобувача освіти як людину, не беручи до уваги їхні вікові та індивідуальні особливості;

– чимало викладачів мають низьку загальну культуру, але не працюють над її підвищенням з причини значного навантаження, навчальною, науковою та організаційно-методичною роботою.

Світ сучасної студентської молоді дуже складний. Якщо раніше здобувачі освіти погоджувалися на позицію підпорядкування, керування ними, то тепер вони прагнуть до співробітництва, що передбачає певні вимоги до організації спілкування з викладачем (взаємини довіри, психологічний контакт, здатність викладача відмовитися від диктату й перейти до взаємодії тощо). Обов'язковою вимогою здобувачів вищої освіти, що висувається до викладача, є наявність у нього педагогічного такту, який має прояв у зовнішньому вигляді викладача, тоні спілкування, самовладанні, вмінні без домінантності та утиску досягти бажаних освітніх результатів.

Виключно важливу роль у забезпечення продуктивних взаємин між викладачем та здобувачем освіти відіграє педагогічний такт, що виявляється через почуття міри, побудову педагогічно коректного спілкування у складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти доцільний та ефективний спосіб впливу, здатність швидко оцінювати ситуацію й знаходити оптимальне рішення, управляти своїми почуттями, не втрачати самовладання, через емоційну врівноваженість у поєднанні з високою принциповістю й вимогливістю, із чуйним людським ставленням до здобувача освіти, критичність і самокритичність в оцінці власної роботи та роботи здобувачів освіти.

У контексті педагогічної діяльності викладача слід звернути увагу й на здатність викладача організовувати комунікативну взаємодію, адже слово є основним інструментом педагога.

У професійній діяльності викладача вищої школи мова виконує цілий комплекс функцій:

- забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань;
- демонстрування здобувачам освіти комунікативного зразка для наслідування;
- забезпечення ефективної освітньої діяльності;
- забезпечення продуктивних взаємин між викладачем і здобувачем вищої освіти.

З огляду на зазначене важливу роль у діяльності викладача відіграє досконале володіння педагогом сучасною українською літературною мовою, слідування орфоепічним і граматичним нормам, звернення до орфоепічних, тлумачних, синонімічних, фразеологічних, перекладних, термінологічних словників тощо.

Усне мовлення є одним з елементів педагогічної техніки.

Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складових. Перша група пов'язана з умінням педагога управляти своєю поведінкою – технікою володіння своїм організмом, інша – з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням. Складові першої і

другої груп педагогічної техніки допомагають відобразити власну особистість викладача, рівень його педагогічної культури.

**Контрольні питання до теми:**

1. Розкрийте сутність викладацької діяльності як організаційно-управлінської.
2. Назвіть психологічні чинники, що впливають на процес навчання.
3. Назвіть чинники, що визначають самосвідомість викладача.
4. Розкрийте сутність поняття «філософія викладача».
5. Назвіть відомі вам педагогічні стилі, розкрийте їх сутність.
6. Розкрийте сутність поняття педагогічної взаємодії.
7. Розкрийте зміст та сутність впливу особистості викладача на процес формування особистості студента.
8. Дайте характеристику поняття «зворотний зв'язок», перерахуйте способи його організації.

**Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* на основі опрацювання актуальної літератури заповнити таблицю:

<b>Стиль викладача</b>	<b>Мета використання стилю</b>	<b>Засоби, що використовує викладач у межах стилю</b>	<b>Ймовірний результат</b>
Емоційно-імпровізаційний			
Емоційно-методичний			
Розмірковуючо-імпровізаційний			
Розмірковуючо-методичний			

*III рівень складності:* підготувати виступ для студентів групи, в основі якого лежить осмислення виразу А. Смолика про педагогічну діяльність: «Ваша сила – віра в себе. Ваша свобода – відповідальність за власний розвиток. Ваші здібності – культура самостворення».

**Блок самоконтролю:**

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:***

- ✓ методологічну структуру викладацької діяльності;
- ✓ сутність педагогічної діяльності як організаційно-управлінської;
- ✓ сутність психологічних чинників, що впливають на процес навчання;
- ✓ зміст та значення стилів викладання, їх вплив на формування студента й успішність його професійної підготовки;
- ✓ сутність та значення зворотного зв'язку у процесі навчання.

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен уміти:***

- ✓ виділяти й аналізувати стилі викладання;
- ✓ доцільно використовувати психологічні чинники впливу на процес навчання студентів;
- ✓ організовувати зворотний зв'язок у процесі занять зі студентською аудиторією.



## ТЕМА 10

# СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мета вивчення:** оволодіння знаннями про особистість студента як об'єкта та суб'єкта освітнього процесу, про роль закладу вищої освіти в процесі соціалізації особистості студента як фахівця; поглиблення уявлень про типологічні особливості сучасних студентів, провідну роль діяльності викладача закладу вищої освіти у забезпеченні самовиховання та професійного зростання майбутнього фахівця.

**Основні поняття:** навчання, об'єкт освітньої діяльності, суб'єкт освітньої діяльності, учіння, соціалізація, адаптація, пізнавальна сфера особистості, емоційно-вольова сфера особистості, навчально-професійна діяльність, «Я-концепція», фахова компетентність.

### **Питання, що викладаються на лекції:**

1. Характеристика студента як об'єкта та суб'єкта освітньої діяльності.
2. Роль закладу вищої освіти у процесі соціалізації особистості майбутнього фахівця.
3. Адаптація здобувача вищої освіти до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.
4. Типологічні особливості сучасних здобувачів вищої освіти.
5. Чинники розвитку особистості майбутнього фахівця (студентська група, інститут кураторства, студентське самоврядування).

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ

### **1. Характеристика студента як об'єкта та суб'єкта освітньої діяльності**

У сучасних умовах модернізації системи освіти, зокрема вищої, особлива увага приділяється питанням формування компетентності майбутнього фахівця. Сучасному суспільству потрібні компетентні *суб'єкти*, готові до їхньої успішної професійної діяльності, з новим типом мислення, високим рівнем теоретичної підготовки та практичних умінь і навичок, здатних до саморозвитку, готових виховувати майбутнє покоління творчим, мислячим, мобільним і конкурентоспроможним. У зв'язку з цим актуалізується соціальна потреба в новій освітній парадигмі вищої освіти.

Бути *суб'єктом* і *творцем своєї історії*, ініціювати та здійснювати практичну діяльність, спілкування, інші види людської активності і досягати значних результатів – необхідні і затребувані якості сучасної людини.

Відповідно до загальних тенденцій підготовки фахівців у закладах вищої освіти та європейських стандартів, сьогодні недостатньо готувати вузьких

професіоналів – необхідна теоретична і практична база з формування особистості студента як *суб'єкта освітньої діяльності, суб'єкта діалогу культур*.

У найповнішому і широкому сенсі слова *суб'єкт* – це людство в цілому, що являє собою суперечливу системну єдність. *Суб'єкт* – це людина, люди на вищому (для кожного з них) рівні активності, цілісності (системності), автономності. Цей вищий рівень завжди індивідуалізований щодо кожної конкретної людини (з урахуванням мотивації, здібностей і т. п.).

У сучасній психології поняття «*суб'єкт*» розглядається в основному як *суб'єкт діяльності*, здатний її освоїти і творчо перетворити, і як *суб'єкт життя*, здатний вибудовувати стратегію і тактику своєї життєдіяльності. Внутрішня організація суб'єкта включає в себе такі структури, які забезпечують можливість людині реалізувати себе як повного творця, організатора і розпорядника власної життєдіяльності: спонукання, орієнтація, планування, організація і спрямованість діяльності, механізми її регулювання та способи здійснення тощо.

З філософської точки зору категорія *суб'єкта* є всеохоплюючою, що узагальнено розкриває єдність усіх якостей особистості: природних, соціальних, громадських, індивідуальних, які нерозривно розвиваються. *Особистість* – вужче визначення людського індивіда, оскільки висуває на передній план її соціальні, а не природні властивості.

Використання категорії суб'єкта в психолого-педагогічних дослідженнях дозволяє виявляти різну міру активності особистості студента з освоєння і оволодіння тією чи іншою навчальною і далі професійною діяльністю, а також міру її інтегративності і самовизначення в формуванні найбільш значущих та особистісно цінних, професійно важливих рис майбутнього фахівця.

Проблема становлення і розвитку особистості студента закладу вищої освіти як суб'єкта певної діяльності у науковому осмисленні розглядається крізь суб'єктно-діяльнісну теорію, яка полягає в тому, що самозміна суб'єктом самого себе стає головною смисложиттєвою цінністю, що виражає внутрішню потребу в саморозвитку, саморуху: суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, він у них твориться і визначається.

Сучасна соціокультурна історична ситуація в системі вищої освіти вимагає підготовки майбутнього професіонала не стільки як об'єкта, а як суб'єкта діяльності. В умовах вищої освіти є нагальною проблема інтеграції різних підходів у підготовці майбутнього фахівця, в яких він розглядається і як об'єкт, і як суб'єкт різних форм діяльності. У той же час освітній процес у ЗВО не повинен вилитися в тенденцію з «викорінення» об'єктів і штучного «насадження» суб'єктів, так як система вищої освіти не може бути тільки суб'єкт-суб'єктною, в ній завжди присутній об'єкт (пізнання, діяльності).

Значення діяльності для розвитку суб'єкта полягає в тому, що в ній і через неї встановлюється дієвий зв'язок між людиною і світом, завдяки якому буття виступає як реальна єдність і відбувається взаємопроникнення суб'єкта й об'єкта.

Категорія діяльності суттєва як діяльність самого суб'єкта-діяча, що організовує і вибудовує її відповідно до власних цілей і мотивів. Діяльність розглядається в процесі її становлення і вдосконалення: на різних етапах ускладнення життєвого шляху діяльність приймає нові форми і перебудовується.

**Суб'єкт (суб'єктність)** розглядається як загальна характеристика результативної активності особистості, її життєвої самостійності, як міра якості розвитку особистості. Отже, на рівні суб'єкта **індивід** знаходить найбільшу можливість реалізувати себе в спілкуванні, творчій діяльності. **Суб'єкт діяльності** – це особистість, яка сама формується в діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначаючи характер цієї діяльності і спілкування.

Для формування суб'єкта діяльності в першу чергу необхідна його **активність**, яка є найважливішою його характеристикою. Активність проявляється в діяльності певної якості – усвідомленої, вільної, емоційно пережитої особистістю, яка породжується внутрішніми, сутнісними спонуканнями, власними потребами та інтересами людини. У міру дорослішання людини все більше місце займає процес саморозвитку особистості, і більш питома вага належить внутрішнім силам, через які діють зовнішні фактори. Специфічність саморозвитку, самоорганізації суб'єкта полягає в тому, що в процесі становлення, розвитку людини активність, що виникає у відповідь на вплив навколишнього середовища, змінюється власною активністю з пошуку того, що є сенсом для його життєдіяльності.

Найважливішою характеристикою суб'єкта є **самостійність**, що включає здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи ті завдання, цілі, визначати напрямки своєї діяльності. Самостійність передбачає свідому мотивацію і обґрунтованість дій. Несхильність до впливів чужих думок є справжнім проявом самостійності.

**Активність** є необхідною умовою, зовнішньою ознакою появи і розвитку самостійності, а **самостійність** служить формою реалізації активності, результатом її виховання.

Статус особистості значною мірою визначається рівнем сформованості інтелектуальної сфери, самостійності її мислення. **Мислення** як діяльність характеризує розумову активність в якості пізнавальної діяльності та утворює її особистісний план.

Процес мислення первинний по відношенню до сформованих розумових дія, операцій, які в ньому народжуються і функціонують. Із рівнем розвитку самостійності мислення пов'язана можливість проєктувати і прогнозувати майбутнє, здатність конструювати і моделювати процеси, формувати стратегію життєдіяльності, будувати адекватний образ «Я», орієнтуватися в навколишньому світі.

Спільними підставами для моделювання процесу суб'єктного становлення студентів є його рівневі сутнісні характеристики і орієнтація на розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Професійне середовище, організований освітній процес стають зовнішніми регуляторами по відношенню до внутрішніх психофізичних механізмів життєдіяльності кожного студента. Можливість стати суб'єктом освітньої та

професійної діяльності реалізується в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів (норм, правил, цінностей) у внутрішні механізми життя і діяльності студента. Перехід зовнішніх впливів у внутрішньо-обистісний план буде вищим, якщо вони **адекватні** різноманітним рівням розвитку суб'єкта освітнього процесу. **Адекватність** означає не просто збіг характеру, сили, обсягу зовнішніх впливів із такими рівневими характеристиками, але і посилення параметрів суб'єктності, що представляє перехід майбутнього фахівця на більш високий рівень розвитку суб'єктної позиції. Всі технології суб'єктного навчання студентів можуть і повинні здійснюватися на всіх рівнях вищої освіти, тактично змінюючись відповідно до динаміки індивідуального розвитку суб'єкта.

**Суб'єктність** важлива для позитивного розвитку особистості і має здатність до динаміки, а значить – до розвитку і формування. Педагогічний аспект проблеми суб'єктного існування людини бачиться в знаходженні механізмів формування суб'єктності. На основі теоретичного аналізу можна зробити деякі практичні висновки і назвати параметри студента (в тому числі і майбутнього педагога) в якості **суб'єкта освітнього процесу**:

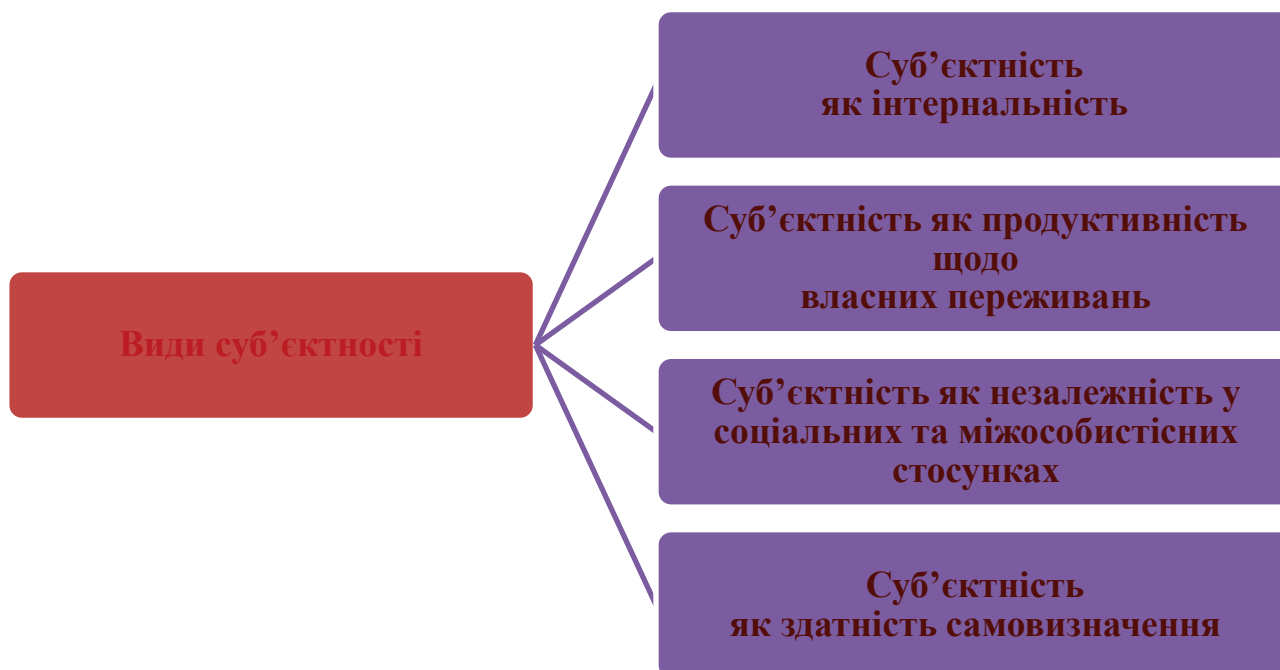
- усвідомлення і прийняття цільових установок педагогічного процесу;
- володіння ключовими компетенціями;
- оволодіння прийомами самостійної навчальної діяльності;
- прагнення до досягнення високих результатів успішності;
- свідомий розвиток рефлексивності творчого мислення;
- орієнтація на різнобічний саморозвиток, самовдосконалення, самоорганізацію, саморегуляцію особистості як передумови успішного професійного становлення;
- цілеспрямована професійна самоосвіта і самовиховання;
- прагнення до вільного володіння професійними навичками;
- підготовка до конкуренції на ринку професійних послуг;
- проектування перспективи зростання і самоствердження;
- оптимістичне подолання природних труднощів процесу навчання і залучення до професії;
- прагнення до творчої реалізації особистісних проєктів;
- активна позиція у виборі різноманітних соціальних ролей.

Цей перелік передбачає можливість і необхідність актуального поповнення суб'єктності студента і програмування навчальної та виховної роботи у ЗВО з формування особистості сучасного фахівця як активного суб'єкта, здатного самостійно, творчо здійснювати свою діяльність та усвідомлено керувати нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків.

Отже, **суб'єктна позиція студента** – це інтегративна характеристика особистості, що виражає систему його емоційно-ціннісних ставлень, визначає рефлексивно особистісний спосіб його активності в освітньому середовищі вищої школи. Вона є не лише умовою, але й показником суб'єктної залученості магістранта в навчально-професійну діяльність, робить його співавтором

освітнього процесу<sup>173</sup>.

Виокремлюють чотири види суб'єктності (див. рис. 26)<sup>174</sup>.



**Рис. 26. Види суб'єктності**

Суб'єктна позиція здобувача освіти може виявлятися у:

- *позитивному самоставленні* (здатність свідомо та впевнено будувати свої життєві плани, розуміючи й сприймаючи свої можливості й обмеження);
- *інтернальності* (відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями);
- *внутрішній мотивації освітньо-професійної діяльності*, що є необхідним чинником побудови гармонійної внутрішньої структури професійної діяльності, яка оптимально організовує весь процес самоактуалізації особистості здобувача освіти;
- *рефлексивності*;
- *відносній автономності*;
- *спрямованості на саморозвиток та самоактуалізацію*.

*Суб'єктність в освітньо-професійній діяльності* виявляється в залежності здобувачів освіти від внутрішнього контролю через цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, нахил до самостійного виконання роботи.

У науковій літературі ще немає чіткого та повного визначення поняття «*студентство*»<sup>175</sup>, як і немає однозначного тлумачення характеру та специфіки

<sup>173</sup> Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. С. 84-85.

<sup>174</sup> Там само.

<sup>175</sup> Стражнікова І. Педагогіка вищої школи: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 36.

праці студентства. Однак є значний інтерес до цієї соціальної групи, що, насамперед, пояснюється необхідністю підвищення якості підготовки фахівців.

Дослідники визначають так це поняття<sup>176</sup>:

– особлива соціальна група, що формується з різних соціальних утворень суспільства й характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою та психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці й культури є головним й у більшому ступені основним заняттям (А. Власенко);

– складова частина такої суспільної групи як молодь, яка наділена всіма якостями, властивими молоді, але має свої особливості, зокрема соціальний престиж, оскільки більшість студентів усвідомлюють, що заклад вищої освіти є одним із засобів соціального просування (Т. Іщенко);

– частина молоді в усіх країнах, яка є важливим джерелом відтворення інтелігенції; мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві (І. Стражнікова, О. Малихін та ін.);

– молодь, що проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій шляхом свідомого оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, набуття професійних якостей під час навчання у вищих навчальних закладах (Л. Подоляк і В. Юрченко);

– соціальна група, яка функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якої є не річ, а сама людина, особистість; головною формою виробництва є навчально-освітня діяльність (Б. Рубін і Ю. Колесніков).

Отже, студентство, на думку науковців<sup>177</sup>, є специфічною групою молоді, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Тобто, як соціальну групу студентство треба розглядати в системі закладу вищої освіти, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання соціальних ролей і функцій інтелігенції. Права та обов'язки студентства визначаються Конституцією України, Законами України «Про освіту» (Стаття 53), «Про вищу освіту» (Статті 61-64), а також внутрішніми нормативно-правовими актами закладу вищої освіти.

Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>178</sup> зауважують, що термін «*студент*» означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опановує знання, вивчає (студіює) науку. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», студент (здобувач вищої освіти) – особа, зарахована до закладу вищої освіти з метою здобуття вищої освіти ступеня молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра.

Здобувачів вищої освіти, порівняно з іншими групами молоді цього віку,

<sup>176</sup> Там само.

<sup>177</sup> Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підр. Київ: Центр навч. л-ри, 2006. С. 108-109.

<sup>178</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2011. С. 41.

відрізняють такі риси<sup>179</sup>:

- вищий освітній рівень;
- велике прагнення до знань;
- висока соціальна активність;
- досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Студент є *об'єктом педагогічної діяльності*<sup>180</sup>. Продукти діяльності педагога матеріалізуються у психічному обличчі іншої людини – у її знаннях, вміннях, навичках, рисах характеру іншої людини. Своєрідність цього об'єкту полягає в тому, що він одночасно є суб'єктом діяльності, проте не педагогічної, а навчальної, ігрової, дослідницької, комунікативної. Об'єктом діяльності студента є наукова, теоретична і практична інформація, якою він має оволодіти. Продуктами його діяльності є відповіді: усні, письмові, графічні. Таким чином, у студента як суб'єкта діяльності є своя мета, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості.

Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, що не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає якою цікавою може бути праця.

При організації викладачем впливу на свій об'єкт потрібно враховувати те, що студент ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього, а за своїми законами, властивими його психіці – особливостями сприймання, розуміння, запам'ятовування, становлення волі, характеру, формування загальних і специфічних здібностей. Здобувач освіти не народжується суб'єктом діяльності, а стає ним під впливом виховання. Саме викладачі мають допомогти студентові стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить саморух, самоутвердження, самовдосконалення.

У соціальній позиції здобувача освіти останнім часом сталися суттєві зміни: він став більш критичним, активним, прагне раціонально використовувати навчальний час, зусилля, матеріальні ресурси. Студент припускає, що він може висловити своє незадоволення кваліфікацією викладача; при цьому у стосунках з іншими втрачається стабільність, що ґрунтувалася на взаєминах старшого і молодшого, досвідченого і недосвідченого. Студент хоче відчувати повагу й шанобливе ставлення до себе, визнання права на самовираження, визнання його потреб законними; вимагає від викладача самокритичності.

**Студентський період** життя людини припадає переважно на *пізню юність або ранню дорослість* (Л. Подоляк і В. Юрченко) і є найбільш сприятливим для формування багатьох психічних функцій, характеру, світогляду, розвитку інтелектуальних можливостей здобувача. У цей період відбувається оволодіння різноманітними соціальними ролями дорослого, набуття права вибору, розумінням юридичної й економічної відповідальності, участь у різних видах соціальної активності, здобуття вищої освіти та опанування професією, спостерігається найбільша пластичність і переключення у формуванні складних

<sup>179</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2011. С. 41.

<sup>180</sup> Стражнікова І. Педагогіка вищої школи: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 37-38.

психомоторних та інших навичок.

М. Фіцула<sup>181</sup> зауважує, що перехід від старшого шкільного до студентського віку супроводжується суперечностями і переорієнтацією звичних життєвих уявлень. **Суперечності** мають соціально-психологічний характер: з одного боку, розквіт інтелектуальних, фізичних сил студента, а з іншого – обмеженість часу, економічних можливостей для задоволення потреб тощо. На відміну від школярів інтереси студентів переходять у площину майбутньої професії, самостійність дій набирає практичного характеру. Навчання, побут, відпочинок здобувачів освіти великою мірою залежать від кола спілкування, тобто студентських колективів, їхньої організованості, ціннісних орієнтацій, моральні норми, неформальні лідери помітно впливають на ефективність усієї системи виховної роботи у ЗВО.

Молоді люди, вступивши до закладу вищої освіти, стикаються з багатьма труднощами (див. рис. 27):



**Рис. 27. Труднощі, з якими стикаються студенти, вступивши до закладу вищої освіти**

Головними сферами життєдіяльності здобувачів вищої освіти у закладі вищої освіти є:

- професійне навчання;
- особистісне зростання та самоствердження;
- розвиток інтелектуального потенціалу;
- духовне збагачення, а також моральне, естетичне і фізичне

<sup>181</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. С. 36.



самовдосконалення.

Зважаючи на концепцію ієрархії потреб людини (А. Маслоу), потребнісну сферу студентської молоді представлено у таблиці 24<sup>182</sup>.

Таблиця 24

## Потребнісна сфера студентської молоді

Потреби	Характеристика потреб
<b>Фізіологічні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- потреба у фізичній активності (часто нереалізована);</li> <li>- посилення сексуального потягу;</li> <li>- прагнення відкоригувати і стабілізувати фізичний аспект «образу Я»;</li> <li>- необхідність підтримувати нормальний психофізіологічний тонус;</li> <li>- бажання зберегти і поліпшити своє здоров'я</li> </ul>
<b>Безпека, захист і стабільність</b>	посилюється і реалізується не тільки в середовищі закладу вищої освіти і родини, а й у сфері уявлень про майбутню професійну діяльність, життєві перспективи і плани
<b>Приналежність, прийняття і любов/кохання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- найповніше реалізується в спілкуванні;</li> <li>- формування свого ставлення до сексуальної чутливості і кохання (егоїстичний чи альтруїстичний тип) як компонент юнацької самосвідомості;</li> <li>- зміни в особистісному житті людини: час величких мрій і закоханості, затишку дружнього кола спілкування і «занурення» у своє «Я», духовного злету і сексуальної активності, створення сім'ї і щасливих турбот материнства-батьківства</li> </ul>
<b>Самоповага, соціальний статус, компетентність</b>	прагнення до успіху в діяльності, до соціального визнання, високої оцінки, бажання досягнути поваги з боку членів референтної групи, зокрема викладачів
<b>Самоактуалізація, самореалізація та індивідуальний розвиток (самовдосконалення)</b>	активне формування своїх здатностей та їх подальше удосконалення, що пов'язане з мотивацією досягнення та перетинається з потребою у визнанні і прийнятті як члена професійної групи, суспільства; усвідомлене самосприйняття та осягання розумом свого життя як цінності, сміливість та емоційна мудрість

<sup>182</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-те вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 47-49.

Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>183</sup> характеризують студентський вік як:

– вік *безкорисливої жертовності та повної самовіддачі*, де поряд із цим для здобувачів вищої освіти характерним є також *невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків*, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви: залежність від шкідливих звичок (куріння (особливо зростає серед дівчат), побутове пияцтво, вживання наркотиків, сексуальна розпуста тощо); інфантильність, несамостійність, підвищений рівень конформізму, нездатність протидіяти негативному впливу найближчого соціального оточення, особливо якщо це референтна група;

– важливий період становлення *«Я-концепції» як ядра особистості*. **«Я-концепція» майбутнього фахівця** – складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистості й суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе такі складники: *«Образ-Я», емоційно-ціннісне ставлення до себе та поведінковий складник як самопрезентація* (див. рис. 28). Елементи (Я-структура), що визначають «Я-концепцію» особистості, є психічними моделями, за допомогою яких вона організовує своє життя;



**Рис. 32.** Складники (Я-структура) «Я-концепції» майбутнього фахівця

– період *активізації самопізнання і подальшого формування самооцінки*. Разом із розквітом психічних функцій студентському вікові притаманна *нестійкість особистісних структур*, а образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед них: *реальне «Я»* (яким бачить себе студент у цей момент), *динамічне «Я»* (яким намагається бути), *ідеальне «Я»* (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів), низка інших уявних, часто фантастичних образів себе;

– вік *зростання сили «Я», здатності проявити та зберегти свою*

<sup>183</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 47-49.

*індивідуальність*. Коли виникає підґрунтя для подолання страху втрати власного «Я» (в умовах групової діяльності, інтимної близькості або дружби), «Я» випробовує свою силу, а через протистояння з іншими людьми юнаки знаходять чіткі межі свого психологічного простору, що захищають їх від небезпеки руйнівного впливу іншого;

– вік, якому притаманна *кризова насиченість* (вікова криза), що характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток якої набуває бурхливого стрімкого характеру. Можуть спостерігатися такі *ознаки кризи*, як сильна фрустрація, інтенсивне хвилювання через незадоволення потреби, загострення рольових конфліктів «студент-викладач», «студент-студент», ціннісно-сміслова невизначеність, неструктурованість особистості (наприклад, дехто вперше дізнається про можливість самоуправління, саморегуляції та самовиховання), інфантильність (студент поводить себе як безвідповідальна людина або вдається до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків тощо).

До найбільших *кризових ситуацій студентського віку* Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>184</sup> відносять:

- 1) кризу професійного вибору;
- 2) кризу залежності від батьківської сім'ї;
- 3) кризу інтимно-сексуальних стосунків та кризові ситуації в освітньо-професійній діяльності (див. табл. 25).

Таблиця 25

## Кризові ситуації студентського віку

Криза	Зміст кризової ситуації
<b>Професійного вибору</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до ЗВО;</li> <li>• часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть із іншої спеціальності;</li> <li>• амбівалентність таких тенденцій (або піти із ЗВО за власним свідомим вибором, або продовжувати навчання для збереження соціально-культурного статусу) нерідко призводить до розвитку у студентів багатьох особистісних проблем і психосоматичних розладів;</li> <li>• факт вступу до ЗВО породжує надію на повноцінне й цікаве життя, зміцнює віру молодій людині у власні сили і здібності, проте в деякого швидко наступає розчарування: виникає питання про правильність обрання ЗВО, професії, спеціальності;</li> <li>• гостро постає проблема профорієнтації та профвідбору</li> </ul>

<sup>184</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 54-55.

Криза	Зміст кризової ситуації
<b>Залежності від батьківської сім'ї</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• з одного боку, молоді люди можуть жити окремо від батьківської сім'ї в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самостійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого – емоційно-особистісна й побутова (особливо матеріальна) залежність від батьків</li> </ul>
<b>Інтимно-сексуальних стосунків</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий) (студентський вік відповідає періоду посилення сексуального потягу);</li> <li>• створення власної сім'ї блоковане матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у здобувачів вищої освіти це гостріше виражено, ніж в їхніх однолітків, які працюють на виробництві);</li> <li>• позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньоособистісною конфліктністю (напруженістю);</li> <li>• у деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше</li> </ul>
<b>Навчально-професійної діяльності</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• факторами є деякі психотравмуючі особливості організації освітнього процесу у закладі вищої освіти;</li> <li>• часто вивчення та успішна «здача» якої-небудь навчальної дисципліни стає самоціллю, а не засобом досягнення мети оволодіти професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи;</li> <li>• творче і свідоме опанування знаннями витісняється зубрінням навчального матеріалу та конформізмом щодо екзаменатора;</li> <li>• наявна аналогія між іспитом і лотереєю посилює ситуацію;</li> <li>• несистематичне (передекзаменаційне) вивчення матеріалу не тільки не сприяє формуванню глибоких професійно-важливих і особистісно-значущих знань і вмінь, але і провокує психоемоційні перевантаження</li> </ul>

Часто кризовими є також *ситуації побудови планів на майбутнє* (розмірковування над цим відбувається з максималістських позицій: усе має бути найкращим, унікальним, неповторним (усе або нічого!)) та *працевлаштування* після закінчення закладу вищої освіти. Так, в умовах сьогодення багато випускників, які опанували педагогічні спеціальності, не орієнтовані на професійно-педагогічну діяльність. Ця професія для них не є особистісно значущою життєвою цінністю, а тому своє майбутнє вони не пов'язують із нею. Ця серйозна проблема ще більше посилюється в умовах економічної скрути, відсутності стабільного ринку праці, падіння соціального престижу праці

педагога через невисоку заробітну плату<sup>185</sup>.

Серед інших суперечностей студентського віку науковці<sup>186</sup> визначають **кризу ідентичності**, що пов'язана з системою «Я». **Ідентичність** – це стійкий образ «Я», збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного «Я». Сутність кризи ідентичності в студентському віці полягає в тому, що відбувається зіткнення цінностей, що інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання студента у ЗВО через ідентифікацію себе з професійною моделлю (велике бажання злитися з ідентичністю інших і водночас наполегливе відстоювання своєї ідентичності («як всі, але Я – особистість»)). Однак суперечливі почуття можуть виникати навіть щодо однієї і тієї ж людини.

**Особистісна ідентичність** як продукт соціальної ідентичності – це, з одного боку, активний селективний процес (перцепція соціального впливу та адаптація до нього), а з іншого – система знань про себе, яка формується під час порівняння суб'єктом себе з членами групи і складається з сукупності рис, специфічних саме для «Я» (інгрупа – «Ми», аутгрупа – «Вони») й оцінюється за трьома аспектами (див. рис. 29).



Рис. 29. Аспекти оцінювання ідентичності

Як зауважують Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>187</sup>, незважаючи на небезпеку студентського періоду життя, яка полягає в тому, що стосунки близькості, суперництва й боротьби мають місце у здобувачів освіти переважно щодо людей, які схожі на них і є їхніми ровесниками (*неадекватна ідентичність*), що часто породжує упередженість у стосунках, внутрішньої невпевненості в собі,

<sup>185</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 56.

<sup>186</sup> Там само. С. 52-54.

<sup>187</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 56.

неприйняття самого себе й інших («комплекс меншовартості») і, як наслідок, самотність, а потім – страх перед близькістю, **кожна криза має позитивні сторони**.

**Криза** – це загострення суперечностей, а саме суперечність є рушійною силою розвитку: людина відштовхується від неусвідомлюваної залежності, набуває самості. Це дає можливість краще пізнати себе, що і є основою та умовою подальшого розвитку «Я». Тільки в цей період – період кризи – фактор середовища дає ефект «все або нічого!». Таким середовищем для студента є заклад вищої освіти – чинник соціалізації.

## **2. Роль закладу вищої освіти у процесі соціалізації особистості майбутнього фахівця**

Період навчання студента у закладі вищої освіти – надзвичайно важливий період його соціалізації, оскільки ця соціалізація завершується через систему освіти, закладаються підвалини подальшої соціалізації у межах самостійної професійної діяльності, відбувається корегування життєвих цілей, формуються установки щодо подальшого самостійного життєвого шляху.

Існує багато визначень поняття «**соціалізація**», які різняться залежно від розуміння їхніми авторами сутності й структури особистості. Більшість визначень цього поняття містить загальне положення про те, що **сутність соціалізації** полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду, але розуміння змісту цього досвіду, його структури, засобів і порядку засвоєння істотно відрізняються<sup>188</sup>:

– процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення і життєдіяльності в даному суспільстві (В. Волович);

– процес, що може відбуватися як в умовах стихійного впливу різноманітних обставин життя в суспільстві, так і під час виховання – цілеспрямованого формування особистості (Л. Подоляк і В. Юрченко);

– результат взаємодії з навколишнім середовищем протягом життя шляхом адаптацій, що змінюють одна одну в кожній сфері життєдіяльності (М. Лукашевич).

– процес набуття особистістю самосвідомості та свідомості, перетворення людини на особистість у результаті засвоєння нею суспільних норм та інтеграції в соціальні інститути, структурування сфери свідомості особистості під інформаційним впливом інституційованого соціального середовища (Т. Парсонс);

– процес, за допомогою якого культура передає людям свої переконання, звичаї, звички і мову (І. Чалдіні, Д. Кенрик);

– процес приборкання вроджених інстинктів, виявлення яких суперечить цивілізованому способу життя, шляхом інтеріоризації соціальних регламентів (З. Фройд);

– подолання індивідом критичних ситуацій на життєвому шляху

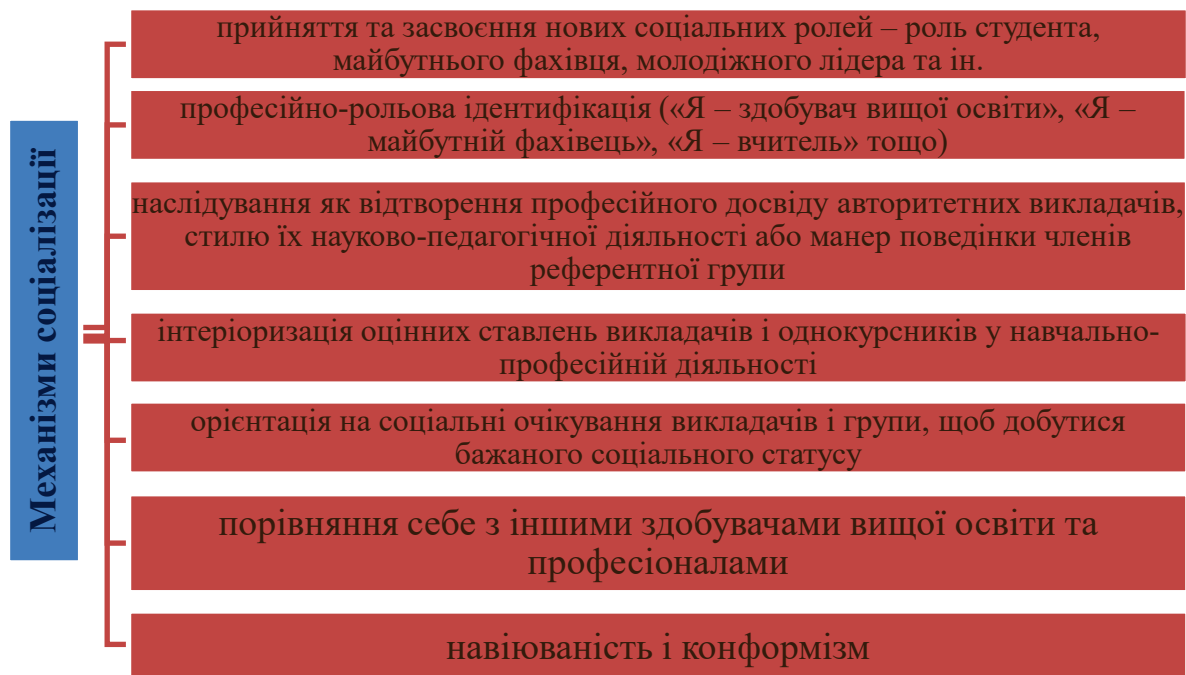
<sup>188</sup> Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія : навч. посібник. Київ : КОНДОР, 2009. С. 312-325.

(Е. Еріксон);

**Соціалізація**, має **дві цілі**<sup>189</sup>: сприяти взаємодії людей через виконання ними різних соціальних ролей; забезпечувати збереження суспільства передачею новим членам відповідних переконань та зразків поведінки. Вона (**соціалізація особистості**) є процесом і результатом засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду в діяльності та спілкуванні з іншими людьми.

Кожний заклад вищої освіти має своє особливе соціокультурне середовище: студент, який навчається в одному ЗВО, напевно, стикатиметься з іншими умовами й вимогами та правилами внутрішнього розпорядку, ніж студент іншого ЗВО. Хоча є також загальні вимоги, властиві певній соціальній культурі, однак між особистістю і соціальною ситуацією існує складна взаємодія, яка по-різному впливає на наші думки, почуття та вчинки: різні люди неоднаково реагують на одну й ту ж ситуацію; люди можуть змінювати свої ситуації; ситуації змінюють людей.

У студентському віці задіяні всі основні **механізми соціалізації** (див. рис. 30):



**Рис. 30. Механізми соціалізації особистості**

Найважливішим чинником, який впливає на процес соціалізації студентської молоді, є **освітня діяльність**<sup>190</sup>. Процес навчання охоплює не тільки **дидактичний**, пов'язаний із засвоєнням знань, компонент, а й **соціально-психологічний**, що відтворює характер взаємин у студентській групі, соціально-психологічну атмосферу в ній. Соціально-психологічний компонент освітньої діяльності студентів утворюють такі складові: проблеми адаптації студентів до умов навчання у закладі вищої освіти; особливості створення позитивного соціально-психологічного клімату а академічній групі; особливості

<sup>189</sup> Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія : навч. посібник. Київ : КОНДОР, 2009. С. 312-325.

<sup>190</sup> Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія : навч. посібник. Київ : КОНДОР, 2009. С. 312-325.

налагодження стосунків студентів із викладачами; проблеми міжособистісних конфліктів. У цьому контексті особливо значущою є проблема адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладі вищої освіти.

Під час засвоєння нових знань формуються **ціннісні орієнтації**. Учорашній старшокласник привносить до освітньої системи педагогічного ЗВО власний проект майбутньої професійної поведінки і життєтворчості, світоглядні орієнтири і моральні цінності, які відображають також і духовно-педагогічні вартості всіх його попередніх вихователів.

**Результатом соціалізації** здобувачів вищої освіти є<sup>191</sup>:

- 1) вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісних орієнтацій;
- 2) формування життєвого ідеалу;
- 3) засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій;
- 4) формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки;
- 5) опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування.

**Соціалізацію особистості** майбутнього педагога Л. Подоляк і В. Юрченко пропонують розглядати як багатоаспектне явище, яке детерміноване низкою соціокультурних і соціально-психологічних чинників:

- морально-духовні особливості родинного середовища,
- специфіка попереднього освітньо-виховного простору,
- практична реалізація наукової моделі підготовки фахівця у закладі вищої освіти.

Потрібно налагоджувати не лише чітку систему профорієнтаційної роботи і професійного відбору абітурієнтів до педагогічних ЗВО, а й цілеспрямовано здійснювані підготовку молоді до виконання нею соціально-рольових функцій виховання дітей у сім'ї, втілювати в педагогічному процесі освітніх закладів ідеї народної педагогіки.

Джерелом соціалізації здобувачів вищої освіти є не лише зміст педагогічного процесу у закладі вищої освіти, а й соціально-професійне його оточення, студентська референтна група, засоби масової інформації, громадські об'єднання здобувачів вищої освіти тощо. Процес соціалізації особистості майбутнього фахівця триває як адаптація, індивідуалізація та інтеграція в умовах вузівського культурно-освітнього середовища.

### **3. Адаптація здобувачів вищої освіти до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.**

У змісті процесу соціалізації виділяють два структурні елементи: **соціальну адаптацію** та **інтеріоризацію**<sup>192</sup>.

**Адаптація** – пристосування індивіда до умов існування різних соціальних структур і спільнот, внаслідок чого він засвоює існуючі в них норми, цінності та

<sup>191</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 59.

<sup>192</sup> Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія : навч. посібник. Київ : КОНДОР, 2009. С. 312-325.



ідеали. Адаптація означає пристосування індивіда до рольових функцій, до соціальних норм, цінностей, до умов функціонування різних сфер суспільства. В процесі адаптації індивід погоджує самооцінки і свої претензії зі своїми можливостями і реальностями соціального середовища.

**Інтеріоризація** – процес формування внутрішньої структури людської психіки з допомогою освоєння соціальних норм, цінностей та інших компонентів соціального середовища внаслідок соціальної діяльності, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє «Я». Результатом інтеріоризації є індивідуальність особистості, неповторність її духовного світу, специфіка соціальної активності.

У свою чергу Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>193</sup> визначають **адаптацію** як результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, який приводить до оптимального його пристосування до життя і діяльності. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Через неї забезпечується можливість прискорення ефективного функціонування особистості в незвичайних обставинах. Якщо адаптація не настає, виникають додаткові труднощі в спілкуванні, в опануванні предмета діяльності, аж до порушення її регулювання.

Адаптація пов'язана зі зміною *соціальної ситуації розвитку студента*. **Адаптація** – це зміна самого себе (настанов, рис характеру, стереотипів поведінки тощо) відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення. Це входження в нову соціальну позицію і нову систему взаємин: щоб успішно працювати самостійно, як того вимагає вища школа, потрібно мати високий інтелектуальний рівень розвитку, інтелектуальні вміння та навички опрацювання літератури. Якщо цей рівень недостатній, компенсація може відбуватися за рахунок підвищення мотивації, посилення працездатності та наполегливості.

Період **адаптації першокурсника**, на думку психологів<sup>194</sup>, пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні (порівняно зі школою низька успішність), так і в спілкуванні. Адаптаційний період у різних студентів відбувається по-різному, залежно від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищій школі.

Труднощі адаптаційного періоду пов'язані з розлученням зі шкільними друзями і позбавленням їхньої підтримки та розуміння; невизначеністю мотивації вибору професії та недостатньою психологічною готовністю до опанування нею; не сформованістю системи саморегуляції і самоконтролю за своєю діяльністю і поведінкою та відсутністю повсякденного контролю за ними з боку батьків і викладачів; пошуком оптимального режиму праці й відпочинку та налагодженням побуту; відсутністю навичок самостійної навчальної роботи (невміння працювати із джерелами інформації, конспектувати літературу тощо).

<sup>193</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 60.

<sup>194</sup> Там само.

Подоланню означених труднощів, як стверджує М. Фіцула<sup>195</sup>, сприяє спеціально організована робота в закладі вищої освіти з адаптації, тобто активного і творчого пристосування студентів нового набору до умов вищої школи, в процесі якого формується колектив, особисті навички і вміння раціональної організації розумової діяльності, а також покликання до обраної професії, вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання тощо.

В адаптації студента виокремлюють три фази:

1) психічна реакція організму на нові умови у студентів має різну тривалість, але переважно закінчується в середині першого семестру;

2) включає перебудову пристосовницьких механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів і завершується приблизно до середини другого семестру;

3) період усталеної адаптації, коли завершується формування динамічного стереотипу і пристосовницьких реакцій. У 70% студентів він завершується до кінця першого курсу.

Заклад вищої освіти має докласти усіх зусиль для створення *оптимальних умов для адаптації першокурсників*:

– надання кваліфікованої допомоги в організації та плануванні самостійної навчальної роботи;

– озброєння студентів першого курсу знаннями про інноваційну культуру навчальної праці, освоєння сучасних освітніх технологій;

– ознайомлення їх з особливостями методики самостійної роботи з кожної наукової дисципліни;

– активізація розумової діяльності студентів на заняттях;

– забезпечення розуміння змісту навчальних занять як умови логічного аналізу отриманої інформації;

– консультації (групові й індивідуальні) з інноваційної культури сучасної навчальної праці;

– формування потреби до самовдосконалення; забезпечення контактності викладачів і здобувачів вищої освіти.

Період адаптації проходять не всі однаково. Залежно від активності здобувачів вищої освіти *адаптивний процес* може бути *двох видів*:

1) активне адаптування;

2) пасивне, комфортне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи.

**Форми адаптації студентів-першокурсників** представлено в таблиці 26<sup>196</sup>.

<sup>195</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 36-37. Див. також: Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. С. 339.

<sup>196</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 60.

Таблиця 26

## Форми адаптації студентів-першокурсників

Форми адаптації	Характеристика
<b>Формальна</b>	стосується інформаційної обізнаності з новими реаліями студентського життя, пристосування до умов нового закладу освіти, до структури вищої школи взагалі, до тих вимог, які ставляться перед здобувачами вищої освіти, усвідомлення своїх прав та обов'язків
<b>Соціально-психологічна</b>	- процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників та інтеграція цих груп зі студентським оточенням загалом; - пристосування до нового соціального оточення (викладачі, однокурсники, сусіди в гуртожитку, соціальна структура великого міста тощо); - перебудова наявних соціальних навичок і звичок; різкий перехід до самостійного життя
<b>Дидактична</b>	пов'язана з готовністю здобувачів вищої освіти опанувати різноманіття нових (порівняно зі шкільними) організаційних форм, методів і змісту освітньо-професійної діяльності у вищій школі, до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів тощо
<b>Особистісно-психологічна</b>	- пов'язана із прийняттям здобувачем вищої освіти нової соціальної позиції «здобувач освіти» (хто навчається самостійно, наполегливо опановує професію) та опануванням нової соціальної ролі «майбутнього фахівця»; - вплив ціннісних орієнтацій студентів першокурсників, їхня мотиваційна спрямованість, рівень особистісної тривожності, екстернальність-інтернальність, типологічні особливості темпераменту; - важливою є сфера спілкування з людьми навколо, зокрема з викладачами

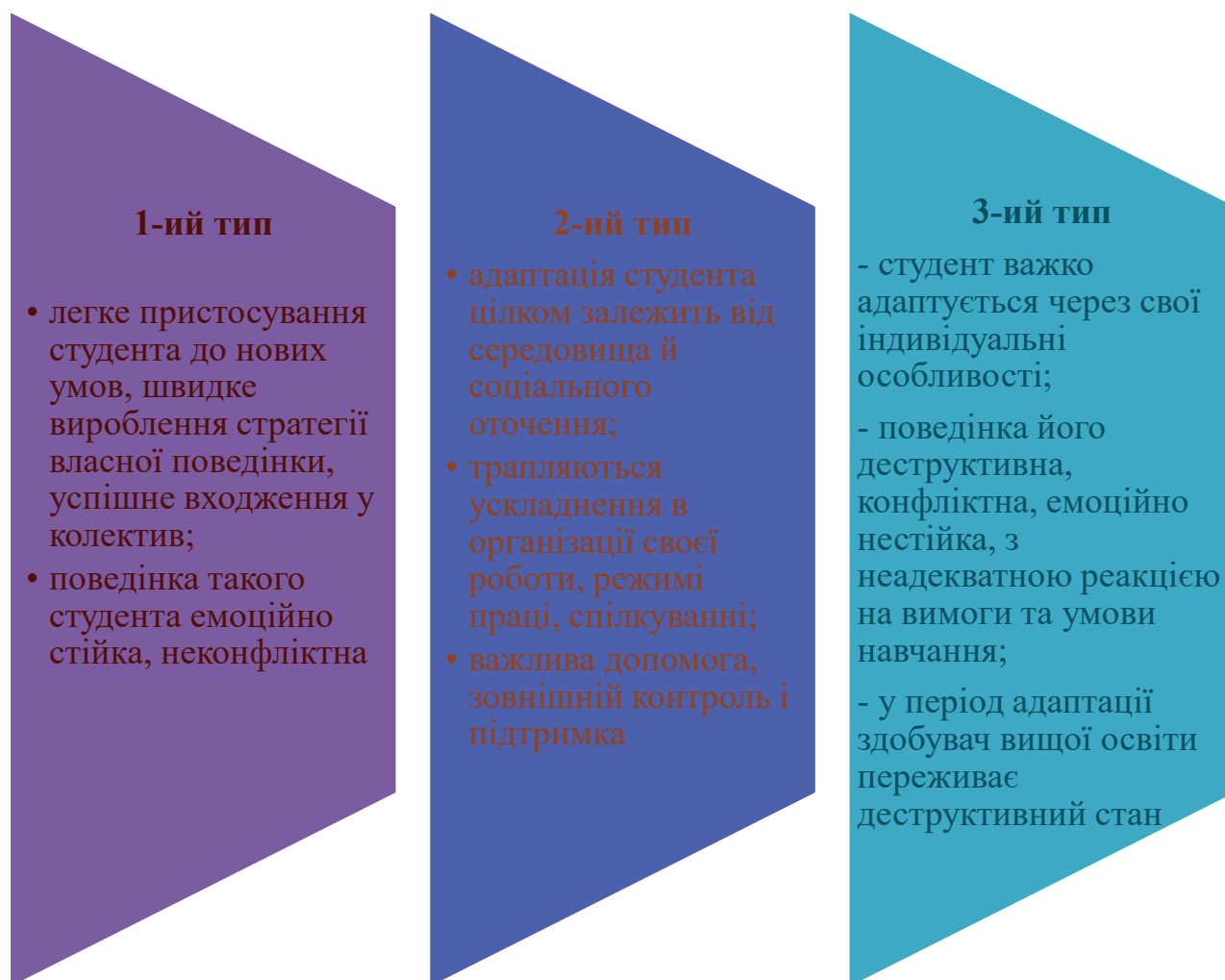
Залежно від швидкості адаптації та її результатів Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>197</sup> розрізняють три типи адаптації здобувача вищої освіти (див. рис. 31).

Для *деструктивного стану* здобувача вищої освіти в період адаптації характерним є:

- неспроможність переживати самотність;
- занижена самоповага і самооцінка;
- соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, очікування осуду з боку оточуючих;
- недовіра до людей;

<sup>197</sup> Там само, С. 65.

- труднощі у виборі партнера, друга;
- пасивність і невизначеність, що знижує власну ініціативність і в навчанні, і в спілкуванні;
- нереалістичні очікування, орієнтація на підвищені вимоги до себе.



**Рис. 31. Типи адаптації здобувача вищої освіти**

У цей період вирішального значення набуває підтримка, допомога, увага з боку куратора і викладачів, а саме: порада щодо встановлення режиму праці і відпочинку; порада з питань організації самостійної навчальної роботи; допомога в пізнанні товаришів, у становленні ділових і дружніх стосунків.

**Завданням викладача** в адаптаційний період першокурсників, як підкреслюють Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>198</sup>, є:

- допомагати і вчити здобувача вищої освіти самовизначатися за соціальними цінностями, а не за тимчасовими результатами діяльності, бути цілеспрямованим;
- включати здобувача вищої освіти в співтворчість;

<sup>198</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 66. Див. також: Мостова І. Поради психолога першокурснику. Київ: Тандем, 2000. 76 с.

– допомагати в організації самостійної роботи та входженні в студентське середовище.

Успішність адаптації залежить також від *стану здоров'я і розвитку волі*. Якщо є проблеми, тоді студенти вимагають особливої уваги та допомоги.

В адаптації студента до закладу вищої освіти, допомагає також *студентська група*, якщо в ній позитивний мікроклімат і вона є референтною (значущою) для студента. Чуйне ставлення один до одного в студентській групі, взаємодопомога роблять процес входження кожного студента в навчально-професійну діяльність і новий колектив комфортнішим і успішним.

За умови, якщо адаптація відбулася, розпочинається процес *індивідуалізації* пізнавальної діяльності й поведінки здобувача освіти, з'являється спрямованість на розвиток індивідуальних властивостей пізнавальних процесів, формується індивідуальний стиль розумової діяльності, відбувається усвідомлення здобувачем освіти своїх індивідуальних особливостей і свідоме використання їх для досягнення позитивних освітніх результатів.

Процес професійного становлення завершує *інтеграція*, у межах якої виникає спрямованість особистості на виконання професійної ролі, здійснюється розвиток професійних здібностей у сукупності професійних якостей, що є ознакою автентичної особистості, яка:

- розуміє відмінності між відчуттями і фантазіями, між своїми потребами і бажаннями інших,
- діє відповідно до своїх очікувань,
- усвідомлює власні потреби й бере відповідальність за їхню реалізацію,
- узгоджує свої бажання з наявними можливостями,
- вибудовує своє «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальне» і професійною моделлю.

Професійне становлення, професійне спрямування особистості, розвиток професійних і громадянських якостей особистості відбувається через *професійну ідентифікацію* (порівняння, ототожнення себе з професійною моделлю) та професійну презентацію (поведінка набуває професійних ознак). Унаслідок цих процесів студент набуває *соціально-психологічної зрілості*.

*Соціальна зрілість* визначається психологами<sup>199</sup> як стадія соціального розвитку особистості, яка характеризується не тільки оволодінням соціальними ролями, а й здатністю до самостійних учинків, активною соціальною позицією, прийняттям відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки. Для соціально зрілої людини притаманна стійкість цінностей і переконань, активна соціальна позиція, яка виявляється у її взаєминах із людьми, у взаємодії з певною соціальною групою і соціальним середовищем загалом.

Отже, становлення здобувача вищої освіти як професіонала являє собою складний процес переборення труднощів, суперечностей, вирішення яких допомагає студентові наблизитися до своєї мети. Ці суперечності повинні стати предметом свідомості здобувача вищої освіти, його рефлексією. Якщо викладач – суб'єкт організації навчального процесу, то здобувач освіти – суб'єкт власної

<sup>199</sup> Там само.

освітньо-професійної діяльності.

Підтримка, увага, допомога з боку викладачів і куратора в цей період відіграє вирішальне значення, що сприяє активному включенню студента в освітню структуру (група, факультет та заклад вищої освіти), а також відбувається інтенсивний розвиток особистісних якостей (нові інтереси, настанови, набувається самостійність і розвивається творчість), професіоналізація особистості та входження у професійну роль.

#### **4. Типологічні особливості сучасних здобувачів вищої освіти**

**Соціально-психологічний портрет** сучасного здобувача вищої освіти, як зауважують Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>200</sup>, визначається статусом студентства в умовах становлення ринкової економіки, трансформації всіх сфер суспільного життя в Україні. До чинників, які визначають *соціально-психологічний портрет сучасного студента*, належать:

1) рівень підготовки, система цінностей, ставлення до навчання, поінформованість про реалії закладу вищої освіти, уявлення про професійне майбутнє та інше, тобто те, з чим здобувач вищої освіти приходить до вищої школи і впливати на що можна лише опосередковано;

2) організація освітнього процесу у закладі вищої освіти, рівень викладання, тип взаємин викладача зі здобувачами вищої освіти та інші чинники, які проявляються в процесі навчання та якими можна управляти.

Вивчаючи проблеми індивідуалізації навчання у вищій школі, дослідники (І. Козубовська, В. Лісовський, Л. Подоляк і В. Юрченко, С. Солодуха, М. Фіцула та ін.) запропонували декілька **типологій студентства**:

- залежно від ставлення до навчальних дисциплін,
- залежно від ставлення до професійної мотивації;
- залежно від ставлення до навчання;
- залежно від рівня сформованості політичної культури та ін.

Своєрідну типологізацію здобувачів освіти запропоновано колективом дослідників, що його очолює академік М. Тутушкін. В основу такої класифікації покладена **успішність студентів за циклами предметів**: суспільні науки, загальнотеоретичні предмети, спеціальні дисципліни і практика.

Для кожної з зазначеної вище типологічної групи науковцями було складено комплексний психологічний портрет, який містить у собі характеристики розвитку інтелекту, рис характеру, спрямованості особистості, самооцінки та взаємовідносин у студентській групі. Зазначені характеристики представлено в таблиці 27.

<sup>200</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 68.

Таблиця 27

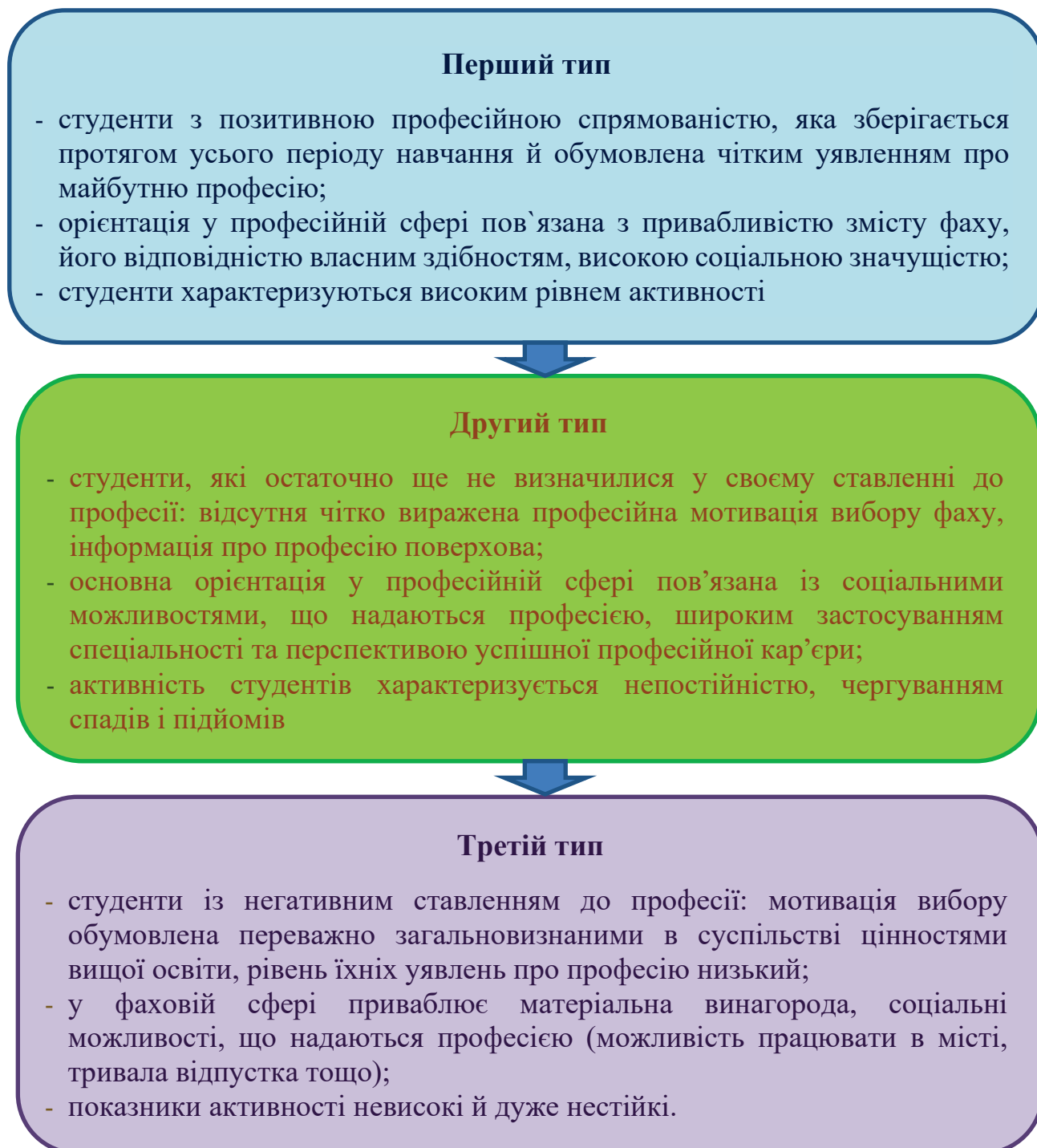
## Типологізація студентів за успішністю

Тип	Характеристика
<p><b>«Універсали»</b> (близько 8%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мають достатньо високий рівень невербального інтелекту, гарний загальний розвиток, високу швидкість перебігу мисленневих процесів;</li> <li>- досить легко засвоюють всі предмети, чому сприяє різнобічність їхнього розвитку, високий рівень самоорганізації і самоконтролю;</li> <li>- вчаться на «4» і «5», мають розвинену творчу увагу і водно-час тривожні, неспокійні, фрустровані, що викликається їх ваганнями щодо правильності вибору професії (особливо це стосується студентів, які мали бажання навчатись у класичних університетах, а з певних причин вступили до галузевих, що не задовольняє їх пізнавальних потреб);</li> <li>- зазвичай тяжіють до управлінської, науково-педагогічної та науково-дослідної діяльності;</li> <li>- у групі мають високий статус емоційного, організаційного, інформаційного лідера</li> </ul>
<p><b>«Теоретики»</b> (близько 20%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- студенти з добре розвиненим вербальним інтелектом, особливо розвинене логічне мислення, дещо гірше – конструктивне;</li> <li>- мають гарні успіхи у засвоєні теоретичних дисциплін і є труднощі в оволодінні прикладними;</li> <li>- практичні, добросовісні, впевнені у собі, але мають внутрішні конф-лікти, пов'язані із сумнівами у правильності професійного вибору;</li> <li>- незадоволені навчанням у закладі вищої освіти, особливо вивченням спеціальних дисциплін, адже їх інтереси знаходяться у царині вивчення гуманітарних і теоретичних наук;</li> <li>- за соціометричним статусом зазвичай належать до «відчужених», що пояснюється їх невисокою думкою про здібності інших студентів, власною завищеною самооцінкою, низьким рівнем адаптованості;</li> <li>- своє майбутнє пов'язують із науково-педагогічною і науково-дослідною діяльністю: потребують активних методів навчання, які б дозволяли їм виявити творчий потенціал</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>«Спеціалісти» (22%)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мають розвинений невербальний інтелект, що є позитивним чинником для студентів аграрних і технічних закладів вищої освіти;</li> <li>- типовими рисами є реалістичність, практичність, сміливість, наполегливість;</li> <li>- задоволені вивченням теоретичних предметів і висувають підвищені вимоги до викладання спеціальних і прикладних дисциплін;</li> <li>- найважливішими складовими успішності професіона-лізації вважають практичну спрямованість навчання й активність освітньої діяльності;</li> <li>- відрізняються конформізмом, значно завищеною самооцінкою – найчастіше стають формальними лідерами</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>«Практики» (40%)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за профілем інтелекту схожі зі «спеціалістами», але у перших нижчий загальний рівень розвитку всіх його властивостей;</li> <li>- відрізняються самовпевненістю, середнім рівнем тривожності;</li> <li>- висувають досить високі вимоги до викладання спеціальних дисциплін, але в цілому задоволені навчанням у закладі вищої освіти; мають добрі та відмінні оцінки за виробничу практику;</li> <li>- мають досить високий соціометричний статус, відносини з групою стабільно позитивні;</li> <li>- найбільш важливими вважають професійну спрямованість навчання, комунікабельності та суб'єктивним цінностям відводять другорядне значення;</li> <li>- відрізняються соціальною й емоційною зрілістю, впевненістю у собі – майбутнє пов'язують з управлінською діяльністю у середній управлінській ланці</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>«Слабкі» (10%)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіють специфічними рисами: самовпевненістю, незалежністю, занурені в себе та власні бажання, емоційно стабільні, тривожність невисока;</li> <li>- до викладання усіх дисциплін особливих вимог не висувають, навчаються в основному на «3»;</li> <li>- для власної характеристики вибирають нейтральні самооцінки, тому складається враження, що вони не схильні до самоаналізу та рефлексії;</li> <li>- зі студентською групою знаходяться у відносинах «відчуженості»;</li> <li>- над майбутнім працевлаштуванням багато не роздумують, розраховуючи на щасливий випадок</li> </ul>



Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>201</sup> пропонують типологію здобувачів вищої освіти **за рівнем професійної спрямованості**, що характеризується мотивацією вибору професії студентами, їхніми ціннісними орієнтаціями у професійній сфері, уявленнями про професію і соціальні установки на продовження навчання) (див. рис. 32).



**Рис. 32. Типологізація студентів за рівнем професійної спрямованості**

<sup>201</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 69. Див. також: Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. С. 41-42.

Залежно від *ставлення здобувачів вищої освіти до професійного навчання і громадської роботи*, від їхньої *соціальної активності* та *позанавчальних інтересів* виокремлюють такі групи студентів, представлені в таблиці 28.

Таблиця 28

**Типологізація студентів за їхнім ставленням до професійного навчання і громадської роботи, соціальною активністю та позанавчальними інтересами<sup>202</sup>**

Тип студентів	Характеристика
<p><b>1 тип</b> (притаманний комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мають широкі пізнавальні інтереси, допитливі, ініціативні, успішно навчаються з усіх предметів: багато читають додаткової літератури, самі активно шукають нові аргументи, додаткові обґрунтування, порівнюють інформацію і знаходять істину, зацікавлено обмінюються думками з товаришами, перевіряють достовірність своїх знань;</li> <li>- мають орієнтацію на широку спеціалізацію, на різнобічну глибоку професійну підготовку: беруть активну участь у роботі наукових гуртків або навіть проводять наукові дослідження разом із викладачем;</li> <li>- активні в громадській роботі, знаходять час для відвідання театру й музею, зайняття спортом тощо</li> </ul>
<p><b>2 тип</b> (чітка орієнтація на вузьку спеціалізацію)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- пізнавальна діяльність студентів виходить за межі навчальної програми і здійснюється в глибину;</li> <li>- їм притаманне цілеспрямоване, вибіркоче набуття лише тих знань, умінь і навичок, які необхідні (на їхню думку) для майбутньої професійної діяльності;</li> <li>- добре й відмінно навчаються з предметів, що пов'язані з їхньою спеціальністю, не виявляючи при цьому належного інтересу до суміжних наук і дисциплін;</li> <li>- система духовних запитів студентів звужена рамками професійних інтересів і тими, які перебувають поблизу них</li> </ul>
<p><b>3 тип</b> (ледарі та нероби)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- до закладів вищої освіти вони прийшли за вимогою батьків, «за компанію» з товаришем або щоб не йти працювати чи служити в армії;</li> <li>- сфера їхніх інтересів міститься за межами навчально-професійної діяльності;</li> <li>- до навчання ставляться байдуже, постійно пропускають заняття, мають «хвости»: за сприяння і допомогою товаришів (батьків або викладачів) часто дотягують до отримання диплому</li> </ul>

<sup>202</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2011. С. 69.

З огляду на ставлення до обраної професії В. Лисовський виокремлює такі типи студентів<sup>203</sup>:

1. **«Гармонійний»**. Обирає свою спеціальність усвідомлено. Сумлінно навчається, бере активну участь у науковій і суспільній роботі. Розкутий, вихований, товариський. Сфера інтересів охоплює літературу, живопис, спорт. Чесний, порядний. Має авторитет у колективі як надійний товариш, завжди готовий допомогти іншим, і робить це з неприхованим задоволенням.

2. **«Професіонал»**. Обирає спеціальність за покликанням, наполегливий у навчанні. Однак не цікавиться науково-дослідною роботою. Бере активну участь у всіх студентських заходах, сумлінно виконує доручення. У колективі його поважають, але знають, що основним для нього є успішне навчання (навіть чи погодиться втекти з лекції «за компанію»).

3. **«Академік»**. Обрав спеціальність усвідомлено. Вчиться тільки на «відмінно». Орієнтований на навчання в аспірантурі, тому багато часу приділяє науково-дослідній роботі, іноді на шкоду іншим заняттям. До прохань про допомогу чи пропозицій «а чи не втекти нам усім разом з наступної пари» швидше за все залишиться байдужим.

4. **«Громадський працівник»**. Йому властива яскраво виражена схильність до суспільної діяльності, що, як правило, негативно позначається на навчальній і науковій діяльності. Впевнений, що професію обрав правильно. Цікавиться літературою і мистецтвом, організатор у сфері дозвілля. Схильний підкорятися інстинктам натовпу, однак істотно допомогти не здатний.

5. **«Аматор мистецтв»**. Учиться, як правило, добре, однак науковою роботою не цікавиться. Його інтереси спрямовані переважно у сферу літератури і мистецтва. Має естетичний смак, широкий кругозір, ерудований. За кілька нових романів модних іноземних авторів готовий піти не з однієї, а з усіх пар одразу.

6. **«Старанний»**. Обрав спеціальність не цілком усвідомлено. Вчиться сумлінно, докладаючи максимум зусиль, хоча не має особливих здібностей. Нетовариський, не цікавиться мистецтвом, але любить бути в кіно, на естрадних концертах і дискотеках. Може пропустити пару.

7. **«Середняк»**. Вчиться «як вийде», не докладаючи жодних зусиль, пишається цим. Його принцип: «Отримаю диплом і буду працювати не гірше за інших». Обрав професію, не замислюючись. Однак переконаний, що раз вступив, то потрібно закінчити навчання. Намагається вчитися добре, але не отримує від цього задоволення. Завжди радий утекти із занять. Щодо взаємодопомоги, то сподівається на неї сам.

8. **«Розчарований»**. Студент, як правило, здібний, але не має інтересу до обраної спеціальності. Однак знає, що мусить закінчити заклад вищої освіти. Пропускає заняття. Прагне утвердитися у хобі, мистецтві, спорті.

9. **«Ледар»**. Вчиться слабо, не докладаючи жодних зусиль. Цілком задоволений собою. Про своє професійне покликання всерйоз не замислюється, у науково-дослідній і суспільній роботі участі не бере. Однокурсники ставляться

<sup>203</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. С. 42-44.

до нього, як до «баласту». Іноді норочить схитрувати, пристосуватися. Коло інтересів зосереджене переважно у сфері дозвілля. Часто є ініціатором «масових втеч» із пар.

10. **«Творчий»**. Такому студентові притаманний творчий підхід до будь-якої справи: навчання, суспільна робота, дозвілля. Однак заняття, які потребують посидючості, акуратності, виконавчої дисципліни, його не захоплюють. Тому, як правило, вчиться «нерівно», поділяючи предмети на «цікаві» й «нудні». З легкістю втікає із занять, навряд чи здатний допомогти іншим.

11. **«Богемний»**. Як правило, успішно вчиться на т. зв. престижних факультетах. Прагне до лідерства в товаристві таких, як він. До інших студентів ставиться зневажливо. «Про все» чув, хоча знання його вибіркові. У сфері мистецтва цікавиться тільки «модними» течіями. Його думка завжди відмінна від думки «сірої маси». Тому на підбурення піти із занять, як правило, не піддається. Оскільки є членом невеликої соціальної групи, то поводить, як належить у цій групі, а не так, як усі інші.

У психолого-педагогічній літературі є також інша типологія студентів. Так, Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>204</sup> подають таку типологію здобувача вищої освіти у своєму студентському середовищі, яку запропонували самі студенти: *відмінники-«зубрили», відмінники-«розумні», студенти-«трудівники», «випадкові»*.

Отже, як зауважують психологи<sup>205</sup>, при роботі зі здобувачами вищої освіти потрібно враховувати закономірності та психологічні механізми їхнього особистісного розвитку, які зумовлені як своєрідністю соціальної ситуації розвитку студентства, так і основними психологічними особливостями юнацького віку. Викладачеві потрібно безумовно «приймати» кожен особистість студента в її неповторному вияві та визнавати за нею право власного вибору.

## **5. Чинники розвитку особистості майбутнього фахівця (студентська група, інститут кураторства, студентське самоврядування)**

Викладач є одним із організаторів студентської групи на всіх етапах її становлення. Знання куратором академічної групи закономірностей розвитку колективу, їх врахування у педагогічній діяльності сприяє зміцненню студентської групи як колективу, активному цілеспрямованому його впливу на формування особистості кожного студента, налагодження взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Кожний викладач або куратор студентської групи працюють не з окремим здобувачем вищої освіти, а з групою загалом (проведення лекцій, семінарських та лабораторних занять, консультацій, організація зборів, керівництво художньою, спортивно-оздоровчою та іншою діяльністю, а також організація дозвілля тощо). Викладачеві (і особливо кураторові) треба знати особистість кожного здобувача вищої освіти, враховувати їхні індивідуальні особливості.

Реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через

<sup>204</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 71.

<sup>205</sup> Там само.

**інститут кураторів** (інститут кураторства), який є управлінською ланкою взаємодії з іншими у системі позанавчальної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи.

Зміст діяльності куратора академічної групи визначають його функціями як керівника педагогічного процесу в студентській групі. В цілому діяльність куратора має бути спрямована на створення умов для соціального розвитку студентів (набуття соціального досвіду, формування національної свідомості, ціннісних орієнтацій, розвиток індивідуальних якостей особистості), орієнтована на допомогу студентові як у вирішенні його актуальних особистих проблем, так і в підготовці до самостійного життя<sup>206</sup>.

Основні функції куратора академічної групи представлено нижче.

1. **Організаційна функція.** Передбачає підтримку ініціативи, яка пов'язана з удосконаленням мікросередовища, закладу вищої освіти і самих студентів – головний акцент слід робити на допомогу в самоорганізації студентів; організація пізнавальної, трудової, естетичної діяльності здобувачів вищої освіти, а також їх вільне спілкування, що є частиною дозвілля.

2. **Комунікаційна функція.** Пов'язана із:

а) забезпеченням і підтримкою сприятливої психологічної атмосфери в студентській групі;

б) структуризацією внутрішньогрупових стосунків;

в) безпосередньою участю в житті групи в якості формального лідера;

г) посередництвом між студентами та кафедрами, деканатом, адміністрацією закладу вищої освіти.

3. **Інформативна функція.** Передбачає відповідальність куратора за своєчасне отримання студентами необхідної інформації щодо навчальних і позанавчальних заходів, у яких вони повинні брати участь.

4. **Контролююча (адміністративна) функція.** Особливо важлива на молодших курсах, коли постійний і достатньо суворий контроль за успішністю навчання та систематичністю відвідування занять дисциплінує студентів. Крім того, куратор контролює і коректує роботу старости академічної групи, у разі потреби – виступає ініціатором та організатором переобрання старости. Реалізація функції контролю передбачає також виявлення причин недоліків і проблем, що виникають у процесі виховання. На основі аналізу результатів контролю здійснюється корекція роботи куратора з академічною групою або окремим студентом. Контроль за роботою куратора – це не стільки контроль з боку адміністрації, скільки самоконтроль.

5. **Творча функція.** Це не стільки обов'язки куратора, скільки його бажання бути залученим до подій життя студентської групи зсередини.

Професійна роль куратора визначається індивідуальними, особистісними, суб'єктивними якостями, адекватність яких сприяє успішному виконанню професійних обов'язків і впливає на стиль виконання ролі куратора.

Залежно від домінування тієї або іншої функції в діяльності куратора

<sup>206</sup> Каменська Ю. О., Малихіна В. О. Зміст діяльності куратора. URL: <https://core.ac.uk/download/11337189.pdf> (дата звернення: 20.05.2021 р.).

академічної групи Ю. Каменська та В. Малихіна<sup>207</sup> виділяють типи кураторів, представлені в таблиці 28.

Таблиця 29

## Типологія куратора

Домінуюча функція	Тип куратора
<b>Інформативна</b>	Куратор – «інформатор»
<b>Організаційна</b>	Куратор – «організатор»
<b>Комунікаційна</b>	Куратор – «психотерапевт»
<b>Контролююча</b>	Куратор – «батько», куратор – «адміністратор»
<b>Творча</b>	Куратор – «приятель»

Для досягнення балансу продуктивності й ефективності діяльності куратора академічної групи та функцій, які він має виконувати, кураторові необхідно постійно розвивати і вдосконалювати власну управлінську й організаційну культуру.

Оскільки студентська група є елементом педагогічної системи, як стверджують Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>208</sup>, функції управління нею здійснюються через зворотній зв'язок: викладач – група, група – викладач (куратор). Її (групи) психологію треба знати ще й тому, що адаптація кожного студента до закладу вищої освіти, до навчально-професійної діяльності, професійне його зростання як фахівця відбувається в студентській групі, значення якої важко переоцінити. У психології є поняття *груповий суб'єкт* – спільність із відповідними характеристиками, *групові санкції* – сукупність засобів, за допомогою яких група стимулює нормативну поведінку кожного її члена.

**Студентська група** – спільність автономна й самодостатня:

– вона здатна сама вирішувати свої внутрішні проблеми, а її активність пов'язана з соціальним життям факультету, закладу вищої освіти, вирішенням проблем соціального характеру (наприклад, участь у роботі органів студентського самоврядування тощо);

– формально-логічно характеризується як первинна, реальна, мала група, офіційно створена (зовнішньо організована), яка може вміщувати в себе й неформальні мікрогрупи; створюється у ЗВО, що обумовлюється потребами управління.

Здобувач вищої освіти входить до складу різних соціальних груп і, як зазначають психологи<sup>209</sup>, за період навчання перебуває в одній або в декількох, із запропонованих Л. Марісовою, вісьмох видах малих груп (див. табл. 29).

**Студентська академічна група** як відносно постійна в межах навчального року сукупність здобувачів вищої освіти, що об'єднані завданням гуртової навчально-професійної діяльності та перебувають у безпосередньому контакті один із одним.

<sup>207</sup> Там само.

<sup>208</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 102.

<sup>209</sup> Там же.

Таблиця 30

## Малі соціальні групи (за Л. Марісовою)

Назва групи	Характеристика
Студентська академічна група	її існування обумовлене специфікою організації освітнього процесу у ЗВО та яка спеціально створюється для успішного здійснення освітніх функцій
Студентські наукові гуртки, науково-теоретичні семінари й проблемні групи	їх функціонування обумовлене необхідністю залучати всіх студентів сучасного ЗВО до того чи іншого виду науково-пошукової роботи
Позанавчальні студентські групи	їх існування зумовлене формою організації виховного процесу та необхідністю розвитку громадсько-політичної й організаторської активності молоді, формування політичної її свідомості
Трудові студентські групи	їх існування зумовлене необхідністю організації трудового виховання студентів і забезпечення їх потреби в праці
Групи художньої самодіяльності та спортивні команди	їх організація зумовлена необхідністю естетичного й фізичного виховання студентів і задоволення їх потреб в активній художній діяльності та фізичному розвитку
Родинно-побутові малі групи	пов'язані з веденням домашніх справ, підтриманням родинних стосунків, проведенням культурного дозвілля та реалізації «хобі», розваг
Ситуативні, епізодичні або довготривалі групи	їх існування пов'язане із проведенням організованого спільного відпочинку та оздоровлення здобувачів вищої освіти, спільного проживання в гуртожитку
Студентські неформальні групи	виникають несанкціоновано на основі особистих симпатій, приязні, взаємної привабливості та носять лише неформальний характер

Студентська група становить собою один із основних елементів навчально-виховної системи вищої школи, в якій студенти об'єднуються за:

- спільною метою;
- спільною навчально-професійною діяльністю;
- зв'язками ділового та особистісного характеру (активна участь кожного студента в житті групи – хороша школа надбання належного досвіду жити й працювати в будь-якому виробничому колективі);
- однорідністю складу групи за віком;
- високою поінформованістю один про одного (успіхи, особисте життя);
- високим рівнем самоврядування;
- обмеженим терміном навчання у закладі вищої освіти часом існування групи.

У структурі студентської групи науковці<sup>210</sup> виділяють дві підструктури, які можуть бути сформованими під впливом встановлених між студентами **функціональними** та **емоційними зв'язками**, або міжособистісними комунікаціями:

1) **офіційна** – характеризується цільовим призначенням групи (професійна підготовка, сприяння становленню особистості майбутнього фахівця) і ґрунтується на авторитетності офіційного керівника – старости, який призначається дирекцією (деканатом), а також інших керівників, які здійснюють рольове управління групою, організовують ділові стосунки між членами групи (профорг, культорг, редактор та ін.) – це **ділова сфера взаємин**.

2) **неофіційна** – виникає тоді, коли відбувається поділ групи на мікрогрупи, які виникають на основі однакових інтересів, прояву емпатії, симпатії один до одного – це **емоційна сфера взаємин**.

Підвищена емоційність юнацького віку, яскравість переживань сприяє розгортанню **емоційно-особистісних стосунків** – дружби, кохання, емоційної прихильності, відданості, готовності підтримувати один одного. У членів групи розвивається почуття **групової ідентичності**: вони визначають себе словом «Ми», студенти готові підставити плече, прийти на допомогу один одному, емоційно залучені до справ своєї групи, радіють її успіхам, хвилюються за невдачі.

Під час роботи зі студентською групою, куратор має вивчати особливості обох її соціально-психологічних підструктур (офіційної і неофіційної), враховувати стадію становлення структури групи, а саме:

- відсутність структури взагалі (кожен сам собою або наявні лише попарні зв'язки («діади»);
- структура, що формується (є мікрогрупи з декількох членів, інші залишаються самі по собі);
- конкуруюча структура (наявність 2-3 конкуруючих між собою мікрогруп);
- взаємодіюча структура (наявність декількох мікрогруп, що активно взаємодіють при організації та здійсненні спільної діяльності).

Студентська група, за ствердженням психологів, протягом свого існування розвивається від офіційно створеної деканатом і наказом ректора групи до згуртованого колективу. **Цілісними характеристиками** студентської групи Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>211</sup> визначають такі **показники**:

- інтра- та інтегрупова активність: психологічний мікроклімат у групі (емоційний статус);
- референтність групи – значущість, авторитетність її для членів групи;
- керівництво і лідерство;
- згуртованість та ін.

За цими показниками науковці визначають такі стадії розвитку студентської

<sup>210</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 105.

<sup>211</sup> Там само. С. 107.



групи (див. табл. 30).

Таблиця 30

### Стадії розвитку студентської групи

Стадії розвитку	Показники
<b>1-а стадія</b>	<i>номінальна група, яка має лише зовнішнє, формальне об'єднання студентів за наказом ректора і списком деканату</i>
<b>2-а стадія – асоціація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявність початкової міжособистісної інтеграції, первинне об'єднання здобувачів освіти за загальними ознаками;</li> <li>• організатором життя групи на цій стадії є староста і куратор: вони висувають вимоги щодо трудової дисципліни, виконання режиму, норм і вимог, які стосуються кожного студента і групи загалом;</li> <li>• для здобувачів освіти розпочинається <i>період адаптації</i> до студентського життя і вимог викладачів, відбувається засвоєння правил внутрішнього розпорядку закладу вищої освіти, традицій інституту (факультету) тощо.</li> </ul>
<b>3-я стадія – кооперація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соціально-психологічна й дидактична адаптація студентів майже завершилася;</li> <li>• у групі переважають ділові стосунки, диференціюються міжособистісні взаємини;</li> <li>• виявляються неофіційні організатори, авторитетні активісти групи (за ними закріплюються соціальні настанови та керівництво внутрішнім життям академічної групи);</li> <li>• у студентів виявляється та зростає інтерес до справ групи, є готовність проявляти активність щодо їх реалізації;</li> <li>• соціальні позиції кожного здобувача освіти диференціюються, формується <i>громадська думка, групова мораль</i>;</li> <li>• здобувачі освіти об'єднуються в малі групи (2-5 осіб), і в кожній з'являється <i>лідер</i>. Взаємодія в малих групах виникає на основі симпатій, дружби, спільності інтересів;</li> <li>• загальна вимога до групи на цій стадії – виявляти чуйність до товаришів, взаємоповаги, допомоги один одному та ін., що сприятиме досягнення груповою вищого рівня свого розвитку.</li> </ul>

Стадії розвитку	Показники
4-а стадія	<p>студентська академічна група стає <i>колективом</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• кожен член групи приймає на себе цілі та завдання спільної навчально-професійної діяльності, яка вже має високу ефективність;</li> <li>• група характеризується високим рівнем організованості та згуртованості – це команда однодумців. <i>Згуртованість</i> визначається єдністю ціннісних орієнтацій; збігаються погляди, оцінки, ставлення щодо подій у групі загалом і кожного її члена. При зближенні оцінок зростає й емоційна прихильність студентів групи до її спільних справ. Структура формального і неформального спілкування збігається;</li> <li>• багато членів групи мають статус неформального лідера або тих, кому віддають перевагу при вирішенні питань життя колективу;</li> <li>• в офіційних керівників групи виявляється демократичний стиль керівництва;</li> <li>• група як колектив може бути взірцем і для інших студентських груп, впливати на них, виявляти інтергрупову активність, особливо з боку лідерів груп, які користуються авторитетом на факультеті (інституті);</li> <li>• у колективі існують визнані норми поведінки; при порушенні правил, товариші неодмінно роблять зауваження;</li> <li>• колектив виявляє згуртованість: при вирішенні важливих проблем група працює злагодженіше й результативніше. «Ми» – так кожен студент ставиться до свого колективу;</li> <li>• мікрогрупи не протистоять одна одній, хоча існують як окремі утворення; офіційна і неофіційна підструктури доповнюють одна одну, що забезпечує в колективі позитивний мікроклімат</li> </ul>

Актив має бути каталізатором *позитивних ініціатив* у групі, *здорового способу життя* студентів. Важливими соціально-психологічними умовами для забезпечення ефективності виховної роботи з групою та окремими студентами є *стосунки куратора з групою*: взаємодопомога, порада, підтримка активу групи, турбота про її справи при одночасному униканні формалізму, байдужості, надмірної офіційності стосунків. Кураторові за допомогою активу потрібно сприяти розвитку ділової допомоги й водночас вихованню відповідальності, вимогливості до себе в тих студентів, які мають проблеми в навчанні й не можуть вирішити їх самостійно. Важливо застерігати від стану фрустрації окремих її членів, щоб він не набув затяжного характеру, що може привести до аморальних

форм поведінки таких студентів, їхньої відстороненості від життя групи<sup>212</sup>.

Зміст психологічних явищ, якими характеризується студентський колектив як цілісність представлено в таблиці 31.

Таблиця 31

**Психологічні явища, що характеризують автономність студентського колективу<sup>213</sup>**

Явище	Характеристика
<b>Громадська думка</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складається не тільки з інтелектуальних, а й вольових та емоційних компонентів і виявляється в оцінних судженнях членів групи;</li> <li>• відображає спільне ставлення (схвалення чи осуд) групи до питань і подій, що пов'язані з життям групи, її інтересами; може стосуватися поведінки й деяких своїх членів;</li> <li>• дуже добре, якщо <i>офіційна думка</i> збігається з <i>кулуарною думкою</i> окремих її членів;</li> <li>• кураторові важливо коректно, тактовно контролювати і навіть коригувати офіційну думку, щоб не виникало конфліктів</li> </ul>
<b>Групові норми</b>	сукупність правил і вимог, вироблених групою, які регулюють поведінку її членів
<b>Груповий настрій</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• загальний емоційний стан, який панує, переважає у групі, створює емоційну атмосферу в ній: може як стимулювати, так і пригнічувати діяльність окремих членів групи, а інколи навіть призводити до конфліктів; може бути оптимістичний і песимістичний, мажорний, мінорний і нейтральний, задовільний і незадовільний;</li> <li>• сприятливий соціально-психологічний мікроклімат позитивно позначається на самопочутті членів колективу, забезпечує ситуацію успіху у груповій діяльності, дає змогу знайти оптимальне рішення тимчасових труднощів, підтримувати дружні стосунки в атмосфері взаємодопомоги та взаємопідтримки, налагоджувати оптимальні взаємини викладачів і студентів</li> </ul>
<b>Групова згуртованість</b>	визначається мірою прихильності до групи її членів

<sup>212</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 110.

<sup>213</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 110-112.

Явище	Характеристика
<b>Самоствердження</b>	кожен член колективу усвідомлює себе його частиною і намагається зайняти та втримати в ньому певну позицію ( <i>соціальний статус</i> ), завоювати визнання, довіру, підтримку, розуміння своїх товаришів (« <i>Бути корисним – мій обов’язок, бути популярним щастя</i> »)
<b>Колективні традиції</b>	це звичаї, порядок, настанови, які складаються за час існування групи у ставленні до себе і товаришів, до своїх обов’язків; це визначення « <i>системи перспективних ліній: близької, середньої, віддаленої</i> » (А. С. Макаренко)
<b>Колективістське самовизначення</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>кожен студент має певну свободу на індивідуальну думку у групі, проте для нього найбільш значущою є колективна думка, групова оцінка, а керівництвом до діє є групове рішення;</li> <li>через психологічний вплив на кожного студента колектив здатний розв’язувати і виховні завдання</li> </ul>
<b>Групова ідентифікація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ототожнення кожним студентом свого «Я» зі своєю групою, психологічна передумова успішної взаємодії та взаєморозуміння студентів у групі;</li> <li>окремі вчинки набувають мотивованої сили, а групові якості, які виявляються та ще й привласнюються, стають часткою «Я» студента;</li> <li>ідентифікація студентом себе із групою високого рівня розвитку позитивно відбивається на його розвитку: набувається <i>соціальна ідентичність</i> – аспект «Ми» у нашій «Я концепції»</li> </ul>
<b>Соціальні презентації</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>прояв своїх загальноприйнятих переконань, ідей, цінностей, які підтримуються більшістю, і включають також наші погляди та культуру, ідеологію, що ми демонструємо іншим, розкриваючи перед ними своє «Я»;</li> <li>наші соціальні презентації допомагають пояснювати світ, налагоджувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння</li> </ul>
<b>Соціальна фасилітація</b>	посилення енергії, підвищення активності, домінантних реакцій індивіда, полегшення його діяльності у присутності групи (разом краще!)
<b>Соціальна інгібіція</b>	утримання, пригнічування активності, гальмування поведінки і діяльності під впливом інших людей
<b>Соціальна лінь</b>	тенденція окремих людей докладати менше зусиль за тих умов, коли вони об’єднують свої зусилля задля спільної мети, порівняно з випадком індивідуальної відповідальності, коли працюють окремо

Явище	Характеристика
<b>Децентрація</b>	відтворення уявлень своїх товаришів, погляд на себе очима інших, емпатія до інших
<b>Навіювання</b>	аргументований вербальний вплив на члена групи, але одночасно передбачається некритичне сприйняття настанов групи (або окремих товаришів) і безумовне виконання настанов групи, її рішень і порад
<b>Переконування</b>	логічне обґрунтування важливості мети і завдання діяльності групи, необхідності отримання нею певних результатів: від людини очікується свідомо згода на виконання цих пропозицій
<b>Соціальні очікування</b>	ми сподіваємося..., а в кожного є намагання виправдати їх
<b>Соціальне порівняння</b>	кожен віддзеркалює на себе ставлення до нього членів групи – використання інших людей як еталона для оцінки наших власних настанов (ставлень), емоцій і поведінки
<b>Наслідування</b>	не тільки функція соціалізації, але й складник творчості, групової активності, становлення індивідуального стилю діяльності
<b>Взаємний потяг один до одного (атракція, симпатія)</b>	чинниками є: <ul style="list-style-type: none"> <li>• частота соціальних контактів;</li> <li>• фізична привабливість;</li> <li>• приписування іншому позитивних особистісних якостей;</li> <li>• схожість соціального походження, інтересів, поглядів (для встановлення взаємин);</li> <li>• взаємодоповнення (при продовженні стосунків);</li> <li>• компетентність у галузі, яка близька нашим інтересам</li> </ul>

Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>214</sup> зауважують, якщо у групі існує піддатливість *груповому тиску*, високий рівень *конформізму* (як усі, так і я), то це веде до некритичності, одноманітності думок, а рядові члени групи стають пасивними, байдужими. Серед чинників, що впливають на рівень конформізму, психологи виділяють такі: характер людини; вік (в юності максимальний щодо ровесників); стать (жінки більш конформні); професія (художники, наприклад, менш схильні до конформізму, ніж музиканти); упевненість у собі; характеристика самої проблеми (що складніша проблема, то вищий рівень конформізму); розмір групи (конформізм посилюється зі збільшенням групи до 5-7 осіб, якщо всі члени сприймаються як незалежні); ступінь згоди більшості; стосунки людини з групою та ставлення до неї (конформізм посилюється, якщо людина хоче бути прийнятою групою); статус людини у групі (при високому статусі конформізм зменшується, зростає самостійність і незалежність).

<sup>214</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 112-113.

Серед *причин* конформізму науковці називають дві:

- 1) неможливість перевірити інформацію, коли людина змушена довіряти думці більшості;
- 2) людина підлягає впливу, прагне до встановлення позитивних зв'язків із групою, щоб уникнути конфлікту, неприємностей.

Конформізм має як *позитивне* (один із механізмів згуртування людей у групи, передачі соціального досвіду, культури, традицій і норм поведінки), так і *негативне* (може породжувати лицемірство, пристосуванство, «людину-флюгера») значення. Тому завданням керівника групи є захист і критично настроєних студентів, прислухання до їхніх думок, які слід враховувати при прийнятті групових рішень, і тим коригувати думку колективу: не можна застосовувати щодо одних студентів лібералізм, а до інших – жорсткість.

Як зазначають Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>215</sup>, одним із позитивних механізмів інтеграції здобувачів вищої освіти у групі є *лідерство*. **Лідерство** – це здатність окремої особистості (лідера) спонукати інших діяти, «запалювати», надихати їх на певну активність і діяльність. У практичному плані це здійснює окрема людина, яка висувається групою на основі своїх психологічних якостей і рис поведінки в лідери. **Лідер** – член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної та досить значущої ситуації, щоб забезпечити організацію спільної діяльності людей для найбільш швидкого й успішного досягнення спільної мети.

Між функціями лідерства і керівництва є суттєва різниця, що визначається такими відмінностями:

- 1) лідер покликаний здійснювати переважно регуляцію міжособистісних стосунків у групі, тоді як керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи як деякої соціальної організації;
- 2) лідерство виникає за умов мікросередовища, керівництво – елемент макросередовища, тобто воно пов'язане з усією системою суспільних відносин;
- 3) лідерство виникає стихійно, а керівник будь-якої реальної соціальної групи або призначається, або обирається, але так чи інакше цей процес є не стихійним, а навпаки, цілеспрямованим, здійснюваним під контролем різних елементів соціальної структури;
- 4) явище лідерства менш стабільне, ніж керівництва, висунення лідера залежить від настрою групи;
- 5) керівництво підлеглими порівняно з лідерством має чіткіше визначену систему санкцій;
- 6) процес прийняття рішення керівником (і взагалі в системі керівництва) значно складніший: він опосередкований багатьма обставинами, які не обов'язково мають витоки в цій групі, натомість лідер здебільшого приймає безпосередні рішення, які стосуються групової діяльності;
- 7) сфера діяльності лідера – здебільшого мала група, де він є лідером, сфера дії керівника ширша, оскільки він репрезентує малу групу в ширшій соціальній системі;

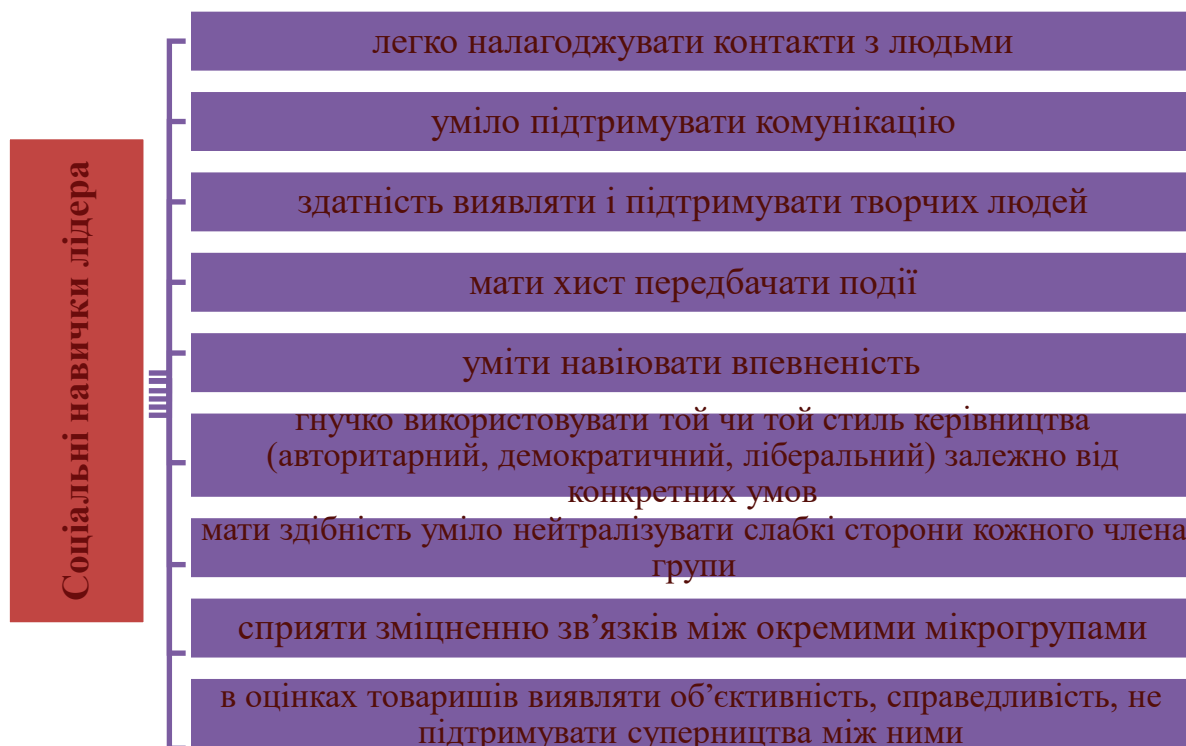
<sup>215</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 120-122.

8) функції і соціальні ролі лідера більш диференційовані: *організатор*, *фахівець* у певній галузі діяльності, *мотиватор* (забезпечує емоційне налаштування на спільну дію), *масовик-затійник* (наприклад, організовує вечір відпочинку), *жартівник* (знижує напругу у взаєминах між членами групи завдяки гумору), *гармонізатор* (забезпечує компроміс зі складних проблем, консолідує колектив), *стимулятор* (спонукає групу до активності) та ін.;

9) староста як керівник студентської групи застосовує більш визначену систему санкцій, повноваження застосування яких надається йому дирекцією (деканатом) і групою, яка його обирає на цю роль (організаційні, командно-адміністративні, економічні методи впливу). Лідерство пов'язане з регулюванням внутрішньогрупових неофіційних стосунків у мікрогрупі, які також можуть суттєво впливати на педагогічний процес, на ставлення студентів до навчання, поведінку під час занять завдяки діловим якостям особистості лідера (які йому притаманні та які визнаються групою).

Дуже добре, коли офіційний керівник групи одночасно є лідером, тоді він виступає і в ролі координатора, організатора групових справ і має максимальний вплив на всю групу загалом, спрямовує зусилля всього колективу на виконання основного завдання – професійну підготовку студентів<sup>216</sup>. Проте бувають випадки, коли офіційний керівник виявляє деструктивну поведінку. Тоді керівника замінюють, призначають іншого.

Для офіційного керівника важливо мати такі соціальні навички, щоб бути лідером (див. рис. 33):



**Рис. 33. Соціальні навички лідера**

<sup>216</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 122-123.

Таким чином, офіційний керівник, як лідер групи, повинен виступати в ролі координатора, організатора загальних групових справ, чим здійснювати на групу максимальний вплив. Також важливо, щоб стиль керівництва групою був гнучким. Потрібно вміти на основі врахування індивідуальних особливостей однокурсників знайти диференційований підхід до кожного члена групи, сприяти згуртованості колективу, спрямувати його активність на виконання основних завдань професійної підготовки студентів<sup>217</sup>.

Важливою передумовою підготовки до реалізації професійної функції фахівцями з вищою освітою як майбутніх керівників виробничих колективів (педагог – керівник дитячих колективів) є участь студентів у **студентському самоврядуванні**. Студентське самоврядування слугує цілям реформування вищої школи та всіх сторін життя здобувачів вищої освіти. У зв'язку з цим зростає роль органів студентського самоврядування у формуванні професійних та організаторських якостей особистості кожного студента.

**Самоврядування** являє собою гнучку динамічну систему, що ґрунтується на поєднанні адміністративних і соціальних інституцій (старостат, студентський профком, студентська адміністрація тощо). Органи самоврядування розраховані на широке залучення членів студентського колективу до вирішення питань його життєдіяльності. Участь студентів в органах **студентського самоврядування** – це важливий засіб формування громадянської свідомості, соціальної активності, відповідальності, прискорювач соціального розвитку майбутнього фахівця.

Розпочинати самоврядування слід зі студентської групи. Через групу потрібно вести суворий та об'єктивний облік ставлення кожного студента до навчання, призначення або зняття стипендії, поселення в гуртожитку та ін. Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>218</sup> називають три основні сфери участі студентів в управлінні закладом вищої освіти (див. рис. 34).

Відповідно до статті 40 ЗУ «Про вищу освіту»<sup>219</sup>, **студентське самоврядування** (невід'ємна частина громадського самоврядування відповідних закладів вищої освіти) – це право і можливість студентів (курсантів, крім курсантів-військовослужбовців) вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні закладом вищої освіти.

У своїй діяльності органи студентського самоврядування (парламент, сенат, старостат, студентський ректорат, студентські деканати, студентські ради тощо) керуються законодавством, Статутом закладу вищої освіти та положенням про студентське самоврядування у закладів вищої освіти і діють на принципах:

- 1) добровільності, колегіальності, відкритості;
- 2) виборності та звітності органів студентського самоврядування;
- 3) рівності права студентів (курсантів) на участь у студентському самоврядуванні;
- 4) незалежності від впливу політичних партій та релігійних організацій

<sup>217</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 123.

<sup>218</sup> Там само.

<sup>219</sup> Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Голос України*. 2014. 6 серпня (№ 148).



(крім закладів вищої духовної освіти).



**Рис. 34. Сфери участі студентів в управлінні закладом вищої освіти**

Органи студентського самоврядування:

- беруть участь в управлінні ЗВО у порядку, встановленому ЗУ «Про вищу освіту» та Статутом ЗВО;
- беруть участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування;
- проводять організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі й інші заходи;
- беруть участь у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти;
- захищають права та інтереси студентів (курсантів), які навчаються у ЗВО;
- делегують своїх представників до робочих, консультативно-дорадчих органів;
- приймають акти, що регламентують їх організацію та діяльність;
- беруть участь у вирішенні питань забезпечення належних побутових умов проживання студентів у гуртожитках та організації харчування студентів;
- розпоряджаються коштами та іншим майном, що перебувають на балансі та банківських рахунках органів студентського самоврядування;
- вносять пропозиції щодо змісту навчальних планів і програм;
- вносять пропозиції щодо розвитку матеріальної бази ЗВО, у тому числі з питань, що стосуються побуту та відпочинку студентів;
- мають право оголошувати акції протесту;
- виконують інші функції, передбачені Законом України «Про вищу

освіту» та положенням про студентське самоврядування закладу вищої освіти.

За погодженням з органом студентського самоврядування закладу вищої освіти приймаються рішення про:

- відрахування студентів (курсантів) із закладу вищої освіти та їх поновлення на навчання;
- переведення осіб, які навчаються у закладі вищої освіти за державним замовленням, на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних (юридичних) осіб і навпаки;
- призначення заступника декана факультету, заступника директора інституту, заступника керівника закладу вищої освіти;
- поселення осіб, які навчаються у закладі вищої освіти, у гуртожиток і виселення їх із гуртожитку;
- затвердження правил внутрішнього розпорядку закладу вищої освіти в частині, що стосується осіб, які навчаються;
- діяльність студентських містечок та гуртожитків для проживання осіб, які навчаються у ЗВО.

Адміністрація закладу вищої освіти не має права втручатися в діяльність органів студентського самоврядування, а керівник закладу вищої освіти забезпечує належні умови для діяльності органів студентського самоврядування (надає приміщення, меблі, оргтехніку, забезпечує телефонним зв'язком, постійним доступом до Інтернету, відводить місця для встановлення інформаційних стендів тощо), про що укладається відповідна угода.

Л. Подоляк і В. Юрченко<sup>220</sup> стверджують, що наявність студентського самоврядування як осередок громадського життя надає студентській молоді не тільки можливість реалізувати та вдосконалити себе, а й створює живу атмосферу взаємодії між студентами та адміністративними підрозділами університету. У зв'язку з цим роль студентського самоврядування зростає з кожним днем. Студент, як самодостатня особистість, має прагнути до самореалізації та самовдосконалення, а адміністрація закладу вищої освіти, викладачі і куратори груп повинні цьому всіляко сприяти.

### **Висновки.**

*Отже, знання особливостей студентського віку дозволяє зрозуміти сутність особистості кожного здобувача вищої освіти та своєчасно надати йому кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу у визначенні самого себе і свого життєвого шляху. Така допомога особливо важлива у період адаптації першокурсників до нових вимог закладу вищої освіти, до викладачів і однокурсників.*

<sup>220</sup> Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник / 3-те вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. С. 127.

**Контрольні питання до теми:**

1. Розкрийте сутність діяльності студента як суб'єкта навчальної діяльності.
2. Назвіть умови, за яких студент як об'єкт навчання перетворюється на суб'єкт.
3. Розкрийте роль закладу вищої освіти у процесі соціалізації особистості студента як фахівця.
4. Дайте характеристику процесу адаптації студента до навчання у вищій школі.
5. Назвіть умови ефективності адаптації студентів до навчання у ЗВО.
6. Розкрийте особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери студента.
7. Схарактеризуйте зміст поняття «Я-концепція» студента. Назвіть умови її формування.

**Завдання для самостійної роботи:**

*I рівень складності:* скласти глосарій до теми.

*II рівень складності:* на основі опрацювання актуальної літератури заповнити таблицю:

Характеристика навчальної діяльності студента як об'єкта навчання	Характеристика навчальної діяльності студента як об'єкта навчання

*III рівень складності:* написати есе за темою (на вибір): «Модель оптимальної взаємодії викладача та студента», «Імідж сучасного студента університету», «Роль рефлексії в пізнавальній діяльності студента».

**Блок самоконтролю****У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ поняття «суб'єкт навчання» та його структурні елементи;
- ✓ характеристику, особливості та можливості закладу вищої освіти у процесі самоосвіти та самовиховання студента;
- ✓ типологічні особливості сучасних студентів.

**У результаті вивчення теми магістрант повинен вміти:**

- ✓ виокремлювати й аналізувати сутність діяльності студента як суб'єкта навчання;
- ✓ забезпечувати сприятливі умови для адаптації студента до навчання у закладі вищої освіти;
- ✓ сприяти формуванню «Я-концепції» студента.

# ПРАКТИКУМ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

## ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

### Семінарське заняття 1. Реформування вищої освіти

#### *Питання, що обговорюються в межах семінарського заняття:*

1. Сутність і характер освітньої та наукової політики держави. Стратегія перебудови вищої освіти відповідно до рівня передових країн світу. Основні завдання Болонського процесу.
2. Рівні та ступені вищої освіти. Відмінності освітньо-професійних характеристик за освітніми ступенями «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр».
3. Державні та нормативні документи, що відображають основні напрями розвитку вищої освіти в Україні.

#### *Завдання для самостійної роботи*

1. Складіть **порівняльну таблицю** «Відмінності освітньо-професійних характеристик за освітніми ступенями «бакалавр» та «магістр»».
2. Складіть **таблицю** «Державні та нормативні документи, що відображають основні напрями розвитку вищої освіти в Україні»

№	Назва документа	Стисла характеристика

#### *Рекомендована література*

1. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006 р.). *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 5–9.
2. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабич Г.І. Київ-Тернопіль: Видаництво ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. 52 с.
3. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Уклад. З.І. Тимошенко; Європейський ун-т . К. : Видавництво Європейського ун-ту, 2004. 345 с.
4. Болонський процес: Нормативно-правові документи. Уклад. / Тимошенко З. І. та ін. К., 2004. 122 с.
5. Вища освіта в контексті національної стратегії розвитку освітнів Україні на 2012-2021 роки. *Вища школа*. 2012, №3. С.7.
6. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / за редакцією В.Г. Кременя. Авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук,

- В.В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.
7. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. Київ, 2002. 440 с.
  8. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посібник / Головка В. О., Гримблат С. О., Барановський Д. І., Кузьмін Б. М., Приходько Ю. О., Хохлов А. М., Пасічник В. А., Капієцький В. Ф. Харків: Еспада, 2009. 304 с.
  9. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
  10. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T141556.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html).
  11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html)
  12. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>.
  13. Рекомендації Європарламенту і Ради Європи від 23 квітня 2008 р. щодо запровадження Європейської рамки кваліфікації впродовж життя. URL: <http://www.ruk-ex.europa.ru/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri>.

## Семінарське заняття 2.

### Лекція як основна форма навчання у вищій школі

#### *Питання, що обговорюються в межах семінарського заняття:*

1. Сутність лекції як провідної форми навчання у вищій школі. Види лекцій.
2. Психолого-педагогічні вимоги до проведення лекції у вищій школі.
3. Методика підготовки, проведення та аналізу лекції.
4. Візуалізація змісту лекції.

#### *Завдання для самостійної роботи*

1. Складіть таблицю видів лекцій, визначивши їх основні переваги і умови організації (дидактичні, психологічні, організаційні).

#### **Переваги основних видів лекцій**

№	Вид лекції	Переваги лекції

#### *Рекомендована література*

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
2. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. Посіб. Д., 2014. 416 с.
4. Діденко Н. Г., Гармаш С. А. Методика викладання у вищій школі і Болонський процес: навчально-методичний посібник. Донецьк: ДонДУУ, 2009. 147 с.
5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир, 2011. 444 с.
6. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
7. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
8. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ, 2008. 256 с.
9. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.

### Семінарське заняття 3.

## Методика організації та проведення практичних, лабораторних і семінарських занять у вищій школі

#### *Питання, що обговорюються в межах семінарського заняття:*

1. Семінарське заняття: види, підготовка студента і викладача, методика підготовки та проведення.
2. Практичні, лабораторні заняття: система вправ, досліди, методика підготовки та проведення.
3. Методика організації та проведення індивідуальних занять, консультації, колоквиуму, ігор. Індивідуальний план роботи студента.
4. Методика самостійної підготовки студента до семінарських, практичних і лабораторних занять

#### *Завдання для самостійної роботи*

1. Складіть **порівняльну таблицю** «Спільне та відмінне в організації семінарських та практичних заняттях»
2. Складіть таблицю видів лекцій, визначивши їх основні переваги і умови організації (дидактичні, психологічні, організаційні).

#### **Умови організації семінарських занять**

№	Вид семінарського заняття	Умови організації

#### *Рекомендована література*

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
2. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] : підручник / КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. Посіб. Д., 2014. 416 с.
4. Діденко Н.Г., Гармаш С.А. Методика викладання у вищій школі і Болонський процес: навчально-методичний посібник. Донецьк: ДонДУУ, 2009. 147 с.
5. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
6. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ, 2008. 256 с.
7. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2- ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.

## Семінарське заняття 4. Технології навчання у вищій школі

### *Питання, що обговорюються в межах семінарського заняття:*

1. Традиційні і інтерактивні технології навчання у вищій школі: спільне, відмінне, особливе. Вимоги до застосування. Організаційно-методичні умови використання технологій на лекційно-практичних заняттях у вищій школі.
2. Інформаційні і інформаційно-комунікативні технології навчання: психологічні засади сприйняття інформації; педагогічні і дидактичні умови використання на заняттях
3. Інтерактивні методи у навчанні педагогічних дисциплін: класифікація, умови використання.

### *Завдання для самостійної роботи*

1. Складіть **таблицю** «Традиційні і інтерактивні технології навчання на лекціях, семінарських і практичних заняттях»
2. Складіть порівняльну **таблицю** «Спільне та відмінне між традиційними і інтерактивними технологіями навчання на лекціях, семінарських і практичних заняттях»

### *Рекомендована література*

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид.К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
2. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. Посіб. Д., 2014. 416 с.
3. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] : підручник / КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
4. Діденко Н.Г., Гармаш С.А. Методика викладання у вищій школі і Болонський процес: навчально-методичний посібник. Донецьк: ДонДУУ, 2009.147 с.
5. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
6. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
7. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
8. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ, 2008. 256 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2- ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.



## Семінарське заняття 5. Інноваційність вищої освіти

### *Питання, що обговорюються в межах семінарського заняття:*

1. Інноваційна освіта – інноваційна діяльність – інноваційна діяльність викладача вищої школи: концептуальний аналіз, контексти.
2. Зміст освіти – зміст навчання – контент освітньо-професійної програми підготовки здобувача вищої освіти: компоненти, підходи до формування, відбору.
3. Інноваційність освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти: компетентнісний, студентоцентрований підходи; «орієнтація на вихід, на результат».
4. Науково-методичне забезпечення навчальної дисципліни: структура, компоненти, вимоги до підготовки.

### *Завдання для самостійної роботи*

1. Складіть глосарій понять: «інновація», «інноваційна діяльність», «навчальний контент», «освітня програма», «освітньо-професійна програма», «компетентність», «результат навчання».
4. Визначте та охарактеризуйте компоненти змісту навчання дисциплін у вищій школі.

### *Рекомендована література*

2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. Посіб. Д., 2014. 416 с.
4. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир, 2011. 444 с.
6. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
7. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
8. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ, 2008. 256 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.

## Семінарське заняття 6.

### Здобувач вищої освіти і студентська група у виховному процесі закладу вищої освіти

#### *Питання, що обговорюються в межах семінарського заняття:*

1. Зміст виховної роботи у закладі вищої освіти.
2. Студентство як соціальна група. Соціально-педагогічна адаптація студентства у закладі вищої освіти.
3. Виховна робота в академічній групі. Роль та функції куратора студентської групи.
4. Форми виховної роботи у вищій школі. Студентське самоврядування.

#### *Завдання для самостійної роботи*

1. Проаналізуйте принципи патріотичного виховання подані у «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (наказ МОН № 641 від 16.06.2015 р.). Складіть стислий конспект Концепції.
2. Ознайомтесь з «Положенням про студентське самоврядування в Маріупольському державному університеті», «Положенням про студентську раду гуртожитку Маріупольського державного університету», обов'язками координаторів та членів комісій студентських рад факультетів МДУ та напрямами діяльності комісій студентської ради. Складіть стислий конспект для коментування основних положень на семінарському занятті.
3. Скласти план куратора академічної групи (з 1-го 2-го курсу на вибір) на навчальний рік, з урахуванням трьох основних напрямків роботи (навчальної, виховної, організаційної) і особистих потреб та інтересів здобувачів вищої освіти.

#### **Рекомендована література**

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. К., 2003.
2. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. Посіб. Д., 2014. 416 с.
3. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / КПП ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
4. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
5. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів. Київ : Вид. Паливода А. В., 2008. 134 с.
6. Практична педагогіка виховання /За ред. М.Ю.Красовицького. Київ-Івано-Франківськ: Плай, 2000.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.

## Семінарське заняття 7.

### Педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти

#### *Питання, що обговорюються в межах семінарського заняття:*

1. Викладач вищої школи – лідер інноваційного розвитку.
2. Поняття педагогічної техніки та її складових. Значення педагогічної техніки у професійній діяльності педагога.
3. Зміст педагогічного спілкування. Структура і стиль педагогічного спілкування. Проблема взаємодії викладача та студентської аудиторії.
4. Педагогічна цілеспрямованість та зовнішня техніка. Вимоги до міміки та пантоміміки вчителя.
5. Поняття техніки мовлення педагога, характеристика її складових. Ораторське мистецтво викладача. Способи підтримання уваги аудиторії на лекційному занятті.
6. Виконання творчого завдання.

#### *Рекомендована література*

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч. посіб. Київ, 2011. 254 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид.К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. Д., 2014. 416 с.
4. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
5. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2009. 520 с.
7. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
8. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність: монографія. Харків, 2009. 276 с.
9. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. К., 2014. 400 с.
10. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч. - метод, посіб. Київ, 2008. 96 с.

# ТЕМИ, ЩО ВІНОСЯТЬСЯ НА САМОСТІЙНЕ ОПРАЦЮВАННЯ

## Тема 1: Види навчання

**Мета вивчення:** сформувати уявлення про сучасні технології навчання у вищій школі та їх вплив на якість засвоєння студентами змісту освіти; ознайомитися з видами навчання, особливостями застосування кожного з них в межах навчального предмету в закладі загальної середньої освіти; розвивати творче мислення, формувати бажання будувати майбутню педагогічну діяльність на рефлексивній основі.

**Основні поняття:** технологія навчання, методика викладання навчального предмету, вид навчання, пояснювально-ілюстративне навчання, репродуктивний вид навчання, проблемне навчання, проблемна ситуація, пізнавальне протиріччя, програмоване навчання, особистісно-орієнтоване навчання, технологія групової навчальної діяльності, технологія формування творчої особистості, технологія навчання як дослідження, модульно-рейтингова система навчання.

### Питання для самостійного опрацювання

1. Види навчання та особливості їх використання у закладі вищої освіти.
  - 1.1. Пояснювально-ілюстративне навчання.
  - 1.2. Проблемне навчання.
  - 1.3. Програмоване навчання.
2. Сучасні технології навчання:
  - 2.1. Особистісно-орієнтоване навчання.
  - 2.2. Технологія групової навчальної діяльності.
  - 2.3. Технологія розвивального навчання.
  - 2.4. Технологія формування творчої особистості.
  - 2.5. Технологія навчання як дослідження.
  - 2.6. Модульно-рейтингова система навчання.

### Завдання для самостійної роботи

*І рівень складності:* користуючись актуальною літературою, скласти глосарій за темою

Термін	Визначення терміну	Джерело з зазначенням вихідних даних та сторінки
Педагогічна парадигма		
Педагогічна концепція		
Теорія поетапного формування		

Термін	Визначення терміну	Джерело з зазначенням вихідних даних та сторінки
розумових дій		
Розвивальне навчання		
Когнітивна теорія навчання		
Активізація пізнавальної діяльності		

*III рівень складності:* написати есе за темою «Технології навчання третього тисячоліття».

### **Контрольні питання до теми:**

1. Дайте визначення поняттю «вид навчання». Назвіть відомі вам види навчання.
2. Чи є доцільним використання пояснювально-ілюстративного виду навчання у вищій школі? Відповідь обґрунтуйте.
3. Розкрийте особливості використання проблемного виду навчання у вищій школі.
4. Назвіть види дидактичних проблем.
5. Перерахуйте основні способи і прийоми створення проблемних ситуацій.
6. Розкрийте особливості програмованого навчання у вищій школі.
7. Розкрийте особливості алгоритмізованого навчання.
8. Схарактеризуйте основні проблеми комп'ютеризації навчання у підготовці фахівців з вищою освітою.
9. Назвіть організаційно-дидактичні умови навчання за модульною системою.
10. Назвіть критерії оптимальності навчання.

### **Блок самоконтролю**

#### **У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ сутність понять «вид навчання», «технологія навчання»;
- ✓ сутність сучасних технологій та видів навчання у вищій школі;
- ✓ особливості кожного з видів навчання в контексті їх використання у закладі вищої освіти;
- ✓ можливості конкретних видів і технологій навчання для формування мотивів навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів;
- ✓ основні сучасні тенденції вдосконалення видів навчання.

#### **У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:**

- ✓ аналізувати вплив конкретних видів й технологій навчання на мотиваційну сферу й пізнавальну діяльність студентів;
- ✓ аналізувати ефективність різних технологій навчання;
- ✓ обирати технології навчання з урахуванням цілей та завдань навчальної дисципліни, специфіки складу студентської групи.

## Тема 2: Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю

**Мета вивчення:** сформувати уявлення про місце та функції контролю та оцінки у процесі навчання, комплекс критеріїв та показників оцінки знань, умінь та навичок студентів; сформувати вміння й навички практичного оволодіння системами педагогічного контролю, обліку й оцінювання знань, умінь та навичок студентів.

**Основні поняття:** контроль, педагогічний контроль, функції педагогічного контролю, облік та перевірка знань, умінь та навичок студентів, методи контролю, засоби контролю, оцінка, самооцінка, самоконтроль, тестовий контроль.

### Питання для самостійного опрацювання:

1. Поняття контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів. Принципи контролю знань, умінь та навичок.
2. Види контролю знань та особливості їх використання.
3. Загальна характеристика методів контролю та їх особливості в контексті викладання фахових навчальних предметів.
4. Самоконтроль та взаємоконтроль студентів.

### Завдання для самостійної роботи:

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел

*II рівень складності:* на підставі вивчення відповідних розділів підручників заповнити таблицю

Рівень засвоєння знань	Характеристика рівня засвоєння знань
1.	
2.	
3.	

*III рівень складності:* підготувати мультимедійну презентацію на тему «Проблема оцінювання знань студентів за кредитно-трансферної системи організації навчального процесу».

### Контрольні питання до теми

1. Назвіть форми та засоби контролю знань та умінь студентів.
2. Розкрийте сутність та особливості поточного контролю та оцінки знань й умінь студентів під час лекції, семінарських, лабораторних занять.
3. Дайте характеристику особливостям планових форм контролю.
4. Розкрийте особливості контролю та оцінки знань студентів за вимогами кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу.
5. Назвіть особливості оцінювання професійної діяльності студентів у межах практик.
6. Перерахуйте засоби з'ясування знань студентів на аудиторських заняттях та поза ними.

7. Назвіть критерії, показники успішності студентів та їх фахової підготовленості.

8. Розкрийте особливості самооцінки та взаємооцінки студентів.

### **Блок самоконтролю**

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:***

- ✓ сутність і зміст понять «педагогічний контроль», «облік», «перевірка», «оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- ✓ функції педагогічного контролю та вимоги до його організації;
- ✓ різні підходи до формування системи оцінки знань, умінь та навичок студентів.

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:***

- ✓ аналізувати контролюючу, навчальну та виховну функції педагогічного контролю;
- ✓ стежити за реалізацією поставлених цілей та виконанням прийнятих педагогічних рішень;
- ✓ здійснювати різні форми, види та способи контролю, взаємоконтролю та самоконтролю студентів;
- ✓ встановлювати причини утруднень студентів під час виконання завдань самостійної роботи та знаходити способи їх усунення.

## Тема 3: Зміст і організація науково-дослідної роботи студентів

**Мета вивчення:** оволодіння знаннями про сутність, зміст, види та форми науково-дослідної роботи студентів, її значення у професійній підготовці майбутніх фахівців; оволодіння вміннями організації науково-дослідної роботи студентів, прийомами створення позитивної мотивації студентів до творчої дослідницької діяльності.

**Основні поняття:** науково-дослідна робота студентів, курсові роботи, дипломні роботи, експериментальні дослідження, консультативна допомога, методика дослідження, експеримент, доповідь, тези, наукова стаття.

### *Питання для самостійного опрацювання*

1. Поняття науково-дослідної діяльності студентів та її види відповідно до спеціальності кожного аспіранта (реферування, складання тез, написання есе, здійснення дефінітивного аналізу тощо).

2. Дипломні та курсові роботи як вид науково-дослідної діяльності студентів.

3. Залучення студентів до науково-дослідної діяльності та особливості її організації на кожному курсі. Типологія студентів на основі аналізу їхньої пізнавальної самостійності.

4. Розробка кожним магістрантом тематики індивідуальних навчально-дослідних завдань з фаху.

### *Завдання для самостійної роботи:*

*I рівень складності:* проранжувати види наукової роботи за їх важливістю для наукового зростання студентів від першого до четвертого курсів.

*II рівень складності:* запропонувати 5 тем курсових робіт з фаху, скласти план до кожної теми.

*III рівень складності:* сформулювати 3 теми наукової доповіді до Декади студентської науки, скласти до них план, визначити вимоги.

### *Контрольні питання до теми*

1. Розкрийте сутність науково-дослідної роботи студентів.

2. Назвіть види науково-дослідної роботи студентів.

3. Розкрийте особливості організації наукових досліджень студентів у межах виконання ними курсових та дипломних робіт.

4. Схарактеризуйте сутність консультативної допомоги викладача на різних етапах дослідження.

5. Схарактеризуйте сутність консультативної допомоги викладача під час підготовки студентами наукових доповідей, виступів.

6. Назвіть вимоги до студентських наукових доповідей.



### Блок самоконтролю

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ сутність і зміст науково-дослідної роботи студентів, її види й форми;
- ✓ вимоги до організації науково-дослідної роботи студентів;
- ✓ методи й засоби мотивації студентів до науково-дослідної діяльності.

**У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:**

- ✓ організовувати участь студентів у науково-дослідній діяльності у відповідності до наукового зростання;
  - ✓ створювати яскраву, позитивну мотивацію студентів до науково-дослідної діяльності;
  - ✓ встановлювати причини забруднень студентів у здійсненні дослідницької роботи та знаходити способи їх усунення.

## Тема 4: Сутність процесу виховання у закладі вищої освіти

**Мета вивчення:** сформувати уявлення про сутність процесу виховання у вищій школі, про специфіку формулювання мети виховання в умовах підготовки фахівців різних напрямів; формувати технологічний рівень мислення майбутнього викладача в усвідомленні значущості своєї діяльності, спрямованої на досягнення мети виховання.

**Основні поняття:** мета виховання, завдання виховання, рушійні сили виховання, процес виховання, двосторонність, багатогранність, безперервність, комплексність виховання, виховний вплив, самовиховання.

### Питання для самостійного опрацювання

1. Процес виховання у вищій школі та його особливості та структура.
2. Діалектика процесу виховання, рушійні сили виховного процесу.
3. Самовиховання як вищий етап виховного процесу.
4. Шляхи підвищення ефективності процесу виховання у закладі вищої освіти.

### Завдання для самостійної роботи:

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* проранжувати виховні завдання куратора академічної групи у відповідності до курсу, заповнити таблицю

Курс	Завдання куратора групи у забезпеченні виховного процесу
<b>Освітній ступінь «Бакалавр»</b>	
I	
II	
III	
IV	
<b>Освітній ступінь «Магістр»</b>	
I	
II	

### Контрольні питання до теми:

1. Розкрийте сутність процесу виховання у вищій школі, дайте характеристику його особливостям.
2. Назвіть структурні елементи процесу виховання.
3. Що є рушійними силами виховного процесу?
4. Назвіть компоненти процесу виховання.
5. Назвіть етапи процесу виховання.
6. Розкрийте сутність та зміст самовиховання як вищого етапу виховного процесу.
7. Назвіть шляхи підвищення ефективності процесу виховання у закладі вищої освіти.

**Блок самоконтролю:**

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:***

- ✓ сутність поняття «виховання як соціокультурний процес», «виховання як педагогічний процес»;
- ✓ сутність і специфіку рушійних сил виховання;
- ✓ співвідносність змісту понять «формування», «соціалізація» та «виховання»;
- ✓ сутність та структуру перевиховання та самовиховання.

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:***

- ✓ аналізувати й оцінювати умови, за яких відбувається виховний процес;
- ✓ обирати шляхи та способи розв'язання та усунення суперечностей у виховному процесі;
- ✓ встановлювати взаємозв'язок закономірностей, принципів та чинників виховання.

## Тема 5: Основні закономірності й принципи виховання

**Мета вивчення:** сформувати поняття про закономірності виховання як об'єктивні, стійкі зв'язки між педагогічними явищами та подіями, їх значущість в організації та здійсненні виховного процесу у закладі вищої освіти; оволодіння знаннями про принципи виховання та правила їх реалізації у професійній підготовці фахівців з вищою освітою.

**Основні поняття:** процес виховання, закономірність виховання, принципи виховання, правила виховання.

### Питання для самостійного опрацювання

1. Закономірності виховного процесу у закладі вищої освіти.
2. Принципи та правила процесу виховання. Взаємозв'язок та взаємообумовленість педагогічних закономірностей та принципів.

### Завдання для самостійної роботи:

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* на підставі опрацювання запропонованої літератури заповнити таблицю:

Педагогічна закономірність	Педагогічний принцип, що відповідає закономірності

### Контрольні питання до теми

1. Дайте визначення поняття «закономірність виховання».
2. Розкрийте роль та значення психолого-педагогічних закономірностей в організації та здійсненні виховання студентської молоді.
3. Назвіть відомі вам закономірності виховання.
4. Дайте визначення поняттю «принципи виховання»
5. Розкрийте специфіку принципів виховання у вищій школі.
6. Наведіть приклади використання правил виховання у практиці сучасного закладу вищої освіти.

### **Блок самоконтролю:**

***У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:***

✓ сутність поняття «закономірність виховання», «принцип виховання», «правило виховання»;

✓ співвідносність змісту понять «закономірність», «принцип» та «правило» у виховному процесі;

***У результаті вивчення теми студент повинен вміти:***

✓ аналізувати й оцінювати умови, за яких відбувається виховний процес;

✓ обирати шляхи та способи розв'язання та усунення суперечностей у виховному процесі;

✓ встановлювати взаємозв'язок закономірностей, принципів та чинників виховання.

## Тема 6: Загальні методи виховання

**Мета вивчення:** сформувати поняття «методи виховання», «прийоми виховання», «засоби виховання», усвідомлення основних можливостей різних методів виховання, особливостей їх змісту й використання; оволодіти знаннями щодо критеріїв оптимального вибору та поєднання методів виховання та формувати вміння добирати методи виховання в залежності від завдань виховного процесу та якості взаємин між вихователем та вихованцем; формувати бажання будувати майбутню педагогічну діяльність на рефлексивній основі.

**Основні поняття:** метод виховання, виховний прийом, засіб виховання, творчі та гальмівні прийоми виховання, класифікація методів виховання, методи формування досвіду суспільної поведінки та діяльності, методи формування свідомості, методи корекції та стимулювання діяльності, методи самовиховання.

### Питання для самостійного опрацювання:

1. Поняття про методи виховання та їх класифікацію. Критерії вибору методів виховання.
2. Методи формування свідомості особистості.
3. Методи формування поведінки й досвіду суспільної діяльності.
4. Методи стимулювання та корекції.
5. Умови оптимального вибору методів виховання.

### Завдання для самостійної роботи

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, підготувати анотації до джерел.

*II рівень складності:* на основі опрацювання актуальної літератури заповнити таблицю за зразком:

Група методів	Назви методів, що входять до цієї групи	Прийоми, що використовуються у межах даної групи методів	Мета використання методів даної групи
Методи формування свідомості особистості	Освічення, навіювання, переконання, бесіда, дискусія, лекція, розповідь, приклад.	Співпереживання, парадоксальність ситуації, апеляція, постановка проблемного запитання.	Вплив на свідомість, почуття, волю здобувачів для роз'яснення, доказу правильності чи необхідності певної поведінки.
Методи формування досвіду поведінки			

<b>Група методів</b>	<b>Назви методів, що входять до цієї групи</b>	<b>Прийоми, що використовуються у межах даної групи методів</b>	<b>Мета використання методів даної групи</b>
<i>Методи стимулювання і корекції поведінки</i>			
<i>Методи самовиховання</i>			

### **Контрольні питання до теми**

1. Дайте визначення поняттям «метод виховання», «засіб виховання», «прийоми виховання».
2. Назвіть функції методів виховання.
3. Розкрийте класифікацію методів виховання.
4. Дайте характеристику методів формування свідомості особистості. Які з методів цієї групи ви вважаєте найбільш ефективними? Відповідь обґрунтуйте.
5. Дайте характеристику методів формування досвіду суспільної поведінки й діяльності. Розкрити специфіку їх використання у закладі вищої освіти.
6. Дайте характеристику методам стимулювання і діяльності студентів.
7. Які види заохочення та покарання студентів слід використовувати у закладі вищої освіти.
8. Розкрийте сутність методів контролю й аналізу ефективності виховного процесу.

### **Блок самоконтролю**

#### **У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен знати:**

- ✓ сутність понять «метод виховання», «прийом виховання», «засіб виховання»;
- ✓ характеристику методів виховання та їх педагогічні можливості;
- ✓ критерії вибору методів виховання у вищій школі;
- ✓ специфіку використання методів виховання у різних ситуаціях.

#### **У результаті вивчення теми здобувач освіти повинен вміти:**

- ✓ аналізувати й оцінювати умови, що впливають на вибір методів та засобів виховання;
- ✓ виділяти й розкривати педагогічні можливості різних методів та форм виховання;
- ✓ аналізувати дії викладача та студентів у межах різних методів виховання;
- ✓ співвідносити поняття «метод виховання», «прийом виховання», «засіб виховання».

## Тема 7: Специфіка студентського колективу

**Мета вивчення:** сформувати й закріпити поняття «група», «колектив»; усвідомити зв'язок та відмінність між ними, зміцнити навички вивчення структури групи, колективу, його основних характеристик; розширити фундамент педагогічної ерудиції в галузі знань технології колективного виховання, впливу колективу на формування особистості.

**Основні поняття:** індивід, особистість, група, дитячий колектив, структура колективу, стадії розвитку колективу, колективні традиції, учнівське самоврядування, конформізм.

### Питання для самостійного опрацювання

1. Взаємообумовленість розвитку колективу і особистості.
2. Ознаки та структура дитячого колективу.
3. Процес розвитку колективу. Система перспективних ліній.
4. Вплив колективу на особистість дитини. Педагогіка паралельної дії.

### Завдання для самостійної роботи

*I рівень складності:* скласти бібліографічний список до теми, написати анотації до джерел.

*II рівень складності:*

заповнити таблицю. Знак «+» поставте там, де ознака має місце, «-», де її немає.

Ознаки	Група	Колектив
Спільна діяльність		
Спільна організація		
Виборні органи		
Соціально значуща мета		
Співробітництво		
Управління		
Згуртованість		
Загальна відповідальність		
Взаємозалежність		
Доброзичливість		

### Контрольні питання до теми

1. Розкрийте сутність студентської групи як малої соціальної групи.
2. Назвіть ознаки студентського колективу.
3. Яким чином відбувається розвиток індивідуальності студента в умовах навчання у малій соціальній групі.
4. Назвіть типи ставлення особистості до колективу.
5. Перерахуйте засоби запобігання студентському конформізму.
6. Назвіть умови формування студентського колективу. Розкрийте роль куратора академічної групи у цьому процесі.



**Блок самоконтролю**

***У результаті вивчення теми магістрант повинен знати:***

- ✓ сутність понять «група» та «колектив»;
- ✓ співвідносність змісту понять «колективізм» та «індивідуалізм», «конформізм» та «нонконформізм»;
- ✓ сутність та зміст параметрів групи та етапів становлення колективу;
- ✓ основні сучасні тенденції індивідуалізму та колективізму у вихованні.

***У результаті вивчення теми магістрант повинен вміти:***

- ✓ виділяти й аналізувати параметри групи, стежити за їх розвитком;
- ✓ встановлювати етапи розвитку колективу, причини конфліктних ситуацій між особистістю та групою, колективом;
- ✓ вдосконалювати власну педагогічну діяльність щодо участі в розвитку колективу.

## ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ АНАЛІЗУ ТА ДИСКУСІЇ

### **Ситуація 1**

Ви почали заняття, всі студенти заспокоїлися. В аудиторії тихо, і раптом хтось вголос засміявся. Коли ви, ще не встигнувши нічого сказати, здивовано подивилися на студента, який засміявся. Він, дивлячись вам прямо в очі, заявляє: «Мені завжди смішно дивитися на вас і завжди при цьому хочеться сміятися, коли ви проводите заняття». Як ви на це відреагуєте? Виберіть і відмітьте, варіант словесної реакції з тих, що запропоновані нижче:

- 1) От тобі й на!
- 2) А що Вам здається смішним?
- 3) Ну, будь ласка, смійся!
- 4) Ви що, хворий?
- 5) Люблю веселих людей.
- 6) Я рада (ий), що створюю Вам веселий настрій.
- 7) Ваш варіант

відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 2**

Після декількох занять, студент заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, можете нас чомусь навчити».

Ваша реакція:

- 1) Ваша справа – вчитися, а вчити – викладача.
- 2) Таких, як ви, зрозуміло, я нікому не зможу навчити.
- 3) Можливо, вам краще перейти в інший заклад вищої освіти, або навчатися в іншого викладача?.
- 4) Ви просто не бажаєте вчитися.
- 5) Мені цікаво знати, чому ви так думаєте?
- 6) Давайте поговоримо про це більш детально. У моїй поведінці, мабуть, є щось таке, що викликає у вас такі думки?
- 7) Ваш варіант

відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 3**

Викладач дає студенту завдання, а той відмовляється його виконувати, заявляючи: «Я не бажаю це робити!».

Якою повинна бути реакція викладача?

- 1) Не хочеш – примусимо!
- 2) Навіщо ж ви тоді прийшли вчитися?
- 3) Тим гірше для вас, залишайтеся неосвіченими, невігласами: ваша поведінка подібна до поведінки людини, яка на зло своєму обличчю хотіла відрізати собі носа
- 4) Ви розумієте у тому, чим це може скінчитися для Вас?
- 5) Не могли би ви пояснити, чому?
- 6) Давайте сядемо і обговоримо – можливо, ви маєте рацію.

- 7) Ваш варіант  
відповіді: \_\_\_\_\_

#### **Ситуація 4**

Студент невдоволений своїми успіхами у навчанні, у своїх здібностях і в тому, що він колись зможе зрозуміти і засвоїти матеріал, звертається до викладача: «Як ви думаєте, чи зможу я колись вчитися на відмінно і не відставати від інших студентів у групі?».

Що на це повинен відповісти викладач?

- 1) Якщо чесно сказати – я не впевнений.
- 2) Так, безперечно, в цьому ви можете не сумніватися.
- 3) У вас чудові здібності, і я покладаю на вас великі надії.
- 4) Чому ви не впевнені у собі?
- 5) Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми.
- 6) Багато залежить від того, як ми з вами будемо працювати.
- 7) Ваш варіант  
відповіді: \_\_\_\_\_

#### **Ситуація 5**

Студент говорить викладачу: «На два найближчих заняття, які ви будете проводити, я не піду, оскільки в цей час я хочу піти на концерт рок-музики (варіанти: прогулятися з друзями, побувати на спортивних змаганнях в якості глядача, на весіллі)».

Як потрібно відповісти студентові?

- 1) Тільки спробуйте!
- 2) Наступного разу вам доведеться прийти з пояснювальною запискою.
- 3) Це ваша справа, вам складати екзамен (залік). Доведеться все одно звітуватися за пропущені заняття, я потім вас обов'язково спитаю.
- 4) Ви, мені здається, дуже несерйозно ставитеся до занять.
- 5) Можливо вам взагалі залишити навчання?
- 6) А що будете робити далі?
- 7) Мені цікаво знати, чому відвідування концерту (прогулянки) для вас цікавіше, ніж заняття?
- 8) Я вас розумію: відпочивати, ходити на концерти, на змагання, спілкуватися з друзями дійсно цікаво, цікавіше, ніж вчитися. Але я хотіла б знати, чому це так для вас?
- 9) Ваш варіант  
відповіді: \_\_\_\_\_

**Ситуація 6.**

Студент, побачивши викладача, коли той зайшов в аудиторію, сказав йому: «У вас дуже стомлений вигляд».

Як на це має реагувати викладач:

- 1) Я думаю, що з вашого боку не зовсім етично робити мені такі зауваження.
- 2) Так, я погано себе почуваю.
- 3) Не хвилюйся за мене, краще подивіться на себе.
- 4) Я сьогодні погано спав(ла), у мене багато роботи.
- 5) Не хвилюйтеся, це не заважатиме нашим заняттям.
- 6) Ви – дуже уважний, дякую за турботу!
- 7) Ваш варіант

відповіді: \_\_\_\_\_

**Ситуація 7**

«Я відчуваю, що заняття, які ви проводите, не допомагають мені», – говорить студент викладачу, і додає: «Я взагалі думаю кинути навчання».

Як на це повинен реагувати викладач?

- 1) Припиніть говорити дурниці!
- 2) Нічого собі, додумався!
- 3) Можливо вам знайти іншого викладача.
- 4) Я хотів(ла) детальніше взнати, що у вас викликало таке бажання?
- 5) А що, як нам попрацювати разом над вирішенням вашої проблеми?
- 6) Можливо, вашу проблему можна вирішити якимось інакше?
- 7) Ваш варіант

відповіді: \_\_\_\_\_

**Ситуація 8**

Студент розмовляє з викладачем, демонструючи надмірну самовпевненість: «Немає нічого такого, чого я б не зміг зробити, якщо б я захотів. Для мене нічого немає складного у тому, щоб вчити ваш предмет».

Якою має бути відповідь викладача?

- 1) Ви занадто добре думаєте про себе.
- 2) З вашими здібностями? Я не впевнений.
- 3) Ви, мабуть, відчуваєте себе досить впевнено, якщо так говорите?
- 4) Я теж впевнений у цьому, бо знаю, що ви як захочете, то все у вас вдається.
- 5) Це, мабуть, потребує від вас великої напруженості: великих зусиль.
- 6) Надмірна самовпевненість заважає справі.
- 7) Ваш варіант

відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 9**

У відповідь на зауваження викладача студент говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно багато працювати: «Мене вважають досить здібною людиною».

Що має відповісти йому на це викладач?

- 1) Ця думка вас не стосується.
- 2) Ті труднощі, котрі до цього часу ви відчували, і ваші знання це не підтверджують.
- 3) Багато людей вважають себе досить здібними, проте не завжди є такими.
- 4) Я радий (а), що ви такої високої думки про себе.
- 5) Це тим паче повинно змусити вас більше працювати.
- 6) Це звучить так, буцімто ви сам не дуже вірите у свої здібності.
- 7) Ваш варіант  
відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 10**

Студент говорить викладачу: «Я знову забув виконати завдання».

Як слід на це реагувати викладачу?

- 1) Ну от, знову!
- 2) Не здається вам це виявом безвідповідальності.
- 3) Думаю, що вам пора починати ставитись до справи серйозно.
- 4) Я хотів(ла) би знати, чому?
- 5) У вас, мабуть, не було для цього можливості?
- 6) Як ви думаєте, чому я кожен раз нагадую про це?
- 7) Ваш варіант  
відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 11**

Студент у розмові з викладачем говорить йому: «Я хотів би, щоб ви ставилися до мене краще».

Що має відповісти на таке прохання студента викладач?

- 1) Чому я повинен ставитися до вас краще, ніж до всіх інших?
- 2) Я зовсім не збираюсь грати в фаворитів!
- 3) Мені не подобаються люди, які заявляють так, як ви.
- 4) Я хотів(ла) знати, чому я повинен(на) особливо виділяти вас серед інших студентів.
- 5) Якби я вам сказав(ла), що люблю вас більше, ніж інших студентів, то вам від цього стало краще, ви б почували себе краще?
- 6) Як ви думаєте, як я насправді до вас ставлюсь?
- 7) Ваш варіант  
відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 12**

Студент, висловивши викладачеві свої сумніви щодо можливості глибокого міцного засвоєння предмету, який він викладає, додав: «Я сказав вам про те, що мене турбує. Тепер ви скажіть, у чому причина цього і як мені бути далі?»

Що має відповісти на це викладач?

- 1) У вас, мені здається, комплекс неповноцінності.
  - 2) У вас немає ніяких підстав для хвилювання.
  - 3) Перш, ніж я зможу висказати свою обґрунтовану думку, мені необхідно краще розібратися у сутності проблеми.
  - 4) Давайте почекаємо, попрацюємо і повернемося до цієї проблеми через деякий час. Я думаю, ми зможемо її вирішити.
  - 5) Я не готовий(а) зараз дати вам точну відповідь, мені потрібно подумати.
  - 6) Не хвилюйтесь, і мені у свій час нічого не вдавалося.
  - 7) Ваш варіант
- відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 13**

Студент говорить викладачу: «Мені не подобається те, що ви говорите і відстоюєте на заняттях».

Якою має бути відповідь викладача?

- 1) Це – погано.
  - 2) Ви, мабуть, в цьому не розбираєтесь.
  - 3) Я сподіваюсь, що у подальшому, у процесі наших занять ваша думка зміниться.
  - 4) А що ви сам любите і готові захищати?
  - 5) Чому?
  - 6) Ваш варіант
- відповіді: \_\_\_\_\_

### **Ситуація 14**

Студент, явно демонструючи своє погане ставлення до котрогось із товаришів групи, говорить: «Я не хочу працювати (вчитися) разом з ним».

Як має на це відреагувати викладач?

- 1) Ну і що?
  - 2) Нікуди не дінетесь, все одно доведеться.
  - 3) Це нерозумно з вашого боку.
  - 4) Але й він теж після цього не захоче з вами працювати (вчитися).
  - 5) Чому?
  - 6) Я думаю, що ваша поведінка неетична.
  - 7) Ваш варіант
- відповіді: \_\_\_\_\_

### Ключ до методики «Педагогічні ситуації»

Оцінка в балах різних варіантів відповідей на різні ситуації. Порядковий номер педагогічної ситуації

Вибраний варіант відповіді і його оцінка в балах 1 2 3 4 5 6 7

1. 4 3 4 2 5 5 --	6. 2 3 2 4 5 5 --	11. 2 2 3 4 5 5 --
2. 2 2 3 3 5 5 --	7. 2 2 3 4 5 5 --	12. 2 3 4 5 4 5 --
3. 2 3 4 4 5 5 --	8. 2 2 4 5 4 3 --	13. 2 2 4 4 5 4 5 --
4. 2 3 3 4 5 5 --	9. 2 4 3 4 5 4 --	14. 2 2 3 4 4 5 --
5. 2 2 3 3 2 4 5 5	10. 2 3 4 4 5 5 --	

*Примітка:* власні відповіді оцінюються окремо, і відповідні оцінки подаються до загальної суми балів.

Здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми визначаються за сумою балів, набраних респондентом за всіма 14 педагогічними ситуаціями, поділеної на 14.

Якщо респондент отримав середню оцінку вище 4,5 балів, то його педагогічні здібності (за даною методикою) вважаються високорозвиненими (високий рівень).

Якщо середня оцінка знаходиться в інтервалі від 3,5 до 4,4 балів, то педагогічні здібності вважаються достатньо розвиненими (середній рівень). Якщо середня оцінка нижче 3,4 бали, то педагогічні здібності респондента слаборозвинені (низький рівень).

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Азатьян В. І. «Круглий стіл» як один із активних методів навчання в процесі викладання іноземної мови для студентів-медиків. *Науковий вісник Льотної академії*. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 4. С. 281-285.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія. К., 2002. 234 с.
4. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006 р.). *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 5–9.
5. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабич Г.І. Київ-Тернопіль: Видаництво ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. 52 с.
6. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Уклад. З.І. Тимошенко; Європейський ун-т . К. : Видавництво Європейського ун-ту, 2004. 345 с.
7. Болонський процес: Нормативно-правові документи. Уклад. / Тимошенко З. І. та ін. К., 2004. 122 с.
8. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч. посіб. Київ, Альмамагер, 2011. 254 с.
9. Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія : навч. посібник. Київ: КОНДОР, 2009. 550 с.
10. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 566 с.
11. Вища освіта в контексті національної стратегії розвитку освіттив Україні на 2012-2021 роки. *Вища школа*. 2012, №3. С.7.
12. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / за редакцією В.Г. Кременя. Авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.
13. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. Київ, 2002. 440 с.
14. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. К., 2003. 265 с.
15. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. посібник. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2014. С. 41-42.
16. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
17. Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи / под. ред. Д. Розас, В. Корбанезе. Турин, 2006. 74 с.



18. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е. Ю. Усик ; сост. В. И. Астахова. Харьков, 2014. 532 с.
19. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. С. 262.
20. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / КПП ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
21. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне, 2012. 192 с.
22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне, Либідь. 2011. 552 с.
23. Дацків О. П. Використання прийомів драматизації на заняттях з іноземної мови у педагогічному ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 141. С. 54-57.
24. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посібник / Головка В. О., Гримблат С. О., Барановський Д. І., Кузьмін Б. М., Приходько Ю. О., Хохлов А. М., Пасічник В. А., Капієцький В. Ф. Харків: Еспада, 2009. 304 с.
25. Діденко Н. Г., Гармаш С. А. Методика викладання у вищій школі і Болонський процес: навчально-методичний посібник. Донецьк: ДонДУУ, 2009. 147 с.
26. Дубасенюк О.А., Самойленко О.А. Основи андрагогіки (для фахівців у галузі освіти дорослих): навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 13-14.
27. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
28. Зайченко І.В. Педагогіка: підруч. / 3-тє вид., перероб. та доп. Київ : Вид-во Ліра-К, 2016. 456 с.
29. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир, 2011. 444 с.
30. Інноваційні педагогічні технології: посібник / За ред. О.І. Огієнко; Авт. кол.: О.І. Огієнко, Т.Г. Калюжна, Ю.С.Красильник, А.О.Мільто, Ю.А.Радченко, К.В.Годлевська, Ю.М.Кобю. К.: Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. 314 с
31. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецин : Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
32. Калашнікова Л. М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
33. Каменська Ю. О., Малихіна В. О. Зміст діяльності куратора. URL: <https://core.ac.uk/download/11337189.pdf>
34. Капанжи С. О. Вебінар як форма проведення навчального заняття. URL: <https://vseosvita.ua/library/vebinar-ak-forma-provedenna-navcalnogo-zanatta-182487.html>.

35. Класифікатор професій із змінами, затв. Наказом М-ва екон. розвитку і торгівлі України від 2.09.2015 № 1084. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/klasf/nac\\_kls/op\\_dk003\\_2016.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/klasf/nac_kls/op_dk003_2016.htm).
36. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи: посіб. для магістрів. Київ: Вид. Паливода А. В., 2008. 134 с.
37. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
38. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials) / перекл. і адапт. Л. В. Биркун. Oxford : Oxford University Press, 1998. 49 с.
39. Креативні методи навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посібник / За загальною редакцією проф. С. М. Гончарова. Рівне : НУВГП, 2007. 116 с.
40. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати: монографія. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
41. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2009. 520 с.
42. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.
43. Курлянд З. Н. та ін. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
44. Любар О.О. та ін. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. К., КОО, 2003. 234 с.
45. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ : КНТ, 2014. 272 с.
46. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти : навч.-метод. посіб. / 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк: ДонНУ, 2015. 104 с.
47. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
48. Михайличенко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології : навчальний посібник. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
49. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
50. Національна рамка кваліфікацій : Національне агентство кваліфікацій : веб-сайт. URL: <https://nqa.gov.ua/national-qualification-frame/>
51. Національна рамка кваліфікацій : додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/НРК.pdf>.
52. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалено Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>.
53. Національний класифікатор України. Класифікатор професій (ДК 003:2010) : затв. наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

54. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2014. 100 с.
55. Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підруч. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.
56. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : монографія. Харків, 2009. 276 с.
57. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
58. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ, 2008. 256 с.
59. Поперечна Л. А. Навчальний посібник. Українська бібліотечна енциклопедія: наук. проект. Київ : Нац. б-ка України ім. Ярослава Мудрого, 2018. URL: <https://ube.nlu.org.ua/article/>
60. Практична педагогіка виховання / За ред. М.Ю.Красовицького. Київ-Івано-Франківськ: Плай, 2000. 218 с.
61. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Голос України*. 2014. 6 серпня (№ 148). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
62. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 р. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
63. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
64. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 вересня (№ 178-179). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
65. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html)
66. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>.
67. Про порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів : Постанова Кабінету Міністрів України від 5.04.1994 р. № 228. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=228-94-%EF>.
68. Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). URL: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf)
69. Психологія особистості: словн.-довід. / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ, 2001. 320 с.

70. Рашкевич Ю. М. Кваліфікація: як ми її розуміємо? *Вища освіта* : аналіт.-проф. портал про вищу освіту в Україні і за кордоном. URL: <http://vnz.org.ua/statti/1782-kvalifikatsija-jak-my-yiyi-rozumiamo>
71. Рекомендації Європарламенту і Ради Європи від 23 квітня 2008 р. щодо запровадження Європейської рамки кваліфікації впродовж життя. URL: <http://www.ruk-ex.europa.eu/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri>.
72. Сергеева Л. М., Пашенко О. В., Купрієвич В. О. Проведення семінару-практикуму в системі підвищення кваліфікації: методичні рекомендації. Луцьк : КП ІАЦ «Волиньенергософт», 2019. 92 с.
73. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
74. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. К., 2014. 400 с.
75. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посібник. Київ : Таксон, 2006. 88 с.
76. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник. Київ : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. 205 с.
77. Сорочан Т. М., Скрипник М. І. Технології професійного розвитку педагогів: методичний поради́ник / навч.-метод. посіб. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2016. 231 с.
78. Сташко Ж. Міжпредметні зв'язки як педагогічна категорія. Теоретичні аспекти. URL: <http://www.osvitaua.com/2018/07/65675/>
79. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 120 с.
80. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
81. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ, 2014. 230 с.
82. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. С. 123.
83. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.
84. Хилько Є. Є. Вплив активних методів навчання на формування позитивної мотивації студентів у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. №3 (22). С. 86.
85. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навч.- метод, посіб. Київ, 2008. 96 с.
86. Шевчук М. О. Синектика як метод активізації творчого мислення студентів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 1. С. 112. (111-114)
87. Ястремська О. М., Сиваш Ю. М. Синектика як метод активізації творчого мислення персоналу. *Проблеми економіки*. 2014. №2. С. 220. (219-223)
88. Bologna Working Group. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and

- Innovation). URL:  
[http://ecahe.eu/w/images/7/76/A Framework for Qualifications for the European Higher Education Area.pdf](http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf).
89. Findley Charles A. Collaborative Networked Learning : On-line Facilitation and Software Support, Digital Equipment Corporation. Burlington, MA : Digital Equipment Corporation, 1988. URL: [https://archive.org/details/Collaborative Networked Learning Project-Digital Equipment Corporation/Collaborative Networked Learning Offline An Implementers Guide](https://archive.org/details/Collaborative_Networked_Learning_Project-Digital_Equipment_Corporation/Collaborative_Networked_Learning_Offline_An_Implementers_Guide)
90. Goodyear P., Banks S., Hodgson V. and McConnell D. (eds). Advances in Research on Networked Learning. London : Kluwer Academic Publishers, 2004. 248 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=A20QBwAAQBAJ&dq=Peter+Goodyear&hl=uk>
91. Gregg C. I. Because wisdom cant be told. In: McNair M.P. (Ed.) and Hersum A.C. The case method at the Harvard Business School. New York : McGraw-Hill, 1954. P. 6.
92. International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08): Structure, group definitions and correspondence tables. URL: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_172572.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf)
93. McConnell D., Lally V., Banks S. *Theory and Design of Distributed Networked Learning Communities*, in Banks S., Goodyear P., Hodgson V., Jones C., Lally V., McConnell D., Steeples C. (Eds). Proceedings of the Fourth International Conference on Networked Learning. Lancaster : Lancaster University & University of Sheffield, 2004. Pp. 283–290.
94. Pickles M. University opens without any teachers. BBC News. 2016. 26 October. URL: <https://www.bbc.com/news/business-37694248>
95. Salmon G. Changing Learning Environments. Association of Learning Technology (ALT) Conference. 2001. URL: <http://www1.atimod.com/?tm=1&subid4=1629550000.0288560000&kw=Learning+Management+System&KW1=Digital%20Learning%20Resources&KW2=Distance%20Learning%20System&KW3=Online%20Student%20Registration%20Software&searchbox=0&domainname=0&backfill=0>
96. Tuning educational structures in Europe, TUNING. URL: [www.unideusto.org/tuningeu](http://www.unideusto.org/tuningeu)

# ДОДАТКОВЕ МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

## ГЛОСАРІЙ ДО КУРСУ

**Абстрактне мислення** – один з видів людського мислення, який полягає в утворенні абстрактних понять і в оперуванні ними.

**Адаптація** – результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, який приводить до оптимального його пристосування до життя і діяльності.

**Активні методи навчання** – методи навчання, при використанні яких навчальна діяльність має творчий характер, формуються пізнавальний інтерес і творче мислення. До активних методів навчання відносяться проблемна розповідь і проблемно побудована лекція, евристична і проблемно-пошукова бесіда, проблемне наочне приладдя, проблемно-пошукові вправи, дослідницькі лабораторні роботи, метод розвиваючого навчання, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуацій пізнавальної суперечки, метод створення емоційно-моральних ситуацій, метод аналогій, метод створення на заняттях ситуацій інтересу, метод аналізу на заняттях життєвих ситуацій і ін.

**Активність слухачів у навчанні** – дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації процесу навчання, яка сприяє вихованню в слухачів ініціативності й самостійності, міцному і глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь та навичок.

**Актуальність** – важливість, значимість чого-небудь для сучасності, на даний момент.

**Анкетування** – один із засобів письмового (іноді й усного) опитування значної кількості слухачів за певною схемою – анкетною або опитувальним листом.

**Аудіовізуальні засоби навчання** (лат.- почутий + зоровий) - один з напрямків інформаційних технологій навчання. Характерною рисою цієї технології є використання спеціально розроблених аудіовізуальних навчальних матеріалів, що розширюють і поглиблюють педагогічний вплив на учнів. Аудіовізуальне подання матеріалу має незаперечні переваги, що включають у систему запам'ятовування образну й емоційну пам'ять, у якій матеріал зберігається значно довше, ніж у словесно-логічній.

**База знань** – сукупність формалізованих знань про предметну галузь, які подаються у вигляді фактів і правил, що виражають евристичні знання про методи, розв'язування задач в даній предметній сфері.

Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

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

**Бесіда** – діалогічний метод навчання, при якому педагог шляхом

постановки ретельно продуманої системи питань підводить студентів (слухачів) до розуміння нового матеріалу чи перевіряє засвоєння ними уже вивченого; діалогічний метод викладу навчального матеріалу (від грец. - розмова між двома чи декількома особами). Сутність бесіди полягає в тому, що викладач шляхом уміло поставлених запитань спонукає студентів (слухачів) до міркування, до аналізу у певній логічній послідовності досліджуваних фактів і явищ і самостійному формулюванню відповідних теоретичних висновків і узагальнень; один з методів навчання, що застосовується для активізації розумової діяльності студентів (слухачів), морального виховання. У процесі бесіди студентів (слухачів), відповідаючи на запитання, поставлені викладачем і що виникають в товаришів, здобувають нові знання, закріплюють і повторюють вивчений матеріал. Викладач формулює тему бесіди, ставить перед студентами (слухачами) питання, спрямовані на її розкриття. Важливо, щоб питання були логічно взаємозалежні, спрямовані на формування понять, установа нових зв'язків між фактами, явищами і процесами, на застосування знань.

**Бінарна лекція** – різновид читання лекції у формі діалогу двох викладачів (або як представників двох наукових шкіл, або як вченого та практика, або як викладача та студента).

**Брейн-ринг** (вид семінару) – група ділиться на дві підгрупи, задаються питання які вже були розглянуті раніше. Виграє підгрупа (команда) яка швидше і правильніше, чіткіше і більше дасть відповідей.

**Валідність тесту** – дійсна здатність тесту вимірювати ту психологічну характеристику, для діагностики якої він заявлений. Кількісно валідність тесту може виражатися через кореляції результатів, одержаних з його допомогою, з іншими показниками, наприклад, з успішністю виконання відповідної діяльності. Виділяють декілька типів валідності: 1. Змістову. 2. За критерієм, або емпіричну. 3. Понятійну, або конструктивну.

**Вербальний** – словесний, мовний, усний.

**Викладання** – діяльність педагога, яка спрямована на реалізацію мети і завдань навчання, його основних функцій; упорядкована діяльність педагога з реалізації мети навчання (освітніх завдань), забезпечення інформування виховання, усвідомлення та практичного застосування знань; процес діяльності викладача в ході навчання; діяльність з організації засвоєння змісту освіти і керівництва цим засвоєнням.

**Виховання** – процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів.

**Вік** – якісно специфічний рівень онтогенетичного розвитку. В житті людини прийнято виділяти наступні вікові категорії: дитинство (від народження до 1 року), раннє дитинство (1 - 3), дошкільний вік (від 3 до 6-7), молодший шкільний вік (від 6-7 до 11-12), отрочество (від 11-12 до 15-17), юність (від 15-17 до 19-21), молодість (від 19-21 до 25-30), зрілість (від 25-30 до 55-60), старість (від 55-60 і старше). Кожний вік в людському житті визначає нормативи, за допомогою яких можна оцінити адекватність розвитку індивіда і які торкаються психофізичного, інтелектуального, емоційного і особового розвитку. Перехід до наступного етапу

відбувається у формі криз вікового розвитку.

**Волюнтаризм у педагогіці** – проявляється в нехтуванні розвитком знань і мислення, й перенесенням головних виховних зусиль на розвиток формальної сторони якостей волі, яким відводиться самодостатнє значення.

**Гра** – активність індивіда, скерована на умовне моделювання тієї або іншої розгорненої діяльності.

**Гуманізація освіти** – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції.

**Демонстрація навчальних посібників** – спосіб наочно-чуттєвого ознайомлення студентів ( слухачів) з предметом, явищем, процесом, що вивчається.

**Дидактика** – складова частина педагогіки, що досліджує закономірності, механізми, умови і чинники навчання та розробляє теорію й практику ефективного досягнення його цілей.

**Дидактична гра** – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання досліджуваних систем, явищ, процесів. Це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані вирішенням головного завдання й орієнтують свою поведінку на виграш.

**Динамічний стереотип** – поняття, що відображає інтеграцію умовнорефлекторних процесів в корі великих півкуль, яка досягається при багатократному пред'явленні тих самих позитивних або гальмівних умовних подразників, з постійними інтервалами часу між ними. При формуванні динамічного стереотипу відбуваються істотні енерговитрати, які надалі окупаються за рахунок підвищення ефективності роботи нервової системи, оскільки після кожної реакції відбувається автоматична підготовка до подальшої.

**Дискусія** – обговорення проблемного питання для з'ясування різних точок зору.

**Диспут** – спір про наукову, літературну чи іншу тему, що відбувається перед аудиторією.

**Диференційоване навчання** – навчання з урахуванням психологічних відмінностей як між індивідами, так і між групами людей, у рівнях розвитку інтелекту, здібностей (творчих, організаційних та ін.), нахилів, інтересів.

**Діяльність педагогічна** - процес цілеспрямованої і організованої діяльності педагогів, в інтересах досягнення цілей виховання, навчання і розвитку тих, хто навчається (виховується).

**Доктор мистецтва** – це освітньо-творчий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Особа має право здобувати ступінь доктора мистецтва у творчій аспірантурі.

**Доктор наук** – це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень,



отримання наукових результатів, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях.

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

**Дослідницький метод** – спосіб організації пошукової, творчої діяльності студентів, слухачів щодо вирішення нових для них проблем. Викладач подає ту чи іншу проблему для самостійного дослідження, знає її результати, хід вирішення і ті риси творчої діяльності, що потрібно виявити в ході вирішення.

**Доступність (посильність) навчання** – дидактичний принцип, згідно з яким навчання будується з врахуванням рівня підготовки студентів (слухачів) їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

**Духовні цінності** – витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури.

**Експеримент педагогічний** – науково поставлений дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах.

**Ефективність навчання** – узагальнений показник якості навчання, характеризує стан процесу навчання.

**Єдині педагогічні вимоги** – загальна лінія у навчально-виховній роботі, вироблена педагогічним колективом.

**Закономірності виховання** – являють собою стійкі, повторювальні зв'язки виховного процесу, реалізація яких дозволяє домагатися необхідних результатів в розвитку людини.

**Закономірності навчання** – загальні закономірності процесу навчання.

1. **Закономірність мети навчання.** Мета навчання залежить: а) від рівня та темпів розвитку суспільства; б) потреб та можливостей суспільства; в) рівня розвитку та можливостей педагогічної науки і практики.
2. **Закономірність змісту навчання.** Зміст навчання (освіти) залежить від: а) суспільних потреб і цілей навчання; б) темпів соціального та науково-технічного прогресу; в) вікових можливостей школярів; г) рівня розвитку теорії й практики навчання; г) матеріально-технічних і економічних можливостей навчальних закладів.
3. **Закономірність якості навчання.** Ефективність кожного нового етапу навчання залежить від: а) продуктивності попереднього етапу та досягнутих на ньому результатів; б) характеру та обсягу матеріалу, що вивчається; в) організаційно-педагогічного впливу тих, хто навчає; г) часу навчання.
4. **Закономірність методів навчання.** Ефективність дидактичних методів залежить від: а) знань та навичок у використанні методів; б) мети навчання; в) змісту навчання; г) віку учнів; г) навчальних можливостей здобувачів; д) матеріально-технічного забезпечення; е) організації навчального процесу.
5. **Закономірність управління навчанням.** Продуктивність навчання залежить від: а) інтенсивності зворотних зв'язків у

системі навчання; б) обґрунтованості корегуючих впливів. 6. Закономірність стимулювання навчання. Продуктивність навчання залежить від: а) внутрішніх стимулів (мотивів) навчання; б) зовнішніх (суспільних, економічних, педагогічних стимулів). Конкретні закономірності навчання – дидактичні (змістовно-процесуальні), гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні, організаційні.

**Закономірності педагогічного процесу** – система існуючих повторювальних зв'язків і відносин, які в сукупності детермінують цілісний характер навчання та виховання.

**Засвоєння** – основний шлях набуття індивідом соціально-історичного досвіду.

**Зміст освіти** – це чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетентностей, якими людина оволодіває шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно.

**Знання** – особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності.

**Ідентифікація** -

**Індивідуальний підхід** – психолого-педагогічний принцип, відповідно до якого в навчально-виховній роботі враховуються індивідуальні особливості кожного слухача.

**Індивідуальність** – інтегральна соціально-психологічна характеристика людини, сукупність індивідуально-психічних особливостей, що роблять її унікальною, неповторною.

**Інформаційний підхід** – методологічна установка, відповідно до якої всі психологічні процеси розглядаються як складна система процесів переробки інформації, яка може здійснюватися як послідовно, так і паралельно. На кожному етапі цих процесів інформація зазнає певні видозміни, відбувається її кодування, виділення ознак, фільтрація, розпізнавання, осмислення, вироблення рішення, формування у відповідь дії. В результаті використання подібного підходу відбувається побудова моделі досліджуваного психічного процесу, яка складена з гіпотетичних блоків, що сполучені послідовно або паралельно і реалізують певні функції.

**Інформаційні технології навчання** – ефективне розв'язування протиріч між обсягом знань і часом на оволодіння ними за рахунок одночасного використання максимально можливої кількості каналів сприйняття інформації, підвищенням якості контролю; між індивідуальним характером навчальної діяльності (принцип індивідуалізації) та колективним характером професійної праці (обмін результатами праці, взаємодія і спілкування фахівців, особистий внесок у досягнення результатів колективної праці тощо). Інформаційні технології у навчанні – це не лише використання комп'ютерів у навчальному процесі, а й формування інформаційно-пошукових навичок. Комп'ютерний комплекс не заміняє викладача, а є додатковим засобом навчання, яке, з одного боку, відкриває та дозволяє використовувати у навчанні нові можливості, а з іншого — частково звільняє викладача від рутинної праці. Програми повинні

передбачати тісний зв'язок між навчальною, професійною і дослідницькою діяльністю.

**«Кейс–метод»** – це засіб, за допомогою якого велика частка реальності пропонується аудиторії для роботи над нею. Вдалий кейс підтримує дискусію в класі, опираючись на факти, що відповідають правдивим життєвим ситуаціям.

**Компетентність** – динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність:

**Компетентність інтегральна** – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

**Компетентності загальні** – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку;

**Компетентності спеціальні (фахові, предметні)** – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

**Комп'ютерні технології навчання** – сукупність засобів (програмного та технічного забезпечення, теоретичних знань, методичних прийомів) і способів їх використання для ефективної діяльності тих, хто навчається, і викладачів при самостійній роботі, на лекціях, практичних, групових, лабораторних заняттях тощо.

**Концепція педагогічна** – система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії.

**Критерії оцінки ефективності навчання** – об'єм навчальної та методичної роботи; об'єм і якість набутих слухачами знань, навичок і умінь в установлених навчальною програмою межах.

**Лабораторне** – форма навчального заняття, за якої здобувач вищої освіти під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни

**Лекція** – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідності наочною та демонструванням дослідів.

**Магістр** – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми.

**Метод** – спосіб пізнання, дослідження вищої природи і суспільного життя; прийом чи система прийомів у будь-якій діяльності.

**Методика** – сукупність методів, прийомів практичного виконання будь-

чого; вчення про методи викладання тої чи іншої науки.

**Методика навчання** – сукупність способів, методів, прийомів, засобів і послідовності опрацювання навчальних питань чи проходження занять.

**Методи виховання** - це певні способи однорідного педагогічного впливу на людину і колектив або взаємодії з ними з метою формування і розвитку у них якостей, необхідних для успішного виконання соціальних ролей і досягнення особистісно значущих цілей.

**Методи навчання** – способи спільної роботи викладача і слухача, за допомогою яких здійснюється засвоєння слухачами знань, прищеплення їм навичок та вмінь.

**Моделі навчальні** – навчальні посібники, які є умовним образом якогось об'єкта, який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення.

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

**Мораль** – одна з форм суспільної свідомості; система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей.

**Мотивація** – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки.

**Навички** – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними.

**Навчання** – 1) оволодіння новими психічними знаряддями та діями, за рахунок чого розширюється спектр взаємодії індивіда з навколишнім світом. 2) здібність до оволодіння нового, у тому числі учбового, матеріалу (нових знань, дій, нових форм діяльності). Навчання, ґрунтуючись на здібностях (зокрема, особливостях сенсорних і перцептивних процесів, пам'яті, уваги, мислення і мови) і пізнавальній активності суб'єкта, по різному виявляється в різних діяльностях і в різних учбових предметах. Особливе значення для підвищення рівня навчання має формування на визначених, сензитивних етапах розвитку, зокрема при переході від дошкільного дитинства до систематичного навчання в школі, метакогнітивних навиків, до яких відноситься управління пізнавальними процесами (планування і самоконтроль, що виявляється, наприклад, в довільній увазі, довільній пам'яті), мовні навички, здібності до розуміння і використання різних видів знакових систем (символічної, графічної, образної).

**Навчальна програма** – державний документ, в якому визначено зміст освіти з окремої навчальної дисципліни з виділенням розділів, тем, кількості годин на їх опрацювання.

**Навчальний план** – основний нормативний документ закладу вищої освіти, що складається на підставі освітньо-професійної програми і структурно-логічної схеми підготовки фахівців та визначає організацію їх навчальної діяльності.

**Навчальний посібник** – це навчальна книга, в якій розкривається зміст

навчального матеріалу з окремих аспектів програми, а також подається додатковий матеріал для формування в студентів умінь і навичок.

**Обдарованість** – індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

**Опитування** – складова усної перевірки знань, яка здійснюється у сфері відповідей на поставлені запитання.

**Оптимізація процесу навчання** – вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне функціонування навчально-виховної системи.

**Орієнтовна діяльність** – поведінка, заснована на обстеженні навколишніх предметів з метою формування образу того простору, в якому повинна здійснюватися наочна дія.

**Освіта** – процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.

**Оцінка** – система певних показників, які відображають об'єктивні знання та уміння слухачів, що виражаються в оцінювальній характеристиці.

**Педагогіка** – наука про виховання людини.

**Педагогіка вищої школи** – галузь загальної педагогіки, що вивчає закономірності освіти, навчання, виховання і розвитку студентів, а також їх наукову і професійну підготовку відповідно до вимог суспільства і держави

**Педагогічна діагностика** – процес постановки діагнозу, встановлення вихованості, розвитку тих, кого навчають.

**Педагогічна діяльність** – низка ситуацій і завдань, у вирішенні яких можна простежити таку послідовність: педагогічне завдання – комунікативне завдання – мовленнєве завдання.

**Педагогічна закономірність** – об'єктивно повторювана послідовність явищ.

**Педагогічна ідея** – це новий напрям думки, твердження або розгорнута модель, що відображає ті чи інші стосунки або зв'язки у дійсності закладу вищої освіти.

**Педагогічна концепція** – система критичних поглядів на реальну дійсність закладу вищої освіти і відповідного пошуку та пропозицій нових конструктивних ідей.

**Педагогічний моніторинг** – це діагностика, оцінка і прогнозування стану педагогічного процесу (відстеження його ходу, результатів, перспектив розвитку).

**Педагогічне прогнозування** – це передбачення майбутніх змін в розвитку, освіті, формуванні особистості; це визначення шляхів вдосконалення особистості; це проектування ходу розвитку педагогічного процесу.

**Педагогічна теорія** – система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи педагогічної діяльності у закладі вищої освіти.

**Педагогічна технологія** – організація педагогічного процесу відповідно до конкретної педагогічної парадигми.

**Педагогічний процес у закладі вищої освіти** – система, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання здобувачів вищої

освіти з усіма умовами, формами, методами їх функціонування.

**Педагогічний такт** – педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях; уміння знайти доцільний та ефективний спосіб впливу; почуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію й знаходити оптимальне рішення.

**Переконання** – уявлення про нормативну поведінку, що стали внутрішньою мотивацією. Про ступінь відповідності реальної поведінки декларованим переконанням можна судити лише при зіткненні людини серйозними перешкодами.

**Підручник** – навчальна книга, в якій розкривається зміст навчального матеріалу з конкретної дисципліни відповідно до вимог чинної програми.

**Пізнання** – процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей.

**Послідовність навчання** – дидактичний принцип, згідно з яким вивчення нового матеріалу готується попереднім навчанням.

**Практичне заняття** – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд здобувачами вищої освіти окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання здобувачем вищої освіти відповідно сформульованих завдань

**Приєм** – це додатковий спосіб, направлений на підвищення ефективності методу.

**Приєм навчання** – окремі операції, розумові чи практичні дії викладача або слухачів, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає даний метод.

**Принципи педагогічні** – це система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність освітнього процесу

**Проблемна ситуація** – ситуація, для оволодіння якою окремий суб'єкт має знайти й застосувати нові для себе знання чи способи дій.

**Проблемне навчання** – такий метод навчання, в якій процес пізнання наближається до пошукової, дослідницької діяльності.

**Програма навчальна** – документ, котрий визначає зміст та організацію підготовки спеціалістів, розробляється на основі вимог до об'єму знань й практичних навичок слухачів у відповідності з їх спеціальністю, кваліфікацією.

**Професійно-педагогічне спілкування** – система прийомів органічної, соціально-психологічної взаємодії педагога й здобувачів освіти, змістом якої є обмін інформацією, пізнання одне одного, організація діяльності та стимулювання діяльності вихованців, організація й корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання та створення умов для самоствердження особистості вихованця.

**Самоосвіта** – освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі.

**Самооцінка** – цінність, яка приписується індивідом собі або окремим своїм якостям. Як основний критерій оцінювання виступає система особових значень

індивіда. Головні функції, які виконуються самооцінкою, - регуляторна, на основі якої відбувається вирішення задач особового вибору, і захисна, що забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості. Значну роль у формуванні самооцінки грають оцінки оточувальних осіб і досягнень індивіда.

**Семинар** – особлива форма організації навчальних практичних занять, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію й закріплення теоретичного матеріалу.

**Система педагогічних принципів** – це єдність принципів навчання і виховання, що реалізуються в цілісному педагогічному процесі. (Принципи науковості; систематичності; зв'язки теорії з практикою; свідомістю і активністю; наглядністю; доступністю; міцністю засвоєння знань; облік вікових, індивідуальних і особистісних особливостей; цілеспрямованість; виховання в колективі і через колектив; гуманізація педагогічного процесу.)

**Система освіти** – сукупність взаємодіючих установ, покликаних здійснювати освітньо-виховну роботу.

**Системний підхід** – напрямок методології наукового пізнання та соціальної практики, в основі якого лежить розглядання об'єктів як систем; орієнтує дослідника на виявлення всієї різноманітності зв'язків в об'єкті й узагальнення їх в єдину систему.

**Соціалізація особистості** – процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду в діяльності та спілкуванні з іншими людьми.

**Спілкування** – взаємодія двох або більш суб'єктів, що полягає в обміні між ними повідомленнями, що мають наочний і емоційний аспекти. Спілкування засновано на реалізації особливої потреби у контакті з іншими суб'єктами, про задоволення якої свідчить виникнення радості спілкування. Порушення спілкування викликають зміни особистості.

**Толерантність** – терпимість до чужих думок і вірувань.

**Університет** – багатопрофільний заклад вищої освіти, де готують висококваліфіковані кадри з широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук.

**Уміння** – здатність виконувати яку-небудь дію за певними правилами. При цьому дія ще не досягла автоматизованості.

**Умовивід** – одна з основних форм теоретичного мислення, спосіб логічного зв'язку висловлювань.

**Школа** – освітній заклад; система освіти; сукупність закладів для навчання; набутий досвід; напрям у науці, літературі, мистецтві, суспільно-політичній думці, побудований на основі принципів, спільних поглядів, традицій тощо.

**Я-концепція** – система представлень людини про себе. В рамках єдиної Я-концепції виділяють різні її складові: 1. Я-фізичне як схема власного тіла. 2. Я-соціальне, що співвідноситься зі сферами соціальної інтеграції: статевої, етнічної, цивільної, ролевої. 3. Я-екзистенційне, як оцінка себе в аспекті життя і смерті. Формування Я-концепції людини відбувається при накопиченні досвіду, вирішення життєвих задач і при оцінюванні їх з боку інших людей, перш за все, батьків.

## ТЕСТИ САМОКОНТРОЛЮ

### 1. Педагогіка вищої школи – це:

- a) наука про підготовку майбутніх фахівців;
- b) теорія виховання студентської молоді;
- c) наука про закономірності виховання та навчання студентської молоді.

### 2. Предметом психології вищої школи є:

- a) особистість викладача та студента в їхній розвивальній педагогічній взаємодії;
- b) «особистісний чинник» при впровадженні інноваційних технологій навчання та виховання у закладах вищої освіти;
- c) психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр).

### 3. До завдань педагогіки вищої школи належать:

- a) вивчення проблем виховання, навчання, освіти студентів;
- b) дослідження механізмів, закономірностей засвоєння людиною суспільного досвіду;
- c) пізнання закономірностей і законів педагогічного процесу;
- d) розробка порад, правил і рекомендацій щодо реалізації освітнього процесу;
- e) розробка теорії, перетворення її в практиці технології.

### 4. Вища освіта – це:

- a) система набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок;
- b) цілеспрямований процес і результат оволодіння системою знань, умінь і навичок, формування світогляду й розвитку здібностей;
- c) соціальний інститут, який відтворює культуру суспільства;
- d) єдність навчання і виховання.

### 5. Традиційна модель освіти - це:

- a) модель, що передбачає персональний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;
- b) модель систематичної академічної освіти як спосіб передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого;
- c) модель орієнтованого на організацію освіти позасоціальних інститутів.

### 6. На процес формування особистості студента як майбутнього фахівця не впливають:

- a) природне, предметне, соціальне середовище;
- b) освітні заклади, сім'я, громадськість;
- c) спадкові властивості особистості, уподобання, потреби та інтереси.



**7. Педагогічні категорії – це:**

- a) основні наукові поняття, якими оперує дидактика;
- b) форма знань, яка відображає провідні найпоширеніші наукові поняття виховання, навчання, освіти;
- c) знання про процес навчання, виховання й освіти.

**8. Педагогічна закономірність - це:**

- a) об'єктивний, стійкий, повторюваний і суттєвий зв'язок між педагогічними явищами;
- b) прояв педагогічного закону в конкретних умовах;
- c) об'єктивно обумовлена послідовність явищ;
- d) екзамен, спостереження, практичні та лабораторні роботи.

**9. Предмет педагогіки вищої школи це:**

- a) педагогічна діяльність;
- b) процес навчання;
- c) закони та закономірності здійснення процесу навчання, виховання та розвитку;
- d) процес формування знань, умінь та навичок.

**10. Метою освіти є:**

- a) набуття професійних знань, умінь і навичок, а також життєвого досвіду молоді;
- b) підготовка висококваліфікованих кадрів для суспільства;
- c) всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства.

**11. Знайдіть серед відповідей найбільш точне визначення поняття «педагогічної діяльності»:**

- a) свідомо внутрішня активність педагога, спрямована на задоволення соціальних потреб;
- b) активність педагога, регульована свідомою метою та спрямована на задоволення її потреб;
- c) зовнішня активність педагога, регульована свідомою метою;
- d) всі відповіді вірні.

**12. Самосвідомість здобувача вищої освіти є продуктом:**

- a) біологічної еволюції;
- b) соціального розвитку;
- c) біологічного виникнення та розвитку свідомості людини;
- d) всі відповіді не вірні.

**13. Дидактика розкриває закономірності:**

- a) викладання і виховання;
- b) викладання і навчання;
- c) навчання і самовиховання.

**14. Основними категоріями дидактики є :**

- a) зміст, принципи, форми і методи навчання;
- b) процес, результат і сутність навчання;
- c) мета, завдання і прийоми навчання;
- d) навчання, викладання, учіння, освіта.

**15. Рушійними силами процесу навчання є:**

- a) система освіти;
- b) суперечності між реальним і необхідним рівнем знань студента;
- c) урахування індивідуальних особливостей студента.

**16. До засобів навчання слід віднести:**

- a) інформування, переконання, навіювання;
- b) семінар, лекція, залік, самостійна робота;
- c) підручники, книги, довідники, наочність, технічні засоби навчання.

**17. Під змістом освіти розуміють:**

- a) перелік предметів, які вивчаються в школі;
- b) система знань, умінь, відібраних для вивчення у закладі вищої освіти, оволодіння якими забезпечує розвиток мислення майбутніх фахівців;
- c) система наукових знань, умінь і навичок, яка забезпечує широкий загальний світогляд, системне мислення, творчу діяльність та загальну культуру.

**18. До сучасної системи принципів навчання входять:**

- a) обов'язковість, свобода вибору мови навчання, свобода від втручання політичних партій та релігійних організацій;
- b) ідейність, комплексність, систематичність;
- c) доступність, активність, науковість, систематичність тощо.

**19. Оцінка – це:**

- a) кількісне відображення рівня навченості студента;
- b) засіб стимулювання навчання;
- c) засіб впливу на особистість здобувача вищої освіти;
- d) засіб створення дисципліни й порядку в академічній групі.

**20. Педагогічний контроль – це:**

- a) складний дидактичний комплекс, що містить у собі низку тісно пов'язаних ланок діяльності педагога;
- b) необхідна складова процесу навчання, що виражається у перевірці та оцінюванні знань, умінь та навичок студента;
- c) керівництво та управління пізнавальною діяльністю студентів на основі принципу зворотного зв'язку у процесі навчання.

**21. Зміст навчання це:**

- a) перелік навчальних дисциплін, що вивчаються у закладі вищої освіти;
- b) зміст навчальних програм та підручників, що вивчається відповідно рівня освіти;
- c) процес та результат навчання особистості, що представлений системою знань, умінь та навичок з різних напрямків діяльності.

**22. Учіння – це:**

- a) двостороння взаємодія між викладачем та студентом, спрямована на досягнення освітніх цілей;
- b) самостійна діяльність студента, спрямована на здобуття знань, формування умінь та навичок їх використовувати;
- c) процес передачі студентам знань від викладача.

**23. Уміння – це:**

- a) досвід творчої діяльності людини, що навчається;
- b) основні закони науки, що розкривають взаємозв'язки різних об'єктів і явищ дійсності;
- c) оволодіння способами застосування засвоєних знань на практиці.

**24. Навички – це:**

- a) специфічні для певного навчального предмету вміння;
- b) загальні для всіх навчальних предметів вміння;
- c) вміння, доведені до автоматизму.

**25. Процес навчання – це:**

- a) процес сприймання, осмислення, запам'ятовування нового матеріалу;
- b) передача студентам інформації від викладача за допомогою підручників, дидактичних матеріалів, технічних засобів навчання;
- c) взаємна діяльність викладача та студентів, що спрямована на вирішення освітніх цілей.

**26. В якому з даних поєднань не порушена послідовність операцій у процесі засвоєння знань:**

- a) сприймання, осмислення, розуміння, узагальнення та систематизація знань, застосування знань на практиці;
- b) осмислення, розуміння, узагальнення та систематизація знань, сприймання, застосування знань на практиці;
- c) сприймання, розуміння, осмислення, узагальнення та систематизація знань, застосування знань на практиці.

**27. Рушійними силами процесу навчання є:**

- a) знання, вміння, навички;
- b) зовнішні та внутрішні суперечності;
- c) вимоги батьків і вчителів до учнів.

**28. Методи виховання – це:**

- a) напрямки виховної роботи з конкретною віковою групою студентів;
- b) способи взаємодії викладача й студентів, що спрямовані на реалізацію мети виховання;
- c) сплановані й розраховані заздалегідь виховні ситуації.

**29. До групи методів стимулювання у процесі виховання слід віднести:**

- a) приклад, погроза, педагогічна вимога;
- b) громадська думка, бесіда, навіювання;
- c) заохочення, осуд, змагання.

**30. Методи формування свідомості особистості:**

- a) дискусія, лекція, розповідь, привчання;
- b) заохочення, корекція, самонаказ;
- c) освічення, навіювання, переконання, приклад.

**31. Прийом виховання - це:**

- a) частина методу, його конкретне застосування на практиці;
- b) сукупність дій, спрямованих на корекцію поведінки здобувача вищої освіти;
- c) засіб виховання, що застосовується в конкретній педагогічній ситуації.

**32. Покарання – це:**

- a) вплив на особистість, який відбиває засудження його дій, що суперечать нормам, принципам поведінки в суспільстві;
- b) виявлення несхвалення негативної поведінки;
- c) система послідовних дій, спрямована на придушення розвитку негативних якостей характеру майбутнього фахівця.

**33. Методи стимулювання і корекції поведінки:**

- a) подяка, похвала, нагорода, моральне осудження, покарання, вправи;
- b) заохочення, покарання;
- c) заохочення, покарання, створення виховуючої ситуації.

**34. Вибір методів навчання залежить від:**

- a) мети і завдань виховання, матеріально-технічної бази закладу вищої освіти, виховних особливостей здобувачів вищої освіти, умов виховання, очікуваних наслідків;
- b) урахування специфіки педагогічної ситуації, дії методів, які вже застосовувалися; особистості викладача та його кваліфікації;
- c) мети виховної діяльності, ставлення здобувача вищої освіти до викладача, ставлення студентів один до одного, індивідуальних особливостей студента.

**35. Класифікація методів виховання:**

- а) методи формування свідомості, методи самовиховання, методи перевиховання, методи стимулювання і корекції поведінки;
- б) методи формування свідомості, методи формування досвіду поведінки, методи стимулювання і корекції поведінки, методи самовиховання;
- в) методи формування свідомості особистості, методи організації діяльності, методи стимулювання.

**36. Який погляд на значення колективу в формуванні особистості є правильним:**

- а) колектив значно впливає на формування особистості: в колективних вимогах закладено могутній фактор її морального вдосконалення;
- б) вплив колективу на особистість більше негативний, ніж позитивний. Колектив придушує особистість, вона втрачає неповторне;
- в) колектив має деяке значення, тому що особистість – це єдність природних, неорганізованих і організованих впливів. Останні і є впливами колективу.

**37. Паралельна педагогічна дія це:**

- а) виховний вплив куратора одночасно на колектив і на певного студента;
- б) вплив на учня через колектив;
- в) вплив колективу на особистість.

**38. Під засобами виховання слід розуміти:**

- а) різноманітні види діяльності, твори духовної і матеріальної культури;
- б) конкретні виховні заходи;
- в) розподіл обов'язків, план виховної роботи, сценарій виховного заходу;
- г) авторитет, конкретне доручення, вироблення норм поведінки.

**39. До групи методів стимулювання у процесі виховання слід віднести:**

- а) приклад, погроза, педагогічна вимога;
- б) громадська думка, бесіда, навіювання;
- в) заохочення, покарання, змагання.

**40. Комплексний підхід у вихованні – це:**

- а) єдність цілей і завдань виховання;
- б) вплив на свідомість, почуття і поведінку студента;
- в) єдність змісту, форм і методів виховного впливу;
- г) єдність інтелектуального, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

# ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Автори:

Задорожна-Княгницька Л. В., Нетреба М. М., Бодик О. П.

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 15,4  
Тираж 300 пр. Зам. №uch21-у1.

Видано:

КУПРІЄНКО СЕРГІЙ ВАСИЛЬОВИЧ

А/С 38, Одеса, 65001

e-mail: [orgcom@sworld.education](mailto:orgcom@sworld.education)

[www.sworld.education](http://www.sworld.education)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК-4298

*Видавець не несе відповідальності за достовірність  
інформації, яка надана у навчальному посібнику*



ФОП Москвін А.А. Цифрова друкарня "Сору-Арт"  
м. Запоріжжя

ISBN 978-6-177880-31-7



