

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»



**ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Навчальний посібник*

Київ

«—————»

2014

УДК 378.144(063)

ББК 74.58

ТЗЗ

*Схвалено і рекомендовано до друку Вченою радою  
Державного вищого навчального закладу  
«Університет менеджменту освіти» НАПН України  
(протокол № 7 від 15 жовтня 2014 р. )*

### **Рецензенти:**

**Ягунов В. В.** — доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії «Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр професійно-технічної освіти» Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;

**Харківська А. А.** — доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Т-33 Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. В. Рябова, І. І. Драч,  
Н. О. Приходькіна [та ін.]. — К. : \_\_\_\_\_, 2014. — \_\_\_\_ с.

ISBN

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У навчальному посібнику розкрито наукові основи педагогіки вищої школи, концептуальні підходи, зміст, технологію, організацію забезпечення якості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи; подано рекомендації щодо організації навчального процесу з підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Посібник призначається для викладачів, студентів вищих навчальних закладів, науковців, науково-педагогічних працівників та всіх тих, хто цікавиться проблемою педагогіки вищої школи.

УДК 378.144(063)

ББК 74.58

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014

ISBN

© \_\_\_\_\_, 2014

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ</b>	9
1.1. Становлення та розвиток сучасної вищої освіти України.....	9
1.2. Методологія педагогіки вищої школи.....	37
1.3. Предмет та завдання педагогіки вищої школи.....	52
<b>Практичні завдання</b> .....	60
<b>Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ</b> .....	61
2.1. Європейська кредитно-трансферна система організації навчального процесу та практика її впровадження в Україні .....	61
2.2. Організаційно-педагогічний та навчально-методичний супровід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи..	104
2.3. Компетентнісний підхід до підготовки фахівця з педагогіки вищої школи .....	129
2.4. Аналіз досвіду підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.....	151
<b>Практичні завдання</b> .....	175
<b>Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ</b> .....	177
3.1. Інноваційні педагогічні технології реалізації навчального процесу підготовки викладачів вищої школи.....	177
3.2. Використання засобів ІТ у навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання .....	215
3.3. Технології дистанційного навчання у професійній підготовці викладачів вищої школи .....	233
3.4. Мережеві технології у навчальному процесі вищої школи ...	259
<b>Практичні завдання</b>	268

<b>Розділ 4. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ .....</b>	<b>261</b>
4.1. Якість освіти у сучасній психолого-педагогічній науці....	261
4.2. Інтернет-ресурси у забезпеченні якості надання освітніх послуг щодо підготовки фахівців у вищій школі.....	274
4.3. Оцінювання рівня професійної компетентності науково- педагогічних працівників вищої школи .....	283
4.4. Створення індивідуальної траєкторії підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи.....	298
<b>Практичні завдання</b>	<b>314</b>
<b>Розділ 5. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....</b>	<b>315</b>
5.1. Рекомендації щодо використання педагогічних технологій у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання.....	315
<b>Практичні завдання</b>	<b>332</b>
<b>Список використаної та рекомендованої літератури.....</b>	<b>333</b>
<b>Глосарій</b>	<b>338</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>351</b>

## ВСТУП

Найбільш вірним мірилом цивілізації служить не кількість народонаселення, не величина міст, не врожай, а *якість* людей, яких виробляє країна.

Ралф Уолдо Емерсон

Сучасна вища освіта України проходить серйозне випробування, від результатів якого залежить не тільки її майбутнє, але і майбутнє України. Йдеться про входження України до європейського освітнього простору. Як поступити: беззастережно приєднатися до нього, рішуче відмежуватися, шукати компромісні варіанти? Ці проблеми – предмет обговорення даного навчального посібника. Українська вища освіта не закрита для новацій, співпраці, координації, повноцінного засвоєння досягнень культури. Разом з тим Україна готова запропонувати свої випробувані форми, методи організації вищої освіти. Треба враховувати, що в поспішних реконструкціях можна безповоротно втратити дуже вагомий потенціал не тільки для вітчизняної, але також для європейської і світової культури.

Сьогодні в Україні здійснюється магістерська підготовка майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи, яка повинна забезпечити високий рівень професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів до реалізації навчального процесу у ВНЗ. Навчальний процес у вищій школі має бути забезпечений фахівцями з високим рівнем наукової, професійної та загальнокультурної підготовки, провідною складовою діяльності яких є компетентність, мобільність та вміння адаптуватися в мінливих умовах сьогодення. Підкреслимо, що якість підготовки сучасного викладача вищого навчального закладу ґрунтується на переосмисленні ролі вищої освіти та її інтеграції у світовий освітній простір.

Запропонований навчальний посібник «Педагогіка вищої школи» є

колективною працею, що відображає результати науково-дослідної роботи, яка здійснювалася у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України і була спрямована на вирішення актуальних завдань підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, що виникають у процесі запровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу у процес їх підготовки.

Актуальність навчального посібника підкреслюється необхідністю наукового і теоретичного обґрунтування механізмів інтеграції національної вищої школи у світовий освітній простір шляхом упровадження адаптованої європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу для підготовки фахівців різних напрямів і спеціальностей у системі вищої освіти.

У посібнику розкриваються загальні основи педагогіки вищої школи, стан сучасної вищої освіти України, організаційно-педагогічний та навчально-методичний супровід, інноваційні педагогічні технології підготовки викладачів вищої школи, оцінювання рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Навчальний посібник складається з п'яти розділів, практичних завдань до кожного розділу, глосарію та списку використаних та рекомендованих джерел. Кожний розділ розкриває питання, які окреслюють актуальні питання підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. Безпосередньо, це узагальнені результати аналізу сутності компетентнісного підходу до підготовки фахівців специфічної категорії «Педагогіка вищої школи»; матеріали з питань вивчення практики впровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу; аспекти її адаптації до умов національної вищої освіти та заочної форми навчання; визначений зміст та технології підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, адаптованої до національної вищої освіти та до особливостей і специфіки заочної форми навчання.

Навчальний посібник підготовлено авторським колективом у складі: д-р. пед. наук, доцент, головний науковий співробітник Рябова З. В. – проаналізовано методологічні аспекти педагогіки вищої школи, інтернет-ресурси у забезпеченні якості надання освітніх послуг щодо підготовки фахівців у вищій школі, якість освіти у сучасній психолого-педагогічній науці, розроблено практичні завдання до розділів; д-р. пед. наук, доцент, провідний науковий співробітник Драч І. І. – описано досвід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, компетентнісний підхід, організаційно-педагогічний та навчально-методичний супровід, подано оцінювання рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи; к.пед.н., доцент, старший науковий співробітник Приходькіна Н. О. – проаналізовано стан сучасної вищої освіти України, практику впровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, інноваційні педагогічні технології при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи, сформовано глосарій; к.пед.н., доцент, старший науковий співробітник Дивак В. В. – описано використання засобів ІТ та технологій дистанційного навчання у процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання; старший викладач, науковий співробітник Любченко Н. В. – охарактеризовано створення індивідуальної траєкторії підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи; старший викладач, науковий співробітник Рябов В. А. – виокремлено особливості педагогіки вищої школи, охарактеризовано мережеві технології у навчальному процесі вищої школи; методист Назаренко Н. В. – здійснено технічний супровід оформлення результатів наукової діяльності членів тимчасового творчого колективу.

Навчальний посібник буде корисним для викладачів вищих навчальних закладів України щодо можливості науково обґрунтованого використання адаптованої до національних особливостей європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу в умовах заочної форми. Запропоновані матеріали можуть бути використані у практичній управлінській

діяльності керівників вищих навчальних закладів та їх структурних підрозділів для організації навчального процесу за європейською кредитно-трансферною системою.

Застосування запропонованих матеріалів у практичній підготовці фахівців специфічної категорії «Педагогіка вищої школи» сприятиме підвищенню конкурентоспроможності випускників, покращенню освітніх послуг, забезпеченню відкритого доступу до вищої освіти громадян України.



## **Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У першому розділі розглядаються питання щодо характеристики сучасної вищої освіти України, розкриваються аспекти її становлення та розвитку; описуються методологічні основи педагогіки вищої школи, аналізуються її закономірності, принципи, методи та форми, визначаються предмет та завдання педагогіки вищої школи.*

### ***1.1. Становлення та розвиток сучасної вищої освіти України***

На сьогоднішній день неможливо уявити розвиток будь-якої держави без активної участі вищих навчальних закладів. Процес формування структури сфери вищої освіти почався ще на початку 90-х років ХХ століття і все ще знаходиться у стані розвитку.

Потрібно зазначити, що у спадщину від СРСР незалежній Україні дісталася достатньо розвинена і розгалужена система вищих освітніх закладів з кваліфікованим персоналом, певною матеріально-технічною базою та орієнтацією на обслуговування централізованої планової економіки. Вона явила собою середню за якістю систему суто державної вищої освіти у складі 12 університетів (з них два аграрних), трьох академій, трьох консерваторій і 138 спеціалізованих інститутів.

Серед них існувало кілька навчальних закладів, що формально належали кооперативним та громадським організаціям, які фактично були повністю одержавлені. Мало не 2/3 випускників цієї системи отримували дипломи з інженерно-технічних чи технологічних спеціальностей, а кількість економістів, менеджерів та юристів була на багато меншою, ніж у демократичних країнах з аналогічними показниками розвитку господарства.

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий

рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні.

Законодавчою базою трансформації освіти став демократичний Закон про освіту (червень 1991 р.). Він задекларував гуманізацію і демократизацію вищої школи, уможливив появу нових навчальних закладів різного типу і форм власності, перехід державних вузів на частково платну систему навчання, запровадив систему освітніх та освітньо–кваліфікаційних рівнів вищої освіти. У 1992 р. були формально визнані в Україні вищими всі навчальні заклади, які навчають молодь після здобуття повної середньої освіти. Почали створюватися приватні вузи. Вже на кінець 2000 р. система вищої освіти України включала 979 закладів усіх рівнів акредитації та форм власності, у тому числі функціонувало 92 виші приватної власності.

Але причиною кризи системи вищої освіти в Україні того часу стали недостатнє фінансування та неефективне використання коштів. Бюджетна база системи освіти фактично зазнала серйозних неконтрольованих змін як унаслідок скорочення надходжень у центральний бюджет, так і через передачу частини повноважень на нижчі рівні державного управління. Незважаючи на численні декларації про пріоритетність освіти для формування нової економіки і розвитку суспільства, вона, як правило, фінансувалася за залишковим принципом.

Сьогодні вища освіта України, незважаючи на всі свої недоліки все ж таки розвивається в правильному напрямку, і з часом буде відповідати структурі освіти розвинених країн світу.

В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України.

Галузь вищої освіти (і науки) є однією із сфер економічної діяльності, яка все ще дозволяє Україні, попри низькі обсяги ВВП, зберігати середні позиції у

відповідних світових рейтингах. У 2012 р. у рейтингу Глобального інноваційного індексу Україна посіла 63-тє місце серед 141 країни світу проти 60-го місця серед 125 країн світу 2011-го. До чинників, які визначають якість інноваційної діяльності, можна віднести рівень розвитку вищої освіти та стан сфери досліджень і розробок. Так, за рівнем розвитку вищої освіти Україна у 2012 р. посіла 34-тє місце (39-тє — у 2011 р.), зокрема за показником охоплення вищою освітою — 8-ме, за часткою випускників наукової та інженерної спрямованості — 19-тє місце.

Оцінка сфери досліджень і розробок включає три показники:

- 1) кількість дослідників на 1 млн населення — 44-тє місце;
- 2) витрати на НДДКР — 37-ме місце;
- 3) якість дослідних інститутів — 69-тє місце.

За результативністю наукових досліджень Україна у 2012 р. посіла 30-тє місце (40-ве — у 2011 р.), а, зокрема, за такими показниками: зі створення нових наукових знань, що характеризується кількістю патентів і наукових статей, — 21-ше, поширення знань — 55-тє, впливу знань — 66-тє місце.

У рейтингу Глобального індексу конкурентоспроможності 2012–2013 Україна посіла 73-тє місце серед 144 країн світу (в 2011–2012 рр. — 82-ге), демонструючи свої основні конкурентні переваги — освіту та місткість ринку.

Однією з важливих складових індексу конкурентоспроможності є показник "Інновації", що включає такі основні показники, як «наявність високоякісних науково-дослідних установ» (64-тє місце), «співробітництво університетів і бізнесу в сфері наукових досліджень» (69-тє), «наявність наукових й інженерних кадрів» (25-тє), «захист інтелектуальної власності» (51-ше місце).

За даними БД Scopus у 2011 р., серед 76 країн, які публікують понад 1000 наукових статей на рік, Україна посідала 45-тє місце. Частка України у загальній кількості публікацій становила 0,29% (Західної Європи — 29,8%; США — 19,9; Китаю — 14,3; Японії — 4,42; Індії — 3,39; Росії — 1,49%).

Вітчизняна наука за деякими напрямками (математика, теоретична фізика,

хімія, біотехнологія, матеріалознавство, технології зварювання та отримання захисних і зміцнювальних покриттів, космонавтика) є достатньо конкурентною у світі. Про досить високий попит на дослідження і розробки науковців України свідчать щорічні надходження від іноземних замовників в обсязі понад 20% загального фінансування науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт. Українська наука зберігає реальні можливості для забезпечення міжнародного науково-технічного та інноваційного співробітництва і цивілізованої інтеграції у світовий науково-технологічний простір.

У 2014 р. мережа вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації налічує 803 заклади, з них державної форми власності — 415, комунальної — 221, приватної — 167. Із 325 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації 215 належать до державної форми власності, 14 — комунальної та 96 — приватної. У системі вищої освіти України функціонують 198 університетів, 62 академії, 83 інститути, 245 коледжів, 97 технікумів, 117 училищ і 1 консерваторія. У 2013/2014 навчальному році контингент студентів вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації та форм власності становить понад 2052 тис. осіб (4,4% населення держави), з них за кошти фізичних та юридичних осіб навчаються 1074 тис., або 52%.

Україна входить до першої двадцятки країн світу за кількістю іноземних студентів і аспірантів. У 2013/2014 навчальному році в українських ВНЗ навчаються понад 69 тис. іноземних громадян із 146 країн світу, що є певним показником якості вітчизняної вищої освіти.

У 2013/2014 навчальному році у вищих навчальних закладах усіх рівнів акредитації працюють 195,2 тис. педагогічних і науково-педагогічних працівників, зокрема у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації — 158,9 тис.

Проте тільки три вітчизняні університети представлені в міжнародному рейтингу університетів світу QS World University Rankings — Київський національний університет ім. Т.Шевченка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Донецький національний

університет. У рамках прямих угод між українськими та зарубіжними вищими навчальними закладами щороку за кордон відряджаються на навчання та стажування близько 4 тис. осіб.

У валовій доданій вартості (ВДВ), створеній країною в 2012 р., питома вага галузі освіти становила 6,2% (75,1 млрд грн), вдвічі перевищивши частку будівництва. Упродовж останніх років обсяги ВДВ у галузі освіти наближаються до показника добувної промисловості (83,2 млрд грн у 2012 р). Видатки на галузь освіти за зведеним бюджетом-2014 дорівнювали 105,5 млрд грн (20,8% усіх видатків), удвічі перевищивши видатки на економічну діяльність (50,8 млрд грн).

Освіта є найважливішим конструктом цивілізації, визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. Кожна країна відповідно до свого історичного розвитку, національних традицій, умов, перспектив формує свою систему освіти.

Державна політика України в галузі вищої освіти, крім опори на загальноосвітні принципи, ґрунтується на власних специфічних положеннях:

- доступності та конкурсності здобуття вищої освіти кожним громадянином України;
- незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- інтеграції системи вищої освіти України у світову освітню систему при збереженні та розвитку досягнень і традицій української вищої школи;
- наступності процесу здобуття вищої освіти;
- державної підтримки підготовки фахівців для пріоритетних напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень;
- гласності при формуванні структури та обсягів освітньої і професійної підготовки фахівців.

8 квітня 2014 року в першому читанні під час пленарного засідання Верховної Ради України було ухвалено нову редакцію Закону України «Про вищу освіту» (реєстр. №1187-2), який наблизить Україну до європейських

стандартів та якостей освіти. У Верховній Раді України було зареєстровано три законопроекти про вищу освіту (реєстр. №№ 1187, 1187-1, 1187-2). У травні 2013 року Комітет ВРУ з питань науки і освіти своїм рішенням підтримав законопроект № 1187-2, розроблений робочою групою під керівництвом Михайла Згуровського. Комітет врахував той факт, що саме цей законопроект отримав найбільшу підтримку з боку освітян, студентства, профспілок і роботодавців; увібрав понад 5000 пропозицій, поданих 120-ма установами, міжнародними професійними організаціями і громадськістю.

1 липня 2014 р. Верховна Рада України ухвалила у другому читанні та в цілому Закон України «Про вищу освіту». Закон передбачає децентралізацію управління вищою освітою, фінансову, кадрову та академічну автономію вишів, встановлює певні гарантії з отримання стипендій, сприяння міжнародному співробітництву та мобільності на Європейському просторі вищої освіти.

Система освіти — це сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які згідно з Конституцією та іншими законами України здійснюють освіту і виховання громадян. Функціонування системи освіти забезпечується державою. У статті 53 Конституції України визначено: «Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам».

Систему вищої освіти становлять:

- 1) вищі навчальні заклади всіх форм власності;
- 2) рівні та ступені (кваліфікації) вищої освіти;
- 3) галузі знань і спеціальності;

- 4) освітні та наукові програми;
- 5) стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти;
- 6) органи, що здійснюють управління у сфері вищої освіти;
- 7) учасники освітнього процесу.

Структура й доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її ефективність і перспективність розвитку.

*Вища освіта* - сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

В Україні діють вищі навчальні заклади таких типів:

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

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

Університету, академії, інституту незалежно від форми власності відповідно до законодавства може бути надано статус національного.

Надання вищому навчальному закладу статусу національного здійснюється за пропозицією Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, що подається в порядку та за критеріями, встановленими Кабінетом Міністрів України. Встановлення відповідності діяльності національного вищого навчального закладу визначеним критеріям для підтвердження чи позбавлення його такого статусу здійснюється раз на сім років Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Національний вищий навчальний заклад має право:

- отримувати відповідно до законодавства на пріоритетних засадах передбачені державним бюджетом кошти для провадження наукової і науково-технічної діяльності, проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень, виконання наукових програм, проектів державного значення в обсязі не менш як 10 відсотків коштів державного бюджету, що виділяються на його утримання;

- визначати норми часу навчальної та іншої роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- здійснювати перерозподіл нормативів чисельності осіб, які навчаються,



на одну посаду науково-педагогічного працівника за спеціальностями однієї галузі знань з урахуванням результатів наукової діяльності працівників; державного замовлення між спеціальностями в межах галузі знань в обсязі не більш як 5 відсотків загального обсягу державного замовлення національного вищого навчального закладу з обов'язковим інформуванням центрального органу виконавчої влади, до сфери управління якого належить вищий навчальний заклад; ліцензованого обсягу прийому за спеціальностями у межах відповідної галузі знань;

- здійснювати підготовку фахівців з вищою освітою за власними експериментальними освітніми програмами та навчальними планами;

- отримувати на пріоритетних засадах фінансування для придбання наукового і навчального обладнання, комп'ютерних програм тощо за рахунок державного бюджету;

- використовувати у своєму найменуванні слово «національний»;

- формувати на своїй базі інноваційні структури різних типів (наукові та технологічні парки, бізнес-інкубатори, малі підприємства тощо) на засадах поєднання інтересів високотехнологічних компаній, науки, освіти, бізнесу та держави з метою виконання і впровадження інноваційних проектів.

Особливості управління національним вищим навчальним закладом, що сприяють розвитку і підвищенню якості його освітньої діяльності та конкурентоспроможності, залученню додаткових фінансових ресурсів, можуть визначатися його статутом.

Національному вищому навчальному закладу, що забезпечує проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки, може надаватися статус дослідницького університету.

Статус дослідницького університету надається Кабінетом Міністрів України на конкурсних засадах вищому навчальному закладу строком на сім років відповідно до затвердженого Кабінетом Міністрів України Положення

про дослідницький університет та критеріїв, що включають показники, приведені до кількості науково-педагогічних і наукових працівників вищого навчального закладу.

Надання вищому навчальному закладу статусу дослідницького здійснюється за поданням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти у разі відповідності критеріям, встановленим Кабінетом Міністрів України. Встановлення відповідності діяльності дослідницького вищого навчального закладу визначеним критеріям для підтвердження чи позбавлення його такого статусу здійснюється раз на сім років Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Критерії, за якими надається статус дослідницького університету, базуються на таких засадах:

- розгалужена інфраструктура та матеріально-технічна база, що забезпечують провадження науково-освітньої діяльності на світовому рівні, зокрема визнані наукові школи, центри, лабораторії тощо;
- міждисциплінарність освіти і науки, потужна фундаментальна складова наукових досліджень, якість яких підтверджена, зокрема, публікаціями у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях;
- забезпечення високоякісної фахової підготовки докторів наук та здатність впроваджувати і комерціалізувати наукові результати, якість системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових кадрів у вищому навчальному закладі;
- рівень інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, зокрема кількість міжнародних проектів, створених об'єктів права інтелектуальної власності, спільних з підприємствами та іноземними вищими навчальними закладами наукових проектів, грантів тощо;
- місце в національному, галузевих та/або міжнародних рейтингах вищих навчальних закладів;
- кількість публікацій за показниками визнаних міжнародних наукометричних баз та у міжнародних реферованих виданнях.

Дослідницький університет має право:

- використовувати у своєму найменуванні слово «дослідницький»;
  - отримувати базове фінансування за окремою бюджетною програмою Державного бюджету України на провадження наукової діяльності в обсязі не менш як 25 відсотків коштів, що передбачаються на його утримання, для проведення наукових досліджень, підтримки та розвитку їх матеріально-технічної бази;
  - на конкурсних засадах формувати тематику фундаментальних та прикладних наукових досліджень, науково-технічних розробок і самостійно затверджувати річний тематичний план;
  - формувати на своїй базі інноваційні структури різних типів (наукові та технологічні парки, бізнес-інкубатори, малі підприємства тощо) на засадах поєднання інтересів високотехнологічних компаній, науки, освіти, бізнесу та держави з метою виконання і впровадження інноваційних проектів;
  - приймати остаточне рішення щодо присвоєння вчених звань;
  - самостійно утворювати разові спеціалізовані вчені ради для захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора філософії за участю не менше п'яти осіб з відповідним ступенем, двоє з яких працюють в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі);
  - встановлювати нормативи чисельності осіб, які навчаються, на одну посаду науково-педагогічного та наукового працівника;
  - самостійно визначати статті та обсяги витрат власних надходжень;
  - у межах визначених в установленому порядку коштів загального фонду на оплату праці та в межах наявних у вищому навчальному закладі власних надходжень самостійно формувати і затверджувати штатний розпис науково-педагогічних, наукових, педагогічних та інших працівників, у тому числі визначати штатні нормативи, найменування та чисельність посад працівників відповідно до структури вищого навчального закладу;
  - здійснювати інші права, передбачені законодавством.
- 3) *коледж* - галузевий вищий навчальний заклад або структурний

підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження. Коледж також має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

Відомості про коледж, який є структурним підрозділом університету, академії чи інституту, включаються до Єдиної державної електронної бази з питань освіти.

Основними завданнями вищого навчального закладу є:

1) провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями;

2) для університетів, академій, інститутів - провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі;

3) участь у забезпеченні суспільного та економічного розвитку держави через формування людського капіталу;

4) формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах;

5) забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності;

6) створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів;

7) збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства;

8) поширення знань серед населення, підвищення освітнього і

культурного рівня громадян;

9) налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури;

10) вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці.

Традиційно вищі навчальні заклади мають свої підрозділи.

Структура вищого навчального закладу, статус і функції його структурних підрозділів визначаються статутом вищого навчального закладу та положеннями про відповідні структурні підрозділи.

Структурні підрозділи утворюються рішенням вченої ради вищого навчального закладу у порядку, визначеному цим Законом і статутом вищого навчального закладу. Основними структурними підрозділами вищого навчального закладу є факультети, кафедри, бібліотека.

*Факультет* - це структурний підрозділ вищого навчального закладу, що об'єднує не менш як три кафедри та/або лабораторії, які в державних і комунальних вищих навчальних закладах у сукупності забезпечують підготовку не менше 200 здобувачів вищої освіти денної форми навчання (крім факультетів вищих військових навчальних закладів (вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання), вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту, вищих навчальних закладів культури та мистецтва).

Керівництво факультетом здійснює декан (начальник), керівництво навчально-науковим інститутом - директор (начальник), які не можуть перебувати на цих посадах більш як два строки.

Керівник факультету (навчально-наукового інституту) повинен мати науковий ступінь та/або вчене (почесне) звання відповідно до профілю факультету (навчально-наукового інституту).

Декан (начальник) факультету, директор (начальник) навчально-наукового інституту можуть делегувати частину своїх повноважень своїм заступникам, видає розпорядження щодо діяльності відповідного факультету (навчально-наукового інституту), які є обов'язковими для виконання всіма

учасниками освітнього процесу факультету (навчально-наукового інституту) і можуть бути скасовані керівником вищого навчального закладу, якщо вони суперечать законодавству, статуту вищого навчального закладу чи завдають шкоди інтересам вищого навчального закладу.

*Кафедра* - це базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу державної (комунальної) форми власності (його філій, інститутів, факультетів), що провадить освітню, методичну та/або наукову діяльність за певною спеціальністю (спеціалізацією) чи міжгалузевою групою спеціальностей, до складу якого входить не менше п'яти науково-педагогічних працівників, для яких кафедра є основним місцем роботи, і не менш як три з них мають науковий ступінь або вчене (почесне) звання.

Керівництво кафедрою здійснює завідувач (начальник) кафедри, який не може перебувати на посаді більш як два строки.

Керівник кафедри повинен мати науковий ступінь та/або вчене (почесне) звання відповідно до профілю кафедри. Обирається за конкурсом таємним голосуванням вченою радою вищого навчального закладу строком на п'ять років з урахуванням пропозицій трудового колективу факультету (навчально-наукового інституту) та кафедри. Керівник вищого навчального закладу укладає з керівником кафедри контракт, забезпечує організацію освітнього процесу, виконання навчальних планів і програм навчальних дисциплін, здійснює контроль за якістю викладання навчальних дисциплін, навчально-методичною та науковою діяльністю викладачів.

Вищий навчальний заклад зобов'язаний мати у своєму складі бібліотеку, бібліотечний фонд якої має відповідати вимогам стандартів освітньої діяльності.

Структурними підрозділами вищого навчального закладу можуть бути:

- *навчально-науковий інститут* - структурний підрозділ університету, академії, інституту, що об'єднує відповідні кафедри, лабораторії, науково-дослідні центри та експериментальні лабораторії, які провадять освітню діяльність і проводять наукові дослідження;

- наукові, навчально-наукові, науково-дослідні, науково-виробничі та проектні інститути, навчально-науково-виробничі центри (сектори, частини, комплекси тощо), дослідні станції, конструкторські бюро, відділи аспірантури і докторантури, навчально-виробничі комбінати, експериментальні підприємства, клінічні бази закладів медичної освіти, університетські клініки та лікарні, юридичні клініки, полігони, наукові парки, технопарки, оперні студії, навчальні театри, філармонії, інші підрозділи, що забезпечують практичну підготовку фахівців певних спеціальностей та/або проводять наукові дослідження;

- підготовчі відділення (підрозділи), підрозділи перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, інститути післядипломної освіти, лабораторії, навчально-методичні кабінети, комп'ютерні та інформаційні центри, навчально-виробничі та творчі майстерні, навчально-дослідні господарства, виробничі структури, видавництва, спортивні комплекси, заклади культурно-побутового призначення, центри студентського спорту;

- спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ, який утворюється з метою організації інклюзивного освітнього процесу та спеціального навчально-реабілітаційного супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, забезпечення їм доступу до якісної вищої освіти з урахуванням обмежень життєдіяльності;

- інші підрозділи, діяльність яких не заборонена законом.

*Філія* - це територіально відокремлений структурний підрозділ вищого навчального закладу, що утворюється з метою задоволення потреб регіонального ринку праці у відповідних фахівцях та наближення місця навчання здобувачів вищої освіти до їх місця проживання. Філія не є юридичною особою і діє на підставі затвердженого вищим навчальним закладом положення та відповідно до отриманої ліцензії на провадження освітньої діяльності.

Філію очолює керівник, який підпорядкований керівнику вищого навчального закладу і діє на підставі відповідного доручення.

Відомості про філію вищого навчального закладу вносяться до Єдиної державної електронної бази з питань освіти.

Безпосереднє управління діяльністю вищого навчального закладу здійснює його керівник (ректор, президент, начальник, директор тощо). Його права, обов'язки та відповідальність визначаються законодавством і статутом вищого навчального закладу.

Керівник є представником вищого навчального закладу у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами і діє без довіреності в межах повноважень, передбачених цим Законом і статутом вищого навчального закладу.

Керівник вищого навчального закладу в межах наданих йому повноважень:

- організовує діяльність вищого навчального закладу;
- вирішує питання фінансово-господарської діяльності вищого навчального закладу, затверджує його структуру і штатний розпис;
- видає накази і розпорядження, дає обов'язкові для виконання всіма учасниками освітнього процесу і структурними підрозділами вищого навчального закладу доручення;
- відповідає за результати діяльності вищого навчального закладу перед засновником (засновниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою);
- є розпорядником майна і коштів;
- забезпечує виконання фінансового плану (кошторису), укладає договори;
- призначає на посаду та звільняє з посади працівників;
- забезпечує охорону праці, дотримання законності та порядку;
- визначає функціональні обов'язки працівників;
- формує контингент осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі;
- відраховує з вищого навчального закладу та поновлює на навчання в



ньому здобувачів вищої освіти за погодженням з органами студентського самоврядування та первинними профспілковими організаціями осіб, які навчаються (якщо дана особа є членом профспілки), з підстав, установлених цим Законом;

- забезпечує організацію та здійснення контролю за виконанням навчальних планів і програм навчальних дисциплін;

- контролює дотримання всіма підрозділами штатно-фінансової дисципліни;

- здійснює контроль за якістю роботи педагогічних, науково-педагогічних, наукових та інших працівників;

- забезпечує створення умов для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю вищого навчального закладу;

- сприяє та створює умови для діяльності органів студентського самоврядування, організацій профспілок працівників вищого навчального закладу і студентів, громадських організацій, які діють у вищому навчальному закладі;

- сприяє формуванню здорового способу життя у здобувачів вищої освіти, зміцненню спортивно-оздоровчої бази вищого навчального закладу, створює належні умови для занять масовим спортом;

- спільно з виборними органами первинних організацій профспілок працівників вищого навчального закладу і студентів подає для затвердження вищому колегіальному органу громадського самоврядування вищого навчального закладу правила внутрішнього розпорядку та колективний договір і після затвердження підписує їх;

- здійснює інші передбачені статутом повноваження.

Керівник вищого навчального закладу відповідає за провадження освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі, за результати фінансово-господарської діяльності, стан і збереження нерухомого та іншого майна цього закладу.

Учасниками освітнього процесу у вищих навчальних закладах є:

- 1) наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники;
- 2) здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у вищих навчальних закладах;
- 3) фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах;
- 4) інші працівники вищих навчальних закладів.

Науково-педагогічні працівники - це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність.

Основними посадами науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є: керівник (ректор, президент, начальник, директор); заступник керівника (проректор, віце-президент, заступник начальника, заступник директора, заступник завідувача), діяльність якого безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; директор (начальник) інституту, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; декан (начальник) факультету, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; директор бібліотеки; завідувач (начальник) кафедри; професор; доцент; старший викладач, викладач, асистент, викладач-стажист; науковий працівник бібліотеки; завідувач аспірантури, докторантури.

Педагогічні працівники - це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну та організаційну діяльність.

Наукові працівники - це особи, які за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-організаційну діяльність та мають відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання.

Основними посадами педагогічних працівників вищих навчальних закладів є: викладач; методист.

Посади педагогічних працівників можуть займати особи із ступенем

магістра за відповідною спеціальністю.

Робочий час науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників

1. Робочий час науково-педагогічних працівників становить 36 годин на тиждень (скорочена тривалість робочого часу).

2. Робочий час науково-педагогічного працівника включає час виконання ним навчальної, методичної, наукової, організаційної роботи та інших трудових обов'язків. Робочий час наукового працівника включає час виконання ним наукової, дослідницької, консультативної, експертної, організаційної роботи та інших трудових обов'язків. Робочий час педагогічного працівника включає час виконання ним навчальної, методичної, організаційної роботи та інших трудових обов'язків.

Норми часу навчальної роботи у вищих навчальних закладах державної та комунальної форми власності (крім вищих навчальних закладів, 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 вищим навчальним закладом.

Максимальне навчальне навантаження на одну ставку науково-педагогічного працівника не може перевищувати 600 годин на навчальний рік.

Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу:

1. зобов'язані:

- забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників);

- підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників);

- дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до

України, виховувати їх у душі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів України;

- розвивати в осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, самостійність, ініціативу, творчі здібності;

- дотримуватися статуту вищого навчального закладу, законів, інших нормативно-правових актів.

2. мають право:

- на академічну свободу, що реалізується в інтересах особи, суспільства та людства загалом;

- на академічну мобільність для провадження професійної діяльності;

- на захист професійної честі та гідності;

- брати участь в управлінні вищим навчальним закладом, у тому числі обирати та бути обраним до вищого органу громадського самоврядування, вченої ради вищого навчального закладу чи його структурного підрозділу;

- обирати методи та засоби навчання, що забезпечують високу якість навчального процесу;

- на забезпечення створення відповідних умов праці, підвищення свого професійного рівня, організацію відпочинку та побуту, встановлених законодавством, нормативними актами вищого навчального закладу, умовами індивідуального трудового договору та колективного договору;

- безоплатно користуватися бібліотечними, інформаційними ресурсами, послугами навчальних, наукових, спортивних, культурно-освітніх підрозділів вищого навчального закладу;

- на захист права інтелектуальної власності;

- на підвищення кваліфікації та стажування не рідше одного разу на п'ять років;

- одержувати житло, у тому числі службове, в установленому законодавством порядку;

- отримувати пільгові довгострокові кредити на будівництво (реконструкцію) і придбання житла в установленому законодавством порядку;

- брати участь в об'єднаннях громадян;
- на соціальне та пенсійне забезпечення в установленому законодавством порядку.

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти:

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

*Початковий рівень* (короткий цикл) вищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного 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 шостому кваліфікаційному рівню 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 сьомому кваліфікаційному 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) рівень* вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття

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

*Науковий рівень* вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих 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 (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

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

*Молодший бакалавр* - це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої-професійної програми, обсяг якої становить 90-120 кредитів ЄКТС. 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 вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої

становить 180-240 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра визначається вищим навчальним закладом. 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 вищим навчальним закладом 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.

*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 вищого навчального закладу 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. Наукові установи можуть також здійснювати підготовку докторів філософії за освітньо-науковою програмою, узгодженою з вищим навчальним закладом. У такому разі наукова складова такої програми здійснюється у науковій установі, а освітня складова - у вищому навчальному закладі.

*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 вищого навчального закладу 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.

Вищі навчальні заклади України здійснюють свою діяльність відповідно до державних стандартів, які є основою оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів та форм навчання.

Стандарти освітньої діяльності розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності з урахуванням необхідності створення умов для осіб з особливими освітніми потребами та є обов'язковими до виконання всіма вищими навчальними закладами незалежно від форми власності та підпорядкування, а також науковими установами, що забезпечують підготовку докторів філософії та докторів наук.



Стандарти освітньої діяльності розробляються та затверджуються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

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

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

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 вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 4) форми атестації здобувачів вищої освіти;
- 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми 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 навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вищого навчального закладу.

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 вищі навчальні заклади, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти складається з двадцяти п'яти членів і формується на таких засадах:

1) два члени делегуються Національною академією наук України та по одному - від кожної національної галузевої академії наук;

2) тринадцять членів обираються з'їздами з числа представників вищих навчальних закладів України державної, комунальної та приватної форми власності, у тому числі дев'ять членів - від державних вищих навчальних закладів, один член - від комунальних вищих навчальних закладів, три члени - від приватних вищих навчальних закладів;

3) три члени обираються спільним представницьким органом всеукраїнських об'єднань організацій роботодавців;

4) два члени обираються з'їздом представників органів студентського самоврядування вищих навчальних закладів з числа осіб, які здобувають вищу освіту.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти:

- формує вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти, розробляє положення про акредитацію освітніх програм і подає його на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки;

- аналізує якість освітньої діяльності вищих навчальних закладів;

- проводить ліцензійну експертизу, готує експертний висновок щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності;

- формує за поданням вищих навчальних закладів (наукових установ) пропозиції, у тому числі з метою запровадження міждисциплінарної підготовки, щодо переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на відповідних рівнях вищої освіти, і подає його центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки;

- формує єдину базу даних запроваджених вищими навчальними закладами спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на кожному рівні вищої освіти;

- проводить акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти;

- формує критерії оцінки якості освітньої діяльності, у тому числі наукових здобутків, вищих навчальних закладів України, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України;

- розробляє вимоги до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають наукові ступені, розробляє порядок їх присудження спеціалізованими вченими радами вищих навчальних закладів (наукових установ) та подає його на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки;

- розробляє положення про акредитацію спеціалізованих вчених рад та подає його на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки, акредитує спеціалізовані вчені ради та контролює їх діяльність;

- акредитує незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти;

- здійснює інші повноваження, передбачені законом.

Освітня діяльність у сфері вищої освіти провадиться вищими навчальними закладами, науковими установами (для підготовки фахівців ступеня доктора філософії) на підставі ліцензій, які видаються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України згідно з цим Законом.

Ліцензії видаються окремо за кожною спеціальністю строком на 10 років і можуть бути анульовані лише з підстав, передбачених цим Законом. Інформація про видачу та анулювання ліцензії вноситься до Єдиної державної електронної бази з питань освіти.

У ліцензії зазначаються:

1) повне найменування та місцезнаходження вищого навчального закладу, відокремлених підрозділів, що провадять освітню діяльність за

відповідною спеціальністю та рівнем вищої освіти;

2) ліцензований обсяг - максимальна кількість осіб, яким вищий навчальний заклад може одночасно забезпечити здобуття вищої освіти за певною спеціальністю і рівнем вищої освіти відповідно до стандартів освітньої діяльності.

Отже, система освіти України, зокрема вища школа, є невід'ємною складовою і важливим чинником соціально-економічного й культурного розвитку української держави. Вона зорієнтована на задоволення інтересів і потреб людини й покликана плекати найцінніший скарб нації - інтелект, культуру, моральність і духовність.

### ***1.2. Методологія педагогіки вищої школи***

Методологія педагогіки вищої школи спираються на відповідну нормативну базу. Це Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, накази та листи Міністерства освіти і науки України, інші акти чинного законодавства.

Педагогіка вищої школи - галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності й засоби організації та здійснення освітнього процесу (самоосвіти), навчання, виховання (самовиховання), розвитку (саморозвитку) і професійної підготовки студентів (слухачів) до певного виду діяльності й суспільного життя.

Предмет педагогіки вищої школи охоплює вищий навчальний заклад як педагогічну систему; функціонування та ефективність педагогічного процесу у вищому навчальному закладі; педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників; педагогічні закономірності формування й розвитку особистості студента; процес вищої освіти і самоосвіти; навчання у вищому навчальному закладі; форми, методи і педагогічні технології у вищому навчальному закладі;

педагогічні особливості взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників у педагогічному процесі ВНЗ у ході реалізації завдань Болонської конвенції.

Для розгляду наукових основ вищої школи необхідно дати характеристику діяльності навчальних закладів вищої освіти. Провідним видом діяльності є освітня діяльність. Це діяльність з організації процесу навчання як механізму підвищення кваліфікації й у наслідок якої відбувається підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників.

За нормативними документами, освітня діяльність – це діяльність, яка пов'язана з наданням послуг для здобуття вищої освіти, з видачею відповідного документа. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 5.09.1996 р. № 1074 «Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад», одним із головних завдань вищого навчального закладу є впровадження освітньої діяльності, яка включає навчальну, виховну, наукову, культурну, методичну діяльність. Тобто, навчальна діяльність вищого навчального закладу є складовою його освітньої діяльності. Реалізується навчальна діяльність при організації навчального процесу в закладі.

Навчальний процес у вищому навчальному закладі здійснюється відповідно до чинного законодавства й є системою організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Крім того, навчальний процес має два головні аспекти: навчання як системна цілеспрямована діяльність кафедр (предметних або циклових комісій), що передбачає передачу студентам наукових знань і формування їх особистісних якостей, і учіння як навчальна діяльність студента.

Розглянемо детальніше методологічні аспекти навчальної діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти. Методологія, за філософським словником, трактується як система принципів й способів організації та побудови як теоретичної так й практичної діяльності, а також вона виступає і як вчення про цю систему.

У педагогічному словнику дається трактування поняття методології педагогіки, що виходить із загальної методології науки та вивчення тенденцій суспільного розвитку як системи знань про відповідні положення педагогічної теорії, про принципи підходу до розгляду педагогічних явищ і методах їх дослідження, а також шляхи запровадження здобутих знань у практику виховання, навчання і освіти.

Також, цікавим є трактування цього поняття, що наводиться у словнику-довіднику основних термінів і понять, що використовуються при підготовці дисертаційних дослідженнях. А саме: методологія педагогіки – це сукупність вихідних філософських і педагогічних ідей, які лежать в основі дослідження педагогічної дійсності і впливають на теоретичну інтерпретацію отриманих результатів. Необхідно зазначити, що при визначенні сутності методології більшість авторів роблять посилання на тлумачення, що дається М. Даниловим. Автор, розкриваючи сутність методології педагогіки, зазначає, що це є системою знань про вихідні положення, про заснування і структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи здобуття знань, що відображають педагогічну дійсність. Продовжуючи дане тлумачення В. Краєвський зазначає, що методологія має діяльнісний характер і тому необхідно додати, що вона є також системою діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень. Підкреслимо, що методологія найчастіше виступає як науковий підхід до вивчення певних явищ (предметів). І є загальною методологією науки як вчення про принципи і методи наукового дослідження. Вона ґрунтується на припущенні, що пізнавальний процес, в якій би області він не здійснювався, має деякі загальні (і притому істотні) риси. У методології науки наголошується, що процес пізнання історично складається як результат і форма взаємодії таких основних елементів як пізнавальна діяльність людей; засоби пізнання; об'єкти або предмети пізнання; знання.

Також, у наукових дослідженнях під методологією розуміють учіння про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності.

Така методологія дає характеристику компонентів наукового дослідження. А саме: його об'єкту, предмету аналізу, завдання дослідження, сукупності засобів дослідження, які необхідні для розв'язання завдань даного типу. Крім того, вона формує уявлення про послідовність просування дослідника в процесі розв'язання певних завдань.

Провідними роботами щодо розкриття сутності методології є роботи Е. Юдина. Вчений розглядає методологію у тісному зв'язку із системним підходом й виділяє, що основною функцією методологічного знання є внутрішня організація й регуляція процесу пізнання або практичного перетворення того, чи іншого об'єкту. Значущість досліджень Е. Юдина полягає у виділенні науковцем чотирьох рівнів методології: перший – філософська методологія, її сутність складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому; другий – загальнонаукова методологія, її сутність складає сукупність змістовних загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін (наприклад, системний підхід або теоретична кібернетика); третій рівень – конкретно-наукова методологія, її сутність полягає у сукупності методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні (наприклад, вона може використовувати як специфічні саме для цієї галузі методи й прийоми пізнання, так й методи та прийоми, що використовують на попередніх рівнях методології: методи системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях); останній, четвертий рівень – методика і техніка дослідження, сутність якого складає певний набір процедур, він завжди носить чітко виражений нормативний характер.

Разом із тим виділені рівні взаємодоповнюють один одне, автор підкреслює, що кожен з них виконує свої особливі, тільки йому властиві функції в науковому пізнанні. Завдяки цій своєрідній спеціалізації всі рівні методології утворюють складну систему, в межах якої між ними існує цілком визначена супідрядність. Провідним серед них є перший (філософський)

рівень, який виступає як змістовне підґрунтя будь-якого методологічного знання.

Науковці зазначають, що закономірності в навчальному процесі це об'єктивно існуючі, суттєві, обов'язкові для того чи іншого явища, процесу, предмета навчання зв'язки, які за однакових умов обов'язково повторюються. В енциклопедії наукової атестації під закономірністю розуміється об'єктивно існуючий зв'язок об'єктивних і суб'єктивних явищ розвитку навчально-виховного процесу, який постійно повторюється.

Закономірності навчального процесу є предметом дослідження багатьох вчених. Розглядаючи закономірності навчального процесу В. Ягупов, спираючись на дослідження І. Підласого, зазначає, що закономірності навчання можуть бути визначені як наукові закони. Але науковці виділяють низку умов, за яких це може здійснитися. А саме: по-перше, чітко зафіксовано об'єкти, між якими встановлюється зв'язок; по-друге, досліджено вид, форму й характер цього зв'язку; по-третє, встановлено межі дії (прояву) цього зв'язку. Якщо брати це за основу, то можна виділити такі закономірності навчального процесу: загальні, які охоплюють всю навчальну систему закладу й часткові, які стосуються окремих елементів системи навчання, що відбувається у навчальному закладі.

Розглянемо загальні закономірності процесу навчання, який здійснюється у навчальному закладі. В основу виділення цих закономірностей покладено розуміння цілісності процесу навчання як дидактичної категорії, який має діяльнісну основу: взаємодія того, хто вчиться з тим, хто вчить навколо визначеного змісту освіти. Тобто, для реалізації навчального процесу необхідно сформулювати цілі навчання, виділити певний зміст освіти, який необхідно засвоїти, організувати процес засвоєння (методи викладання тих, хто навчає й форми діяльності тих, хто навчається) та виокремити шляхи визначення результату. За Ю. Бабанським, структурними компонентами процесу навчання є цільовий компонент; мотиваційно-стимулюючий; змістовий; процедурно-процесуальний; контроль-регулюючий; оцінювально-



результативний. У зв'язку із зазначеним виділяють такі загальні закономірності:

– Закономірності цілей навчання. А. Кузьмінський зазначає, що мета навчання залежить від рівня і темпів розвитку суспільства; потреб і можливостей суспільства; рівня розвитку і можливостей педагогічної науки та практики. Крім того, цілі кожного етапу навчання залежать від рівня досягнення цілей попереднього етапу й особистісних особливостей того, хто навчається.

– Закономірності змісту навчання. Вони залежать від певних потреб суспільства й держави, визначених цілей навчання, темпів розвитку суспільства і науково-технічного прогресу, рівня розвитку теорії та практики навчання, матеріально-технічних і економічних можливостей навчальних закладів. Також, зміст освіти відіграє роль середовища (відкритий зміст освіти), визначає індивідуальну освітню траєкторію розвитку того, хто навчається.

– Закономірності технологій, методів, форм навчання. Залежать від продуктивності та ефективності навчання на попередніх етапах. Вони забезпечуються якістю навчання: організацією самого процесу навчання і досягнутих результатів навчання, характеру та обсягу матеріалу, що вивчається, організаційно-педагогічного впливу тих, хто навчає, здібностей до учіння тих, хто навчається, часу навчання, матеріально-технічного забезпечення навчального закладу, методичного забезпечення навчального процесу та ін.

– Закономірності управління навчальним процесом. Залежать від ступеня організації й інтенсивності зворотних зв'язків у системі навчання, організації коригувальних впливів на основі отриманої інформації про стан навчального процесу.

– Закономірності мотивації навчання. Обумовлюються внутрішніми та зовнішніми мотивами (стимулами) навчання. До них відносяться суспільні, економічні, педагогічні умови і стимулятори.

*Часткові* закономірності стосуються окремих структурних компонентів навчального процесу й проявляються через дидактичні закони (змістово-процесуальні закономірності); гносеологічні закономірності навчання; психологічні; кібернетичні та організаційні закономірності реалізації навчального процесу.

Змістово-процесуальні закономірності виявляються через: закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання; закон виховного і розвивального навчання; закон діяльнісного характеру навчання; закон цілісності та єдності дидактичного процесу; закон єдності та взаємозв'язку теорії та практики навчання.

*Гносеологічні* закономірності навчання проявляються у результативності та продуктивності навчання, що залежать від спроможності тих, хто навчається ефективно засвоювати зміст освіти та рівнем професійної компетентності тих, хто навчає.

*Психологічні* закономірності пов'язані, у першу чергу, із мотиваційними аспектами навчання: пізнавальні та навчальні можливості тих, хто навчається, їх навчальний інтерес й пізнавальна активність. У другу чергу, вони пов'язані із організацією стимулюванням їх до навчання, рівнем заохочуванням.

*Кібернетичні* закономірності виявляються рівнем організації зворотного зв'язку його частоті та обсягу. Крім того, забезпечується кібернетична закономірність якістю здійснення контролю та проведенню певних моніторингових процедур стану навченості тих, хто навчається. Навченість розглядається нами як результат процесу навчання.

*Організаційні* закономірності процесу навчання визначаються рівнем здійснення взаємодії тих, хто навчається з тим, хто навчає: рівнем організації робочого місця, рівнем навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення навчального процесу та ін. Взагалі, організаційні закономірності розглядаються з позицій внутрішньої упорядкованості, узгодженості, взаємодії структурних компонентів навчального процесу.

Іноді, як часткові закономірності навчального процесу, виділяють ще й соціологічні закономірності. Під якими розуміють такі наукові позиції як те, що розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні; продуктивність навчання залежить від обсягу й інтенсивності пізнавальних контактів; ефективність навчання зумовлюється рівнем «інтелектуальності середовища», інтенсивності взаємонавчання; ефективність навчання підвищується в умовах пізнавального напруження, викликаного змаганням; престиж учня в класі залежить від: позиції, яку він займає, від ролі, яку він виконує, від його академічних успіхів і досягнень, від індивідуальних якостей; ефективність навчання залежить від якості спілкування того, хто навчає з тим, хто навчається; зневажливе ставлення того, хто навчає до того, хто навчається веде до зниження ефективності навчання.

А. Кузьмінський зазначає, що велика кількість виділених закономірностей навчального процесу обумовлена тим, що на розвиток особистості впливає два фактора: біологічний і соціальний. Вирішальна роль соціальних чинників не заперечує дію біологічних й навпаки, вирішальна роль біологічних чинників забезпечує вплив соціальних. Разом із тим, науковець зазначає, що їх єдність забезпечує високу результативність діяльності та розвитку особистості.

Отже, зазначені закономірності загальні й часткові, у своїй сукупності забезпечують цілеспрямованість, систематизованість, організованість, ефективність й оптимальність навчального процесу.

Наступною методологічною характеристикою навчального процесу є принципи його організації та перебігу. Це обумовлено тим, що сутність та основні вимоги закономірностей навчання виявляються в певних принципах.

Принципами в гуманітарних науках вважаються керівні ідеї, основні правила, основні вимоги до діяльності, поведінки тощо. Принцип, поняття, що утворилося від лат. *princĭpium*, що в перекладі означає основа, начало. М. Скаткін наголошує, що принципи навчання спираються на закономірності,

але логічно з них не виводяться. Автор наголошує, що критерієм для визначення принципів навчання повинен бути той, який охоплює й мету навчання, й зміст, й форми, й методи. Актуалізуючи на тому, що процес навчання відбувається у тісній взаємодії того, хто вчиться з тим, хто навчає, то принципи повинні вказувати на загальну спрямованість цієї взаємодії. Тому, для визначення принципів необхідно розуміти чотири провідні тези. А саме:

- цілі навчання обумовлені потребами суспільного розвитку;
- об'єктивні закономірності навчання як взаємозв'язок діяльності того, хто вчиться з тим, хто навчає;
- способи використання цих закономірностей для досягнення цілей навчання;
- конкретні умови, в яких відбувається процес навчання.

Спираючись на вищезазначене автором наголошується, що принципи визначають сутність практичної діяльності, а вона, у свою чергу, переслідує певні цілі. Тому визначення принципів спирається саме на цілі практичної діяльності. У зв'язку із цим М. Скаткін виділив такі принципи навчання: науковості, наочності, доступності, систематичності та системності, осмисленості та міцності, творчої активності, зв'язку теорії й практики, колективності, всебічного розвитку та індивідуальності навчання, принцип позитивного емоційного фону навчання, принцип переходу від навчання до самоосвіти.

О. Савченко проаналізувала виникнення та становлення принципів навчання й, спираючись на роботу М. Данилова та М. Скаткіна «Дидактика середньої школи», підкреслила, що принципи характеризують способи використання законів навчання відповідно до мети виховання і освіти, вони визначають зміст, методи, організацію навчання і разом з правилами навчання є для педагогів надійним керівництвом до дії. Разом із тим, вони виступають елементом науково-педагогічного знання й способом регуляції практики навчання. Авторкою проаналізовано велику кількість джерел й визначено, що на сьогодні виділяють понад тридцять принципів навчального процесу. Хоча у

наукових джерелах описується усього по шість-сім принципів. На думку науковця, це пов'язано із тим, що принципи не є догматом теорії навчання, вони можуть оновлюватися, уточнюватися, доповнюватися під впливом досягнень педагогічної науки й серед них за певною ознакою можна виділити декілька найважливіших принципів навчання. Такою ознакою О. Савченко вважає їх вплив на певний структурний елемент навчального процесу: мету, зміст, методи, форми та ін.

Авторка виділяє такі принципи навчання як: науковості, доступності, цілісності, наочності, особистісно-зорієнтованості, природовідповідності, систематичності, наступності й перспективності, принцип взаємозв'язку навчання і розвитку, співробітництва, індивідуалізації й диференціації, принцип міцності і дієвості результатів навчання, інтеграції.

Педагоги вищої школи зазначають, що провідні дидактичні принципи спираються на філософське осмислення цілей, цінностей освіти й в своїй основі мають методологічні підходи щодо досліджень проблем у сфері освіти. У зв'язку із цим О. Андреев дає таку класифікацію принципів: аксіологічний, культурологічний, антропологічний, гуманістичний, синергетичний, герменевтичний, валеологічний.

Ґрунтовне дослідження, щодо визначення принципів навчання проведено В. Ягуповим. Науковець зазначає, що в основі принципів навчання лежать закони та закономірності дидактичного процесу. Для їх обґрунтування необхідно враховувати досвід навчання різних дидактичних систем, логічні основи теорії пізнання, закономірності функціонування психіки людини, рівень розвитку науки й техніки тощо. Взагалі, автор визначає принципи навчання як конкретні рекомендації про шляхи досягнення цілей навчання на основі його пізнаних закономірностей, це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей. У зв'язку із цим науковець наголошує, що ці принципи стосуються регулювання різноманітних змістових стосунків учасників дидактичного процесу; з'ясування

провідних тенденцій навчання на сучасному етапі формування національної системи освіти; розв'язання суперечностей процесу навчання й умови досягнення успіхів у навчально-виховному процесі; визначення основних положень, на які спираються під час викладання навчальних дисциплін; визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Враховуючи вищезазначене й проаналізувавши різноманітні класифікації принципів навчання, В. Ягупов робить узагальнення та виділяє, що існують основні групи принципів навчання. А саме:

1. Принципи, що стосуються усіх компонентів дидактичного процесу:

- принцип розвиткового і виховного характеру навчання;
- принцип науковості змісту і методів навчання;
- принцип практичної спрямованості навчання;
- принцип системності й послідовності навчання;
- принцип гуманізації та гуманітаризації навчання;
- принцип оптимізації навчання.

2. Принципи, що стосуються діяльності тих, хто навчає та їхньої методики:

- принцип демократизації в навчанні;
- принцип доступності й дохідливості викладання;
- принцип наочності в навчанні;
- принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи.

3. Принципи, що стосуються навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається:

- принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- принцип активності, свідомості та самостійності учнів.

4. Принцип, що стосується контрольних-оцінювальних функцій дидактичного процесу:

- принцип міцності засвоювання знань, формування навичок і вмінь.

Ми погоджуємося з науковцем щодо тези про те, що незнання принципів не відмінює їх існування та дію і робить дидактичний процес ненауковим, суперечливим, непослідовним, несистемним, й, відповідно, неефективним. Власне, тим і пояснюється наявність багатьох недоліків в організації та проведенні цього процесу в певних освітньо-виховних системах.

І. Кузьмінський, розглядаючи організацію навчального процесу у вищій школі визначає такі принципи: науковості; систематичності й послідовності; свідомості навчання; активності й самостійності; наочності; ґрунтовності; зв'язку навчання з практичною діяльністю, реаліями життя; єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання.

У книзі «Дидактика вищої школи» зазначається, що є загальнодидактичні принципи: науковості, системності, наочності, доступності, професійної спрямованості навчання. Але, разом із ними при організації навчального процесу у вищій школі спираються й на такі принципи, як загальнонаукові, що діють і в дидактиці, і в педагогіці. А саме: принципи детермінізму; відповідності; наступності; доповнюваності.

Отже, нами розглянуто різні класифікації принципів навчання. Можна зазначити, що провідні науковці зазначають різноманітні принципи організації навчального процесу.

У монографії, яка стосується безперервної педагогічної освіти, наголошується, що головною умовою успішного функціонування системи післядипломної освіти є дотримання основних принципів. Це такі принципи як:

- гуманізації, який забезпечує необхідні умови розвитку творчої індивідуальності та сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії розвитку того, хто навчається;

- диференціації, який забезпечує варіативність вибору змісту, форм, профіль навчання;

- різноманітності й гнучкості, який забезпечує надання можливості тому, хто навчається вибору навчального закладу для підвищення кваліфікації

залежно від його освітніх потреб, а для того, хто навчає забезпечує варіативність навчальних програм, тем, форм викладання тощо;

- інтеграції, який забезпечує цілісного сприйняття навчальних тем, використання міжпредметних зв'язків;

- гуманітаризації, який забезпечує подолання фрагментарності й однобічності, сприяє використанню системного, особистісного, діяльнісного підходів в організації навчання;

- єдності цілей навчання, який забезпечує єдність освітньої, розвивальної та виховної функції навчання, що ефективно поєднуються з різноманіттям методів, форм, засобів навчання. Даний принцип забезпечує цілісність навчального процесу.

- наступності, який забезпечує поступальний рух навчального процесу в усіх ланках системи післядипломної освіти й сприяє формуванню мотиваційної, предметної, операціональної готовності педагогів щодо переходу на новий рівень освіти й самоосвіти;

- вибірковості, який забезпечує автономність того, хто навчається у виборі пріоритетів особистісного зростання;

- різнобічності, який забезпечує тому, хто навчається можливість для розвитку його інтелектуальних, духовних, моральних та інших характеристик;

- регіональності, який забезпечує врахування місцевих особливостей при організації навчання.

Поняття «метод» є загальнонауковим й утворилося від грецького слова μέθοδος, яке в перекладі означає «шлях через». Дане поняття тлумачиться як систематизована сукупність кроків, які потрібно здійснити для виконання певного завдання, для досягнення мети. Значення поняття «метод» у загальнонауковому сенсі тотожне алгоритму діяльності чи технологічного процесу.

Український педагогічний словник С. Гончаренка трактує поняття «метод», що в перекладі з грецької перекладається як шлях дослідження чи пізнання, й тлумачиться як спосіб організації теоретичного та практичного



пізнання дійсності й зумовлений закономірностями об'єкта, що досліджується. Але при організації навчального процесу поняття «метод» тлумачиться як упорядкований спосіб взаємодії того, хто навчається з тим, хто навчає. Саме цей спосіб взаємодії спрямований на розв'язання певних завдань, що сприятиме досягненню висунутих цілей навчання, він позначається як шлях просування до істини, до пізнання навколишнього. Спираючись на роботи науковців можна зазначити, що сьогодні існують декілька класифікацій методів навчання. Класичною вважається класифікація за джерелами пізнання: словесні, наочні, практичні. Але, у зв'язку із тим, що метод є цілеспрямованим шляхом від незнання до пізнання й передбачає активне керівництво того, хто навчає, необхідно визначити систему осмислених послідовних рухів, що здійснює той, хто навчається для досягнення мети навчання. Кожний метод передбачає визначення мети, без якої неможлива цілеспрямована взаємодія того, хто вчиться з тим, хто навчає. Тобто, будь-який метод навчання представляє собою систему цілеспрямованих дій того, хто навчає, що впливає на пізнавальну активність та практичну діяльність того, хто навчається й сприяє засвоєнню останнім навчального змісту й забезпечує досягненню цілей навчання.

Разом із тим, провідні вчені зазначають таку класифікацію методів навчання, яка включає: пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний метод, репродуктивний метод, проблемний метод, частково-пошуковий або евристичний метод, дослідницький метод. Необхідно зауважити, що у зв'язку із тим, що зазначена класифікація методів повністю характеризує навчальний процес у його цілісності, саме цілісність навчального процесу в своїй основі має всі етапи процесу пізнання: сприймання, осмислення, первинне відтворення отриманої інформації, її використання й творче застосування. Тому й зазначені методи необхідно використовувати тільки у сукупності. Бо тільки у сукупності вони забезпечують повне засвоєння навчального змісту на рівні творчого його використання, тому й не можна використовувати ці методи тільки поодиноці.

Часто, разом із поняттям метод, використовують й таке поняття, як прийом. Вони близькі за значенням, але мають й певну різницю. Обидва вони цілеспрямовані й забезпечують ефективну взаємодію учасників навчального процесу. Але під терміном «прийом» розуміють частковий акт впливу того, хто навчає на того, хто навчається. Він є короткотривалим, іноді разовим й сприяє активізації пізнавальної діяльності, на відміну від методу, він не забезпечує довготривалість діяльності того, хто навчається. Вважається, що прийом є складовою частиною методу.

Поняття «форма» трактується від латинського слова *forma*, що позначає зовнішній вигляд, обрис. Воно тлумачиться як зовнішній вигляд взаємодії того, хто вчиться з тим, хто навчає. Відповідно до провідних робіт з дидактики можна констатувати, що на сьогодні існують різні класифікації форм організації навчання, в основу яких покладено різні критерії їх утворення. А саме: форми навчання класифікують за кількістю тих, хто навчається (індивідуальна, парна, групова, фронтальна форма організації навчання); за місцем навчання (очне, заочне, очно-заочне, дистанційне, екстернат тощо); за тривалістю навчання; ін.). О. Савченко зазначає, що форми навчання мають відповідати меті, змісту, умовам, в яких воно здійснюється, необхідно враховувати кількість тих, хто навчається, специфіку предмету та специфіку їх навчання відповідно до віку, необхідне обладнання, тривалість навчання тощо.

Розглядаючи класичні підходи до організації навчання необхідно акцентувати, що вони є загальноприйнятими й широко застосовуються в навчальних закладах системи освіти. Разом із тим, зазначимо, що у межах нашого дослідження необхідно розглядати організацію навчання педагогічних працівників. Напрямок дидактики, який опікується теоретичними розробками та практичними надбаннями щодо організації навчання дорослих має назву андрагогіка.

Створення нової наукової галузі, яка займається дослідженням, визначенням й обґрунтуванням принципів навчання дорослих людей відбулося

в другій половині двадцятого століття. Провідною концепцією якої стало навчання (освіта) впродовж життя.

Спираючись на підручник з педагогіки вищої школи можна зробити В. Ординського можна зробити такі узагальнення: Педагогіка вищої школи виникла на базі загальної педагогіки. наука педагогіка, підґрунтя якої заклали древні філософи – «як науки про виховання дітей», пройшла тривалий шлях історичного розвитку. за цей час накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал, чітко сформувалася тенденція диференціації педагогічних знань з урахуванням специфіки об'єктів виховання. нині існує чимало систем навчання й виховання, які охоплюють людей різних вікових груп і професій. окреслено концепцію безперервної освіти й виховання людини, яка ґрунтується на гуманістичних цінностях суспільства.

### ***Предмет та завдання педагогіки вищої школи***

Однією з вимог розвитку освітньої системи України є забезпечення якісної освіти для всіх верств населення. Розв'язання цієї проблеми має велике значення для підвищення якості діяльності вищого навчального закладу. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», вищий навчальний заклад - 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. Основним завданням його діяльності є надання вищої освіти. Під якою розуміють рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

За Я. Болубашем, навчальний процес у вищих навчальних закладах є системою організаційних і дидактичних заходів, які спрямовані на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всі компоненти навчання: учасників навчального процесу (викладачів, студентів), засоби, форми і методи навчання. Навчальний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій.

Навчальний процес має два головні аспекти: навчання як системна цілеспрямована діяльність кафедр (предметних або циклових комісій), що передбачає передачу студентам наукових знань і формування їх особистісних якостей, і учіння як навчальна діяльність студентів.

Форма організації навчального процесу – це спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, у яких реалізуються зміст навчальної роботи, дидактичні завдання і методи навчання. Утворилося це поняття від латинського слова *forma*, що позначає зовнішній вигляд, обрис. Воно тлумачиться як зовнішній вигляд взаємодії того, хто вчиться з тим, хто навчає. Відповідно до провідних робіт з дидактики можна констатувати, що на сьогодні існують різні класифікації форм організації навчання. В основу яких покладено різні критерії їх утворення. А саме: форми навчання класифікують за кількістю тих, хто навчається (індивідуальна, парна, групова, фронтальна форма організації навчання); за місцем навчання (очне, заочне, очно-заочне, дистанційне, екстернат тощо); за тривалістю навчання; ін.). О. Савченко зазначає, що форми навчання мають відповідати меті, змісту, умовам, в яких воно здійснюється, необхідно враховувати кількість тих, хто навчається, специфіку предмету та специфіку їх навчання відповідно до віку, необхідне обладнання, тривалість навчання тощо.

Розглядаючи класичні підходи до організації навчання необхідно акцентувати, що вони є загальноприйнятими й широко застосовуються в навчальних закладах системи освіти. Разом із тим, зазначимо, що у межах

нашого дослідження необхідно розглядати організацію навчання при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи. Розглянемо особливості організації їх навчання.

Умови сьогодення характеризуються інтенсифікацією інформаційних процесів. У зв'язку із цим знання, які були отримані членами суспільства, швидко застарівають. Також, провідною тенденцією в системі освіти стає збільшення частки студентів, які поєднують навчання з трудовою діяльністю, що супроводжується швидким розвитком і широким застосуванням різноманітних технічних засобів, забезпечують високий якісний рівень навчання. Серед них: інформаційно-комп'ютерні технології, супутникові системи зв'язку та ін.. Отже, зросте потреба в побудові такої системи освіти, яка має стати безперервною, доступною, розвиваючою і випереджаючою. У зв'язку із цим побудова навчального процесу у вищому навчальному закладі й повинно забезпечити саме ці потреби.

Зазначене вище наголошує на тому, що провідним стає гасло: Освіта має стати доступною будь-якій людині, в будь-якому місці, у будь-який час і з будь-якої спеціальності. Саме такий підхід визначає сутність заочної форми навчання. У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, яке затверджено наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 №161, зазначається, що Навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: денна (стаціонарна); вечірня; заочна (дистанційна); екстернат. Вечірня і заочна (дистанційна) форми навчання є формами здобуття певного рівня освіти або кваліфікації без відриву від виробництва. Організація навчального процесу на вечірній і заочній (дистанційній) формах навчання здійснюється вищим навчальним закладом згідно з державними стандартами освіти і Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах з урахуванням передбачених чинним законодавством пільг для осіб, які поєднують роботу з навчанням. Наголосимо, що згідно із цим положенням заочна і дистанційна форма організації навчання у вищому навчальному закладі є тотожними. Разом

із тим, у багатьох наукових джерелах зустрічається, що це дві різні форми навчання. Об'єднує їх те, що вони спрямовані забезпечити організацію навчання студента в будь-якому місці, у будь-який час.

У зв'язку із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і запровадженням у навчальний процес вищих навчальних закладів комп'ютерних технологій навчання виникає необхідність формування інформаційного середовища освіти, що пов'язано із інформаційною підтримкою наукової та навчально-методичною діяльністю. Отже, провідними методами заочної форми навчання при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи стають ті, що передбачають використання комп'ютерних технологій. Спираючись на роботу С. Гончарова, можна зазначити, що комп'ютерні технології навчання передбачають використання програм, які поділяються на: мультимедійні лекції; інтерактивні практичні роботи; інтерактивні дискусії; студентські роботи/презентації; інтерактивні навчальні програми; програми-тести; електронна література: підручники, посібники, книги; самовчителі іноземних мов; комп'ютерні ігри; прикладні (професійні) програми; адміністрування курсу.

Разом із тим, використання вищезазначених методів найтіснішим образом пов'язано із технічним забезпеченням вищого навчального закладу й тим, що будь-яка навчальна дисципліна (курс) повинна мати повне методичне забезпечення. В умовах сьогодення забезпечити це можливо шляхом використання мережних платформ при організації навчання студентів заочною формою. Взагалі, під мережевими ресурсами розуміють апаратні та програмні засоби телекомунікаційної мережі, які забезпечують функціонування спеціалізованих складових (сервісів).

Використання мережних технологій в освіті, за Є. Хриковим, обумовлена рядом чинників. А саме: відсутність підручників та навчальних посібників з більшості дисциплін спеціальності; розробленість значної кількості технологій організації професійної підготовки; відсутність досвіду підготовки фахівців даної спеціальності; високий рівень свідомості,

самостійності, вмотивованості на навчання студентів; готовність студентів до використання Інтернет-технологій; наявність у більшості студентів практичного досвіду за спеціальністю. Обумовленість необхідності і використання мережевих технологій в навчальному процесі забезпечить: зміну функцій та кількості лекційних занять; розробку системи комплексних междисциплінарних завдань, форм фіксації інформації; використання Web 2.0 для отримання, фіксації, трансформації, виробництва інформації; опора професійної підготовки на вивчення практики, її моделювання, самостійну роботу студентів з інформацією; використання групової діяльності магістрантів під керівництвом викладачів; залучення навчальних закладів для проведення занять; використання для виконання навчальних завдань електронних курсів лекцій, інформації, отриманої під час вивчення соціальних закладів, інформації отриманої за допомогою технологій Web 2.0, інформації, отриманої під час групової проектної діяльності; залучення до створення навчального контенту за допомогою Web 2.0 самих студентів; організацію контролю та оцінки результатів навчальної діяльності у формі захисту розроблених складових навчального контенту, комплексних завдань, проектів тощо.

Цікавою, у межах нашого дослідження, є робота Є. Горошко. Автор провів аналіз наукових джерел. В яких описуються технології навчання з використанням мережі Інтернет. Так, разом із терміном Освіта 2.0 у педагогічному просторі виникають терміни Освіта протягом життя (англ.: LifeLong Learning) та Мобільна освіта (англ.: Mobile Learning), які мають з Освітою 2.0 деякі спільні риси. Наприклад, всі три типи освітніх концепцій передбачають, що завдяки Інтернету та іншим мобільним засобам зв'язку повинна бути відсутньою прив'язка до певного часу навчання або місцем навчання.

Але, необхідно зауважити, що запровадження перелічених вище технологій може завадити недостатня готовність до використання web 2.0 у навчальному процесі як викладачів так і студентів. Для подолання цього необхідно формувати у викладачів готовність до використання комп'ютерних

технологій в професійній діяльності, які допоможуть у реалізації принципів освіти дорослих, які спираються на демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність, рефлексивність.

### ***Практичні завдання до першого розділу***

#### ***1. Репродуктивний рівень.***

***Дайте відповіді на запитання:***

- Які сутнісні ознаки сучасної системи вищої освіти.
- Якими нормативними документами регламентовано діяльність в системі вищої освіти?
- Зазначте основні положення Закону України «Про вищу освіту» (від від 01.07.2014 № 1556-VII)?
- Які існують ступені вищої освіти?
- Які завдання педагогіки вищої школи є провідними?
- Розкрийте основні функції педагогіки вищої школи.
- Розкрийте основні напрями розвитку вищої школи в Україні.

#### ***2. Конструктивний рівень***

***Продовжить речення.***

- «Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: \_\_\_\_\_».
- Існує тісний взаємозв'язок між розвитком суспільства та педагогічної науки. Це полягає у такому: \_\_\_\_\_
- Система методів педагогіки вищої школи це \_\_\_\_\_

#### ***3. Творчий рівень***

***Визначте рівень своєї обізнаності і педагогічного досвіду та шляхи опанування педагогічними знаннями, вміннями, компетенціями, заповнюючи таблицю:***

Я знаю	Я прагну знати	Що я для цього зроблю	Що я застосу на практиці

#### ***4. Зробіть аналіз основних категорій педагогіки вищої школи***

Категорія	Визначення	Джерело	Коментар



## **Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У другому розділі описуються основні характеристики європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу та розкриваються педагогічні умови впровадження її в практику підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. У розділі обґрунтовуються організаційно-педагогічний та навчально-методичний супровід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, описується компетентнісний підхід до підготовки фахівця з педагогіки вищої школи як основа успішного становлення майбутнього фахівця, наводиться аналіз досвіду підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.*

### **2.1. Європейська кредитно-трансферна система організації навчального процесу та практика її впровадження в Україні**

Подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без модернізації системи вищої освіти, спрямованої на підготовку фахівців на рівні міжнародних вимог.

Однією із передумов входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору є впровадження в систему вищої освіти України основних ідей сформульованих Болонською декларацією 1999 року.

Головна мета процесу що розпочався у вищій освіті більшості країн Європи і отримав назву згаданої вище декларації - консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

У розвитку Болонського процесу виділяють три основні періоди. Перший період припадає на 1957-1982 рр. Його початком вважається Римський договір 1957 р., а також документи конференції Міністрів освіти 1971 р., які визначили

п'ять основних положень загальноєвропейського виміру в освітніх системах: взаємне визнання дипломів, обґрунтування ідеї формування Європейського університету і кооперації вторинної та вищої освіти, створення європейського центру розвитку освіти, заснування необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти. Ці положення дістали свій розвиток у Програмі дій, презентованій у 1976 р.: вступ до вищої школи; визнання дипломів; спільні програми навчання; короткі освітні програми та ін.

Наступний, другий період формування ідей Болонського процесу охоплював 1983-1992 рр. і характеризувався уточненням цілей та завдань, поглибленням кооперації вищої освіти в рамках Євросоюзу. Відпрацьовувалися правові аспекти щодо суб'єктів навчального процесу, розроблялися відомі міжнародні проекти Comet, Erasmus, LinqWa, TEMPUS та інші, в яких наголошувалося на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробки узгоджених між вищими навчальними закладами навчальних планів і програм, сприяння вивченню іноземних мов та ін.

У 1988 р. була підписана Велика Хартія європейських університетів (Magna Charta Universitatum).

Від 1992 р. розпочався третій період, під час якого виразнішим стало поглиблення ідей європеїзації вищої школи у зв'язку з поширенням вимог Євросоюзу. Актуалізувалися соціально-політичні аспекти цілей і характеру Болонського процесу, зокрема ідеї про впровадження європейського громадянства, яке передбачає вільне переміщення, висування своєї кандидатури на виборах у комунальні органи тощо.

Починаючи із середини 90-х років, посилюються прояви практичного втілення ідей Болонського процесу, поширення його у Східну Європу, зокрема в Україну, поглиблення усвідомлення зростаючої ролі знань, необхідності орієнтації освітніх систем на сприяння економічному зростанню, підвищення конкурентоздатності у глобальному масштабі, зниження рівня безробіття.

У зазначений період розгорнулася дискусія стосовно принципу субсидіарності (допомоги, підтримки) розвитку вищої освіти, проголошений

Маастрихтським договором (1992 р.). Запропонований принцип був сприйнятий по-різному. Чимало науковців заперечувало його як такий, що є завадою інтеграції, способом втручання Брюсселя в суверенітет інших держав, загрозою базовій та університетській освіті, які є символами національної держави. Решта фахівців висловлювалася за необхідність підвищення якості освіти, відверто й опосередковано критикувала її недостатній взаємозв'язок з розвитком економіки, індустрії, вирішенням питань дисбалансу робочої сили: з одного боку - її дефіцит, з другого - зростання числа безробітних.

У документах саме третього періоду були проаналізовані об'єктивні умови і суб'єктивні фактори, що спонукали до поглиблення інтеграційних процесів освіти та економіки в освітніх системах Європи, показані їх можливості та проблеми. Серед факторів, органічно залежних від розвитку освіти, особливо виділялися такі: інформаційне суспільство, інтернаціоналізація, науковий і технічний розвиток. Окрім того, було виокремлено правові, соціально-економічні, лінгвістичні фактори, які обмежували європейську мобільність, зростаючу роль освіти та професійної підготовки як принципової передумови економічного і соціально-економічного розвитку сучасного суспільства.

У 1995 р. вийшла у світ Біла книга «Розвиток, значення і зайнятість. Учення і навчання: розвиток суспільства, що навчається», а в 1996 р. - Зелена книга «Освіта - підготовка - дослідження: перепони для транснаціональної мобільності». У названих виданнях не тільки обґрунтовувалися три основні фактори впливу на освіту - інформаційне суспільство, інтернаціоналізація і науковий та технічний світ, а й акцентувалась увага на необхідності вироблення узгодженої освітньої політики. Вона повинна сприяти: створенню системи освіти, що охоплює все життя; підвищенню випереджувальної ролі освіти; виробленню знань; зближенню освіти та економіки; посиленню ролі освіти в розвитку особи; оволодінню випускниками не менше ніж трьома європейськими мовами; утвердженню рівної корисності інвестицій в економіку й освіту; подоланню проблем, які гальмують європейську мобільність. Значною

подією цього періоду стало оголошення 1996 року в Європі «Роком освіти через усе життя».

Важливою віхою у формуванні ідей Болонського процесу було підписання у 1997 р. під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці. Нова парадигма вищої освіти, сформульована у «Всесвітній декларації про розвиток вищої освіти у XXI столітті: передбачення та дії», була прийнята Всесвітньою конференцією з проблем вищої освіти (Париж, 1998).

Формування європейського простору вищої освіти було започатковане у травні 1998 р. під час святкування 800-річчя Сорбонни так званим Болонським процесом. Впродовж року, рішення щодо участі у добровільному процесі створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) було формалізоване у м. Болоньї представниками 29 країн (Болонська декларація, 1999). В даний час очевидно, що це була унікальна угода, тому що сьогодні процес включає в себе 47 країн-учасниць, з 49 країн, які ратифікували Європейську культурну конвенцію Ради Європи (1954). Офіційною датою початку процесу прийнято вважати 19 червня 1999 року, коли було підписано Болонську угоду. Болонський процес відкритий для приєднання інших країн.

З початку свого створення Болонський процес мав за мету посилити конкурентоспроможність і привабливість європейської вищої освіти та сприяти мобільності студентів і працевлаштуванню через запровадження системи, що ґрунтується на додипломному (бакалаврат) і післядипломному (магістратура, докторнатура) навчанні з легкозрозумілими програмами і ступенями (бакалавр, магістр, доктор філософії). Забезпечення якості вищої освіти є наріжним каменем в умовах розвитку Болонського процесу.

Починаючи з 1999 року різноманітні міністерські зустрічі, розширили цей порядок денний і сприяли розробці і розвитку важливих інструментів, щодо прозорості і визнання кваліфікацій вищої освіти. Додипломну / післядипломну ступеневу структуру передбачено модифікувати в трициклову систему, яка тепер включає в себе поняття рамки кваліфікацій, що базується на результатах навчання. Запроваджено поняття соціального виміру вищої освіти і визнання кваліфікацій, які займають центральне місце щодо політики європейської вищої освіти. Таким чином, еволюція основних цілей Болонського процесу стає очевидною.

В якості подальших заходів стосовно цілей Болонської декларації мали місце Конференції міністрів, які відбувалися кожні два роки. Міністри висловлювали свою волю через відповідні Комюніке.

18-19 травня 2001 р. у м. Прага (Чехія) відбулася зустріч європейських міністрів вищої освіти. У Празькому комюніке кількість країн-учасниць зросла до 33-ьох, і там мало місце розширення цілей в термінах навчання впродовж життя, залучення студентів в якості активних партнерів та підвищення привабливості і конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Також, міністри взяли на себе зобов'язання сприяти подальшому розвитку системи забезпечення якості та розвитку національних рамок кваліфікацій вищої освіти. Ці зобов'язання були тісно пов'язані із навчанням впродовж життя, оскільки воно вважається важливим елементом вищої освіти, який варто взяти до уваги при модернізації системи вищої освіти. Орім того, важливо відзначити, що тема соціального виміру була вперше запроваджена у Празькому комюніке.

17-18 вересня 2003 р. у м. Берлін (Німеччина) відбулася третя зустріч європейських міністрів вищої освіти. У Берлінському комюніке зазначається збільшення числа країн-учасниць Болонського процесу до 40 членів. Основні положення цього комюніке полягають у розширенні завдань щодо зміцнення зв'язків між Європейським простором вищої освіти і Європейським дослідницьким простором, а також сприянні забезпеченню якості вищої освіти.

Ще одним важливим аспектом є те, що в Берлінському комюніке йдеться про створення структур, що супроводжують і підтримують Болонський процес в період між двома зустрічами міністрів європейських країн. Цей механізм було створено: Група Супроводу Болонського процесу (BFUG), Правління і Болонський Секретаріат.

В цьому комюніке міністри дійшли згоди, що повинні бути створені національні структури супроводу Болонського процесу в кожній країні-учасниці.

19 травня 2005 р. Берген (Норвегія) відбулася щорічна конференція міністрів вищої освіти європейських держав. Україна приєдналася до Болонської декларації. Українську делегацію на конференції очолював міністр вищої освіти та науки Станіслав Ніколаєнко. Крім України учасниками Болонського процесу стали також Азербайджан, Вірменія, Грузія, Молдова. 20 травня 45 міністрів вищої освіти європейських держав продовжили роботу над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року та прийняли підсумкове комюніке «Європейський простір вищої освіти - досягнення цілей». З текстом комюніке та іншими матеріалами конференції можна ознайомитися на офіційному сайті Болонського процесу (<http://www.bologna-bergen2005.no/>). Бергенське комюніке 2005 року, підкреслило важливість партнерських відносин, включаючи - студентів, вищі навчальні заклади, викладачів і роботодавців поряд з подальшим розширенням наукових досліджень, особливо стосовно запровадження третього циклу - докторські програми. Крім того, комюніке підкреслено волю міністрів стосовно покращення та забезпечення доступності вищої освіти, а також підвищення привабливості Європейського простору вищої освіти в інших частинах світу.

У Лондонському комюніке 16-19 травня 2007 року, число країн-учасниць зросло до 46. Це комюніке зосередило свою увагу на оцінці прогресу, досягнутого з часу підписання Болонської декларації, щодо мобільності, ступеневої структури, визнання, рамок кваліфікацій (як загальних, та і

національних), навчання впродовж життя, забезпечення якості, соціального виміру, а також встановленні пріоритетів на 2009 рік, якими в основному є, мобільність, соціальний вимір, який було визначено тут вперше, створення та збір бази даних, можливість працевлаштування, Європейський простір вищої освіти в глобальному контексті та інвентаризація. Зазначається, що період до 2010 року і після, існує необхідність подальшого співробітництва, розглядаючи його як можливість переформулювати бачення і цінності.

28-29 квітня 2009 року в Льовен / Лувен-ля-Ньов комюніке створено і запропоновано пріоритети розвитку ЄПВО впродовж наступного десятиліття шз акцентом на: соціальний вимір, навчання впродовж життя, працевлаштування, студенто-центроване навчання і вивчення місії освіти, міжнародної відкритості, мобільності, освіти, наукових досліджень та інновацій, а також збір даних, фінансування вищої освіти і багатовимірних інструментів прозорості. Ці основні області діяльності показали новий напрямок Болонського процесу на шляху до більш глибоких підходів до реформ, забезпечуючи тим самим завершення реалізації Болонського процесу. Ще одна зміна, з точки зору внутрішньої організації, стосовно процедури Головування у Болонському процесі: від попередньої ситуації, коли Головування Болонського процесу здійснювалося країною, що Головувала в ЄС, до ситуації, відповідно до якої, процес проходить під головуванням двох країн: обидві країни здійснюють Президентство в ЄС, і країна, яка не входить в ЄС, називається в алфавітному порядку, починаючи з 1 липня 2010 року.

Наступна Конференція міністрів відбулася тільки через рік після вищезгаданої, а точніше в березні 2010 року. Вона відбулася у Будапешті-Відні як ювілейна конференція і стосувалася святкування десятиліття Болонського процесу. З цієї нагоди відбувся офіційний запуск Європейського простору вищої освіти, що з точки зору загальноєвропейської структури вищої освіти означало, що цілі поставлені в Болонською декларацією, були зреалізовані.

Однак, існування Європейського простору вищої освіти саме по собі не означає досягнення усіх цілей, погоджених міністрами, які беруть участь в

Болонському процесі. Таким чином, тепер ми можемо сказати, що Болонський процес і Європейський простір вищої освіти вступили у нову фазу, а саме фазу консолідації і запровадження в дію одного, особливо у світлі дуже різних реакцій на імплементацію Болонського процесу в Європі.

Крім того, починаючи Будапешт-Віденської Конференції міністрів, ЄПВО було розширено до 47 країн із приєднанням до Болонського процесу Казахстану.

26-28 квітня 2012 р. у Бухаресті (Румунія) відбулася Міністерська Бухарестська конференція. Метою участі української делегації в Бухарестській конференції стала дискусія та аналіз діяльності у рамках Болонського процесу за таким напрямком роботи, як завершення структурних реформ, що повинні продовжуватися в різних частинах європейського простору вищої освіти. У дводенній конференції взяло участь більш як 500 учасників з 80 країн, що значно більше, аніж країн-членів Болонської угоди, до неї на сьогодні належать 47 держав. Представники "болонських" держав обговорили майбутнє Європейського простору вищої освіти. Важливим питанням форуму стала Європейська рамка кваліфікацій. Було оцінено ґрунтовну роботу, яку зробила Україна щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій – адже ця реформа проходить за кращим європейським зразком.

За результатами зустрічі підписано Бухарестське комюніке «Використання всього потенціалу – Консолідація Європейського простору вищої освіти» (офіційний текст документу англійською мовою можна знайти за посиланням: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique\\_DRAFT%20FOR%20ADOPTION.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique_DRAFT%20FOR%20ADOPTION.pdf)).

Учасники Конференції передали керівництво секретаріатом Болонського процесу наступниці – Республіці Вірменія. 26 квітня Міністр освіти і науки Армен Ашотян офіційно прийняв керівництво секретаріатом Болонського процесу на 2012-2015 рр. У 2015 році міністерський саміт країн-учасниць Болонського процесу відбудеться у Єревані.



Окрім конференції міністрів, було також організовано Болонський політичний форум, який до цих пір проводився тільки в поєднанні Конференціями міністрів ЄПВО.

Перший Болонський політичний форум був організований в Льовені / Лувен-ла-Ньов в 2009 році і в ньому взяли участь 46 членів Болонського процесу, а також широкий спектр третіх країн та неурядових організацій. Основні питання узгоджені учасниками, були наступними: ключова роль, яку він відіграє вища освіта у розвитку суспільства, що ґрунтується на навчанні впродовж життя і справедливому доступі на всіх рівнях суспільства до можливостей навчання, важливість державних інвестицій у вищу освіту, незважаючи на економічну кризу, міжнаціональні обміни в галузі вищої освіти повинні регулюватися на основі академічних цінностей, пропаганда збалансованого обміну викладачами, дослідниками та студентами між країнами, з метою забезпечення справедливої та плідної "циркуляції мізків", як альтернатива щодо витоку мізків.

Другий Болонський політичний форум відбувся у Відні в березні 2010 року, і у ньому взяли участь 47 членів, вісім консультативних члени, а також треті країни та інших неурядові організації. Основні теми обговорення, що були включені в другу Заяву Болонського політичного форуму стосувалися того яким чином системи вищої освіти та установи реагуватимуть на зростаючий попит і численні очікування суспільства, балансу між співпрацею і конкуренцією міжнародних вищих навчальних закладів. Заява цього Форуму також включила деякі можливі конкретні підходи до зворотного зв'язку, що стосуються його учасників, а саме призначення контактних осіб для кожної країни-учасниці, які також будуть відігравати роль об'єднувальної ланки щодо поліпшення обміну інформацією та проведення спільних заходів, включаючи підготовку чергового Болонського політичного форуму на рівні міністрів. Крім того визнана потреба в підтримці глобального діалогу студентів.

Метою Болонської декларації є встановлення європейської зони вищої освіти, а також активізація європейської системи вищої освіти у світовому масштабі.

Декларація містить сім ключових положень:

1. Прийняття системи порівнянних ступенів, у тому числі шляхом запровадження додатка до диплому для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

2. Введення двоциклової навчання: попереднього (pregraduate) і випускного (graduate). Перший цикл триває не менше трьох років. Другий повинен вести до отримання ступеня магістра або кандидата наук.

3. Впровадження європейської системи трансферу залікових одиниць трудомісткості для підтримки великомасштабної студентської мобільності (система кредитів). Вона також забезпечує право вибору студентом дисциплін. За основу пропонується прийняти ECTS (European Credit Transfer System), зробивши її накопичувальною системою, здатною працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя».

4. Істотно розвинути мобільність учнів (на базі виконання двох попередніх пунктів). Розширити мобільність викладацького та іншого персоналу шляхом заліку періоду часу, витраченого ними на роботу в європейському регіоні. Встановити стандарти транснаціональної освіти.

5. Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій.

6. Впровадження вузівських систем контролю якості освіти та залучення до зовнішньої оцінки діяльності вузів студентів та роботодавців.

7. Сприяння необхідним європейським поглядам у вищій освіті, особливо в галузі розвитку навчальних планів, міжінституційні співробітництва, схем мобільності та спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень.

Згідно із ліберальною настановою реформи, усунення перешкод для руху створить кращі умови для розвитку всіх її учасників. Тому в центрі уваги болонських зрушень знаходяться формальні критерії, що уможливають мобільність: спільна європейська триступенева освіта (бакалавр – магістр - PhD), вихід на єдину систему кваліфікацій (що включає шкільну, і навіть дошкільну освіту), еквівалентність і взаємовизнання дипломів, європейська кредитно-модульна система (ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System). Всі ці структурні нововведення є формальними критеріями, необхідними для стимулювання руху знання поміж кордонами. За задумом учасників реформи, введення спільного знаменника для вимірювання мусить призвести до гармонізації, а не до уніфікації освітніх систем і суттєво спростити процедури мобільності.

ЄКТС є кредитною системою вищої освіти, що використовується в Європейському просторі вищої освіти, включаючи усі країни, що входять до Болонського процесу. ЄКТС є одним з наріжних каменів Болонського процесу. Більшість країн Болонського процесу законодавчо закріпили застосування ЄКТС у своїх системах вищої освіти.

Однією з цілей Болонського процесу є створення системи кредитів як відповідного засобу для сприяння якомога ширшій мобільності студентів. ЄКТС також сприяє реалізації інших цілей Болонського процесу:

- кредити ЄКТС є ключовим елементом Болонської рамки кваліфікацій, сумісної з Європейською рамкою кваліфікацій навчання впродовж життя (EQF). Відповідно до Болонської рамки кваліфікацій перший та другий цикли мають свої власні діапазони кредитів (див. розділ 3.3.). Відповідно, кредити ЄКТС використовуються для визначення національних рамок кваліфікацій вищої освіти, які можуть містити більш детальний національний розподіл кредитів.

ЄКТС допомагає вищим навчальним закладам досягти ціль забезпечення якості. У деяких країнах ЄКТС є обов'язковою для акредитації програм або кваліфікацій вищої освіти.

ЄКТС все більше використовується навчальними закладами в інших частинах світу, і, таким чином, відіграє певну роль у зростаючому глобальному вимірі Болонського процесу.

ЄКТС – це орієнтована на особу, що навчається, система накопичення і трансферу кредитів, яка ґрунтується на прозорості результатів навчання і навчального процесу. Її метою є сприяння плануванню, наданню, оцінюванню, визнанню та підтвердженню кваліфікацій та навчальних модулів, а також сприяння мобільності студентів. ЄКТС широко використовується у формальній вищій освіті та може застосовуватися для інших видів діяльності у навчанні впродовж життя.

Кредити ЄКТС ґрунтуються на навчальному навантаженні, необхідному студентам для досягнення очікуваних результатів навчання. Результати навчання описують те, що, як очікується, має знати, розуміти чи вміти робити студент після успішного закінчення процесу навчання. Вони пов'язані з дескрипторами рівнів національних і європейської рамок кваліфікацій.

У навчальному навантаженні зазначається час, зазвичай потрібний студенту для завершення усіх видів навчальної діяльності (таких як лекції, семінари, проекти, практичні заняття, самостійна робота та екзамени), необхідних для досягнення очікуваних результатів навчання.

60 кредитів ЄКТС відповідають навчальному навантаженню повного року формального навчання (навчального року) і асоційованим результатам навчання. У більшості випадків, навантаження студента складає від 1500 до 1800 годин на навчальний рік, відповідно один кредит відповідає 25 – 30 годинам роботи.

Кредити призначаються кваліфікаціям або навчальним програмам в цілому, а також їх навчальним (освітнім) компонентам (таким як модулі, навчальні курси, дисертаційна робота, виробнича практика та лабораторна робота). Кількість кредитів, що призначається кожному компоненту, визначається на основі його вагомості в обчисленні навантаження студента, необхідного для досягнення результатів навчання у формальному контексті.

Кредити присвоюються окремим студентам («повної» або «неповної» форми навчання) після завершення навчальної діяльності, яку вимагає формальна навчальна програма або окремий освітній компонент та успішне оцінювання досягнутих результатів навчання. Кредити можуть накопичуватися з метою отримання кваліфікацій за рішенням закладу, який присвоює ступені.

Якщо студент досягнув результатів навчання в інших навчальних контекстах або часових рамках (формальному, неформальному або неофіційному), відповідні (асоційовані) кредити можуть бути присвоєні після успішного оцінювання, підтвердження або визнання цих результатів навчання.

Кредити, присвоєні з однієї програми, можуть бути перенесені на іншу програму, запропоновану тим самим або іншим закладом. Цей трансфер (перенесення) може мати місце лише тоді, якщо заклад, що присвоює ступінь (кваліфікацію), визнає кредити і відповідні (асоційовані) результати навчання. Заклади-партнери мають заздалегідь погодити визнання періодів навчання за кордоном.

Перенесенню (трансферу) та накопиченню кредитів сприяє використання ключових документів ЄКТС (каталог курсу, аплікаційна форма студента, угода про навчання та академічна довідка) та Додаток до диплома.

ЄКТС – це орієнтована на особу, що навчається, система. ЄКТС є системою, орієнтованою на особу, що навчається, через те, що вона допомагає навчальним закладам перемістити центр уваги у розробці програм та способі їх виконання з традиційного підходу, орієнтованого на викладача, на підходи, які задовольняють потреби і очікування осіб, що навчаються. За традиційних підходів, орієнтованих на викладача, предметні вимоги, знання і навчальний процес як такі вважалися основними складовими освітніх програм.

Навчання, орієнтоване на особу, що навчається, ставить навчання в центр розробки та способу виконання навчальних програм та надає особам, що навчаються, більший вибір щодо змісту, способу, темпів та місця навчання.

За такого студенто-центрованого підходу роль навчальних закладів полягає у заохоченні та підтримці тих, хто навчається, при формуванні ними

своїх власних траєкторій навчання та допомозі їм виробити свої власні стилі та досвід навчання.

Застосовуючи результати навчання та навчальне навантаження у розробці та виконанні навчальних програм, ЄКТС допомагає поставити особу, що навчається, в центр освітнього процесу. Призначаючи кредити освітнім компонентам, вона сприяє створенню гнучких траєкторій навчання. Більш того, ЄКТС разом із рамками кваліфікацій, вона ґрунтується на результатах навчання:

- встановлює більш тісний зв'язок між освітніми програмами та вимогами ринку праці через використання результатів навчання, покращуючи, таким чином, обізнаність у виборі студента;

- заохочує ширший доступ та участь у навчанні впродовж життя, роблячи програми більш гнучкими і сприяючи визнанню попередніх досягнень;

- сприяє мобільності всередині навчального закладу або країни, між навчальними закладами, між країнами, а також між різними напрямками освіти та контекстами навчання (наприклад, формальне, неформальне, неофіційне навчання).

Результати навчання описують те, що, як очікується, має знати, розуміти чи вміти робити студент після успішного закінчення процесу навчання. Результати навчання – твердження, які можна перевірити, про те, що студент, який отримав певну кваліфікацію або завершив певну програму чи її окремий компонент, як очікується, має знати, розуміти та бути здатним виконувати. Як такі, вони підкреслюють зв'язок між викладанням, навчанням і оцінюванням.

Твердження про результати навчання звичайно характеризуються використанням дієслів активного стану, що позначають знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання тощо.

Використання результатів навчання робить цілі навчальних програм більш чіткими, легкозрозумілими для студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін. Вони також полегшують порівнянність кваліфікацій та сприяють визнанню навчальних досягнень.

В ЄКТС формулювання результатів навчання є основою послідовної оцінки навантаження і, отже, присвоєння кредитів. Коли ті, хто відповідає за розробку освітніх програм, встановлюють профіль кваліфікації та очікувані результати навчання програми навчання та її компонентів, кредити ЄКТС допомагають їм бути реалістичними щодо необхідного навантаження та розумно вибирати стратегії навчання, викладання та оцінювання. Зацікавлені сторони, такі як особи, що навчаються, і роботодавці, можуть надавати корисний внесок у визначення результатів навчання.

Успішне оцінювання результатів навчання є передумовою присвоєння кредитів особі, що навчається. Отже твердження про результати навчання компонентів програм завжди мають супроводжуватися зрозумілими та відповідними критеріями оцінювання для присвоєння кредитів, що надає можливість стверджувати, чи отримала особа, що навчається, необхідні знання, розуміння і компетенції.

Існують два підходи: результати навчання можуть бути або пороговими твердженнями (що визначають мінімальні вимоги для отримання заліку), або можуть бути визначені як референтні (опорні) точки, що описують типові вимоги (що визначають очікуваний рівень досягнень успішних осіб, що навчаються). У будь-якому випадку, твердження про результати навчання мають чітко визначати, яка з цих дефініцій використовується.

Підходи, що ґрунтуються на результатах навчання, також дають можливість оцінити знання, навички та компетенції, отримані в інших, ніж формальна вища освіта, навчальних контекстах (неформальне або неофіційне навчання), присвоїти кредити і, отже, визнати їх з метою присвоєння кваліфікації.

Результати навчання пов'язані з дескрипторами рівнів національних і європейської рамок кваліфікацій. Європейська та національні рамки кваліфікацій ґрунтуються на узгоджених дескрипторах рівнів, при цьому результати навчання і кредити пов'язані з цими рівнями. В Болонській рамці дескриптори циклів узгоджені з результатами навчання і діапазонами кредитів.

Дескриптори Болонських циклів відомі як «Дублінські дескриптори» 10 , Дублінські дескриптори: надають загальні ствердження про типові очікування щодо досягень та умінь, пов'язаних з кваліфікаціями, які представляють закінчення кожного з Болонських циклів. Вони на меті бути прескриптивними; вони не представляють порогові або мінімальні вимоги і не є вичерпними; схожі або еквівалентні характеристики можуть бути додані або замінені. Дескриптори мають на меті визначити природу всієї кваліфікації.

Перші два Болонські цикли пов'язані з наступними діапазонами кредитів ЄКТС:

– кваліфікації першого циклу зазвичай охоплюють 180 - 240 кредитів ЄКТС;

– кваліфікації другого циклу зазвичай охоплюють 90 - 120 кредитів ЄКТС, з мінімальною кількістю 60 кредитів ЄКТС на рівні другого циклу.

Ці діапазони кредитів встановлені відповідно до ключової особливості ЄКТС, за якою 60 кредитів ЄКТС відповідають навчальному навантаженню повного типового академічного року навчання за формальною програмою навчання. Це правило стосується всіх кваліфікацій вищої освіти, незалежно від їхнього рівня.

Національні рамки кваліфікацій можуть передбачати рівні (або проміжні кваліфікації) всередині трьох Болонських циклів (наприклад, короткий цикл всередині першого циклу). Ці рівні дозволяють навчальним закладам структурувати певну кваліфікацію та регулювати просування за допомогою кваліфікації.

Кредити завжди описуються рівнем, на якому вони присвоюються, на основі рівня результатів навчання програми або компонента. Тільки кредити, присвоєні на відповідному рівні, можуть накопичуватися для кваліфікації. Відповідний рівень визначається національними або інституційними правилами прогресії.

У навчальному навантаженні зазначається час, зазвичай потрібний студенту для завершення усіх видів навчальної діяльності (таких як лекції,



семінари, проекти, практичні заняття, самостійна робота та екзамени), необхідних для досягнення очікуваних результатів навчання.

До оцінювання навчального навантаження, пов'язаного (асоційованого) з програмою або освітнім компонентом, треба визначити результати навчання. Ці результати навчання є основою для вибору відповідних видів навчальної діяльності та послідовного оцінювання навантаження, необхідного для їх виконання.

Оцінювання навантаження не має ґрунтуватися виключно на контактних годинах (тобто годинах, використаних студентами на навчальну діяльність під наглядом викладацького складу). Воно охоплює усі види навчальної діяльності, необхідної для досягнення очікуваних результатів навчання, включно з часом, витраченим на самостійну роботу, обов'язкову виробничу практику, підготовку до оцінювання та з часом, необхідним на власне оцінювання. Іншими словами, семінар або лекція можуть вимагати таку саму кількість контактних годин, але перше може вимагати значно більшого навантаження ніж друге внаслідок різної кількості часу на самостійну підготовку студентів.

Визначення навантаження має постійно регулюватися через моніторинг та зворотній зв'язок зі студентами (відгук студентів).

Кредити призначаються кваліфікаціям або навчальним програмам в цілому, а також їх навчальним (освітнім) компонентам (таким як модулі, навчальні курси, дисертаційна робота, виробнича практика та лабораторна робота).

Розподіл (призначення) кредитів – це процес призначення кількості кредитів кваліфікаціям/програмам або освітнім компонентам. Кредити ЄКТС призначаються на основі типового навантаження, необхідного для досягнення очікуваних результатів навчання.

Кількість кредитів, призначених кваліфікації чи програмі в цілому, залежить від національних або інституційних регулятивних положень та відповідного циклу Болонської рамки.

Відповідно до ключової особливості ЄКТС про те, що 60 кредитів відповідають навчальному навантаженню повного академічного року, 30 кредитів ЄКТС зазвичай виділяються на семестр, і 20 - на триместр. Кваліфікаціям, які мають формальні програми, розраховані на три академічні роки повного навчання, призначають 180 кредитів ЄКТС.

Кожний академічний рік, семестр або триместр поділений на освітні компоненти. Під освітнім компонентом розуміється самодостатній та формально структурований навчальний досвід (як, наприклад, компонент курсу (навчальна дисципліна), модуль, курс підвищення кваліфікації (конференція) або виробнича практика). Кожний компонент повинен мати чіткий та зрозумілий перелік результатів навчання, відповідні критерії оцінювання, визначене навантаження та кількість кредитів ЄКТС.

Призначення кредитів окремим освітнім компонентам здійснюється як частина розробки навчального плану (програми) відповідно до національних рамок кваліфікацій, дескрипторів рівнів і кваліфікацій. Зазвичай за це відповідають вищі навчальні заклади та викладацький склад, але в деяких випадках рішення може бути прийнято зовнішніми органами.

До призначення кредитів окремим компонентам необхідно дійти згоди щодо «профілю» окремої програми навчання та пов'язаних з нею (асоційованих) результатів навчання. Під «профілем» розуміється опис програми в термінах її основних рис та специфічних цілей. Є доброю практикою визначати профіль після консультації з відповідними зацікавленими сторонами.

На основі профілю кваліфікацій штат викладачів розробляє навчальний план через визначення результатів навчання та призначення кредитів компонентам програми. Призначення кредитів освітнім компонентам ґрунтується на їхній вагомості в навантаженні студента, необхідного для досягнення результатів навчання у формальному контексті.

Існує декілька підходів до призначення кредитів, і навчальні заклади самі вирішують, який метод застосовувати. Представлені нижче альтернативи ілюструють два різних підходи до призначення кредитів:

1) Викладацький склад визначає результати навчання кожного компонента програми, описує навчальну діяльність і оцінює навантаження, зазвичай необхідне для студентів, аби завершити цю діяльність. Пропозиції збираються, аналізуються та узагальнюються; і навантаження, що оцінюється, виражається у кредитах.

Застосовуючи цей підхід, до процесу призначення кредитів залучаються всі представники викладацького складу. Вони можуть надавати свої пропозиції щодо результатів навчання та оцінювати навантаження, необхідне для їх досягнення. Шляхом дискусії та визначання пріоритетів вони можуть дійти кінцевого висновку на основі загальної кількості доступних кредитів (60 на рік). В результаті цієї процедури окремим компонентам може призначатись різна кількість кредитів (наприклад, 3, 5, 8).

Використовуючи цей варіант, навчальні заклади отримують максимальну свободу при розробці кожного компоненту з урахуванням результатів навчання і відповідного навантаження. З іншого боку, компоненти різного розміру можуть бути проблематичними, якщо йдеться про мультидисциплінарні або спільні програми чи мобільність.

2) Другий підхід, вищий навчальний заклад або факультет (викладацький склад) можуть вирішити від початку стандартизувати обсяг освітніх компонентів, надаючи кожному з них однакову кількість кредитів (наприклад, 5), або кратну цій кількості (напр. 5, 10, 15), і, таким чином, заздалегідь визначити кількість кредитів, що призначаються кожному компоненту. У цьому випадку, компоненти (одиниці) курсу часто називають «модулями».

В межах цієї стандартної (визначеної) структури (схеми), викладацький склад визначає відповідні та здійснимі (досяжні) результати навчання та описує навчальну діяльність на основі стандартного розміру компонентів. Передбачене

навантаження має бути співвідносним з кількістю кредитів, призначених цьому компоненту.

Стандартизуючи величину компонентів, навчальні заклади дозволяють впровадити більш гнучкі, мультидисциплінарні та міждисциплінарні траєкторії між програмами. З іншого боку, визначення результатів навчання в межах компоненту стримується заздалегідь визначеною кількістю кредитів, що апріорі визначає також навантаження для кожного компонента.

В будь-якому з варіантів рекомендується, щоб компоненти не були занадто малими з метою запобігання фрагментації програми. Також бажано не робити компоненти занадто великими, адже це може ускладнити міждисциплінарні студії та обмежити можливість вибору в межах навчальних програм. Дуже великі компоненти є проблематичними для мобільних студентів на всіх рівнях – інституційному, національному чи міжнародному.

Яким би не був метод призначення кредитів, основним елементом визначення кількості кредитів є оцінка навантаження, необхідного для досягнення очікуваних результатів навчання. Одна тільки кількість контактних годин не може бути використана як основа для призначення кредитів, оскільки контактні години є лише одним з елементів визначення навантаження студентів. Належне призначення кредитів має бути частиною внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості вищих навчальних закладів.

При визначенні навчального навантаження навчальні заклади мають враховувати загальний час, необхідний студенту для досягнення бажаних результатів навчання. Навчальна діяльність може варіюватися у різних країнах, закладах та предметних галузях, але зазвичай передбачене навантаження складається із:

- кількості контактних годин на освітній компонент (кількість контактних годин на тиждень помножена на кількість тижнів);

- часу, витраченого на самостійну чи групову роботу, необхідного для успішного завершення освітнього компонента (наприклад, підготовка заздалегідь та остаточне опрацювання матеріалів після відвідання лекції,

семінару чи лабораторної роботи; збір та відбір відповідних матеріалів; необхідні огляд, вивчення цих матеріалів; написання доповідей/проектів/дисертацій; практична робота, наприклад, в лабораторії);

– часу, необхідного для підготовки до та проходження процедури оцінювання (наприклад, екзаменів);

– часу, необхідного для проходження обов'язкових(ої) виробничих(ої) практик(и).

Іншими чинниками, що мають бути врахованими при визначенні навантаження студентів у різних видах діяльності є, наприклад: рівень вступу студентів 15, для яких розроблена програма (або її компоненти); підхід до викладання і навчання та навчальне середовище (наприклад, семінари у малих групах студентів або лекції з великою кількістю студентів); тип доступного оснащення (наприклад, лінгафонні класи або мультимедійні центри).

Оскільки навантаження є визначенням середнього часу, необхідного студентам для досягнення очікуваних результатів навчання, справжній час, витрачений окремим студентом, може варіюватися та бути відмінним від визначеного. Окремі студенти розрізняються: деякі прогресують швидше, в той час як інші – більш повільно.

Якщо для завершення програми (або компоненту) необхідна виробнича практика або стажування, вони виступають частиною навантаження та результатів навчання студентів і вимагають призначення кредитів. У цьому випадку кількість кредитів, виділених на виробничу практику, має бути включена до загальної кількості кредитів на окремий навчальний рік.

Так само, як і у випадку будь-якого іншого освітнього компоненту, викладацький склад, розробляючи навчальний план, має визначити результати навчання, яких необхідно досягти під час виробничої практики. Ці результати навчання мають супроводжуватися відповідними методами і критеріями оцінювання. Важливо, аби ці методи оцінювання були сумісними з природою виробничої практики (напр., спостереження та оцінювання з боку викладача або підготовка звіту студентом). Так само, як і у випадку будь-якого іншого

освітнього компоненту, кредити за виробничу практику присвоюються тільки тоді, коли результатів навчання було досягнуто та оцінено.

Якщо виробнича практика є частиною організованої мобільності (напр., практика Erasmus), в угоді про навчання щодо практики має бути вказана кількість кредитів, які присвоюються студенту за умови досягнення очікуваних результатів навчання.

У випадку проходження виробничої практики під час формального навчального процесу, але яка не вимагається програмою, все одно бажано визначити результати навчання та навантаження в угоді про навчання. Результати навчання, досягнуті під час необов'язкової виробничої практики, мають також бути задокументовані, наприклад, в академічній виписці, додатку до диплома або документі Europass Mobility. Вони також можуть визнаватися шляхом присвоєння відповідних кредитів ЄКТС, які в цьому випадку є додатковими до стандартної кількості в 60 кредитів ЄКТС на навчальний рік.

Стосовно використання результатів навчання і кредитів за виробничу практику, наступне вважатиметься доброю практикою:

- угода про навчання з виробничої практики (підписана навчальним закладом, студентом і роботодавцем) має визначати результати навчання, що мають бути досягнуті;

- виробнича практика має мати чіткі процедури оцінювання результатів навчання та присвоєння кредитів;

- роль вищих навчальних закладів, осіб, що навчаються, і роботодавців в процесі визначення і оцінювання цих результатів навчання має бути ясною (зрозумілою);

- викладацький склад вищих навчальних закладів може вимагати підготовки щодо керування і управління виробничою практикою;

- якщо це є вимагається програмою, виробнича практика має бути інтегрована у навчальний план.

Призначення кредитів новій програмі або компоненту має бути затвердженим відповідно до національних та/або інституційних правил. Під час

виконання програми необхідно здійснювати регулярний моніторинг призначення кредитів для визначення, наскільки реалістичним є підраховане навантаження. Як затвердження, так і моніторинг призначення кредитів, як і інші аспекти кредитної системи, мають бути частиною процедури внутрішнього інституційного забезпечення якості.

Моніторинг може здійснюватись різними способами. Яким би не був використаний метод, зворотній зв'язок зі студентами та викладацьким складом має становити суттєву складову перевірки та перегляду призначення кредитів. Інформація щодо часу завершення та результати оцінювання програм та їхніх компонентів також є частиною моніторингу призначення кредитів.

Важливо інформувати студентів та викладачів про цілі моніторингу та спосіб його виконання, забезпечуючи при цьому точні відповіді та високий рівень відгуку.

Якщо оцінювання виявить розходження між передбаченим навантаженням та часом, фактично витраченим більшістю студентів для досягнення очікуваних результатів навчання, перегляд навантаження, результатів та методів навчання стає необхідним. Цей перегляд має здійснюватися не під час поточного навчального року, а має стосуватися наступних навчальних років.

Кредити ЄКТС присвоюються особам, що навчаються, лише після того, як відповідне оцінювання покаже, що вони досягли необхідних результатів навчання у компоненті програми або кваліфікації. Кредити присвоюються закладами, що мають право присвоювати кваліфікації. Якщо необхідні результати навчання досягнуті у неформальному або неофіційному контекстах, присвоюється така ж кількість кредитів, яка передбачена формальною програмою навчання, але після відповідного оцінювання. Для підтвердження неформального або неофіційного навчання вищі навчальні заклади можуть запроваджувати форми оцінювання, що відрізняються від передбачених для тих, хто навчається за формальною програмою навчання. У будь-якому випадку, методи оцінювання мають бути публічно доступними.

Присвоєння кредитів засвідчує, що той, хто навчається, відповідає вимогам компонента. Кількість кредитів, присвоєних особі, що навчається, є такою ж, як і кількість кредитів, призначених компоненту. Повна кількість кредитів завжди присвоюється, якщо студент отримав прохідну оцінку; вона ніколи не коригується відповідно до рівня успішності особи, що навчається.

Кредити ЄКТС не показують, наскільки успішно особа, що навчається, задовольняє вимоги щодо їх присвоєння. Рівень успішності особи, що навчається, виражається за допомогою інституційної або національної системи оцінок.

Деякими національними або інституційними положеннями передбачаються процедури «звільнення/ компенсації». У таких випадках, деталі цього процесу мають бути прозорими. Окремим особам, що навчаються, може бути присвоєно більше або менше ніж 60 кредитів за навчальний рік, якщо вони успішно виконують більше або менше освітніх компонентів, ніж це заплановано у навчальній програмі.

Кредити можуть накопичуватися з метою отримання кваліфікацій за рішенням закладу, який присвоює ступені.

На європейському рівні Болонська рамка кваліфікацій визначає діапазони кредитів, що мають бути накопичені тим, хто навчається, для отримання кваліфікації, що відповідає першому і другому циклам. Діапазони кредитів для кваліфікацій в межах Національних рамок кваліфікацій є сумісними з діапазонами кредитів Болонської рамки, навіть якщо перші можуть бути більш прескриптивними та детальними.

На національному або інституційному рівнях правила прогресії або вимоги програми надають тим, хто навчається, можливість просуватися в межах окремого циклу для отримання певної кваліфікації. Вони визначають за які результати навчання, на якому рівні, як можуть накопичуватись кредити. Правила прогресії можуть виражатися в термінах кількості кредитів або діапазону кредитів, що вимагається на різних етапах в межах програми навчання (напр., мінімальна кількість кредитів, що вимагається для переходу з



одного навчального року/семестру на інший). Вони також можуть бути сформульовані у термінах детальних правил щодо того, які компоненти мають та/ або можуть бути виконані, на якому етапі та рівні (напр., обов'язкові курси, курси за вибором та необхідні попередні курси).

Правила прогресії також стосуються кількості кредитів, що мають бути отримані на різних рівнях за національною рамкою кваліфікацій. Деякі рамки кваліфікацій є також кредитними рамками, тобто в них визначається кількість кредитів на кожний тип кваліфікації (напр., магістра). Такі кредитні рамки визначають кількість кредитів, що має бути присвоєна після досягнення необхідних результатів навчання. Правила прогресії описують, як особи, що навчаються, просуваються траєкторією навчання з метою послідовного отримання необхідної кількості кредитів.

Накопичення кредитів документально фіксується в офіційній академічній довідці, таким чином особи, що навчаються, матимуть запис/ зафіксоване підтвердження результатів, яких вони досягли на кожному етапі своєї освітньої траєкторії.

Кредити, присвоєні з однієї програми, можуть бути перенесені на іншу програму, запропоновану тим самим або іншим закладом. Цей трансфер (перенесення) може мати місце лише тоді, якщо заклад, що присвоює ступінь (кваліфікацію), визнає кредити і відповідні (асоційовані) результати навчання. Заклади-партнери мають заздалегідь погодити визнання періодів навчання за кордоном. Успішний трансфер кредитів вимагає академічного визнання кредитів. Визнання кредитів є процесом, через який заклад визнає, що певні результати навчання, отримані та оцінені в іншому навчальному закладі, задовольняють певні вимоги однієї з програм, які він пропонує.

Враховуючи розмаїття програм та вищих навчальних закладів, маловірогідно, що кредити і результати навчання окремого освітнього компонента в різних програмах збігатимуться. Таким чином, рекомендується гнучкий підхід до визнання кредитів, отриманих в інших контекстах.

Треба домагатися «справедливого визнання», а не ідеального еквівалента. Таке «справедливе визнання» має ґрунтуватися на результатах навчання, тобто тому, що особа знає та здатна виконувати, а не тому, які формальні процедури призвели до завершення кваліфікації або її компонента. Процес визнання має бути прозорим.

Рекомендації щодо критеріїв і процедур оцінювання іноземних кваліфікацій, прийняті комітетом Лісабонської конвенції з визнання, визначають, що: іноземна кваліфікація має визнаватися, якщо не можна продемонструвати суттєву різницю між кваліфікацією, визнання якої запитується, та відповідною кваліфікацією Держави, в якій запитується визнання. При застосуванні даного принципу, процедура оцінювання має зводитись до встановлення, чи є різниця в результатах навчання між іноземною кваліфікацією і відповідною кваліфікацією країни, в якій запитується визнання, занадто суттєвою для того, щоб надати визнання іноземній кваліфікації відповідно до прохання заявника.

Визнання означає, що кількість кредитів, отриманих за відповідні результати навчання, досягнуті на відповідному рівні, в іншому контексті, замінить кількість кредитів, що призначається за ці результати навчання в закладі, який надає кваліфікацію. Наприклад, фактично компонент в 4 кредити ЄКТС в одному навчальному закладі може замінити компонент в 5 кредитів ЄКТС іншого навчального закладу, якщо результати навчання є еквівалентними. Тоді студенту присвоюється 5 кредитів ЄКТС.

Рішення про визнання кредитів та їхній трансфер (перенесення) приймається закладом, що надає кваліфікацію, на основі достовірної інформації про досягнуті результати навчання, а також про засоби оцінювання та їх валідацію (підтвердження). Інформація про політику визнання у навчальних закладах має бути оприлюдненою і легкодоступною.

В ЄКТС визнання кредитів з метою їх накопичення та трансферу полегшується ключовими документами ЄКТС, такими, як каталог курсу, угода про навчання та академічна довідка.

У випадку узгодженої мобільності студентів, три залучені сторони – домашній навчальний заклад, приймаючий навчальний заклад та студент – мають підписати Угоду про навчання з мобільності (див. розділ 6.3.1.) до початку періоду мобільності. У таких випадках, повне академічне визнання кредитів домашнім закладом відбувається автоматично, якщо виконані всі умови, передбачені Угодою про навчання.

Усі навчальні компоненти, що будуть виконуватися за кордоном, мають бути перераховані в Угоді про навчання. Якщо студент отримає кредити за початкові компоненти, не вказані в угоді, домашній заклад сам вирішує, зараховувати їх чи ні. У випадку змін у програмі навчання, погодженої зі студентом, до Угоди про навчання можуть бути внесені зміни, але такий варіант зі змінами має бути ще раз підписаний тими ж самими трьома залученими сторонами в межах узгодженого періоду часу.

Визнання кредитів в межах спільних програм передбачається положенням про запровадження такої програми. У випадку спільних програм, немає необхідності в Угоді про навчання з мобільності, оскільки кредити, отримані в закладі-партнері, автоматично визнаються у випадку виконання усіх правил та умов спільної програми.

Основна відповідальність за забезпечення якості лежить на кожному з вищих навчальних закладів. Внутрішнє забезпечення якості передбачає усі процедури, що виконуються вищими навчальними закладами аби забезпечити відповідність якості їхніх програм та кваліфікацій своїм власним специфікаціям (стандартам) та вимогам інших органів, що законодавчо уповноважені робити специфікації (стандарти). Зовнішні перегляди (огляди) якості, що виконуються агенціями із забезпечення якості, забезпечують зворотний зв'язок із закладами та надають інформацію зацікавленим сторонам. Взяті разом внутрішнє забезпечення якості та зовнішні перегляди (огляди) якості мають на меті запровадження Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

Використання ЄКТС відповідає Стандартам та рекомендаціям щодо забезпечення якості, особливо стандартам 1.2. та 1.7., в яких зазначається, що навчальні заклади повинні мати офіційний механізм затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм і кваліфікацій (дипломів, ступенів).

Передбачається, що забезпечення якості програм і кваліфікацій (дипломів, ступенів) включатиме:

- розробку й публікацію чітко сформульованих очікуваних результатів навчання;
- уважне ставлення до розробки навчальних планів, програм та їхнього змісту.

Навчальні заклади повинні регулярно опубліковувати найсвіжішу, неупереджену й об'єктивну інформацію - як кількісну, так і якісну - про навчальні програми і кваліфікації, які вони пропонують.

Якість запровадження та використання ЄКТС вищими навчальними закладами має забезпечуватися через відповідні процедури (напр., внутрішній та зовнішній перегляд якості та зворотний зв'язок зі студентами).

Що стосується забезпечення якості ЄКТС та пов'язаних процесів, є доброю практикою, якщо процеси забезпечення якості у вищих навчальних закладах забезпечують те, щоб за усіма програмами вищої освіти:

- освітні компоненти виражалися в термінах відповідних результатів навчання;
- була доступна чітка інформація щодо їх рівня, кількості кредитів, організації навчання і оцінювання;
- навчання могло бути завершене за час, офіційно визначений для нього (навантаження пов'язане із семестром, триместром чи навчальним роком є реальним);
- щорічний моніторинг вивчав будь-які зміни у способах виконання та отриманих результатах;

- студенти забезпечувалися детальною інформацією та вказівками задля того, щоб вони мали необхідні відповідні передумови (пререквізити, попередні навчальні дисципліни) та супутні умови (кореквізити, супутні навчальні дисципліни) для вивчення будь-яких навчальних дисциплін, та не дозволялося обирати освітні компоненти, які є невідповідного рівня, або які вони попередньо вивчили на тому ж рівні.

Стосовно мобільних студентів та визнання це означає, що:

- процеси трансферу (перенесення) кредитів включені до регулярного моніторингу, процедур перегляду та валідації; призначений відповідний штат, відповідальний за питання трансферу кредитів та визнання;

- угоди про навчання є завершеними в усіх випадках; їхня розробка та будь-які подальші зміни до них мають підпадати під процеси чутливого, проте надійного затвердження;

- мобільні студенти вивчають звичайні освітні компоненти з існуючого Каталогу курсу; вони працюють в затвердженому режимі повного оцінювання для цих компонентів та отримують оцінки в такий самий спосіб, як і домашні студенти;

- надаються детальні виписки, в яких зазначаються присвоєні кредити та отримані оцінки;

- визнання надається для усіх успішно завершених освітніх компонентів та їхн відповідних (асоційованих) кредитів;

- існують об'єктивні процедури оціночної інтерпретації успішно завершених кредитів, таким чином не лише кредити, а й оцінки відображаються відповідним чином у отриманих кінцевих кваліфікаціях.

Перенесенню (трансферу) та накопиченню кредитів сприяє використання ключових документів ЄКТС (каталог курсу, аплікаційна форма студента, угода про навчання та академічна довідка) та Додаток до диплома.

Першим ключовим документом є каталог курсів. Він є основним довідником для всіх студентів, що навчаються у закладі. Точний формат каталогу встановлюється самим навчальним закладом. Більш доречним є

відокремлення загальної інформації для студентів від академічної інформації. У будь-якому випадку, вся інформація має бути детальною, доступною для користувача та найновішою. Каталог має бути опублікованим на веб-сайті навчального закладу, аби усі зацікавлені сторони мали зручний доступ до нього. Він має бути оприлюднений завчасно, аби дати змогу студентам зробити свій вибір.

Аплікаційна форма ЄКТС (форма-заява) студента розроблена для мобільних студентів, які проведуть обмежений період навчання в іншому навчальному закладі. Студенти, які мають намір завершити навчання в іншому навчальному закладі, мають зараховуватися за стандартною процедурою, що існує в даному навчальному закладі, і, відповідно, мають заповнити інші типи форм-заяв.

Аплікаційна форма студента містить усю необхідну інформацію про мобільного студента, яку потребує потенційний приймаючий заклад. Якщо навчальний заклад потребуватиме додаткову інформацію від студента, що поступає (наприклад, стосовно проживання, особливих вимог, пов'язаних зі станом здоров'я), він може вимагати її окремо.

Угоди про навчання або Угоди про підготовку є також важливими для виробничих практик, які вимагаються як частина програми. Вони мають містити ті ж самі основні елементи, що й стандартна Угода про навчання, хоча, безумовно, між ними існує різниця.

В Угоді про підготовку мають бути чітко зазначені місце проходження практики, її тривалість, робота, що має бути виконана (опис робочого завдання), права та обов'язки того, хто навчається, та очікувані результати навчання. Також в ній мають зазначатися, яке оцінювання та критерії оцінювання будуть використані при оцінюванні очікуваних результатів навчання, та хто буде відповідальним за практику, тобто роль роботодавця (того, хто надає базу практики) та роль, там, де можливо, приймаючої установи.

Угода про підготовку має бути підписана трьома сторонами – особою, що навчається, домашнім навчальним закладом та роботодавцем (тим, хто надає

базу практики). Там, де передбачається участь приймаючого закладу, він також має підписати угоду. Основна відповідальність лежить на закладі, що надає кваліфікацію. В угоді має бути визначена кількість кредитів ЄКТС, що будуть присвоєні після досягнення очікуваних результатів навчання.

«Європейський вимір» реформи, на інституційному рівні, є визначальним. Так, «повноправним членом» Болонського процесу, окрім сорока шести держав, є Європейська Комісія, яка, до того ж, фінансує чимало пов'язаних із реформою ініціатив. Так, 2004 року під значним впливом настанови Болонського процесу, з'явилася навчальна програма Erasmus Mundus, що вже заснувала понад сто європейських міжнародних магістерських програм, відкритих для студентів з усього світу. Іншим цікавим прикладом фінансової підтримки болонських принципів є програма TEMPUS, яка фінансує структурні заходи, що допомагають реформувати освітні системи в напрямку цілей Болонської реформи. До так званих «консультативних членів» реформи входять європейські організації: Рада Європи і ЮНЕСКО, а також п'ять впливових пан-європейських університетських Асоціацій: Європейська університетська Асоціація, Європейська Асоціація інституцій вищої освіти, Європейський студентський союз, Європейська асоціація забезпечення якості у вищій освіті, Міжнародна освітня пан'європейська структура.

Основою системи оцінювання у Болонському процесі є кредитна система, яка ґрунтується на принципах Європейської кредитно-трансферної системи — ECTS.

Для реалізації технології КТСОНП необхідно дотримуватися загальнодидактичних вимог (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності й активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних принципів підготовки (модульності; системності; технологічності та інноваційності; діагностичності; пріоритетності змістової та організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної

орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності). Ця технологія передбачає вдосконалення навчальних планів, програм, посібників, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, забезпечення зв'язку між усіма предметами циклу, розроблення навчально-методичних комплексів, раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої гнучкої шкали оцінювання знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання їх активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання у ВНЗ; підвищення об'єктивності оцінювання знань; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

В умовах кредитно-трансферної технології навчання змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів. Його основне завдання полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів навчання, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, контролі за результатами процесу навчання. Кредитно-трансферна технологія ставить перед викладачем нову вимогу – поєднувати функції консультанта і менеджера: використовувати інформаційно-освітнє середовище, уміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно послуговуватись комунікативними можливостями комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний контроль результатів навчання.

Основне завдання у реалізації КТСОНП полягає в запровадженні системи академічних кредитів, що аналогічна Європейській кредитно-трансферній системі (ECTS). Їх структурно-діяльними елементами є кредит, заліковий кредит, модуль, змістовий модуль.



Кредит – одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання, система змістових модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів (відповідно до психофізичних норм засвоєння при використанні форм, методів і способів навчання) можуть бути засвоєні за 24-54 години навчального часу (сума годин аудиторної і самостійної роботи студента за тиждень).

Він ґрунтується на повному навантаженні студента, а не обмежується лише аудиторними годинами. Кредит передбачає всі види навчальної діяльності, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі: лекції, практичні роботи, семінари, консультації, індивідуальну та самостійну роботи (в бібліотеці і вдома), підсумковий контроль (іспити, заліки), дипломну роботу, практику та інші види діяльності.

Ціна кредиту становить 36 академічних годин (як правило, 18 годин - це аудиторні заняття, 9 – індивідуальна робота викладача зі студентами, 9 - самостійна робота студентів). Можливі також співвідношення аудиторних та індивідуальних і самостійних занять – 60% : 40%, 40% : 60%.

Кількість кредитів на навчальну дисципліну визначається діленням загального обсягу годин з навчальної дисципліни на ціну кредиту (з округленням до 0,5 кредиту). Загальний обсяг годин із навчальної дисципліни має охоплювати час на проведення лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять, консультацій, практик, самостійної та індивідуальної роботи і контрольних заходів (у т. ч. поточне та підсумкове тестування). На навчальні, виробничі, польові, педагогічні та інші види практик, кваліфікаційний екзамен, підготовку і захист випускних, дипломних та магістерських робіт кредити відводяться окремо і на них встановлюється співвідношення годин аудиторної, індивідуальної та самостійної робіт залежно від змісту й специфіки видів діяльності студента під час їх виконання.

Заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістового модуля чи блоку змістових модулів.

Оскільки кредитно-трансферна технологія має властивості системного утворення, необхідно розглянути її структуру, зв'язок основних компонентів та елементів.

У системі кредитно-трансферної технології навчання виокремлюють змістовий, організаційний і контроль-оцінювальний компоненти.

Зміст підготовки майбутнього фахівця має враховувати особливості двоциклового навчання: додипломного (бакалавр) та післядипломного (магістр). Згідно з вимогами ЕСТБ порядок та обсяг вивчення навчальних дисциплін (курсів) визначає базовий навчальний план, який створено на основі вимог Державного стандарту підготовки фахівців зі спеціальності, що містить освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) та освітньо-професійну програму (ОПП), а також індивідуальний навчальний план студента.

Важливим завданням упровадження кредитно-трансферної технології навчання є модульне структурування змісту навчальних дисциплін.

Модуль – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу.

Конструювати модулі дисциплін необхідно як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності – певному обсягу навчальної інформації, яка має самостійну логічну структуру і зміст, що дає змогу оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студентів. Тобто потрібно створювати змістові модулі.

Термін «модульне навчання» семантично пов'язаний з поняттям «модуль», однією з найпоширеніших дефініцій якого є «функціональний вузол, цілісний блок інформації». Отже, наукові підходи до модульної організації змісту освіти, хоч первинно і ґрунтуються на ідеї блочного викладання навчального матеріалу, все ж істотно різняться між собою. Заслуговує на увагу концепція, яка узагальнює різні погляди на шляхи реалізації принципу модульності в освітній практиці. Вона формулює такі базові правила навчання: 1) навчальні матеріали треба структурувати з урахуванням досягнення кожним

студентом чітко визначених дидактичних цілей; 2) він має бути організований як цілісний блок інформації, що реалізує комплексну дидактичну мету; 3) відповідно до обсягу і структури освітнього матеріалу доцільно інтегрувати різноманітні види, форми і технології навчання. Загалом, серед основних дефініцій принципу модульності в зарубіжній і вітчизняній літературі заслуговують наукового аналізу такі:

- модуль як самостійна група ідей, якими оволодівають студенти за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;

- модуль – самостійне визначення такої цілісної одиниці навчальної діяльності, яка сприяє досягненню студентами чітко сформульованих цілей і завдань;

- модульність передбачає застосування різних форм і методів навчання, що підпорядковані загальній темі навчального курсу. Ідея модульно-розвивального навчання як експериментальної системи освіти впроваджується поаспектне; набір аспектів визначається такими етапами становлення інноваційної системи освіти:

- від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмно-методичного комплексу;

- - від модульного заняття до формального модуля як сукупності 20-ти чи 30-ти хвилинних міні-модулів;

- - від операційного і системно-діяльніського модулів до цілісних дидактичних модулів.

Отже, навчальний модуль – центральний елемент модульно-розвивальної системи. Він є цільовою, відкритою і відносно завершеною сукупністю взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії педагога та студента, яка реалізує змістовий модуль через форму-модуль, і такий спосіб забезпечує оптимізацію розвитку особистості, опонуючи традиційним засобам, формам і методам класичної системи. Теорія модульно-розвивальної системи ґрунтується на науковому розумінні єдиного навчально-виховного освітнього процесу як форми освітньої соціалізації особистості.

Високий динамізм Європейського ринку праці вимагає таких дипломів про вищу освіту, що визначаються у всіх країнах Європи. Це поза сумнівом повинне привести до зближення вузівських систем і створення єдиної системи оцінки якості знань.

Модульна організація навчальної дисципліни вимагає не тільки перенесення розділів програми до навчальних модулів, а й структурування її як системи з різними видами зв'язків.

Важливою умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виокремити генеральні наскрізні ідеї курсу і професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. Наприклад, курс педагогіки сформований із таких категорій та ідей: розвиток, соціалізація і виховання особистості; структура педагогічного процесу; виховання як особливий вид діяльності; цілі і зміст виховання; структура процесу навчання; пізнавальний інтерес, умови його розвитку у навчанні; проблема вибору методів і засобів навчання; теорія змісту освіти і структура навчального матеріалу; проблема організаційних форм навчання; технологія процесу навчання та ін.

Для правильного організування навчання необхідно визначити логічну послідовність розташування модулів у програмі навчальної дисципліни. Існує декілька логічних схем конструювання програмового змісту: від загального уявлення про певну цілісність педагогічного явища до його конкретизації і проникнення в сутність; від конкретних елементів, їх систематизації до застосування знань у практичній діяльності. Реалізація того чи того підходу залежить від співвідношення теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту дисципліни. Наприклад, вивчення педагогіки розпочинається з її загальних основ, які розкривають структуру педагогічних процесів і явищ, методи і логіку педагогічних досліджень, цілепокладання педагогічного процесу, розвиток і формування особистості.

Організаційний компонент кредитно-трансферної технології засвоєння змісту навчальних модулів становить сукупність різних форм і методів

організування навчального процесу: лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, індивідуальної і самостійної роботи. На групових заняттях використовують різні методи організування навчальної діяльності студентів: рольові ігри, дискусії, захисти проектів, фрагменти уроку чи його цілісну структуру, створення логіко-структурних схем окремих тем чи цілих розділів, розроблення конспектів тем, винесених на самостійне опрацювання, аналіз педагогічних ситуацій і педагогічного досвіду.

До організаційного компонента належить структура дидактичного комплексу. Вона має бути гнучкою і залежати від змісту предметної галузі. Наприклад, дидактичний комплекс інформаційного забезпечення дисциплін психолого-педагогічного циклу містить: робочу програму дисципліни (гіпертекстовий варіант); електронний варіант лекцій; опорні поняття теми; літературу; контрольні питання; тестові завдання першого і другого рівнів; відповіді на тестові завдання; творчі завдання; фонд повнотекстових електронних варіантів актуальної психолого-педагогічної літератури; відеоматеріали, що висвітлюють проблеми практичної підготовки фахівця. Центральна сторінка проекту уможливорює вибір необхідності напряму роботи з навчально-методичним матеріалом дисципліни.

У забезпеченні високої якості освіти важлива роль належить контролюючому компоненту. Методи і засоби контролю успішності в умовах кредитно-трансферної системи навчання визначає вищий навчальний заклад. Академічні успіхи студента фіксують за допомогою системи оцінювання, що використовується і реєструється у вищому навчальному закладі з обов'язковим переведенням оцінок у національну шкалу та шкалу ECTS.

Навчальні досягнення студента з усіх видів виконуваних робіт (теоретична підготовка, практичні роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), наукова робота тощо) оцінюють кількісно (визначають рейтинг), а підсумкові оцінки формуються з усіх навчальних дисциплін як за традиційною шкалою, так і за шкалою КТСОНП.

У шкалі оцінювання КТСОНП бали розподілено так:

A (відмінно) – 90-100 балів;

B, C (добре) – 75-89 балів;

B, E (задовільно) – 60-74 бали;

ГХ (незадовільно з можливістю повторного складання) – 35-59 бали;

Р (незадовільно з обов'язковим повторним курсом) – 1-34 бали.

Підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень; оцінка (бали) за практичну діяльність під час практик; оцінка за ШДЗ; оцінка за дипломну роботу; оцінка (бали) за участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукові публікації тощо.

Спосіб відповідності балів закладу до шкали оцінювання системи ECTS такий:

- заклад розглядає розподіл балів, присвоєних студентам. Для того, щоб отримати 10-25-30-25-10 балів за моделлю, межі між оцінками відповідали би 10%, 35%, 65% та 90% загальної кількості успішних студентів.

- неможливо накреслити статистичну межу оцінки, яку отримали 10% кращих студентів, так само до уваги повинні братись ключові слова, як і статистика. Шкала має міцне статистичне підкріплення, але статистичні дані повинні бути поєднані із реалістичним описовим підходом. Наприклад, в призначенні оцінки «А» системи ECTS заклад Британії, присуджуючи відзнаку першого класу 8% своїх студентів, може цілком вирішити зберегти те саме визначення «найкращої успішності» щодо оцінки системи ECTS, та заклад Італії, присуджуючи 30 e lode 14% своїх студентів, не матиме жодних засобів розрізнення цих студентів. З іншого боку, присудження *Matricula de Honor* закладом Іспанії менш ніж 5% своїх студентів і тому було би надто обмежене визначення «найкращої успішності» для цілей системи ECTS.

Низьке розрізнення виданих оцінок в Іспанії, Нідерландах і, можливо, Греції може зробити малюнок меж оцінки системи ECTS досить важким. В яскравому прикладі 70% студентів групи присвоєно 7 балів у виданому записі датського закладу, легко охоплюючи оцінки «C» та «D» системи ECTS. Зазвичай потрібно видати оцінку 7, навіть якщо екзаменатор нагороджує вищими балами, можливо 6.8 або 7.2. Тому бали екзаменатора можуть застосовуватися у цих країнах для досягнення реалістичного розподілу студентів серед оцінок системи ECTS.

Важливим є розподіл балів для встановлення оцінок. Розподіл балів курсу може змінюватись з року в рік, також можуть бути відмінності між кількісним та якісним ступенем занять. Чим більше наближення закладу до єдиного критерію між своїми балами та шкалою оцінювання системи ECTS, тим легше відбудеться процес оцінювання, але невимушеність цієї дії повинна бути збалансованою проти значного та систематичного відхилення від визначення шкали оцінювання, іншими словами, проти несправедливості по відношенню до студентів.

Якщо кількість студентів, які відвідують заняття, досить мала, чіткий розподіл цієї маленької кількості за моделлю 10-25-30-25-10 недоцільний. Проте досвід пропонує таке:

- а) бали за кілька занять подібного рівня звичайно розподіляються;
- б) розподіл балів за п'ятирічний період більш ймовірно призведе до збалансованої й результату.

Інформація, представлена оцінкою системи ECTS, пов'язує роботу одного студента із роботою інших студентів групи. Зрозуміло, що студент високого рівня у групі низького рівня очевидно отримає вищу оцінку, ніж якби він виконував загальну роботу; як і студент, який відвідує описові курси, опиниться у не вигідному для себе становищі у закордонному закладі, який акцентується на математичних навичках. Жодна шкала оцінювання не вирішить цієї проблеми: інформація, яка перенесена на перелік оцінок

дисциплін, повинна представити те, що дійсно сталося, а не те, що могло би статись, якби...

Оцінки повинні бути ознакою зарахування заліку за індивідуальні заняття, якщо вони представлені у переліку оцінок дисциплін. Тому важливо, щоб розподіл середньорічних балів не вважався відповідним до визначення цих оцінок, оскільки розподіл середньорічних балів значною мірою відрізнятиметься від розподілу балів групових занять, які складають середнє число; наприклад, більше студентів отримає певний дуже високий бал на одному індивідуальному занятті, ніж вони би отримали цей бал як середній, враховуючи всі заняття року. Це може значно вплинути на визначення оцінки «А» системи ECTS, і меншою мірою на оцінку «В».

Оцінки системи ECTS від «А» до «Е» присвоюються за умови здачі заліку, і оцінки від «FX» до «F» присвоюються у випадку його нездачі; відмінність між «FX» та «F» сприятиме визначенню майбутнього навчального плану для деяких не дуже успішних студентів. Ті заклади, які не спроможні розрізнити рівні незадовільної здачі заліку, застосовуватимуть тільки оцінку «F», не беручи до уваги оцінку «FX».

Коли місцевий та закордонний заклади вирішать, як їхні бали відповідатимуть оцінкам системи ECTS, відбувається перезарахування оцінок, наприклад:

а) Студент з Італії складає іспит у закладі Франції, отримавши 13 балів із 20 можливих. У цьому закладі 13 балів означає, що робота виконана на "добре" та відповідає оцінці "C" у системі ECTS. Перелік оцінок дисциплін представляє наявність 13-ти балів та оцінку "C" в ECTS. На основі цієї інформації місцевий заклад в Італії присвоює 27 балів із 30 можливих.

б) Студент з Німеччини не проявляє успіху при складанні іспиту з однієї із дисциплін в Іспанії, і перелік оцінок дисциплін представляє наявність 5 балів із 10 можливих та оцінку «Е» у системі ECTS. Німецький заклад визнає залік із оцінкою 4.0 по шкалі від 1.0 (дуже добре) до 5.0 (незадовільно).



с) Студентка із Португалії у Нідерландах отримує 9 балів із 10 можливих, завдяки чому вона стає однією із кращих студентів, які становлять 10% класу. Вона отримує оцінку «відмінно» і перелік оцінок дисциплін демонструє дану кількість отриманих балів та оцінку «А» у системі ECTS. Місцевий заклад у Португалії використовує цю інформацію для присвоєння 19-ти балів із 20 можливих.

Як можна побачити із вищенаведеного, заклади вищої освіти вільні застосовувати шкалу оцінювання системи ECTS найбільш доцільним, на їхню думку, чином. Проте проявлення незначної гнучкості наполегливо рекомендується, оскільки шкалу оцінювання системи ECTS створено для відображення різних систем оцінювання, які існують у країнах-членах ЄС та країнах Європейської асоціації вільної торгівлі, та які не можуть самостійно охопити всі можливі варіанти оцінювання та його розподілу.

Ефективність кредитно-трансферної технології полягає у забезпеченні модульного структурування змісту навчальних дисциплін, виокремлення генеральних ідей навчального курсу і професійної діяльності, використання інноваційних методів, розроблення структури дидактичного комплексу інформаційного забезпечення дисциплін, обґрунтування адекватних діагностичних методик для оцінювання навчальних досягнень студентів.

Однією з шести найважливіших і нелегких для виконання вимог Болонського процесу є висока якість підготовки фахівців, яка залежить від багатьох чинників. Серед них, на наш погляд, найважливішими, які сприяють підвищенню якості навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ), є такі:

- висока якість загальноосвітньої підготовки (профілізація старшої школи, усунення суперечностей під час взаємодії середньої і вищої шкіл тощо);
- системна і всебічна професійна орієнтація школярів, забезпечення умовами прийому до ВНЗ вільного вибору випускниками шкіл вищих навчальних закладів для продовження навчання у них;

- приведення ліцензованого обсягу прийому до ВНЗ і їх кількості до інтелектуального фону учнів країни (принцип природовідповідності), а також до її соціально-економічних потреб;

- запровадження системи заходів, які б забезпечили щоденну ефективну самостійну навчальну працю студентів і вилучили б складання заліків та іспитів;

- суттєве поліпшення якості підготовки професорсько-викладацького складу, продумана система підготовки викладачів вищої школи;

- використовуючи перехід старшої ланки середньої школи на трирічне навчання, принципи генералізації, диференціації та інтеграції, удосконалити освітньо-професійні програми і навчальні плани підготовки фахівців, підготувати якісні навчально-методичні матеріали.

До цього варто додати, що головне завдання аспірантури (докторантури) таке: поглибивши знання у певній галузі науки, привити навички науково-дослідної роботи і домогтися розв'язання визначеної наукової проблеми, оформивши і захистивши результати дослідження у формі дисертації. Аспірант (докторант), який успішно захистив кандидатську (докторську) дисертацію і планує займатися науково-педагогічною діяльністю, готовий виконувати наукові функції викладача, зазвичай не дуже розуміється на особливостях навчального процесу та педагогічної діяльності.

Стосовно запрошення на викладацьку роботу осіб, які є провідними фахівцями у певній галузі, то «іноді практик, залучений до викладання, за допомогою старших і більш досвідчених викладачів та шляхом спроб і помилок, набувши особливий досвід, засвоює педагогічні прийоми, але у більшості випадків це призводить до негативних наслідків, оскільки чудовий практик не завжди є добрим вчителем, особою, яка може донести знання до студента».

У більшості випадків молодий викладач намагається послуговуватися досвідом науково-педагогічних працівників, які його навчали. Добре, якщо у нього виникне бажання критично аналізувати роботу старших колег, відбирати

у них раціональні зерна, пробувати переносити їх на новий ґрунт. Проте і в такому випадку стверджувати, що викладач буде готовий до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ немає підстав. Адже, крім наукової роботи, навчання студентів, викладач повинен виховувати майбутніх фахівців як патріотів своєї держави, готувати їх до активного суспільно-політичного життя в ринкових умовах, утверджувати демократичні прагнення.

Проблема підготовки високопрофесійних викладачів вищої школи актуалізується у зв'язку зі вступом України до Болонського процесу. А це і запровадження Всеєвропейської системи накопичення і перезарахування кредитів (ECTS), і забезпечення мобільності викладачів (знання іноземних мов), і впровадження кредитно-модульної системи навчання, а також взаємовизнаних критеріїв якості вищої освіти та ін.

Виконання цих та інших вимог вимагає переосмислення системи підготовки науково-педагогічних працівників, яка дісталася Україні у спадок від Радянського Союзу. Зважаючи на різні обставини, якісний склад науково-педагогічного персоналу за роки незалежності значно послаблював свої позиції. Головні причини цього:

- різке збільшення кількості вищих навчальних закладів (до 964), що змушувало новоутворені ВНЗ переманювати викладачів із державних вищих навчальних закладів і послаблювати їхні позиції (для виконання ліцензійних вимог своїми силами потрібен певний час);
- збільшення попиту на викладачів з науковими ступенями зумовив таке негативне явище, як підготовку дисертацій на замовлення (це призвело до суттєвого погіршення якісного складу науково-педагогічних працівників за наявності збільшення їхньої кількості);
- виїзд значної кількості високопрофесійних викладачів за кордон, а також перехід на роботу в інші галузі, зважаючи на малу зарплату;
- кращі випускники вищих навчальних закладів з огляду на це не виявляють бажання продовжувати навчання в аспірантурі й обирати науково-

педагогічну діяльність, їхні місця займають фахівці далеко не з найвищим інтелектуальним потенціалом;

- немає державної системи підготовки науково-педагогічних працівників.

Щоб запропонувати модель навчання високопрофесійних викладачів, передусім визначимо головні напрями їх підготовки:

- Закони України «Про освіту»; «Про вищу освіту» та інші нормативні акти;

- методологічні засади наукових досліджень;

- психологічні основи особистості;

- педагогіка вищої школи;

- глибоке засвоєння змісту навчальних дисциплін, які у майбутньому викладатимуть;

- методика викладання навчальних дисциплін;

- технології навчання;

- національне виховання студентської молоді;

- іноземна мова;

- історія розвитку психологічної і педагогічної науки;

- вища освіта у Західних країнах, Болонський процес і його вимоги;

- педагогічна культура, етика і етикет викладача.

Для реалізації запропонованого проекту головних напрямів підготовки викладача вищої школи потрібно змодельовати відповідний навчальний процес, визначивши базові навчальні заклади. На наш погляд, підготовку викладачів вищої школи найкраще зосередити у класичних університетах, залучивши для цього найкращі науково-педагогічні сили. Зрозуміло, що виникатимуть проблеми з викладанням, наприклад, медичних чи технічних дисциплін. Однак університет може запрошувати для викладання дисциплін спеціалістів з інших університетів.

Викладачів вищої школи потрібно готувати у магістратурі, збільшивши для них термін навчання до двох років. Навчаючи студентів на бакалавраті, вищий навчальний заклад повинен проводити відповідну профорієнтаційну

роботу, створювати і моделювати відповідні ситуації, щоб системно вивчати педагогічні можливості студентів, пропонувати студентам дисципліни за вибором психолого-педагогічного спрямування, диференціювати виробничу переддипломні практики за психолого-педагогічним нахилами тощо.

Студентів, які, навчаючись на бакалавраті, виявили відповідні педагогічні здібності, бажання займатися науково-педагогічною, діяльністю і, звісно, мають для цього відповідні інтелектуальні можливості й успішно навчаються, вчена рада університету скеровує на навчання в магістратуру з підготовки викладачів вищої школи за відповідними напрямками у класичному університеті.

Викладач вищої школи повинен не лише володіти глибокими знаннями з циклу споріднених дисциплін, педагогіки і психології, філософії і методології досліджень, вміти організовувати і проводити наукові пошуки, а й бути духовно багатою, національно і патріотично спрямованою, творчою і відданою своїй справі, інтелігентною і гуманною, з високою педагогічною культурою. «...Викладач-інтелігент із досконалим рівнем сформованості педагогічної культури – постійним наближенням до ідеального «я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності...».

Студентів, які успішно закінчили магістратуру (два-три роки), вчена рада класичного університету скеровує на навчання в аспірантуру до того чи іншого університету. Після захисту кандидатської дисертації випускників аспірантури скеровують на роботу до того чи іншого вищого навчального закладу.

Важливо зазначити, що у нових умовах актуалізуються психолого-педагогічні дослідження. Для університету однаково є бажаними і цінними і викладачі, які мають, наприклад, добру математичну підготовку і наукові ступені з психологічних чи педагогічних напрямів дослідження, і викладачі, які

мають добру психолого-педагогічну підготовку і наукові ступені з фізико-математичних напрямів дослідження.

За наведеними обґрунтуваннями можна запропонувати організаційно-педагогічну модель підготовки викладачів вищої школи. Запропонована модель не заперечує залучення до науково-педагогічної діяльності фахівців із виробничої сфери, науково-дослідних інститутів, відомих артистів чи спортсменів. Однак і для них є обов'язковою магістерська підготовка викладачів вищої школи (заочна форма навчання).

Підготовка високопрофесійних викладачів вищої школи за цією моделлю потребує чимало часу, залучення додаткових фінансових ресурсів, відповідних організаційних змін, подолання усталених стереотипів, які пов'язані зі старою і неефективною системою підготовки викладачів. Однак досягає успіху той, хто йде, той, хто добре усвідомлює, що готувати конкурентоспроможних фахівців, які забезпечать науково-технічний прогрес в усіх напрямках і галузях, можуть лише найкращі і добре підготовлені випускники університетів.

## ***2.2. Організаційно-педагогічний та навчально-методичний супровід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи***

У науковій літературі, присвяченій проблемам підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, пропонуються й обґрунтовуються різні педагогічні засоби досягнення основної освітньої цілі у навчальному процесі – формування професійної компетентності випускника. Проаналізуємо найбільш значущі з них у контексті підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

Так, В. Адольф вважає, що під час підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі технологія формування професійної компетентності фахівця може будуватися як процес перетворення навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. При цьому умовами формування професійної компетентності педагога, на його думку, є:

- пізнавальна активність, що має чітко виражену професійну спрямованість і проявляється у перетворенні засвоєного соціального досвіду, в творчій, пошуковій діяльності;

- розвиток наукового мислення, що забезпечує основу для прийняття самостійного рішення в будь-якій нестандартній ситуації у процесі педагогічної діяльності, а також для аналізу всіх явищ, фактів цілісного педагогічного процесу;

- організація самоосвіти з широкого кола напрямків, що включає оволодіння культурою суспільства, світовою культурою, усвідомлення процесу навчання, вдосконалення своїх педагогічних здатностей, орієнтацію особистості на саморозвиток, розвиток дослідницьких інтересів;

- персоналізація та індивідуалізація навчання студентів професійній діяльності, що сприяють становленню індивідуального стилю розумової і практичної діяльності<sup>1</sup>.

Аналогічну позицію займають А. Вербицький<sup>2</sup>, Є. Тихонова<sup>3</sup>. А. Вербицький, автор теорії контекстного навчання, зазначає, що формування професійної компетентності фахівця у вищому навчальному закладі має ґрунтуватися на ідеї трансформації навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні.

Розвиток професійної компетентності, на думку Є. Тихонової, доцільно здійснювати в процесі проблемно-діяльнісного навчання, суть якого полягає в забезпеченні діяльнісної позиції в процесі навчання, яка сприяє становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, системної дії в ній, вирішення нових проблем і завдань.

---

<sup>1</sup> Адлер Ю. Мотивация в системах качества / Ю. Адлер // Стандарты и качество. – 2001. – № 5. – С. 77–92.

<sup>2</sup> Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

<sup>3</sup> Тихонова Е. Г. Развитие профессиональной компетентности студентов в процессе проблемно-деятельностного обучения в вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Е. Г. Тихонова. – СПб., 2004. – 26 с.

До переліку головних умов розвитку професійної компетентності фахівців у системі підвищення кваліфікації С. Романовим віднесено демократичний характер навчання, а також комплекс заходів, які стимулюють пізнавальну активність та творчість тих, хто навчається. Вчений акцентує увагу на необхідності подолання вузькопрофесійної орієнтації в розвитку професійної компетентності фахівців, яка базується на таких організаційно-методичних умовах:

- створенні передумов і мотивацій саморегуляції в діяльності;
- безперервному підвищенні знань у сфері базової професійної освіти;
- управлінні процесом навчання на основі особистісно орієнтованої освітньої парадигми<sup>4</sup>.

Основними видами організаційної діяльності, стимулюючими розвиток професійної компетентності педагога, Б. Любимов вважає діалог, безперервну взаємодію змістовно-педагогічної та емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності. Підвищення професійної компетентності, на його думку, може бути забезпечено інтеграцією функцій управління і самоуправління.

Зауважимо, що особливість підготовки майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи полягає у тому, що вступ до магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» передбачає наявність у абітурієнтів отриманої раніше вищої освіти за відповідним напрямом (економічним, інженерним, медичним, юридичним тощо) та педагогічного досвіду. З огляду на це, кваліфікацію «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» здобувають дорослі, що вимагає необхідності дотримання андрагогічних принципів навчання під час здійснення процесу професійної підготовки. Основними поняттями, на які необхідно спиратися при цьому, є освіта дорослих, самоосвіта, неперервна професійна освіта. Проаналізуємо сучасне трактування зазначених понять, надане Енциклопедією освіти.

---

<sup>4</sup> Романов Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства в вузе : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Романов. – Магнитогорск, 2001. – 48 с.



Освіта дорослих розглядається як «...практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень. До них належать положення про те, що освіта на всіх вікових етапах життя людини є самоцінністю, яка визначає якість особистості, безпосередньо впливає на збереження і зміцнення здоров'я людини, її потомства, збільшення тривалості життя»<sup>5</sup>.

Самоосвітою є «...самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо. Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання її протягом життя»<sup>6</sup>.

Неперервна професійна освіта передбачає «...постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні. Неperервна професійна освіта охоплює базову професійну і подальшу освіту й передбачає послідовне поєднання навчання і професійної діяльності в освітніх закладах, професійного самовдосконалення на різних життєвих етапах»<sup>7</sup>.

Відтак, для визначення особливостей організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу процесу професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи будемо спиратися на дидактичні закономірності освіти дорослих, основні принципи андрагогіки, а також на позицію, яка полягає в наступному: процес професійної підготовки викладача ВНЗ слід організувати

---

<sup>5</sup> *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

<sup>6</sup> *Там же*.

<sup>7</sup> *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

так, щоб він мав розвивальний характер, з урахуванням нерівномірності і гетерохронності засвоєння студентами професійної діяльності і розвитку професійних здібностей, що реалізують діяльність (В. Шадриков). Відповідно, методи формування мають орієнтуватися на особистісний аспект: розвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, активізацію механізмів самоорганізації (О. Гура).

Термін «супровід» як науково-педагогічний феномен розуміється вченими по-різному: як особлива сфера діяльності педагога; як пролонгована педагогічна підтримка; допомога тому, хто навчається, в процесі його особистісного зростання, виборі способів поведінки, прийнятті рішень; комплекс оперативних заходів у педагогічному процесі<sup>8</sup>.

Основне значення педагогічного супроводу тих, хто навчається, зводиться до формування освітнього середовища, що забезпечує умови для оптимального досягнення цілі. Основними характеристиками педагогічного супроводу є управлінський характер, прямий вплив на учасників педагогічного процесу, безперервність та комплексність реалізації, функціональна насиченість, універсальність застосування (супровід може бути організовано для будь-якого аспекту педагогічного процесу – навчання, виховання, розвитку, професійного самовизначення тощо).

Педагогічний супровід студентів на шляху професійно-особистісного зростання передбачає забезпечення організаційно-педагогічних умов, які передбачають наукове обґрунтування змісту професійної підготовки, оптимального співвідношення змісту, форм і методів навчання, теорії і практики, врахування індивідуальних потреб і запитів студентів.

До комплексу організаційно-педагогічних умов реалізації ефективної професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи віднесемо такі: інтеграцію знань; організацію контекстного навчання; активізацію навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів;

---

<sup>8</sup> *Коротаева Е. В.* Педагогика взаимодействия в образовательном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург, 2000. – 38 с.

узгодженість між змістом професійної підготовки, її технологічним та науково-методичним супроводом; створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку магістрантів; організацію навчального процесу на засадах андрагогіки<sup>9</sup>. Розкриємо зміст виокремлених організаційно-педагогічних умов детальніше.

Інтеграційні процеси на сьогодні визнаються однією з основних закономірностей розвитку педагогічної науки і практики. Термін «інтеграція» (за Великою радянською енциклопедією) – це поняття теорії систем, що визначає стан зв'язку окремих диференційованих частин у ціле, а також процес, що веде до цього стану. У Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що інтеграція – це сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як в рамках уже існуючої системи (у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості), так і при виникненні нової системи з раніше не зв'язаних елементів. У ході інтеграційних процесів у системі збільшується об'єм і інтенсивність взаємозв'язків і взаємодії між елементами<sup>10</sup>.

Саме інтеграційні зв'язки є основою підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, оскільки вони сприяють формуванню у студентів цілісності знань, практичних умінь та навичок, забезпечують їх єдність та системність. Підтвердження цієї позиції знаходимо у працях В. Безрукової, А. Біляєвої, С. Клепко, І. Козловської, О. Мариновської, І. Яковлева, С. Сисоєвої.

Так, український філософ С. Клепко вважає, що надаючи студентам тільки диференційовані знання, освіта не в повній мірі виконає своє основне призначення: забезпечити успішну адаптацію молодих людей у суспільстві,

---

<sup>9</sup> Драч І. І. Інтеграція змісту, технологічного та науково-методичного супроводу як умова управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Обрії : наук.-пед. журн. – Івано-Франківськ, 2013. – № 1 (36). – С. 12–16.

<sup>10</sup> Філософський енциклопедический словарь. – М. : Энциклопедия, 1989. – 815 с.

підготувати конкурентоздатного фахівця. На думку вченого, інтеграція концептуально постає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання<sup>11</sup>.

Системні знання, необхідні для вироблення цілісного, проблемного мислення фахівця, на думку І. Козловської, можуть бути отримані лише на основі інтегрованого підходу до вивчення фахових дисциплін<sup>12</sup>.

Схожу позицію займає О. Мариновська, яка вважає, що інтеграція виражає загальну ідею цілісного навчального змісту як засобу особистісного розвитку того, хто навчається. Дослідниця поглиблює розуміння інтеграції розглядом її як мети навчання, яка полягає в творенні цілісного уявлення студента про навколишню дійсність, і як засобу навчання, покликаного знайти спільну платформу для зближення диференційованих знань та отримання нових на стику традиційних<sup>13</sup>.

З іншої позиції, інтеграція розглядається вченими як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А. Біляєва); рух системи до великої органічної цілісності (І. Яковлев); створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В. Безрукова).

Отже, утворення у свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та уявлень про навколишню дійсність є необхідною умовою сучасної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Реалізація ідеї інтеграції знань у сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі

---

<sup>11</sup> Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.

<sup>12</sup> Козловська І. М. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика : монографія / І. М. Козловська, Я. М. Кміт ; за ред.: І. М. Козловської, Я. М. Кміт. – Л. : Сполом, 2004. – 244 с.

<sup>13</sup> Мариновська О. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі / О. Мариновська, Г. Бабійчук / за ред. О. Мариновської. – Івано-Франківськ, 2002. – 136 с.

професійної підготовки, які спричиняють появу якісно нових ефектів сприймання явищ у їх взаємозв'язку. Одним із таких ефектів є формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Процес інтеграції знань у процесі професійної підготовки доцільно поєднувати з організацією контекстного навчання, теорія якого розроблена А. Вербицьким<sup>14</sup>. Контекстне навчання – це процес навчання, за якого відбувається включення змісту навчання в контекст розв'язання життєво важливих завдань стосовно майбутньої професійної діяльності. Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки та діяльності людини, яка впливає на процес і результати сприймання, розуміння та перетворення людиною конкретної ситуації дії та вчинку. Відповідно, внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід людини; зовнішнім – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуацій, в яких вона діє.

Згідно з цією теорією засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом простого передавання студентам інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. Основна ціль студента – в оволодінні цілісною професійною діяльністю, у якій знання є орієнтовною основою, засобом її реалізації.

При спільності структури навчальної та професійної діяльності змістовне наповнення структурних блоків кожної з них абсолютно інше. Специфіку навчальної та професійної діяльності (за А. Вербицьким та О. Ларіоною) наведено в таблиці 2.1.

Наведені відмінності характеризують основне протиріччя професійної освіти: оволодіння професійною діяльністю має відбуватися в межах якісно іншої за цілями, змістом, формами, методами, засобами, умовами і процесом навчальної діяльності.

---

<sup>14</sup> *Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

**Відмінності у змістовному наповненні структури навчальної  
та професійної діяльності**

№ з/п	Структурні ланки діяльності	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
1	Потреба	В учінні	У праці
2	Мотив	Пізнання нового, отримання професії	Реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості
3	Мета	Загальний і професійний розвиток особистості	Виробництво матеріальних і\або духовних цінностей
4	Вчинки, дії, операції	Психічне відображення дійсності	Перетворення реальної дійсності
5	Засоби	Пізнавальні, переважно інтелектуальні	Практичні, зокрема, теоретично-практичні
6	Об'єкт	Навчальна інформація як знакова система	Природа, невідоме (вчений) психіка і особистість людини (педагог) і т.ін.
7	Результат	Здібності до діяльності, система відношень до світу, інших людей, до самого себе	Нові знання, освіченість людей, самореалізація особистості

Із цього випливає ряд конкретних протиріч при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи:

- навчальна діяльність передбачає розвинуту пізнавальну мотивацію, практична діяльність – професійну;
- предметом навчання є знакова система навчальної інформації, а діяльності – природа, невідоме (вчений), психіка і особистість (педагог);
- від студента вимагається в основному увага, сприйняття, пам'ять, а в професійній діяльності він є цілісною особистістю;
- студент є активним у відповідь на управлінський вплив викладача (відповідає на запитання, виконує поставлені викладачем завдання), а у професійній діяльності від нього вимагається активність та ініціативність;

- студент отримує статичну навчальну інформацію, а у професійній діяльності вона розгортається динамічно у просторі та часі;
- штучні форми організації навчальної діяльності, які підходять для передавання інформації, не відповідають формам професійної діяльності.

Отже, діяльність студента ні за змістом, ні за формою не можна ототожнювати з діяльністю спеціаліста. Виходячи з цього, основною ідеєю контекстного навчання під час підготовки магістрантів педагогіки вищої школи є накладення засвоєння студентами теоретичних знань на «канву» майбутньої професійної діяльності. Для цього необхідно моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професії, що реалізується через систему нових і традиційних форм та методів навчання. Знання при цьому виконують функцію орієнтувальної основи діяльності, а форми організації навчальної роботи – функції відтворення змісту, що засвоюється.

У процесі контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні; створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці.

Основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації», завдання або задача, а проблемна ситуація в її предметній та соціальній неоднозначності і суперечливості. За допомогою використання системи проблемних ситуацій забезпечується можливість розвитку мислення студентів, організація діалогічного спілкування.

Базовими формами діяльності студентів у контекстному навчанні визначено навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність.

Класичним прикладом навчальної діяльності академічного типу є інформаційна лекція; тут має місце виключно передача викладачем інформації студентам. Однак уже на проблемній лекції або на семінарі-дискусії намічаються предметний і соціальний контекст майбутньої професійної

діяльності: моделюються дії фахівців, обговорюються суперечливі теоретичні питання та проблеми.

Квазіпрофесійна діяльність моделює в аудиторних умовах і на мові наук зміст і динаміку професійної діяльності. Прикладом такої діяльності є ділова гра.

Навчально-професійна діяльність передбачає виконання студентом реальних дослідницьких (підготовка до захисту магістерської роботи, участь у наукових та науково-практичних конференціях, участь у наукових дослідженнях кафедри) або практичних (проходження практики) функцій. Робота студентів, залишаючись навчальною, за своїми цілями, змістом, формами і технологіями виявляється фактично професійною діяльністю; отримані раніше знання виступають її орієнтовною основою. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності у професійну.

Таким чином, основами теорії і технології контекстного навчання є розуміння змістоутворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студентів на процес і результат його навчальної діяльності, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання, діяльнісна теорія навчання, а діяльність майбутнього фахівця розглядається як особистісно-осмислений процес формування професійної компетентності.

З позиції теорії контекстного навчання під час підготовки фахівців з педагогіки вищої школи виокремлюються два взаємозв'язаних блоки:

- 1) становлення особистості, здатної до самоактуалізації;
- 2) формування і удосконалення соціально-професійних компетентностей.

При цьому компетентності фахівця розглядаються як предметно-процесуальне підґрунтя професійних дій та вчинків, а самоактуалізація є соціально-процесуальною основою особистісного зростання фахівця у професії.

Таким чином, використання теорії контекстного навчання під час здійснення професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи зумовлено взаємозв'язком його ідей з основними положеннями



компетентнісного підходу, який активно впроваджується у сучасній вищій освіті.

Однією з важливих педагогічних умов ефективності підготовки фахівців з педагогіки вищої школи є забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів.

Слід відмітити, що у сучасних умовах, коли обсяг необхідних для життєдіяльності людини знань різко і швидко збільшується, особливої ваги набуває розвиток уміння навчатися, самостійно поповнювати свої знання, творчо підходити до вирішення практичних завдань. Суспільство не може повноцінно функціонувати в умовах інноваційного розвитку суспільства без активності людини, яка є джерелом соціального і науково-технічного прогресу. Пізнавальна активність, з одного боку, є характеристикою духовного розвитку, засобом самовизначення, самореалізації, саморозвитку особистості, з іншого – важливою умовою вдосконалення і одночасно показником ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі<sup>15</sup>.

Аналіз наукових праць таких відомих дослідників, як К. Альбуханової-Славської, Л. Арістової, Н. Давидюк, М. Махмутова, М. Скаткіна, Т. Шамова, Г. Щукіної та інших, дає змогу виокремити особливості пізнавальної діяльності, які вказують на активність особистості.

Пізнавальна активність розглядається вченими як складна, інтегральна категорія, що тісно пов'язана з метою, пізнавальними мотивами, розумово-емоційною чуттєвістю тих, хто навчається, проявами самостійності, розвинутим творчим мисленням, володінням евристичними та креативними методами пізнання. Пізнавальна активність – це не тільки діяльність суб'єкта, але й ставлення його до процесу діяльності, якість самої діяльності.

При розгляді сутності пізнавальної активності особистості доцільно спиратися на точку зору, якої дотримується Т. Шамова. Дослідниця відзначає,

---

<sup>15</sup> Драч І. І. Активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки / І. І. Драч // Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : 2013. – № 108. – С. 41–50.

що пізнавальну активність потрібно розглядати і як діяльність, і як якість особистості. Пізнавальна активність як якість діяльності суб'єкта навчання виявляється в його ставленні до змісту й процесу учіння, в прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети. Тому пізнавальна активність може виявлятися в спрямованості й стійкості пізнавальних інтересів, прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети, а також розумовим напруженням і виявом морально-вольових якостей учня чи студента. Характеризуючи індивідуальні особливості людини у процесі пізнавальної діяльності, пізнавальна активність виявляється у процесі пізнання зовнішнього і внутрішнього світу.

Проведений аналіз різних підходів до розкриття сутності активності дає нам підстави визначати активність як рису особистості, яка знаходить прояв у прагненні та готовності до самостійної діяльності, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає вирішення таких важливих завдань підготовки фахівця, як: виховання вміння вирішувати творчі завдання на основі синтезу отриманих у процесі навчання знань, системне бачення об'єкта праці; формування не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів та інтересів; створення цілісного уявлення про професійну діяльність; навчання колективній розумовій та практичній роботі, формування соціальних умінь та навичок взаємодії та спілкування, індивідуального та спільного прийняття рішень, набуття досвіду творчої діяльності, виховання відповідального ставлення до справи<sup>16</sup>.

Активність пізнавальної діяльності тих, хто навчається, розглядається у тісному взаємозв'язку з їхньою самостійністю (Л. Аристова, Ю. Бабанський, М. Бойправ, С. Король, В. Лозова, Г. Щукіна тощо).

---

<sup>16</sup> Драч І. І. Деякі аспекти активізації навчально-творчої діяльності студентів ВНЗ / І. І. Драч // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – № 44. – С. 27–31.

Слід відзначити, що зв'язок активності та самостійності фахівців з педагогіки вищої школи під час професійної підготовки в сучасних умовах реформування вітчизняної вищої освіти набуває особливої актуальності, оскільки значна частина навчального матеріалу (від однієї до двох третин загального обсягу) передбачає самостійне опрацювання. Ініціатива і самостійність студентів як найповніший вияв активності студентів у пізнавальній діяльності має проявлятися не лише під час аудиторних занять, а й під час виконання самостійної роботи з дисциплін, що свідчатиме про сформованість у студентів умінь організовувати власну діяльність.

Отже, самостійна навчально-пізнавальна діяльність – це складне утворення, яке залежить від рівня підготовки студента та виявляється у таких аспектах: психічному – як здатність до діяльності; інтелектуальному – як здатність до розв'язування пізнавальних завдань; моральному – як мотивоване ставлення до предмету пізнання.

Активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів є процесом і результатом стимулювання їх пізнавальної активності. Під активізацією самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів будемо розуміти цілеспрямовану діяльність викладача, спрямовану на розроблювання і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь застосовувати їх на практиці.

Найбільш ефективним засобом, який об'єднує ідеї інтеграції знань, контекстного навчання та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, є використання інтерактивних технологій навчання. До таких технологій у науково-педагогічній літературі віднесено: творчі ситуації, навчально-творчі завдання, навчання у співробітництві (навчання в малих групах), метод проектів, навчальні тренінги, ігрові методи, метод «мозкового штурму», метод «Дельфі», проблемне навчання, кейс-метод. Саме інтерактивні технології навчання сприяють як засвоєнню професійних знань, умінь та

навичок, так і розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дієво-практичної сфери і механізмів самоуправління<sup>17</sup>.

Узагальнюючи проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, зазначимо, що процес активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів як суб'єктів освітньої діяльності буде більш ефективним при дотриманні умов:

- єдності освітньої, розвиваючої та виховної цілей процесу навчання;
- педагогічно правильного використання принципів навчання;
- забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери;
- динамічності, різноманітності методів, прийомів, форм і засобів викладання і навчання, їх спрямованості на розвиток активної дослідницької діяльності студентів, надання пріоритету методам і формам активного навчання;
- орієнтації студентів на систематичну самостійну роботу, забезпечення регулярності і ефективності контролю і оцінювання успішності студентів;
- комплексного та педагогічно доцільного використання технічних засобів навчання і нових інформаційних технологій;
- використання системи психологічних і педагогічних стимуляторів активної навчальної діяльності<sup>18</sup>.

Наведений перелік доцільно доповнити такими умовами стимулювання активності навчально-пізнавальної діяльності фахівців з педагогіки вищої школи з врахуванням особливостей навчання дорослих:

- залученням студентів до розробки варіативної складової програми підготовки;

---

<sup>17</sup> Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол.: Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. автор. колективу і наук. ред.) [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

<sup>18</sup> Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К., 2006. – 320 с.

- наданням навчальному матеріалу особистісного смислу, який би викликав навчально-пізнавальний інтерес у студентів;

- суб'єкт-суб'єктною взаємодією під час організації освітньої діяльності.

В умовах реформування та модернізації вітчизняної вищої освіти сучасні освітні цілі, які сформовані у термінах компетентностей, зумовлюють необхідність узгодження з ними змісту професійної підготовки.

У сучасній педагогічній науці виокремлюються три найпоширеніші концепції розуміння змісту освіти<sup>19</sup>. Одна з них трактує зміст освіти як педагогічно адаптовані основи наук, не включаючи в нього особистісні якості людини і тим самим прирікаючи її на роль виконавця. Інша концепція розглядає зміст як сукупність знань, умінь і навичок, а також світоглядних ідей, які мають засвоюватися учнями. Ці концепції змісту освіти відображають «знанневий», когнітивно-орієнтований підхід до його формування. Сучасним цінностям освіти значною мірою відповідає особистісно орієнтована концепція з альтернативним підходом до змісту освіти (Б. Бим-Бад, В. Давидов, В. Краєвський, І. Лернер, В. Полонський, М. Скаткін), згідно з якою зміст освіти є педагогічно адаптований соціальний досвід у всій його структурній цілісності: знання, досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Ці елементи соціального досвіду характерні для будь-якої епохи, і відсутність хоча б одного унеможлиблює відтворення і розвиток культури, а отже, і суспільства. Так, знання формують уявлення про світ, створюють умови для орієнтації в ньому, служать для самовизначення при реалізації мети. Засвоєння способів діяльності забезпечує відтворення культури у відповідно до сформованих стереотипів дій. Досвід творчої діяльності потрібен для подальшого розвитку суспільства в усіх його проявах. Емоційно-чуттєвий досвід, виконуючи сигнальні та регулятивні функції, відображає і формує потреби людини, зумовлює ставлення до світу, співвіднесення її діяльності з навколишнім оточенням.

---

<sup>19</sup> *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельок, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., переробл. і допов. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

Оскільки зміст є формою втілення поставлених цілей, в ньому мають бути відображено в певному обсязі всі чотири його компоненти. До цього часу під час здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців реалізується, як правило, один з них (найпростіший) – передавання знань. Формуванню інших компонентів (оволодіння засобами діяльності, набуття досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу) приділяється недостатня увага. Це призводить до невідповідності нинішнього змісту освіти соціальному замовленню на підготовку конкурентоздатного фахівця.

Поняття «зміст» як філософська категорія пов'язано з поняттям «форма». Більше того, ці поняття є парною філософською категорією «зміст – форма». Поняття «форма» означає зовнішній вигляд, зовнішній обрис; спосіб організації, спосіб існування і вираження змісту (предмета, явища, процесу); образ, встановлений порядок. Розвиток змісту передбачає зміну старих форм.

У дидактиці найпоширенішим є тлумачення форми навчання як зовнішнього чинника організації навчального процесу, яка відображає характер взаємодії, взаємозв'язків його учасників<sup>20</sup>. Будь-яка форма організації навчання, що відповідає змісту, підсилює можливості особистісного та професійного розвитку студентів.

З позиції діалектичної єдності змісту і форми найбільш точним є визначення форми організації навчання як: зовнішнього вияву узгодженої діяльності викладача та студентів, яка здійснюється у сталому порядку і режимі; способів керування пізнавальною діяльністю студентів для вирішення певних завдань; способів здійснення взаємодії студентів та викладачів, в межах якої реалізуються зміст і методи навчання<sup>21</sup>.

Зміст об'єкта засвоєння, за П. Лушиним, має відповідати методу засвоєння. Вчений акцентує увагу на тому, що слід навчати не стільки за

---

<sup>20</sup> Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576 с.

<sup>21</sup> Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, С. С. Спіцин. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.

допомогою роз'яснень або односторонніх ілюстрацій, прикладів, алгоритмів, скільки з опорою на особистість студента, на сформовані у нього в процесі життя і навчання індивідуальні стратегії засвоєння будь-якого змісту. Теоретичні положення доцільно подавати в неоднозначній і дискусійній формі, зосередженої навколо реальних професійних ситуацій. Таким чином, форма організації навчального процесу має відповідати декільком принципам: опорі на особистість студента і його досвід, який є унікальною умовою формування унікального стилю професійної діяльності; довірі власним, часом малосвідомим, інтуїтивним механізмам орієнтації в професійних ситуаціях<sup>22</sup>.

Проблему відображення змісту навчання в адекватних йому формах організації навчальної діяльності студентів в сучасній педагогічній науці ґрунтовно представлено у дослідженні А. Вербицького<sup>23</sup> в авторській теорії контекстного навчання. Проте в цілому фахівці в області дидактики поки не прийшли до єдиного тлумачення цього поняття, а педагоги-практики не надають належного значення вибору форм, які структурують зміст навчання.

Як зазначалося раніше, відбір змісту підготовки фахівців з педагогіки вищої школи відбувається у відповідності до стандартів вищої освіти. Адаптація змісту до умов конкретного навчального закладу відбувається шляхом визначення варіативної складової освітньо-професійної програми підготовки як складової галузевого стандарту вищої освіти. Для ефективної підготовки майбутніх викладачів вищої школи її зміст має бути інтегрований з технологічним та науково-методичним супроводом.

Технологічний супровід змісту освіти в системі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи спрямований на управління впровадженням в освітній процес сучасних інформаційних, психологічних і педагогічних технологій.

---

<sup>22</sup> Лушин П. В. Два измерения принципа «не навреди» и кодекс экологичности / П. В. Лушин // Практична психологія в системі вищої школи : монографія / за ред.: Т. В. Бушуєвої, С. О. Ставицької ; авт. кол. кафедри практичної психології та психотерапії. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 38–53.

<sup>23</sup> Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

Технологічний супровід професійної підготовки виконує функцію створення інноваційного розвиваючого середовища, що забезпечує поетапне набуття учасниками освітнього процесу:

- а) знань, необхідних для професійної діяльності;
- б) умінь та навичок, необхідних для застосування знань у реальних ситуаціях професійної діяльності;
- в) здібностей, які необхідні для досягнення професійно-особистісних цілей.

Набуття знань відбувається, перш за все, завдяки лекційному викладенню матеріалу. Згідно з нормативно-правовими документами, що визначають організацію навчання у ВНЗ та сучасною педагогічною наукою саме лекція покликана формувати у студентів основи знань із певної наукової галузі.

Оволодіння професійними вміннями та навичками є дидактичною метою практичних та семінарських занять. На цих заняттях відбувається поглиблення, деталізація й систематизація наукових знань, перевірка теоретичних знань на практиці, розвиток творчого потенціалу студентів, формування позитивної мотивації до професійної діяльності, формування вмінь оперувати відповідним науковим понятійним апаратом, набуття навичок постановки і розв'язання професійних проблем і завдань, вміння обґрунтовувати та відстоювати власну точку зору. Оволодіння студентами професійними навичками, вміннями та способами організації майбутньої професійної діяльності відбувається також у процесі практичної підготовки та у процесі проведення науково-дослідної роботи.

Розвиток здібностей студентів, які необхідні для досягнення професійно-особистісних цілей, відбувається, передусім, завдяки впровадженню активних форм навчання. Найбільш ефективними серед них, на думку переважної більшості вчених, є ігрові форми (ділові та рольові ігри, ігрове моделювання, аналіз професійних ситуацій тощо) та тренінги.

Використання інноваційних технологій в освітньому процесі ВНЗ висуває особливі вимоги до викладачів, які безпосередньо здійснюють навчання. Саме педагог, який засвоїв концептуальні основи технології саморозвитку, сутність



базових принципів, що є відправними моментами творчого втілення моделі в реальну практику, стає провідником інноваційних ідей у навчанні та вихованні студентів. Це означає:

а) він вміє слухати і чути студента, толерантно ставиться до висловлювання особистої думки, відкритої незгоди, будує стосунки на принципах рівноправності і довіри, ситуативний;

б) педагог завжди відкритий для нових ідей, створює атмосферу, нормою в якій є вільний і чесне висловлювання ідей, думок;

в) він у важкі або конфліктні моменти шукає причини збоїв і відхилень, а не винуватця;

г) формує гарний психологічний клімат у колективі студентів, визнає їх успіхи і заслуги<sup>24</sup>.

Важливою умовою ефективності підготовки фахівці з педагогіки вищої школи є її науково-методичний супровід, який забезпечується створенням навчально-методичного забезпечення дисциплін освітньо-професійної програми; активізацією видавничої діяльності; підвищенням науково-педагогічного потенціалу кафедр; організацією спільної наукової діяльності з науково-педагогічними працівниками інших навчальних закладів, які здійснюють відповідну підготовку.

Основним завданням розроблення та модернізації навчально-методичного забезпечення дисциплін є усунення невідповідності між лінійною побудовою змісту дисциплін та системністю змісту професійної діяльності, яка призводить, з одного боку, до дублювання навчального матеріалу, з іншого, – до недоцільної згорнутості деяких актуальних питань. Вирішення цього завдання лежить у площині створення навчально-методичного оснащення педагогічних технологій. Для забезпечення цілісності та системності професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи необхідним є розроблення структурно-логічної схеми підготовки, за допомогою якої

---

<sup>24</sup> Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. Ю. Петров. – Н. Новгород, 2006. – 421 с.

встановлюються зв'язки між дисциплінами та циклами підготовки; визначення системи компетентностей, на опанування якими спрямовано професійну підготовку в цілому та навчання з певної дисципліни, зокрема.

Підвищення науково-педагогічного потенціалу кафедр під час підготовки фахівців з педагогіки вищої школи передбачає проведення методологічних семінарів із розгляду актуальних проблем психолого-педагогічної науки, створення умов для виконання дисертаційних досліджень науково-педагогічними працівниками з відповідної тематики, участь викладачів у роботі профільних наукових конференцій, реалізацію викладачами та керівниками вищого навчального закладу планів самоосвіти.

Управління інтеграцією змісту, технологічного та науково-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи здійснюється за допомогою проведення методологічних семінарів, «круглих столів» і «майстер-класів» для викладачів кафедр; шляхом взаємовідвідування, аналізу занять та внесення коректив в їх проведення; за допомогою спільного аналізу кафедрами дипломних робіт і результатів асистентської практики студентів та, відповідно, побудови на цій основі об'єднаних цільових програм корекції процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Важливою умовою ефективності підготовки фахівців з педагогіки вищої школи є створення рефлексивного середовища у вищому навчальному закладі.

На думку Л. Виготського, рефлексія дає людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я – що діє», «Я – що міркує» та «Я – що оцінює». Рефлексія є основною функцією самосвідомості, у процесі якої пізнається власна особистість і визначається ставлення особистості до самої себе. Рефлексія дає самосвідомості зворотний зв'язок (Х. Хекхаузен); самосвідомість є цілісним рефлексивним мисленням (О. Леонт'єв), (С. Рубінштейн).

Рефлексія визначається вченими як найважливіший механізм розвитку діяльності (Г. Щедровицький); як внутрішня психічна діяльність особистості, спрямована на самопізнання й усвідомлення нею свого духовного світу,

власних дій і станів, ролі та місця в діяльності (О. Бодальов), (В. Сластьонін); як здатність суб'єкта усвідомлювати дію: оцінювати мету з точки зору перспективи успіху, коригувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, усвідомлювати їх наслідки для себе та інших (Х. Хекхаузен).

Згідно з думкою О. Анісімова, рефлексія відбувається тоді, коли з'являються проблеми в діяльності. Вчений констатує, що рефлексія дає початок знань про діяльність, свідомість і мислення. Повністю поділяємо позицію автора про «ланцюгову реакцію» рефлексії: рефлексування одного члена спільноти відбувається в оточенні її інших членів, які або самі входять у простір рефлексії, або впливають на рефлексування одного з членів «ззовні» шляхом ставлення запитань або завдяки іншим способам комунікації, що надає визначеності плану діяльності та сприяє подальшому розгортанню процесів рефлексії у плані свідомості того, хто рефлектує. Таким чином, рефлексія охоплює всіх учасників навчальної діяльності.

Розглядаючи рефлексію в контексті співвідношення внутрішнього і зовнішнього, особистісного й діяльнісного, О. Гура зазначає, що цей феномен відіграє чи не основну роль не тільки в процесі формування особистості (інтеріоризація: засвоєння культурно-історичного досвіду суспільства, розвиток властивостей особистості, формування суб'єктивного образу світу тощо), а й у процесі її активності, спрямованої на перетворення об'єктивної дійсності (екстеріоризація: реалізація сформованого образу в предметну дійсність)<sup>25</sup>.

Як складний процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, усвідомлення особистістю того, як вона сприймається й оцінюється іншими, рефлексія включає в себе декілька позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в насправді; суб'єкт,

---

<sup>25</sup> Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.

яким він себе бачить; суб'єкт, яким він сприймається іншим суб'єктом; ті само три позиції, але з боку іншого суб'єкта.

Відповідно до точки зору Дж. Девея, рефлексивна діяльність містить активний, наполегливий та ретельний розгляд будь-якої думки і форми знань, що пропонується, у світлі тих позицій, які його підтримують, а також наслідків, до яких вони призведуть. На відміну від неї, рутинна діяльність керується, в основному, традицією, авторитетом та положенням.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений В. Семиченко та В. Дикань<sup>26</sup>, привів авторів до висновку, що «рефлексивне навчання» не розглядається як синонімічне будь-яким змінам у поведінці педагога. Його суть полягає в тому, щоб допомогти студентам більш глибоко пізнати самих себе та своє оточення з тим, щоб змінити у кращий бік сприйняття і розуміння того, що відбувається. Основне завдання педагогічної освіти полягає у розвитку здібностей студентів до рефлексивної діяльності та допомозі їм досліджувати моральні, етичні і політичні питання у такій же мірі, як і методичні проблеми.

Розвиток здібностей до рефлексії набуває особливої ваги в освіті дорослих, зокрема, при здійсненні підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. Саме досвідчені педагоги, якими є магістранти, під час професійної підготовки мають можливість «відрефлектувати» вже наявний як власний педагогічний досвід, так і досвід колег-студентів із метою його оцінювання з точки зору успішності. Рефлексивна діяльність при цьому запускає механізм самопізнання, саморозвитку, дає можливість скоригувати майбутню професійну діяльність.

Робота зі створення рефлексивного середовища під час здійснення професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи означає активізацію як зовнішньої, практичної, так і внутрішньої, особистісної, мисленнєвої форм діяльності, яка є механізмом розвитку фахівця. Це передбачає використання для викладачів і студентів тренінгів із виховання

---

<sup>26</sup> Семиченко В. Рефлексивный подход в теории и практике высшей школы / В. Семиченко, В. Дикань // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1 (12). – С. 78–85.

культури групового та міжособистісного спілкування, побудову індивідуальних стратегій самовдосконалення.

Створення рефлексивного середовища в умовах, коли завданням професійної підготовки є не лише підготовка «вузького» фахівця, а розвиток особистості, зумовлює актуальність самоорганізації студентства, що здійснюється, зокрема, і через діяльність органів студентського самоврядування. Діяльність системи студентського самоврядування покликана розвивати навички побудови колективної життєдіяльності з установкою на толерантність, партнерство, співпрацю.

Як вже зазначалося, професійна підготовка магістрантів педагогіки вищої школи має максимально наблизити навчання дорослих до їх вікових можливостей і професійних інтересів. Тому організація навчального процесу потребує реалізації дидактичних закономірностей освіти дорослих, упровадження основних принципів андрагогіки (пріоритету самостійного навчання; спільної діяльності; опори на досвід; індивідуалізації, системності, контекстності та елективності навчання; актуалізації результатів навчання та розвитку потреб особистості).

Узагальнюючи сутність організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу процесу підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, зазначимо, що його основними характеристиками є наступні:

- узагальненість, системність та міждисциплінарність знань, у здобутті яких домінують різноманітні форми пошукової діяльності, продуктивного творчого процесу;
- пріоритетність використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, які забезпечують умови для практичного освоєння різноманітних форм міжособистісних стосунків і спілкування, дають можливість відчувати важливість та задоволеність від спільної співпраці та співтворчості;
- фасилітативність позиції педагога, яка полягає у допомозі, співпраці, демократичній взаємодії зі студентами, увазі до особистісної ініціативи студентів, розвитку їх особистості;

- рефлексивність освітнього середовища, яка передбачає розвиток саморегуляції та відповідальності студентів за власний професійно-особистісний розвиток;

- впровадження основних принципів андрагогіки у процес професійної підготовки.

Отже, підпорядкована спільній меті і відповідна заданому змісту єдність організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу є найважливішою умовою ефективності професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. Вона дає змогу створити спеціальне інноваційне освітнє середовище, в якому відбувається професійно-особистісний розвиток студентів. Узгодженість організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу робить підготовку фахівців з педагогіки вищої школи більш цілеспрямованою та більш стійкою до відхилень від запланованого результату.

### ***2.3. Компетентнісний підхід до підготовки фахівця з педагогіки вищої школи***

Кінець ХХ ст. ознаменувався глибинними змінами у розвитку людства, пов'язаними з переходом від індустріального суспільства до постіндустріального. Це висуває нові вимоги до освіти і тим самим обумовлює напрями її розвитку і удосконалення.

На відміну від індустріального суспільства, основним чинником розвитку якого було виробництво, постіндустріальне суспільство висуває на перше місце наукове знання і технології. Головною його ознакою є вміння виробляти й передавати інформацію, саме тому воно і отримало назву інформаційного: «В інформаційному суспільстві інформація перетворюється на своєрідну метафізичну субстанцію, універсальну уречевлену форму капіталу, землі і праці, споживання якої, на відміну від інших ресурсів, не веде до її кількісного зменшення. Ця інформація, що існує у вигляді потоків даних, тобто об'єктивно, незалежно від свідомості людини і взагалі від людського розуму, становить основний елемент інформаційного способу виробництва» .

В інформаційному суспільстві змінюється роль і місце освіти. Порівнюючи роль освіти в індустріальному та постіндустріальному (інформаційному) суспільстві, Г. Ільїн зауважує, що в першому система освіти є своєрідною потоковою системою. Масова освіта відповідає цілям індустріального виробництва, готує працездатні елементи індустріального механізму і сама є або прагне бути добре налагодженим механізмом, індустрією з виробництва кадрів. Система масової освіти будується на кшталт індустріального виробництва і поділяє з ним його досягнення і невдачі. Перехід освітньої парадигми індустріального суспільства до освітньої парадигми постіндустріального означає, передусім, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання та уявлення про педагога як носія готового знання .

На необхідності заміни репродуктивно-функціональної моделі освіти компетентнісною наголошує І. Зязюн. До того ж науковець зазначає, що «...розвиток змісту неминуче зумовлює і реконструкцію форм, процесуальних характеристик освіти» .

Становлення інформаційного суспільства, яке характеризується посиленням міграційних процесів, мобільністю ринку праці, міжкультурних обмінів, а головне, об'єктивною потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну ідентичність, зумовлює інтегративні тенденції та ключову роль освіти у процесі зародження та розвитку нового світового співтовариства. Радянському періоду розвитку промислового виробництва був притаманний кваліфікаційний підхід до підготовки фахівця, якому сприяв дефіцит кваліфікованих робітників та інженерно-технічних кадрів, відсутність конкуренції товарів на внутрішньому ринку. При такому підході, як зазначає В. Байденко, кваліфікація означає переважання рамкової діяльності в стійких полях і алгоритмах. Кваліфікаційний підхід припускає, що професійна освітня програма ув'язується, як правило, з об'єктами (предметами) праці, збігається з їх характеристиками і не свідчить про те, які здібності, готовності, знання і відносини оптимально пов'язані з ефективною життєдіяльністю людини в

багатьох контекстах . Цей підхід традиційно орієнтований на результат у вигляді конкретного переліку ЗУНов.

В умовах ринкової економіки, інформаційного суспільства ситуація принципово змінилася через постійне вдосконалення технологій, орієнтацію виробництва на ринок, що потребує фахівця нової формації, здатного адекватно реагувати на умови ринку, виявляти ініціативу, творчість і активність. Тому результатом професійної освіти має стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей, більш високий рівень підготовленості спеціаліста .

Отже, спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою раніше, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що визначається об'єктивною потребою суспільства в новій людині, здатній до самостійних, відповідальних, творчих дій, людині інтелектуальній, з критичним, розкріпаченим від догм мисленням, котра живе в складному, суперечливому, наповненому проблемами сучасному світі й готовою кваліфіковано їх розв'язувати.

Динамічність процесів у суспільному розвитку, зростання інформації, постійне оновлення і швидка зміна технологій ставлять людину перед необхідністю безперервно здобувати нові знання, підвищувати свій освітній рівень, адаптовуватись до змін, що з'являється протягом її життя. Як зазначає академік В. Олійник, «...відмова від постійного оновлення знань, умінь, навичок, особистісного розвитку призводить до зниження адаптаційних можливостей людини, її неконкурентноздатності на ринку праці, принципового зниження якості життя» . Зміна парадигми «освіта на все життя» на нову – «освіта через усе життя» (life-long education) принципово змінює роль освіти в суспільному і індивідуальному розвитку, вона стає одним з найважливіших соціальних інститутів. Внаслідок цього підвищуються вимоги до освіти з боку суспільства і держави, зокрема, вимоги до її якості та ефективності.

Наприкінці ХХ ст. основною проблемою міжнародної освіти було визначено розрив між можливостями сформованої системи освіти і потребами



суспільного розвитку. Цю проблему позначено як кризу освіти. Концептуальною основою запропонованих освітянською спільнотою заходів щодо виходу з кризи стала ідея запровадження компетентнісного підходу як одного з ефективних шляхів розв'язання протиріч у розвитку освіти та суспільства, узгодження освітніх систем в глобалізованому світі.

Філософським підґрунтям введення компетентнісного підходу Є. Самойлов вважає необхідність подолання сформованої в ХХ ст. гіперболізації цінностей науки, техніки та недооцінки унікальності, індивідуальності окремої людини, придушення свободи особистості бюрократичним державним апаратом, що стає серйозною перешкодою для сталого розвитку цивілізації. У ХХ ст. на тлі вражаючих успіхів науки і техніки проявилася страшна моральна деградація людства. Інформаційна епоха розвитку цивілізації ставить під сумнів всемогутність техніки і сьогодні необхідні інші соціальні нововведення. Головна мета компетентнісно орієнтованої освіти полягає у вихованні високоморальної, вільної людини, яка усвідомлює відповідальність за події в світі .

Український філософ С. Клепко зазначає, що оцінювання сукупності здібностей особистості через компетентність викликана необхідністю оцінювання «вихідної продукції» навчальних закладів. Він зазначає, що результати міжнародних досліджень TIMSS і PISA стали для багатьох країн поштовхом до серйозних реформ в освіті. Ці реформи мали фундаментальний, принциповий характер, змінили ідеологію формування освіти. Якщо раніше системи освіти керувалися винятково «Входом» («Input»), тобто державним бюджетом, навчальними планами і програмами, розпорядженнями для учителів, програмами іспитів тощо, то зараз політика розвитку освіти і школи орієнтується на «Вихід» («Output»), тобто на успішність школи, на результати навчання школярів. «Вихід» систем освіти включає водночас з видачею сертифікатів найголовніші ознаки особистості учнів: сформовані компетентності, кваліфікації, структури знань, поглядів, переконань. Вони формують основу для навчання протягом життя з метою особистого

вдосконалення і виконання суспільних функцій. Результати навчання, орієнтовані на функціональність, соціальну адаптованість випускника, стають вирішальним вихідним пунктом для оцінювання шкільної системи і заходів щодо її подальшого розвитку .

Дослідженню сутності компетентнісного підходу присвячені праці таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотова, Л. Ващенко, В. Введенського, М. Волошиної, Н. Гришанової, О. Гури, О. Дахіна, Г. Дмитренка, М. Євтуха, Г. Єльнікової, І. Зимньої, Е. Зеєра, В. Кальнея, В. Краєвського, Н. Кузьміної, О. Локшиної, В. Маслова, О. Новікова, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, В. Серикова, Е. Симанюк, О. Суббето, Л. Тархан, Ю. Татура, Л. Хоружої, А. Хуторського, В. Шадрікова, О. Шестопалюка, С. Шишова. Проте аналіз теоретичних джерел та практичної діяльності вищих навчальних закладів свідчить про те, що до цього часу існує недостатнє розуміння керівниками вищих навчальних закладів і науково-педагогічними працівниками сутності та потреби у переході до компетентнісного підходу під час підготовки фахівців.

Аналіз розуміння науковцями сутності компетентнісного підходу свідчить про різні підходу до тлумачення цього феномена. Зокрема, Г. Селевко вважає, що «...компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій...». Цієї ж думки дотримується і О. Новіков, який вважає, що цей підхід заснований на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей вирішувати важливі практичні завдання і виховання особистості в цілому .

Із теоретико-методологічної точки зору заслуговує на увагу твердження Ю. Громико, який зауважує, що «...специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що засвоюється не «готове знання», кимось запропоноване до засвоєння, а простежуються умови походження даного знання» .

Сутність компетентнісного підходу О. Пометун розкриває через спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних, надпредметних, міжпредметних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості .

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для всіх студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти .

На діяльнісній та особистісній характеристиці компетентнісного підходу акцентує увагу і австралійський дослідник Т. Гофман. Він стверджує, що компетентнісний підхід можна розглядати в трьох площинах: 1) видимих та фіксованих результатів діяльності; 2) деяких стандартів виконання діяльності; 3) особистісних властивостей, які визначають ефективність тієї або іншої діяльності .

Досліджуючи компетентнісний підхід у контексті професійної діяльності, В. Маслов та Л. Ващенко визначають його як «...наукову концепцію, що має бути покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності і відповідності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді або у конкретній професійно-фаховій сфері» .

Важливою особливістю компетентнісного підходу, на яку звернули увагу автори Національного освітнього глосарію з вищої освіти , є студентоцентрована сутність цього підходу. При цьому метою діяльності педагога, професійний світогляд якого базується на особистісно-центрованому підході, є стимулювання осмислення учіння, надання допомоги в здійсненні індивідуального саморозвитку. Зауважимо, що така діяльність (за К. Роджерсом) називається фасилітацією (від англ. facilitate – полегшувати, допомагати, сприяти).

Узагальнюючи наведені тлумачення сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, вважаємо, що його основними ознаками є поєднання особистісної та діяльнісної орієнтації в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, якими є не лише сума засвоєних знань, умінь та навичок, а здатність людини діяти в різноманітних проблемних професійних та соціальних ситуаціях . Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на формування здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, уміння й навички, здібності й психічні якості), які необхідні для вирішення різноманітних проблем.

Компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знаньовому, а посилює його особистісним та діяльнісним спрямуванням, оскільки стосується особистості й може бути реалізованим тільки у процесі діяльності . Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності стає важливим компонентом розвитку особистості студента у ході навчання. Первинною і системоутворюючою складовою освітнього процесу стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна), що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей. При цьому вимірюваний результат детермінує процес з його досягнення.

Впровадженням компетентнісного підходу у вищій освіті передбачається перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі випускника, а це означає, що цілі освіти мають бути пов'язані не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. У процесі освітньої діяльності у вищій школі має відбутися перехід від засвоєння інформації як предмета запам'ятовування до школи мислення, дії та розвитку здібностей особистості. Це значною мірою має обумовити здатність особистості до практичної діяльності, оволодіння вміннями працювати в нових умовах, до прагнення навчитися жити разом з іншими в умовах невизначеності, полікультурності, ефективно і морально справлятися зі своїми життєвими проблемами .

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Це дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід переходить зі стадії «самовизначення» на якісно новий щабель розвитку – обов'язкової нормативної реалізації. Так, компетентнісний підхід покладено в основу розроблення галузевих стандартів вищої школи нового покоління (відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9–484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи) . Це означає, що по мірі розроблювання нових професійних стандартів у системі вищої освіти України при підготовці майбутніх фахівців відбудеться поступовий перехід до компетентнісно орієнтованої освіти.

Отже, узагальнюючи теоретичні дослідження актуальності та сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, зокрема і майбутніх викладачів вищої школи, вважаємо, що він є ключовим методологічним інструментом, який дає змогу по-іншому будувати цілі і зміст освіти, визначати результати навчання. Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на підвищення якості навчання, системності професійної підготовки випускників, формування їх готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності. Відповідно до цього необхідне одночасне перетворення змісту і форм організації освітнього процесу. Причому нові форми мають забезпечити студентам не тільки і не стільки знання, скільки виконання діяльності на їх основі протягом усього часу навчання, а зміст має складати предметну основу цієї діяльності. Внаслідок студент повинен «проживати» ситуації тут і зараз, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору умінь .

Аналіз наведених характеристик компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців (додаток \_\_\_ ) дає змогу виокремити умови становлення компетентнісного підходу в освіті:

- знання дається як системне, міждисциплінарне, узагальнене в різноманітних формах пошукової, розумової діяльності, продуктивного творчого процесу;

- педагог займає позицію співпраці, демократичної взаємодії, допомоги, уваги до ініціативи студента та розвитку його особистості;

- студент зорієнтований на активну взаємодію з викладачами, студентами, на створення клімату взаємопідтримки і взаємної відповідальності;

- студентам через групові форми організації навчання забезпечуються умови для практичного засвоєння різноманітних форм міжособистісних стосунків і спілкування, можливості випробувати почуття радості від спільної співпраці та співтворчості.

Актуальність орієнтації сучасної вищої освіти на компетентнісний підхід обумовлено зміною освітньої парадигми зі знаннево орієнтованої на особистісно орієнтовану, необхідністю гармонізації архітектури європейської та української систем вищої освіти, зумовленої Болонським процесом.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямів інноваційного розвитку системи професійної підготовки. З огляду на те, що викладачі вищої школи мають стати провайдерами компетентнісної підготовки кадрів в освітньому просторі майбутнього, впровадження компетентнісного підходу у підготовку магістрантів педагогіки вищої школи є особливо актуальним .

Водночас слід зазначити, що проблема впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему освіти ускладнюється, на нашу думку, існуючою до цього часу невизначеністю і проблемністю термінів «компетентність», «компетенція», «ключові компетенції», хоча вони і отримують все більше поширення та все частіше використовуються при обговоренні педагогічним співтовариством проблем підвищення якості освіти. Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що термінологія компетентнісно орієнтованої освіти лише закріплюється в педагогічному тезаурусі. На нашу

думку, розроблення чітких концептуальних і методологічних орієнтирів, визначення статусу базових понять компетентнісного підходу в системі наукового знання має сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проведений аналіз теоретичних досліджень щодо розуміння вченими феномена компетентності у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі свідчить про те, що головними сутнісними характеристиками компетентності вченими виокремлено такі:

- здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, що базується на знаннях, уміннях, досвіді, цінностях, ставленнях, мотивації;
- оперативність і мобільність знань, здатність застосовувати і інтегрувати їх в кожній конкретній ситуації з урахуванням різних її аспектів;
- здатність і готовність приймати рішення, обираючи оптимальніший у певній ситуації варіант;
- здатність організації соціальної дії і співорганізації всіх необхідних для цього ресурсів;
- здатність ефективно, самостійно та відповідально діяти в широкому форматі контекстів;
- комунікативні вміння, що дають змогу цілеспрямовано і ефективно вибудовувати взаємодію з іншими людьми в межах діяльності;
- наявність певних ціннісних орієнтацій, світоглядної позиції, загальної та етичної культури, мотивів діяльності;
- здатність до саморозвитку, освоєння нових способів дії.

Основою для формування компетентності є індивідуальні та соціальні потреби. Будучи продуктом власної життєтворчої активності людини, компетентність є не лише і не стільки значним обсягом засвоєних знань і досвіду, скільки вмінням їх актуалізувати в потрібний час і використати в процесі діяльності. У цьому значенні компетентність виступає як інтегральна характеристика людини.

Вважаємо, що розкриття феномену компетентності в умовах інформаційного суспільства, для якого притаманні постійне оновлення і швидка зміна технологій, зростаюча динамічність процесів суспільного розвитку, має бути доповненим включенням до її складу такої характеристики, як здатність до життєдіяльності в умовах постійних змін. Вважаємо, що ефективне використання здібностей людини в інформаційному суспільстві неможливе без швидкої і гнучкої реакції на динаміку змін ситуацій та середовища, прийняття різноманіття у роботі, спрямованості на використання інновацій. Компетентний фахівець має бути готовим успішно працювати в умовах відсутності готових алгоритмів, проявляючи творчість у нестандартних ситуаціях. Розуміння динамічності світу, що притаманна сучасній цивілізації, як можливості для навчання та розвитку є важливою характеристикою сучасної людини, а реалізація компетентнісного підходу в освіті має передбачати її формування.

Узагальнюючи розуміння феномена компетентності, зазначимо, що вона має складний, багатовимірний, «голографічний» характер та характеризується наявністю різних підходів та рівнів узагальнення при його тлумаченні. Компетентність можна розглядати з одного боку як здатність, готовність людини до дій, і в той же час як результат будь-яких дій, тобто компетентність має діяльнісну природу, яка проявляється в процесі професійної, соціальної та іншій діяльності суб'єкта.

Природа компетентності така, що хоч вона і є продуктом діяльності, але не впливає безпосередньо з нього, а є наслідком самоорганізації та саморозвитку індивіда, синтезу когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду. Людина досягає власної компетентності, а не засвоює чийось. Тому компетентність – це форма існування знань, умінь, освіченості, яка зумовлює особистісну самореалізацію, знаходження свого місця у світі, продукт цілісної, а не лише «знанієвої» освіти. Внаслідок цього освіта, що приводить до формування компетентності, має бути по-справжньому



особистісно орієнтованою, тобто забезпечувати максимальну затребуваність особистісного потенціалу.

Таким чином, компетентність є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу .

Водночас з терміном «компетентність» у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі використовується термін «компетенція», аналіз якого також свідчить про неоднозначність його трактування. В сучасній українській мові поняття «компетенція» (від лат. *competentia* – досягати, відповідати, прагнути) вживається у двох значеннях: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи . Аналогічне подвійне трактування компетенції надає і словник іншомовних слів , словник російської мови С. Ожегова .

З іншої позиції компетенція визначається вітчизняною енциклопедією освіти, яка подає її визначення як відчуженої від суб'єкта, наперед заданої соціальної норми (вимоги) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріпленого результату . Н. Бібік вважає, що компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі.

Схоже тлумачення компетенції знаходимо у праці А. Хуторського. Зв'язок понять компетенції та компетентності вчений визначає таким чином: компетентність – це володіння студентом відповідною компетенцією (компетенціями), яке включає його особистісне ставлення до неї як предмету діяльності. На думку дослідника, слід виокремлювати освітні компетенції – вимоги до освітньої підготовки, виражені сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо

певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності .

Відмінну позицію щодо трактування поняття «компетенції» займають Е. Зеєр, А. Павлова, Е. Симанюк. У праці «Модернізація професійної освіти: компетентнісний підхід» науковці характеризують компетенцію як загальну здібність, яка проявляється і формується в діяльності, ґрунтується на знаннях, цінностях, схильностях і дає змогу людині встановити зв'язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (систему дій) для успішного розв'язання проблеми . Компетенція, вважають автори, є інтегральним результатом освіти. На нашу думку, автори підміняють зміст понять «компетенції» та «компетентності». Як рівень розвитку учня, пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти, визначають компетенцію О. Дахін, І. Родигіна, О. Савченко.

У контексті професійної діяльності компетенція розглядається як коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом у тій чи іншій сфері (Н. Гузій) ; як професійно-статусна можливість щодо здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень в професійній діяльності (В. Горб) . На думку Л. Ващенко та В. Маслової, компетенція – законодавчо або нормативно визначене і конкретизоване коло повноважень та прав особистості для виконання відповідних дій у межах конкретної посади або спеціальності у певній професії в предметно-фаховій спрямованості, а також відповідальність за якість і результати своєї роботи. Компетенції розглядаються авторами як упорядкована сукупність методологічних, загальнотеоретичних, спеціально-теоретичних (професійно-фахових) знань та адекватних для їх реалізації технологічних умінь, об'єктивно необхідних для якісної діяльності особистості, яка обіймає конкретну посаду, або працює у професійно-фаховій сфері .

На нашу думку, найбільш влучним є визначення компетенції, надане українською вченою Т. Сорочан, яка зазначає, що компетенцію можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знанням і ситуацією або, у

більш широкому смислі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання, дію), що підходить до вирішення проблеми .

Отже, проведений нами аналіз сучасних педагогічних джерел свідчить про неоднозначне трактування як поняття компетентності, так і поняття компетенції, що актуалізує потребу їх подальшого методологічного аналізу. Різними є і підходи щодо зіставлення понять «компетентність» та «компетенція».

Відповідно до першого підходу зміст цих понять розмежовується, причому основа для цього обирається різна:

1. Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» відбувається на основі відношення до людини та до діяльності. Поняття «компетентність» стосується людини, розкриває аспекти її поведінки і забезпечує професійно якісне виконання роботи, а поняття «компетенція» стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Компетенція визначає, що саме повинні вміти робити працівники відповідно до конкретних посад і встановлюють стандарти, яким мають відповідати набуті працівниками професійні компетентності. За допомогою їх встановлюється набір системних характеристик для проектування ідеальних моделей та вимірників (кваліметричних стандартів) професійної компетентності (Г. Єльнікова).

Компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності; як володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності (А. Хуторський).

Компетенція визначається як предметна сфера, у якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до виконання діяльності. Це відкрита система процедурних, ціннісно-сміслових та декларативних знань, що включає взаємопов'язані між собою компоненти (епістемологічні, особистісні, соціальні), які активізуються та збагачуються в діяльності в міру виникнення

реальних життєво важливих проблем, з якими зустрічається їх носій. Компетентність – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ до виконання діяльності в певних сферах (компетенціях). Таким чином, поняття «компетенція» пов'язано зі змістом майбутньої професійної діяльності, а поняття «компетентність» – з властивостями особистості (Ю. Фролов, Д. Махотін).

Нормативно встановлені, об'єктивно значущі компетенції виявляються на індивідуальному рівні у вигляді компетентності особистості.

2. Компетенція та компетентність розглядаються як система та її елемент. Згідно з цією позицією, компетентність є системною властивістю особистості: цілісною, ієрархічною динамічною системою здатностей – окремих компетенцій (І. Єрмаков). З позиції логічної семантики (Г. Фреге, Е. Гуссерль, С. Лесневський, А. Тарський), при тлумаченні цих понять чітко проглядається контекстна залежність, підпорядкована роль компетенцій стосовно компетентності, тому що ні знання, ні досвід, ні обізнаність у будь-якій галузі ще не свідчать про стійку здатність їх носія до виконання роботи в повному обсязі.

3. Компетенція та компетентність розглядаються як потенційне та актуальне. І. Зимня визначає компетенції як певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних. О. Суббето вважає, що як практика вживання категорії «компетенція», що склалася, так і призначення цієї категорії для вимірювання якості випускника навчального закладу, дає змогу визначити компетенцію як сукупність потенційних властивостей або як складову якості в системі потенційної якості випускника вищого навчального закладу. Компетентність є не просто сукупність компетенцій, а сукупність компетенцій, що актуалізовані у певних видах діяльності.

4. Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» відбувається на основі об'єктивності та суб'єктивності умов, які визначають якість

професійної діяльності. Об'єктивні умови називаються компетенціями і розуміються як сфера діяльності спеціаліста, його права, обов'язки та сфери відповідальності, що визначені у різноманітних документах: законах, постановах, указах, наказах, положеннях, інструкціях тощо. Суб'єктивні умови, тобто компетентності, є системою відповідального ставлення та установок людини до світу, інших людей та самого себе, що склалася на певний момент, професійні мотиви, професійно важливі якості особистості спеціаліста, його психофізіологічні особливості, здібності, знання, уміння, навички тощо (А. Вербицький, О. Ларіонова).

5. Компетенція та компетентність розглядаються як ідеальне та реальне. На відміну від компетенції, яка є ідеальною, нормативною, моделює властивості випускника, компетентність є реальною і стосується особистості, з нею можуть відбуватися трансформації, вона має емоційне «зabarвлення» (О. Дахін).

Прибічники іншого підходу зміст понять «компетентність» та «компетенція» або не розрізняють, або вважають використання другого терміну недоцільним.

Так, на думку І. Родигіної, використання цих термінів пояснюється перш за все недосконалістю перекладу. Адже компетенція – це поняття, що увійшло до вітчизняної освітньої теорії та практики з англосаксонської освітньої традиції. При цьому деякі автори наполягають на пріоритеті використання у психолого-педагогічній науці саме терміна «компетентність» перед терміном «компетенція», ґрунтуючись на вітчизняних мовних стереотипах, а також на тому, що поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, що є суто педагогічними категоріями. Зазвичай дослідники автоматично перекладають слово *competence* (компетенція) з англійської мови на українську чи російську мови як «компетентність» і навпаки. Отже, знайти первісне значення використаного автором терміна під час перекладу

іншомовних наукових джерел (більшість із перших наукових праць із цієї проблематики все-таки були іноземними) майже неможливо .

О.Гура вважає, що широке використання в сучасній педагогічній науці категорії «компетенція», підміна нею таких понять, як «компетентність», «знання», «вміння» та «навички» є безпідставним та некоректним. Вчений аргументує свою позицію тим, що в працях зарубіжних засновників компетентнісного підходу в освіті – учасників проекту ДЕЛФІ (Б. Оскарсон, Г. Халадж, С. Шо) – поряд з вищезазначеним терміном використовується як синонім термін «базова навичка», який змістовно може бути інтерпретований як ключова компетенція. Базові навички при цьому розуміються як особистісні й міжособистісні якості, здатності, навички та знання, що виявляються в різних формах і різноманітних ситуаціях праці й соціального життя (С. Шо).

Таким чином, як показав аналіз наведених позицій, дискусія щодо розуміння сутності та зіставлення понять «компетентність» та «компетенція» триває.

Зважаючи на подвійне тлумачення науковцями поняття «компетенції», неоднозначне ставлення до доцільності використання його в освіті, вважаємо, що у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищій школі слід використовувати поняття «освітні компетенції» як соціально обумовлені та закріплені вимоги до рівня підготовки фахівця, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Ці вимоги виражаються сукупністю взаємопов'язаних ціннісних орієнтації, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студентів стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності і є необхідними для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Компетенції виконують функції системних характеристик під час проектування професійних стандартів, що моделюють діяльність студента для його повноцінної життєдіяльності в майбутньому. Компетентність при цьому визначається опануванням студентом відповідних компетенцій. Спільним в поняттях «компетентності» та «компетенції» є розуміння таких їх

характеристик як системність, інтегративність, соціальна та особистісна значущість. Отже, обидва поняття відображають цілісність результату освіти.

Розвиток компетентнісного підходу актуалізував спільний пошук країнами підходів та добору найбільш універсальних за своїм характером, ключових, базових компетентностей, які важливо опанувати людині для того, щоб його соціальна та професійна діяльність була ефективною. Наукові розвідки в цьому напрямку супроводжувалися появою різних класифікацій ключових компетентностей.

Підсумком широких дискусій європейської педагогічної громадськості щодо розгляду і класифікації ключових компетентностей стало прийняття Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя, прийнятої у 2006 р., в якій містяться вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність і базові компетентності у галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; вміння вчитися; соціальна і громадянська компетентності; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність .

Зарубіжні експерти, узагальнюючи матеріали досліджень з реалізації компетентнісного підходу в освіті, виділяють систему компетентностей на різних рівнях змісту: надпредметні («транспредметні», «міжпредметні») – вони можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання; загальнопредметні – як результат вивчення того чи іншого предмета, освітньої галузі; спеціально-предметні – як результат вивчення певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання. При цьому визначається і рівень підготовки, тобто рівень засвоєння компетентності: максимально можливий і достатній та необхідний («мінімальна компетентність»).

Основною рисою ключових компетентностей експертами виділено наступну: вони мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім, незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану,

мови. Крім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і мати особистісно орієнтований характер.

Українськими вченими – членами робочої групи спільного проекту МОН, НАПН України та Програми розвитку ООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»» в Україні ключову компетентність було визначено як об'єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, що можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Ключову компетентність можна розцінювати як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Кожна з надпредметних (ключових) компетентностей формується, зокрема, й через навчання, набуваючи в цьому процесі властивостей засвоєння освітніх дій, які пов'язані з завданнями та змістом освіти. У цьому контексті важливою є думка Н. Бібік, яка зазначає, що крім таких ознак ключових компетентностей, як поліфункціональність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції ключові компетенції пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації. Їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища. Ключові компетентності мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів



суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами за матеріалами дискусій, організованої в рамках проекту ПРООН, у відповідності до освітніх традицій і соціокультурного контексту українського суспільства, складається з таких: вміння вчитися (навчальної); громадянської; загальнокультурної; компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальної; підприємницької; здоров'язбережувальної.

Зазначимо, що у вітчизняній вищій школі практичне впровадження компетентнісного підходу відбувається шляхом розроблювання нового покоління галузевих стандартів вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців. У запропонованому переліку компетенцій, які містяться у рекомендаціях МОН для розроблення стандартів, всі компетенції об'єднано у чотири групи: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні компетенції.

До соціально-особистісних компетенцій належать: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших людей і природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та дотримання здорового способу життя; здатність учитися; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність.

Загальнонаукові компетенції містять: базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки і права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й вміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для оволодіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання

програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати Інтернет-ресурси; базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін; базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Інструментальними компетенціями є такі: здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання іншої мови (мов); навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; дослідницькі навички.

Отже, необхідність формування та розвитку ключових компетентностей під час підготовки майбутнього фахівця у вищій школі зумовлено тим, що головними цілеутворюючими чинниками для системи вищої освіти є сфера праці (підготовка фахівця) та сфера соціальних відносин (формування громадянина). Проведений аналіз теоретичних джерел та документів міжнародних досліджень щодо впровадження компетентнісного підходу в освіту свідчить про те, що проблема визначення ключових компетентностей та розробка критеріїв їх оцінювання залишається на сьогодні однією з найбільш актуальних. Це стосується і підготовки фахівців у вищій школі у контексті Болонського процесу.

Підхід вітчизняних науковців до визначення ключових компетентностей, на нашу думку, повністю відповідає досвіду тих країн, в яких в останні десятиліття відбулася переорієнтація змісту освіти на оволодіння ключовими компетенціями (а це практично всі розвинені країни). Разом з тим зазначений підхід відповідає і традиційним цінностям національної освіти – орієнтації на мораль, етику, соціальну активність, розуміння наукової картини світу.

Незважаючи на відмінність класифікацій, ключові компетентності мають такі характерні ознаки:

- багатofункціональність. Володіння ключовими компетентностями дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання;

- багатомірність, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо);
- надпредметність і міждисциплінарність, оскільки вони можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах;
- динамічність, оскільки вони залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу.

Ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, самооцінювання, критичного мислення тощо. Оволодіння ключовими компетентностями забезпечить, з одного боку, успішне особистісне та соціальне функціонування особистості, а з іншого, – задоволення суспільних потреб у людських ресурсах певної якості.

Отже, впровадження компетентнісного підходу у підготовку фахівців з педагогіки вищої школи спрямовано на формування якостей особистості, яка має бути компетентною не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним при вирішенні будь яких завдань, які ставить перед ним життя.

#### ***2.4. Аналіз досвіду підготовки фахівців з педагогіки вищої школи***

Динамічні зміни, які характерні для інформаційного суспільства, зумовлюють також і розвиток системи вищої освіти. Як справедливо зазначив В. Г. Кремень, університетська освіта забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або іншими словами, виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польс.-україн. щорічник / за ред.: І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – К. ; Ченстохова : Зіпол, 2000. – Вип. 2. – С. 11–30.

Аналіз ситуації на ринку праці свідчить про певний дисбаланс у сфері підготовки кадрів. В Україні існує розрив між системою освіти та потребами ринку праці, який призводить до того, що людей з вищою освітою багато, а справжніх кваліфікованих фахівців катастрофічно не вистачає. Тому завдання підготовки спеціалістів світового рівня, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями, здатні працювати активно і творчо, є надзвичайно актуальним для системи вищої освіти. У вирішенні цих завдань визначальна роль належить викладачу вищої школи, готовому до прогресивної динаміки особистісного й професійного зростання, що, в свою чергу, вимагає підвищення якості його підготовки.

Аналіз особливості підготовки викладачів вищої школи європейських країн показав, що для більшості європейських країн до теперішнього часу залишаються невирішеними багато проблем професійно-педагогічної підготовки викладачів. Так, в Англії залишаються невирішеними такі проблеми: Який баланс між академічним і професійним підходами в системі підготовки викладачів? Як розділити освіту викладачів і вищу освіту? В якій мірі держава повинна контролювати систему підготовки викладачів? Глобальними проблемами у підготовці викладачів у Німеччині є наступні: Де має бути зосереджена освіта викладачів: в університетах або в інститутах? Чи повинно освіта бути регульованою або факультативною та неформальною; інтегрованою або залишатися відносно роз'єднаною? Чи повинен ретельно контролюватися допуск до освіти викладачів або вона повинна функціонувати як відносно відкрита система? Підготовка викладачів у Швейцарії піддається різкій критиці самих викладачів: «Система підготовки викладачів не орієнтована на потреби педагогічної практики, фактично не враховуються індивідуальні потреби викладачів, до рівня їх знань пред'являються підвищені вимоги, професійно-педагогічна підготовка не витримує критики, психологічна та методико-дидактична підготовка є недостатньою».

Водночас, у країнах Європейського союзу в практику навчання постійно вводяться нові стратегії підготовки викладачів: у Швеції – практикуми, в ході

яких початківці викладачі навчаються разом з досвідченими; в Німеччині – курси, на яких практикуються методи спостереження за власною діяльністю, у Франції – навчання в «команді», у Швейцарії – «контент-методи», коли заняття проводяться самими студентами<sup>28</sup>.

В американській академічній спільноті достатньо поширеною думкою вважається така: викладачу потрібна лише предметна підготовка, все інше визначається природженими якостями педагога і його бажанням. Однак багато дослідників займають іншу позицію, яка полягає в усвідомленості необхідності спеціальної підготовки викладачів. На сьогодні більше 90 американських університетів поводять підготовку магістрів і докторів зі спеціальності «Освіта» і, зокрема, «Вища освіта». Обов'язковою умовою для вступу на академічну професію викладача ВНЗ є ступінь доктора філософії (PhD) або ступінь магістра (MD) для роботи в менш престижних вищих навчальних закладах. Основною метою підготовки викладачів вищої школи є забезпечення вищої школи країни науково-педагогічними працівниками, висококваліфікованими фахівцями в сфері управління, формування і реалізації національної і регіональної політики в галузі вищої освіти, роботи зі студентською аудиторією й з кожним студентом окремо, проведення наукових досліджень з різних аспектів вищої освіти<sup>29</sup>.

У вітчизняній науковій літературі виділено три етапи професійної освіти викладачів ВНЗ. Перший етап – це навчання в магістратурі майбутнього викладача вищої школи, яке вважається необхідною умовою його професійного становлення та розвитку, оскільки одна з її цілей – формування готовності до викладацької діяльності. Другим етапом професійної освіти викладачів ВНЗ є навчання в аспірантурі, функція якої – не тільки формування наукових

---

<sup>28</sup> Носачева Е. Научно-педагогические проблемы подготовки европейского преподавателя иностранных языков / Е. Носачева [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2009/1/08.doc>

<sup>29</sup> Приходькіна Н. О. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи США: аспірантські школи / Н. О. Приходькіна // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К. : Гнозис, 2013. – Дод. 1, вип. 29, т. 2: Тематичний вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 262–268.

кадрів, а й науково-предметна, психолого-педагогічна та культурно-просвітницька підготовка викладачів вищої школи в процесі здійснення авторського дослідження. Третій етап професійної освіти викладачів ВНЗ – це педагогічна інтернатура або стажування<sup>30</sup>.

Проаналізуємо досвід підготовки викладачів вищої школи крізь призму запровадження в освітню практику компетентнісного підходу та інтеграції України до європейського освітнього простору.

Розвиток системи вищої освіти в Україні, приєднання її до європейського освітнього простору актуалізувало увагу до підготовки науково-педагогічних працівників як основних агентів впровадження європейської стратегії розвитку освіти. Приєднання України до Болонської конвенції зумовило перехід вищої освіти на двоступеневу систему – бакалаврат і магістратуру.

У перекладі з латинської мови слово «магістр» (*magister*) має значення «начальник, наставник, учитель». У словнику іноземних слів зазначається, що магістр – це другий академічний ступінь, який у США, Великобританії та інших країнах з англо-американською системою освіти надається особам, що закінчили університет або дорівнений до нього вуз і мають ступінь бакалавра, прослухали додатковий курс протягом 1–2 років, склали спеціальний іспит і захистили магістерську дисертацію<sup>31</sup>. В українському педагогічному словнику слово «магістр» має два значення: як перший науковий ступінь, що присуджувався після спеціального іспиту та захисту дисертації в дореволюційній Росії та деяких інших країнах; як голова духовного або рицарського ордену<sup>32</sup>. А слово «магістрант» визначається як «той, хто готується захищати дисертацію на ступінь магістра».

---

<sup>30</sup> Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.

<sup>31</sup> *Словарь иностранных слов.* – 12-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1985. – 608 с.

<sup>32</sup> Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

На сучасному етапі розвитку системи освіти згідно із Законом України «Про вищу освіту», магістр – це «освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння й знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності»<sup>33</sup>.

З огляду на те, що рівень магістра є найвищим освітньо-кваліфікаційним рівнем в системі вищої освіти, саме магістратура, в першу чергу, покликана готувати фахівців, які здатні забезпечити вирішення актуальних проблем сьогодення. Визначаючи пріоритети розвитку вищої освіти України, підсумкова колегія Міністерства освіти і науки України акцентувала увагу на підвищенні ефективності професійної підготовки магістрів, оскільки вони в подальшому мають формувати наукову, науково-технічну і науково-педагогічну еліту Української держави<sup>34</sup>. Зарубіжний досвід також свідчить про те, що саме магістри є квінтесенцією системи вищої освіти та основою науково-технічного прогресу в цілому.

Важливою особливістю магістерської підготовки є те, що ступінь магістра надає можливість фахівцю працювати викладачем у вищій школі, оскільки магістри отримують відповідну психолого-педагогічну підготовку. Такий досвід наявний у країнах СНД, зокрема у Росії та Білорусі.

У Росії інституалізація підготовки майбутнього викладача вищої школи була започаткована приблизно в 1994 р. Дана діяльність проходила в кілька етапів.

Протягом 1994–1996 років у рамках науково-технічної програми «Університети Росії» при активній участі співробітників Іванівського, Московського і Ярославського державних університетів був створений проект

---

<sup>33</sup> Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/go/1060-12>

<sup>34</sup> Ніколаєнко С. М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / С. М. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – № 16/17 (805). – С. 2–20.

Педагогічного мінімуму для підготовки до педагогічної діяльності викладача вищої школи.

У 1996 році наказом Госкомвуза Росії № 1318 (від 26 липня 1996 р.) було створено Науково-методичну раду з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у сфері психолого-педагогічних, соціально-економічних та інформаційно-технологічних дисциплін для викладацької діяльності у вищих навчальних закладах. На основі запропонованих проектів і критичних зауважень Рада розробила Державні вимоги до мінімуму змісту та рівня професійної підготовки випускника магістратури для отримання додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи». Результат даної роботи був зафіксований в документі «Вимоги до обов'язкового мінімуму змісту професійної програми, що забезпечує одержання додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи», затвердженому в 1997 році Міністерством загальної та професійної освіти РФ<sup>35</sup>.

Наступним етапом цього процесу стало затвердження та введення в дію нової редакції Державних вимог до мінімуму змісту та рівня підготовки для отримання додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи» (наказ № 180 від 24.01.2002 «Про введення в дію Державних вимог до мінімуму змісту та рівня підготовки для отримання додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи»). Відповідно до даних вимог у системі вищої освіти Росії магістрантам, аспірантам та викладачам, які не мають педагогічної освіти, надається можливість навчання за додатковою професійною освітньою програмою з отриманням кваліфікації «Викладач вищої школи». При цьому призначенням освітньо-професійної програми є комплексна психолого-педагогічна, соціально-економічна та інформаційно-технологічна підготовка до педагогічної

---

<sup>35</sup> Приказ Минобразования России от 29.04.97 «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» // Бюллетень Минобразования России. – 1997. – № 7. – С. 7–15.



діяльності у вищому навчальному закладі на основі основної програми вищої професійної освіти<sup>36</sup>.

На сьогодні така підготовка викладачів вищої школи здійснюється у провідних вищих навчальних закладах Росії, зокрема у Московському та Санкт-Петербурзькому державних університетах, Московській державній консерваторії, у Красноярському державному університеті, Тюменському державному нафтогазовому університеті, Томському політехнічному університеті тощо. До переліку навчальних дисциплін у зазначених вищих навчальних закладах входять: історія вищої освіти; дидактика вищої освіти; нормативно-правові засади діяльності викладача у вищому навчальному закладі; методика навчання у вищому навчальному закладі; психологія навчання у вищому навчальному закладі; психологія професійно-педагогічного спілкування; психологія інтелекту і креативності; інформаційні технології в науці і вищій освіті; тренінг педагогічної риторики; іноземна мова (за програмою кандидатського екзамену); історія та філософія науки (за програмою кандидатського екзамену).

Навчання майбутніх викладачів вищої школи триває від 1 до 2 років за індивідуальним навчальним планом, що включає передбачену програмою педагогічну практику у вищому навчальному закладі, підготовку та захист підсумкової атестаційної роботи з проблем вищої школи й організації освітнього процесу у вузі. Навчальне навантаження складає 1080 годин (згідно з навчальним планом). Після завершення навчання і успішного захисту випускної (дипломної) роботи видається державний диплом про додаткову освіту з присвоєнням кваліфікації «Викладач вищої школи»<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Государственные требования к минимуму и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [электронный ресурс]. – М., 2001. – Режим доступа : <http://www.tpu.ru/print/teacher.htm>

<sup>37</sup> Межфакультетская дополнительная образовательная программа «Преподаватель высшей школы» Санкт-Петербургского государственного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psy.spbu.ru/perepodgotovka/higher-school>

У Білорусі також здійснюється розроблення, апробація та аналіз різних підходів до проектування психолого-педагогічної підготовки магістрантів до викладання у вищій школі. Так, у Білоруському державному університеті розроблена модель підготовки студента до педагогічної діяльності (в широкому сенсі слова: вчителів шкіл і викладачів вищих навчальних закладів), яка передбачає три рівні формування психолого-педагогічної компетентності:

перший – загальнопедагогічний (обов'язковий мінімальний), який забезпечує формування психолого-педагогічних компетенцій у студентів всіх спеціальностей, що навчаються на рівні бакалавра (курс «Основи психології та педагогіки» – 68 год.);

другий – професійно-педагогічний або спеціальний, на якому студенти отримують в якості додаткової професійну педагогічну підготовку (рівень бакалавра) та, відповідно, кваліфікацію – «вчитель» (курси «Психологія» – 34 год., «Педагогіка» – 34 год., «Методика викладання дисципліни» – 34–68 год., спецкурси з освітньої проблематики – 24 год.);

третій – поглиблено-педагогічний, на якому здійснюється підготовка студентів-магістрантів різних спеціальностей до викладання профільного (базового) предмета (або суміжних предметів) у вузах, середніх спеціальних навчальних закладах, на старшому (ліцейному) ступені загальноосвітньої школи (курс «Педагогіка і психологія вищої школи» – 68 годин, на 2 і 3 рівнях передбачена педагогічна практика)<sup>38</sup>.

Окрім того в університеті розроблена навчальна програма «Педагогіка і психологія вищої школи» для вищих навчальних закладів Білорусі<sup>39</sup>.

В Україні основними джерелами формування професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів довгий час залишались в основному:

---

<sup>38</sup> Жук О. Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете / О. Л. Жук // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 15 апр. 2004 г. / редкол.: Н. А. Березовин (отв. ред) [и др.]. – Мн. : БГУ, 2004. – С. 145–152.

<sup>39</sup> *Освітньо-професійна програма підготовки магістра* // Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи». – К. : М-во освіти і науки України, 2005. – 34 с.

- випускники вищих навчальних закладів без наукового ступеню, вченого звання і досвіду роботи не тільки у вищій школі, а взагалі в освітній сфері. Професійне становлення цієї категорії педагогів, які теоретично і практично не були достатньо підготовленими до виконання своїх функціональних обов'язків, відбувалося шляхом спроб та помилок одночасно з підготовкою ними майбутніх фахівців різних галузей народного господарства;

- практики, які не мали досвіду роботи в освітній системі, але мали досвід роботи за фахом;

- викладачі, які в процесі свого наукового зростання отримали певну загальну педагогічну та психологічну підготовку в аспірантурі та докторантурі, мали певний досвід практичної діяльності та вузьку фахову спеціалізацію (в залежності від напрямку та тематики дисертаційного дослідження)<sup>40</sup>.

Ситуація щодо підготовки викладачів вищої школи змінилася після розробки та затвердження «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні» (1998 р.)<sup>41</sup> та прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.)<sup>42</sup>.

Відповідно до статті 48 Закону України «Про вищу освіту», педагогічний або науково-педагогічний працівник повинен мати повну вищу освіту й отримати спеціальну педагогічну підготовку. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні передбачає, що отримання кваліфікації магістра – найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня фахівця в багатоступеневій системі вищої освіти України – дозволяє здійснювати професійну педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах, зокрема і у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Освітньо-професійна програма підготовки магістра має включати

---

<sup>40</sup> Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.

<sup>41</sup> Постанова Кабінету міністрів України від 20.01.1998 р. № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>

<sup>42</sup> Закон України «Про освіту» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/go/1060-12>

поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку<sup>43</sup>.

Підготовка студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» розпочалася в Україні у 1998–1999 навчальному році. Особливість запровадження освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» полягала в тому, що для його набуття особливе значення мало надаватися не лише процесу підготовки до професійної, а й до науково-педагогічної діяльності.

Навчальний процес для осіб, що навчаються за магістерською програмою, організовується відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» з урахуванням таких особливостей:

- навчання здійснюється за індивідуальним планом;
- навчальний час, відведений для самостійної роботи, повинен становити не менше 1/2 і не більше 2/3 загального обсягу часу, визначеного програмою підготовки магістра;
- на проведення індивідуальних занять може витратитися до 20 % загального навчального часу, передбаченого програмою<sup>44</sup>.

Особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр», має володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої), або науково-педагогічної, або управлінської діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань і вміти продукувати (створювати) елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності.

Відповідно до Закону України «Про освіту» і рішення Міністерства освіти і науки України право підготовки магістрів надається вищим навчальним закладам III–IV рівнів акредитації за наявності ліцензії на право

---

<sup>43</sup> Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>

<sup>44</sup> Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.06.1993 р. № 161 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>

провадження освітньої діяльності за IV рівнем акредитації з відповідної спеціальності.

Підготовка магістрів здійснюється за напрямами та спеціальностями, затвердженими постановами Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787, від 1 червня 2011 р. № 567 та відповідає освітньо-професійним програмам, освітньо-кваліфікаційним характеристикам, навчальним планам, програмам навчальних дисциплін та іншим нормативно-правовим документам у галузі вищої освіти.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра або спеціаліста. Кваліфікація магістра відповідної спеціальності присвоюється особам, які за певний період виконали усі вимоги ОПП підготовки магістра, склали усі іспити, заліки, виконали індивідуальні завдання, передбачені навчальним планом, підготували і захистили магістерську кваліфікаційну роботу.

Вимоги до кваліфікаційного рівня «магістр» відображено у Національній рамці кваліфікації, затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341<sup>45</sup>. Національна рамка кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Вона призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

Основними цілями запровадження даного документу визначено наступні:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;

---

<sup>45</sup> *Постанова Кабінету міністрів України* від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;
- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;
- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Під кваліфікацією в Національній рамці кваліфікації розуміється офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами. Згідно з даним документом кваліфікація магістра передбачає 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.

Дескрипторами кваліфікаційного рівня «магістр» (сьомого рівня) Національною рамкою кваліфікації визначені наступні:

- знання: спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи;
- уміння: розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог;
- комунікація: зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються;
- автономність та відповідальність: прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування.

Таким чином, можна констатувати, що впровадження Національної рамки кваліфікацій спрямоване на забезпечення чіткого та прозорого зв'язку освітньої сфери та сфери соціально-трудоких відносин через визначення та опис компетентностей особистості для всіх кваліфікаційних рівнів. У контексті нашого дослідження вимоги до кваліфікаційного рівня «магістр» слугували орієнтиром та опорою у розробленні компетентнісної моделі викладача вищої школи.

Слід відмітити, що Міністерство науки і освіти України пропонує схему організації підготовки магістрів, виокремивши такі освітні програми підготовки магістрів:

- дослідницькі, що передбачають поглиблене дослідження в одній з наукових галузей;
- професійні, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності;
- кар'єрні, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності.

Логіка такого розподілу зумовлена необхідністю відокремлення підготовки майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, посиленням практичної спрямованості професійних магістерських програм.

Отже, відмінністю програми магістерської підготовки є її випереджувальний характер, спрямованість на інноваційну діяльність. На сьогодні магістратура, згідно з нормативно-законодавчою базою, є ланкою у системі вищої освіти, що забезпечує підготовку кадрів для науково-дослідної й науково-педагогічної діяльності. Це – наукова школа, завданням якої є навчання магістрантів сучасній методології та методиці наукового пізнання, підготовка їх до наукових досліджень та викладацької діяльності. Повністю поділяємо думку відомого вітчизняного педагога О. Мороза, який, наголошуючи на специфіці підготовки викладачів ВНЗ, справедливо зазначив, що науково-педагогічна діяльність викладача вищої школи – це не просто поєднання

педагогічної діяльності, до якої його готували у вузі і яку він реалізовував у школі, і наукової діяльності, досвід якої здобутий в процесі роботи на дисертаційним дослідженням. Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності<sup>46</sup>.

Зміст магістерської підготовки в Україні визначається нормативною та вибірковою частинами програми, яка розробляється у встановленому порядку з кожної спеціальності відповідно до Переліку спеціальностей, що визначений для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст, магістр» та окремих галузей знань для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», та відображається в галузевих стандартах. Галузеві стандарти вищої освіти за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем та напрямом є основою для професійної підготовки.

Проведений аналіз галузевих стандартів вищої освіти підготовки магістрів як першого етапу професійної освіти викладачів показав, що, не зважаючи на нормативно закріплене для них право здійснювати викладацьку діяльність, стандарти більшості спеціальностей непедагогічного профілю, які є основою і визначають зміст професійної підготовки, зорієнтовані тільки на фахову освіту. В них не відображена науково-педагогічна спрямованість підготовки<sup>47</sup>. Так, наприклад, галузевий стандарт вищої освіти з підготовки магістра напряму 0501 «Економіка підприємства» (2002 р.) в переліку обов'язкових (нормативних) дисциплін в обсязі 14 кредитів не передбачає психолого-педагогічної й наукової підготовки до професійної діяльності у вищому навчальному закладі<sup>48</sup>. Галузевий стандарт вищої освіти з підготовки магістра напряму 0401 «Психологія» (2004 р.) на науково-педагогічну підготовку передбачає з 18 кредитів лише 2 кредити, відведених на дисципліни

---

<sup>46</sup> Мороз О. Г. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс / О. Г. Мороз, В. І. Юрченко // Вісник психології і педагогіки Київського університету ім. Б. Грінченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

<sup>47</sup> Драч І. І. Аналіз досвіду підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І. І. Драч // Збірник наукових праць Військового інституту КНДУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 42. – С. 138–144.

<sup>48</sup> *Освітньо-професійна програма підготовки магістра* // Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-профес. прогр. підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 «Економіка і підприємство» / колектив авт. під заг. керівн. А. Ф. Павленка. – К. : КНЕУ, 2002. – 51 с.



«Методика викладання у вищій школі» (1 кредит) та «Методика та організація наукових досліджень» (1 кредит)<sup>49</sup>. Таким чином, при визначенні нормативних дисциплін освітньо-професійної підготовки магістрантів, як правило, відбувається нехтування науково-педагогічною складовою підготовки.

Для аналізу цілісного змісту (нормативної та варіативної складових) магістерської підготовки нами було проаналізовано 43 навчальних плани підготовки магістрів у 7 вищих навчальних закладах з різних регіонів України: Університету менеджменту освіти НАПН України, Національного технічного університету України «КПІ», Київського міжнародного університету, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Національного університету біоресурсів та природокристування, Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Результати аналізу свідчать про недостатню усвідомленість актуальності та важливості підготовки магістрантів до науково-педагогічної діяльності як на рівні розробників галузевих стандартів вищої освіти, так і на рівні викладачів та адміністрації вищих навчальних закладів.

Так, дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень» представлена у 68 % навчальних планів; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається від 27 до 162. Дисципліна «Педагогіка та психологія вищої школи» включена до навчання у 59 % вищих навчальних закладів; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається від 54 до 162. Дисципліна «Методика навчання у вищій школі» входить до 43 % навчальних планів; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається від 27 до 108. Дисципліна «Вища освіта і Болонський процес» включена до 61 % навчальних планів; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається

---

<sup>49</sup> *Освітньо-професійна програма підготовки магістра // Галузевий стандарт вищої освіти : освітньо-профес. прогр. підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0401 «Психологія». – К. : КНУ, 2004. – 48 с.*

від 27 до 108. Дисципліна «Організація навчального процесу у вищій школі» включена до 12 % навчальних планів; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається від 27 до 54. Дисципліна «Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи» включена до 9 % навчальних планів; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається від 27 до 108.

На наш погляд, показовим є факт, що педагогічна практика у різних її варіантах (асистентська, науково-педагогічна) є наявною лише у 42,8 % проаналізованих навчальних планах. Її тривалість коливається від двох до чотирьох тижнів.

Аналіз навчально-методичного забезпечення дисциплін магістерської підготовки показав переважання традиційних підходів до здійснення навчання, внаслідок чого вони мало сприяють реалізації сучасних цілей компетентісно орієнтованої професійної підготовки. Основне значення приділяється формуванню предметних знань, тоді як підготовка до практичної науково-педагогічної діяльності залишається практично поза увагою.

Таким чином, проведений аналіз змісту магістерської підготовки за різними спеціальностями говорить про те, що проблема підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у ВНЗ непедагогічного профілю на сьогодні залишається значною мірою невирішеною.

Аналіз другого і третього етапів професійної освіти викладачів ВНЗ показав, що спеціальній професійній підготовці до викладацької діяльності приділяється недостатньо уваги як під час навчання в аспірантурі, так і під час стажування викладачів. Основним напрямом діяльності аспіранта є підготовка кандидатської дисертації, а викладач-стажист у вітчизняних вищих навчальних закладів є значною мірою тільки посадою, яку молодий фахівець займає в перший рік своєї професійної діяльності і яка надалі дає йому право займати посаду викладача кафедри. У той же час в системі зарубіжної вищої школи стажуванню молодих викладачів приділяється велика увага. Так, наприклад, у вищих навчальних закладах Франції, Німеччини, Великобританії тощо викладач

має право самостійно реалізувати власну професійну діяльність тільки після річного стажування й отримання спеціального диплома, який свідчить про професійну перепідготовку у сфері викладання у вищій школі. Під час стажування молодий фахівець закріплюється за досвідченим фахівцем – керівником стажування й виконує певну програму, яка включає фаховий, психологічний та педагогічний компоненти<sup>50</sup>.

Для удосконалення підготовки науково-педагогічних працівників в Україні до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями (затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 з врахуванням змін та доповнень), було внесено спеціальність специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи». Згідно галузевого стандарту із зазначеної спеціальності<sup>51</sup> випускник має бути здатним виконувати зазначену в ДК 003-95 професійну роботу: 2310.2 «Асистент», 2310.2 «Викладач вищого навчального закладу» і може обіймати первинні посади: викладач-стажист; асистент за умов наявності досвіду виробничої або науково-педагогічної діяльності не менше двох років із спрямування наукових досліджень та підготовки кадрів у структурному підрозділі навчального закладу. Нормативний термін за очною формою навчання складає один рік.

Підготовка фахівців за даною спеціальністю започаткована в Україні з 1998 р. Згідно з Переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787, спеціальності специфічних категорій «Педагогіка вищої школи» присвоєний код 8.18010021.

---

<sup>50</sup> *Гура О. І.* Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.

<sup>51</sup> *Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра* // Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи». – К. : М-во освіти і науки України, 2005. – 20 с.

На сьогодні підготовка магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» здійснюється такими провідними вітчизняними вищими навчальними закладами, як Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка, Луганський державний педагогічний інститут імені Т. Г. Шевченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Університет менеджменту освіти НАПН України, Український інститут науково-технічної і економічної інформації, Інститут управління, економіки і господарського права, Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Національний технічний університет України «КПІ», Київський міжнародний університет, Інститут економіки та права «КРОК», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Національний фармацевтичний університет, Українська інженерно-педагогічна академія, Класичний приватний університет (ГУ «ЗІДМУ»), Військовий гуманітарний університет національної академії оборони України, Національний університет біоресурсів та природокористування, Національний гірничий університет, Запорізький національний університет, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Аналіз досвіду провідних вищих навчальних закладів України та власного досвіду викладання в магістратурі дозволяє стверджувати, що магістерську підготовку має сенс відкривати у тих вищих навчальних закладах, де представлені потужні наукові школи, оскільки саме вони спроможні бути основою реалізації магістерських програм.

Нормативна частина магістерської підготовки відповідно до освітньо-професійної програми для даної спеціальності містить цикл професійної та практичної підготовки, що забезпечують дисципліни:

«Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні». В рамках цієї дисципліни розглядаються питання державного регулювання професійної та

освітньої діяльності, загальні принципи та позиціонування фахівця у суспільному поділу праці в Україні, нормативні документи сфери праці і сфери освіти;

«Педагогічна та професійна психологія», яка передбачає вивчення питань загальної, педагогічної та професійної психології, психологічних аспектів управління трудовим колективом, методик корекції психічного стану людини, організації оптимальної психічної та фізичної діяльності;

«Фізична культура і психофізіологічний тренінг», де вивчаються методики корекції психофізіологічного стану людини, прийоми саморегуляції та самоконтролю, методики накопичення та покращення показників розвитку фізичних якостей, методики психофізіологічного тренінгу;

«Моделювання діяльності фахівця», яка передбачає розгляд загальної схема побудови моделі фахівця, особливостей його професійної та соціальної діяльності та їх моделювання, змісту освіти фахівця та його освітньо-кваліфікаційної характеристики;

«Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця», де вивчаються проблеми формування змісту навчання, визначення цілей освітньої та професійної підготовки за циклами та навчальними дисциплінами, сутність та структура освітньо-професійної програми підготовки фахівця, побудова структурно-логічної схеми та інформаційна база підготовки фахівця;

«Системний підхід у вищій освіті», яка присвячена розгляду особливостей вищого навчального закладу як соціально-педагогічної системи, особливостей управління ВНЗ, систем організації навчального процесу у ВНЗ, впливу зовнішніх та внутрішніх чинників на досягнення мети діяльності;

«Педагогічний контроль в системі освіти», яка спрямована на розгляд інструментів педагогічних вимірів, алгоритмів складання тестових матеріалів і обробки результатів тестування, проблем організаційно-технічного забезпечення психодіагностичних вимірів, інформаційної та психологічної підготовки студентів до застосування різноманітних форм та видів педагогічного контролю, умов проведення тестового іспиту;

«Дидактичні системи у вищій школі», де розглядаються види та форми навчальних занять у вищій школі, підходи до оцінки ефективності пізнавальної діяльності студента, побудова апріорних і реальних дидактичних систем, засоби структурування навчального матеріалу та оптимізації навчального плану відповідно до вимог нормативних документів;

«Інформаційні технології в освіті», яка присвячена вивченню питань інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу та діагностики його якості;

«Соціальна та екологічна безпека діяльності», де розглядаються підходи до управління ризиком у соціальних та екологічних системах, аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища установи, законодавчі та нормативні акти системи цивільного захисту та системи управління охороною праці; питання запобігання та реагування на надзвичайні ситуації, принципи ергономіки робочого місця і робочого часу.

Практична підготовка та стажування магістрантів спрямована на реалізацію методик проектування змісту освіти та навчання, розробки засобів діагностики якості освітньої та професійної підготовки, реалізацію фрагменту апріорної та реальної дидактичних систем.

Як показав проведений аналіз освітньо-професійної програми підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, до нормативної частини змісту магістерської програми за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» не включено дисципліни, які забезпечують підготовку майбутніх викладачів до здійснення таких важливих видів діяльності викладача вищої школи, як виховна, науково-дослідна, не передбачено ознайомлення студентів з сучасними тенденціями розвитку вищої освіти, опанування ними сучасними інноваційними технологіями навчання<sup>52</sup>. Натомість аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики як складової галузевого стандарту підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» засвідчив, що до складу

---

<sup>52</sup> Драч І. І. Проблеми та перспективи підготовки магістрантів з педагогіки вищої школи / І. І. Драч // Вища освіта України. – 2011. – Дод. 2, № 3, т. 5 (30). – С. 147–155.

виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь віднесено такі, що не властиві викладачеві, а належать до компетенції адміністрації (наприклад, до організаційних функцій викладача увійшли: забезпечення фахової дієздатності педагогічного колективу та осіб, які навчаються; організація дій щодо забезпечення захисту персоналу навчального закладу з метою попередження або зменшення рівня вірогідного пошкодження). Таке розуміння видів професійної діяльності викладача, на нашу думку, переобтяжує зміст підготовки магістрантів педагогіки вищої школи. Недоцільним, на нашу думку, виглядає також включення до змісту нормативної дисципліни «Соціальна та екологічна безпека діяльності» змістового модулю «Запобігання та реагування на надзвичайні ситуації».

Доповнює зміст підготовки магістрантів педагогіки вищої школи варіативна частина освітньо-професійної програми (ОПП), до складу якої включаються дисципліни за вибором вищого навчального закладу та дисципліни за вибором студентів. У проаналізованих навчальних планах до складу варіативних увійшли такі дисципліни за вибором навчального закладу: «Методологія та організація наукового дослідження», «Філософія освіти», «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика педагогічного експерименту», «Психологія творчості», «Управління ВНЗ», «Андрагогіка», «Риторика», «Історія педагогіки вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Психологічні проблеми виховання» тощо. Таким чином, зміст варіативної складової підготовки магістрантів педагогіки вищої школи частково нівелює недоліки нормативної частини ОПП.

Проте, відзначимо, що до складу варіативних у проаналізованих навчальних планах не віднесено дисципліни, які спрямовані на розкриття теоретичних основ компетентнісного підходу в освіті, особливостей професійної діяльності та сутності професійної компетентності викладача ВНЗ. Це свідчить про недостатню усвідомленість актуальності здійснення професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи на засадах

компетентнісного підходу з боку як науково-педагогічних працівників, так і адміністрації ВНЗ.

Суттєвим недоліком професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи вважаємо нормативну невизначеність механізму вибору студентами частини змісту професійної підготовки, хоча така можливість закладається включенням до навчальних планів дисциплін за вибором студентів. Практичний досвід діяльності вищих навчальних закладів з підготовки майбутніх фахівців свідчить про те, що всі дисципліни варіативної складової змісту підготовки визначаються зазвичай самим вищим навчальним закладом з огляду на розуміння актуальності відповідних дисциплін провідними викладачами випускаючої кафедри. На нашу думку, усунення магістрантів від участі у визначенні змісту освіти знижує мотивацію до навчання, не дає їм можливості повною мірою відчувати себе суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз організації навчально-виховного процесу при підготовці магістрантів показав, що при визначенні його форм та методів недостатня увага приділяється особливостям навчання дорослих, хоча згідно з вимогами стандарту зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» вступники повинні мати педагогічний досвід (не менше двох років). Вважаємо це серйозним недоліком підготовки, оскільки здійснення професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, на наше переконання, має базуватися на андрагогічній моделі навчання, яка передбачає активізацію процесів самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості магістранта.

Акцентуємо особливу увагу на тому, що результати навчання магістрантів педагогіки вищої школи, які мають стати провайдерами компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців, у діючому стандарті за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» не визначено через категорії компетентності та компетенцій. З огляду на це, актуальним на сьогодні є розроблення нового галузевого стандарту зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» на засадах компетентнісного підходу, що сприятиме



формуванню у випускників готовності до професійної діяльності та професійно особистісного розвитку. Новий стандарт підготовки магістрантів педагогіки вищої школи має забезпечувати відображення у змісті освіти основ сучасних знань, надання йому методологічної та світоглядної спрямованості, об'ємне відображення навколишнього середовища в умовах глобалізаційних процесів<sup>53</sup>.

Отже, проведений аналіз досвіду формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у системі вищої освіти показав, що професійна підготовка студентів потребує суттєвої модернізації як на рівні оновлення змісту підготовки, так і на рівні організації навчально-виховного процесу. Вважаємо, що підготовка майбутніх викладачів в умовах магістратури не забезпечує відповідність її результатів сучасним вимогам суспільства. На наше переконання, обов'язковою умовою підготовки магістрантів, аспірантів та викладачів, які не мають педагогічної освіти, є навчання за освітньо-професійною програмою спеціальності «Педагогіка вищої школи» з отриманням відповідної кваліфікації. При цьому призначенням освітньо-професійної програми підготовки майбутніх викладачів має бути комплексна психолого-педагогічна, соціально-економічна та інформаційно-технологічна підготовка до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі на основі основної програми вищої професійної освіти.

Підвищення ефективності підготовки магістрантів педагогіки вищої школи у контексті реформування вітчизняної системи вищої освіти передбачає переосмислення мети і результату освіти; оновлення змісту вищої освіти через запровадження нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, розроблених на засадах компетентнісного підходу; орієнтацію освітньо-професійної програми, навчальних планів та програм з дисциплін на формування й розвиток професійної компетентності магістрантів; гармонійне поєднання в процесі професійної підготовки традиційних форм і методів навчання, основне призначення яких полягає у змістовному наповненні

---

<sup>53</sup> Драч І. І. Проблеми та перспективи підготовки магістрантів з педагогіки вищої школи / І. І. Драч // Вища освіта України. – 2011. – Дод. 2, № 3, т. 5 (30). – С. 147–155.

компонентів професійної компетентності (когнітивного, діяльнісного та особистісного), з нетрадиційними, спрямованими на активізацію процесів професійної самоорганізації; проведення моніторингу якості підготовки випускників.

### ***Практичні завдання до другого розділу***

#### ***1. Репродуктивний рівень***

##### ***Дайте відповіді на запитання:***

- «Що означає поняття «Дидактика»?
- Назвіть закономірності та принципи навчання у вищій школі?
- У чому полягає специфіка організації навчального процесу щодо підготовки фахівців з педагогіки вищої школи?
  - Яке призначення державного стандарту вищої школи?
  - Які чинники впливають на вибір методів навчання у конкретній педагогічній ситуації?
  - Що є основними елементами ЄКТС?
  - У чому переваги в організації кредитно-трансферної системи організації навчального процесу з підготовки фахівців з педагогіки вищої школи?

#### ***2. Конструктивний рівень***

##### ***Продовжіть речення:***

- Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) – це система трансферу і \_\_\_\_\_.
- Навчальне навантаження здобувача вищої освіти формується та обліковується у \_\_\_\_\_.
- Існують такі принципи системи рейтингового оцінювання \_\_\_\_\_.
- Національна рамка кваліфікації визначає \_\_\_\_\_.
- Навчальні цілі формуються за допомогою \_\_\_\_\_.
- Основними методами навчання у вищому навчальному закладі є \_\_\_\_\_.

#### ***3. Творчий рівень***

##### ***Порівняйте споріднені поняття:***

Поняття	Схожість	Відмінність
«Навчальний процес»		
«Процес навчання»		
«Освітній процес»		

4. Зазначте, які компетентності формуються у фахівця при вивченні курсу «Педагогіка вищої школи»

Компетенція	Перелік	Перелік	Досвід	Ставлення	Мотивація
-------------	---------	---------	--------	-----------	-----------

яка формується	необхідних знань	необхідних умінь та навичок	діяльності		

5. Напишіть, як узгоджується діяльність викладача і навчальна діяльність студента у навчальному процесі підготовки фахівця з педагогіки вищої школи:

Структура педагогічної діяльності викладача	Структура навчальної діяльності студента	Характеристика узгодженості компонентів
Гностичний компонент	Власний досвід	
Проектувальний компонент	Навчальні цілі	
Конструктивний компонент	Дії щодо усвідомлення змісту навчання	
Організаційний компонент	Дії з обробки інформації, самоконтроль, самокорекція	
Комунікативний компонент	Наявність комунікативних здібностей	

6. Дайте характеристику Інноваційним освітнім технологіям у залежності від методу навчання:

Метод навчання	Технологія			
	За цілями навчання	За процесом	За результатом	За взаємодією викладача та студента
Пасивний				
Активний				
Інтерактивний				

### **Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЇЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У третьому розділі розглядаються питання технологічного забезпечення навчального процесу вищої школи, визначається сутність інноваційні педагогічні технології реалізації навчального процесу підготовки викладачів*

*вищої школи, розкриваються шляхи використання засобів ІТ у навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання, описуються технології дистанційного навчання та мережеві технології у професійній підготовці викладачів вищої школи.*

### ***3.1. Інноваційні педагогічні технології реалізації навчального процесу підготовки викладачів вищої школи***

Прийняття Україною загальноєвропейської системи освіти передбачає деякі зміни в освітньому процесі відповідно до основних положень Болонської декларації. Однією з головних цілей Болонського процесу визначено усунення перешкод на шляху академічної мобільності студентів, викладачів, наукових співробітників і адміністративного персоналу. Природно, досягнення цієї мети можливе лише за умови підвищення конкурентоспроможності вітчизняних наукових кадрів.

В умовах, що постійно змінюються, випускникам ВНЗ, молодим фахівцям необхідне не автоматичне заучування, не механічне виконання навчальних завдань, не бездумне "натаскування", а знання того, де шукати те, чого вони не знають, і вміння мобільного застосування отриманих знань і умінь. Саме тому в основі нових форм і методів освіти лежить не заучування конкретних даних з вузької спеціальності, а освоєння ширшого діапазону інформації, здобуття навичок пошуку та аналізу фактів, вміння ставити проблемні завдання і шукати шляхи їхнього вирішення, аргументувати й відстоювати свою позицію. Усе це дасть можливість молодим фахівцям орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, максимально реалізувати себе, у разі потреби змінити професію.

Підготовка конкурентоспроможного фахівця у вищих навчальних закладах - одна із ключових завдань сучасної освіти. Проблема вибору технологій і методів навчання дає можливість формувати в студентів загальні й професійні компетенції.

Процес європейської інтеграції все помітніше впливає на усі сфери життя держави, не обійшов він і вищої освіти. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній і науковий простір Європи, удосконалює освітню діяльність в контексті європейських вимог, зробила конкретні кроки для практичного приєднання до Болонського процесу. Основним завданням на перехідний період є реалізація передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів ECTS (European Credit Transfer System – Європейської кредитно-трансферної системи). Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів під час переходу із однієї навчальної програми на іншу. ECTS повинна стати багатоцільовим інструментом визнання і мобільності, засобом реформування навчальних програм. Надзвичайно важливий акумулюючий момент впровадження кредитної системи, що полягає в можливості враховувати усі досягнення студента, а не лише навчальне навантаження, наприклад, участь в наукових дослідженнях, конференціях, олімпіадах і тому подібне.

Якщо розглянути розвиток освітніх (чи педагогічних) технологій, то можна стверджувати, що всі відомі методи навчання можна класифікувати на неімітаційні та імітаційні. До перших відносять засоби активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається на лекційних заняттях, а до других — здійснення та ініціювання навчально-пізнавальної діяльності дорослих шляхом імітації умінь та навичок, достатніх для їх фахової (спеціалізованої) діяльності (рис.3.1).

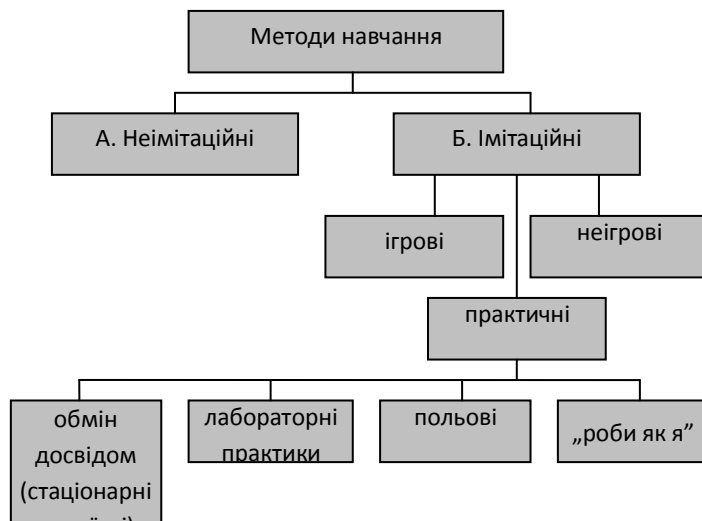


Рис.3.1. Класифікація методів навчання

Варто стисло зупинитись на розгляді першої групи форм занять, які схематично зображені на рис. 3.2. До них належать<sup>54</sup>:

- **Лекція-бесіда (діалог з аудиторією).** Надає можливість встановлення безпосереднього контакту лектора із слухачем.

- **Лекція-диспут.** Протягом занять відбуваються не лише відповіді на окремі запитання теми, але й вільний обмін думками між лектором та аудиторією в інтервалах між логічними поділами лекційного матеріалу.

- **Проблемна лекція,** протягом якої відбувається розв'язання певних проблем, які формулює лектор в ході занять. Виклад матеріалу може бути як у вигляді проблемної бесіди (елементи інтерактивності) так і монологічним (наказовим).

- **Лекція з розгляду конкретних ситуацій.** Подібна до лекції-диспуту, однак на обговорення зазвичай ставлять не певну проблему, а конкретну актуальну ситуацію.

- **Лекція-вікторина** — потребує постійного звернення до практичного (чи життєвого) досвіду слухачів.

- **Лекція-консультація** загалом побудована на роз'ясненні найбільш

<sup>54</sup> Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волощук. - К.: Педагогічна думка, 1998. - 149 с.

складних або важливих запитань з предмету (теми), які безпосередньо ставлять слухачі лекторові. Можливий вільний обмін думками.

• **Лекція-прес-конференція**, на яку запрошують фахівців, експертів, консультантів. Застосовується для розгляду складних та широкоформатних тем, де рівень компетенції конкретного викладача вже недостатній. Іноді цей вид занять носить назву „**круглого столу**”.



Рис. 3.2. Структура не імітаційних методів навчання

• **Теоретична співбесіда**, яка зазвичай проводиться як із групою слухачів, так і в індивідуальному форматі. Дає змогу не лише розглянути і засвоїти певний матеріал, але й одночасно забезпечити контроль знань.

• **Метод залучення (суггес-педагогіка)**, який ґрунтується на релаксації, відповідному впливові педагога на слухача, під час якого створюється визначений вплив на переконання чи рішення останнього без примусу чи установки. Ініціюється раціональне міркування, що все разом у кінцевому результаті посилює творчі спроможності слухача.

• **Метод мозкового штурму**. Дозволяє вільно висловлювати свої

пропозиції (досить часто несподівані та неадекватні) в контексті запропонованої теми. Мозковий штурм стихає, коли потік пропозицій зупиняється, після цього настає етап обговорення. Модифікацією вищезазначеного методу є „**човниковий метод**”, під час проведення якого учасники поділяються на дві групи: генерації ідей та їхньої критики. Робота цих груп проводиться в різних навчальних приміщеннях. Мозкова атака починається у групі генерації ідей, після чого отримані там пропозиції скеровуються у групу критики, де і проводять відбір цікавих та перспективних пропозицій, які знову передаються на наступний розгляд у першу групу. Робота повторюється, доки не буде отримано оптимально прийнятий результат.

• **Синектика.** Метод запропонував американський психолог Дж. Гордон. Поняття синектики означає “об’єднання різнорідних елементів”. З точки зору Гордона, творчий процес окремої людини аналогічний творчому процесу цілого колективу людей, які мають у сукупності різнобічну підготовку. Експеримент, розроблений вченим дозволяє говорити про те, що в групах із застосуванням методу синектики відмічався зріст винаходів. Цей метод отримав свій подальший розвиток та теоретичне обґрунтування в працях Г.Я. Буша. Суть методу полягає в тому, щоб зробити невідоме відомим, а звичне – чужим. Перетворити невідоме у відоме означає вивчити проблему і звикнути до неї. Після цього проробляється зворотна операція – звичне робиться чужим. Це досягається за допомогою чотирьох типів операцій: особистісне уподібнення, пряма аналогія, символічна аналогія та фантастична аналогія. Одне із завдань синектики – відхід від типового, погляд на проблему збоку, щоб знову повернутися до початкової її сутності. Синектика — це один із методів організації творчого мислення, який дає позитивні результати в умовах підготовленого колективу. Через те, що метод синектики розроблений на базі наявних евристичних методів, він має всі, притаманні цим методам переваги. До його недоліків та обмежень належать те, що він не дозволяє вирішувати надто спеціальні творчі завдання, але дає можливість знайти переважно



найбільш оригінальне рішення. Після застосування методу протягом більше ніж 30-40 хвилин продуктивність генерування нових ідей поступово падає. Застосування методу потребує високої педагогічної майстерності.

- **Метод морфологічного аналізу**, який був розроблений швейцарським астрономом Цвіккі. Сутність методу зводиться до вивчення різноманітних варіантів, що визначаються особливостями будови – морфологією створюваного пристрою. Спочатку потрібно максимально точно сформулювати завдання: виявити, по можливості, усі основні дані створюваного пристрою і його окремих характеристик; скласти матриці усіх можливих варіантів за кожною із вказаних характеристик, потім усі дані просумувати в цілому; визначити конкретну значимість усіх варіантів розв'язування; вибрати найбільш придатні варіанти. Метод був використаний Д. Менделєєвим при створенні періодичної системи хімічних елементів.

- **Метод „гірлянд асоціацій”** ґрунтується на закономірностях людської психіки і передбачає активізацію понятійно-вербальної діяльності суб'єкта шляхом “включення” слів-подразників. Метод включає десять етапів (кроків): визначення синонімів об'єкта; довільний вибір випадкових об'єктів; складання переліку ознак випадкових об'єктів; генерування ідеї шляхом приєднання до об'єкта ознак випадково вибраних об'єктів; генерування гірлянд асоціацій із ознак випадкових об'єктів; генерування нових ідей; вибір альтернативи; оцінка і вибір раціональних варіантів ідей; вибір оптимального варіанта.

- **Стратегія семикратного пошуку**. В її основу покладено реалізацію семи етапів, на які поділяється творчий пошуковий процес: побудова графів генезису проблеми та засобів її вирішення; аналіз функції системи; нове уточнення формулювання проблеми із врахуванням аналізу функцій шуканої системи; усвідомлено-логічне варіювання факторів; інтуїтивно-творчий пошук вирішення проблеми; оцінка альтернативних ідей; конкретизація винахідницьких задач.

- **Метод евристичних запитань** доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації, або впорядкування вже

наявної інформації в процесі вирішення творчого завдання. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики вирішення творчого завдання. Евристичні питання вивчав американський математик і педагог Д.Пойа. Недоліки цього методу в тому, що він не дає особливо оригінальних ідей та рішень, і, як і інші евристичні методи, не гарантує абсолютного успіху у вирішенні творчих завдань.

- **Метод багатомірних матриць** відомий ще як метод “морфологічного ящика”. Він базується на принципі аналізу нових зв’язків та відношень, які виникають у процесі матричного аналізу досліджуваної проблеми. Перевагами цього методу є те, що він дозволяє вирішити складні творчі завдання та знайти багато нових несподіваних, оригінальних ідей. Проте, цей метод має свої недоліки та обмеження. Для вирішення завдання навіть середньої складності часто важко вибрати оптимальне рішення з великої кількості, яку пропонує матриця. Використовувати його можливо лише за умови, якщо і у викладача, і у студентів виробились відповідні навички розв’язання задачі за допомогою цього методу.

- **Метод інверсії** – один із евристичних методів навчально–творчої діяльності, зорієнтований на пошук вирішень творчого завдання в нових, несподіваних напрямках, частіше за все протилежних традиційним поглядам та переконанням, які присутні в логіці. Дослідники звернули увагу на те, що часто в ситуаціях, коли стереотипні прийоми, процедури мислення є безплідними і не дають ніякого результату, оптимальним в таких випадках стає принципово протилежна альтернатива рішення. Потрібно відмітити, що цей метод в психологічній літературі ще називають методом звернення. Метод інверсії базується на закономірності та відповідно принципі дуалізму, діалектичної єдності та оптимального використання протилежних (прямих та зворотних) процедур творчого мислення: аналіз, синтез, дивергентне та конвергентне мислення, а також поширення діалектичного підходу до аналізу об’єкта дослідження. Безперечно, що як і будь-який інший евристичний метод, цей метод має свої переваги і недоліки. Переваги: дозволяє розвивати діалектику

мислення у тих, хто навчається, знайти вихід із безвихідної ситуації, знайти оригінальне вирішення різного рівня труднощів та проблемності творчих завдань. Недоліки та обмеження методу інверсії: вимагає від тих, хто навчається достатньо високого рівня творчих здібностей, базових знань, умінь та досвіду роботи в навчально-творчій діяльності. Відмічено також педагогічні труднощі в доборі та конструюванні творчих завдань, які б вимагали застосування методу інверсії.

- **Метод емпатії (особистої аналогії)** є одним із важливих евристичних методів вирішення творчих завдань. Процес застосування аналогії є проміжною ланкою між індуктивними та дедуктивними операціями мислення. У вирішенні творчих завдань використовуються різні аналогії: конкретні (матеріальні) та абстрактні. У ситуаціях уявної побудови аналогії іноді добрі евристичні результати дає такий прийом як гіперболізація (значне збільшення або суттєве зменшення масштабів досліджуваного об'єкта). Найчастіше, емпатія – уособлення однією особою іншої. У вирішенні творчого завдання емпатія розглядається, як уособлення людини з неживим об'єктом, процесом, системою<sup>55</sup>.

Описані вище діалогові технології (за винятком двох методів занурення та мозкового штурму) наразі є домінуючими в освітньому просторі України (саме їм належить лівова частка аудиторних годин у робочих планах навчальних та професійних програм освітніх закладів вищої школи та закладів післядипломної освіти). Із входженням нашої системи освіти у Болонський освітній процес ця ситуація, безперечно, буде змінюватись. Більш застосовуватимуться креативні навчальні технології, що сприятиме зростанню якості освіти та рівню професійності фахівців, їхній мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці.

Однак, враховуючи реалії сьогодення, ми повинні в новій силі використати особливості діалогових технологій, які сприяють створенню

---

<sup>55</sup> Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти / Укл. Н.В.Артикуца, О.М.Клоченок, Т.О.Ліщук; НАУКМА. – К.: Стилос. 2006. – 630 с.

комунікативного оточення тих, хто навчається розвитку співробітництва на рівнях „педагог-слухач” „слухач-слухач”, „педагог-автор” чи „автор-слухач” в процесі постановки та вирішення навчально-пізнавальних завдань. Для цього необхідно навчитись „полемічній майстерності”, освоїти методи переконування опонента, відстоювання своїх позицій, заперечення чужої (неправильної) точки зору, володіти технологією риторики тощо.

Більш ефективними для роботи з дорослою аудиторією (і не лише дорослою) слід вважати креативні методи навчання, які, в основному, мають імітаційні форми проведення (див. рис. 3.3). Специфіка цих освітніх методів припускає їхній поділ на ігрові та неігрові<sup>56</sup>.



Рис. 3.3. Структура імітаційних методів навчання

Організація навчального процесу у формі гри не є альтернативною щодо інших методів, в тому числі і вищезазначених. Однак під час їх проведення як і аналіз конкретних чи віртуальних ситуацій, так і розв’язування фахових задач, і виконання **лабораторних** чи **польових практик** (зокрема навчальних дисциплін із царини техніки чи будівництва) сприяють закріпленню та нагромадженню необхідних знань, відпрацюванню стійких навичок та вмінь. В учасників гри формується не лише індивідуальна відповідальність, але й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх заняття в цілому

<sup>56</sup> Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 255 с.

залежить від узгодженості та взаємодії усіх учасників ігрового поля.

Існують такі види ігрових занять<sup>57</sup>:

- **Ігри тренувального характеру (ігри-вправи)**, які містять непросту для виконання фахову ситуацію із певним визначеним порядком дій (наприклад: „Як я готую звіт про науково дослідну роботу...” чи „Як я проведу презентацію діяльності...” тощо). Чисельність малої групи зазвичай складає від 2 до 6 (8) осіб. Тривалість самої гри — 10-20 хвилин.

- **Ігри-інсценівки (ігри-імітації)** дають змогу на основі виконання ігор, які ґрунтуються на розгляді фрагментів (чи повного набору) конкретної діяльності (того чи іншого виду), відпрацювати комунікативні навички. Можливими темами занять можуть бути: „Я готуюсь до виступу на конференції”, „Я здійснюю прийом відвідувачів у відділі соціального захисту” тощо.

- **Комплексні дієві ігри (розв’язання кейс-стаді)**, які в обов’язковому порядку містять елементи імпровізації в діях слухачів. Тематика занять зазвичай скерована на вирішення ситуацій саме методом згурпованої командної роботи. Максимально ділова гра може тривати навіть до чотирьох академічних годин. Ділові ігри, зазвичай, складаються із трьох послідовних етапів: підготовчого, ігрового та заключного. Другий та третій етап проводяться в процесі самого заняття, а перший — на його початку.

- **Методика творчого тренінгу КАРУС** (комбінування, аналогія, реконструювання, універсальна стратегія, випадкові підстановки), розроблена дійсним членом НАПН України В. Моляко, включає теоретичний курс, методичні інструкції та задачі<sup>58</sup>. Запропонована система творчого тренінгу КАРУС орієнтована на навчання (розвиток здібностей) в ускладнених умовах і

---

<sup>57</sup> П’ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи / Г.П.П’ятакова, Н.М.Заячківська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

<sup>58</sup> Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень [Текст] : колективна моногр. / ред. В. О. Моляко, О. Л. Музика ; Державний фонд фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України. - Житомир : Рута, 2006. - 320 с

складається з таких спеціальних прийомів як: метод часових обмежень, метод раптової заборони, швидкісного ескізування, нових варіантів, інформаційної недостатності, інформаційного надлишку, метод абсурду.

- **Ігри-змагання.** На цих заняттях одне і те ж завдання видається двом малим групам слухачів, після чого проводиться порівняння отриманих результатів та вибір найбільш оптимального вирішення проблеми.

- **Ігрове проектування (інша назва — управління проектами)** — метод досить подібний за технологією проведення до методу ділових ігор та має те ж саме призначення — розширення пізнавальної діяльності слухачів. Основна відмінність полягає у предметі моделювання. Якщо у форматі ділової гри імітується вирішення завдань в умові реальної чи віртуальної поведінки об'єкту, то в останньому із названих випадків — імітується чи відтворюється процес створення або ж удосконалення об'єкта. Прикладом таких освітніх занять можуть бути складання міні-проектів відповідно до стратегії розвитку території, управління організацією, установою (чи іншою інституцією).

- **Соціально-психологічний тренінг** — формує у слухачів практичні навички управляти стилем своєї поведінки через усвідомлення того, як його сприймає оточення йому симпатизують чи виявляють до нього антипатію. Основою цього методу є флуктуації (перебудови) внутрішньої установки індивіда, які визначають подальшу зміну ставлення, як до себе, так і інших. Виконуючи певні тренінги утворюються навички та вміння проводити спостереження, визначати реальний стан іншої людини (навіть за невербальними методами) та коригувати свою поведінку в суспільстві. Тренування такої особливої чутливості (умовно „походити в чужих мештах”), відчутти стан іншої людини, навчитись співпереживати з нею сприяє вихованню у слухачів такого відчуття (і досить благородного), як емпатія.

Зазвичай такі тренінги (що знайшли найбільше застосування в освоєнні технологій соціальної роботи, конфліктології, налагодженню зв'язків з громадськістю тощо) поділяють на дві головні групи: орієнтовані на розвиток спеціальних умінь (навичок) та ті, що скеровані на отримання досвіду з аналізу

ситуацій спілкування. До неігрових імітаційних методів належать:

- **Ситуація (широкоформатна).** Використовується для подальшого розгляду проблемної широкоформатної ситуації слухачам необхідно проаналізувати та оцінку явища і виробити схему її вирішення. Зазвичай цей метод найбільш доцільно застосовувати у навчанні тих слухачів, для яких запропонована ситуація найбільш наближена до їх фахової діяльності.

- **Мікро ситуація.** Відрізняється від попереднього методу тим, що її опис повинен бути досить лаконічним, стислим, однак точно описувати сутність проблеми (чи конфлікту). Мікроситуація часто може бути фрагментом лекції-дискусії.

- **Ситуація-ілюстрація** скерована на опис нового досліджуваного матеріалу. Слугує закріпленню та поглибленню знань, активізації взаємного обміну знаннями та досвідом між слухачами.

- **Ситуація-проблема (ситуаційна задача).** Під час проведення такого заняття слухачам пропонують провести не лише аналіз чинної ситуації, але і прийняти обґрунтоване рішення. Однак, коли проблема, яку розглядають, виходить за межі якоїсь конкретної фахової діяльності (є більш широкою, наприклад, соціально-економічний розвиток регіону), тоді її можна назвати **фаховою задачею**. Ці фахові задачі можуть бути використані не лише для отримання знань, але й на етапі їх перетворення на вміння та навички. Фахові задачі можна розглядати в контексті лекцій, бесід, виконання самостійних завдань. Їх можна скеровувати як на потреби окремих слухачів, так і всій навчальній групі загалом.

- **Ситуація-інцидент** зазвичай спрямована на подолання особистої інертності слухача та вироблення (формування) в нього адекватних засобів поведінки у складних стресових умовах (чи ситуаціях). Головна відмінність від вищезазначених методів конкретних ситуацій полягає в тому, що ситуація, яку розглядають у форматі названого методу, має характеристики несприятливих для сприйняття умов (наявність значної кількості факторів протидії).

- **„Інформаційний лабіринт”.** Значною мірою це буде розгляд

документообігу в певній організації чи установі. До нього входять діяльність щодо прийому, реєстрації документів, їх руху та пошуку, відповідних операцій розгляду, походження, візування, формування у справи та подальше зберігання. Заключна частина „інформаційного лабіринту” провадиться у формі дискусії, де обговорюються всі виконані процедури та прийняті рішення.

**Тестові технології.** Одним із найважливіших показників є рівень знань студентів з навчальних дисциплін, що вивчаються. Найоб'єктивнішим засобом оцінювання рівня знань в даний час вважають тести, які дозволяють неупереджено оцінити навчальні досягнення студентів. Тому необхідно розглянути основні вимоги до тестів, їх переваги і недоліки, а також рекомендації щодо їх конструювання і використання.

Одним із засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи є тестовий контроль. На думку І. Якіма, тест – це іспит, випробування, метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності вимірів, повинен пройти обробку та бути прийнятим для застосування в педагогічній практиці. Тест – стандартизована психодіагностична система завдань, яка призначена для встановлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних властивостей. У психологічній діагностиці–стандартизований, часто обмежений у часі іспит<sup>59</sup>.

Тестування – це відповідно завдання, що має коротку стандартну форму і за допомогою результатів якого можна судити про психофізіологічні та інші характеристики особистості або робити конкретні соціологічні висновки<sup>60</sup>. Тести – найбільш технологічна компонента педагогічної діагностики.

---

59 Якіма І.І. Досвід використання тестових технологій [Електронний ресурс] / І. І. Якіма // Комп'ютер у школі та сім'ї . - 2013. - № 3. - С. 32-33. - Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/komp\\_2013\\_3\\_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/komp_2013_3_8.pdf)

60 Скопненко О.І. Сучасний словник іншомовних слів / Скопненко О.І., Цимбалюк Т.В. – К. : вид-во «Довіра», 2006. – 789 с.



Враховуючи необхідність підготовки фахівців для різноманітних видів діяльності, треба також керуватись переліком умінь, що забезпечуються відповідним рівнем знань і контролюються певним типом і видом тестових завдань. У цьому разі досягається висока ефективність тестового контролю. Найбільш поширені форми, типи і види тестових завдань подані і не є вичерпними.

Використовуючи систему тестування знань студентів, викладач може не тільки встановити рівень і причини недостатнього засвоєння матеріалу, а й проаналізувати ці причини. Наявність такого аналізу дає можливість перейти до регулювання (перепланування) як обсягу, так і змісту всього методичного забезпечення дисципліни, яка викладається. Крім того, висувуються вимоги до номенклатури та якості електронних підручників, слайд-лекцій, систем тестування, до змісту та режимів роботи електронної бібліотеки тощо. Таке регулювання здійснюється по замкнутому циклу до здобуття необхідного рівня засвоєння дисципліни не тільки конкретним студентом, а й студентською групою в цілому.

Тести призначені для того, щоб оцінити успішність оволодіння навчальним матеріалом, конкретними знаннями, діагностувати попередній досвід, прогнозувати ефективність тем для подальшого навчання студентів, виявити обсяг пам'яті, формувати логічне мислення, визначити уважність і виявити якості розумових здібностей: аналізу, синтезу, класифікації, систематизації. На відміну від інших видів контролю, тести дозволяють більш широко охоплювати вивчений матеріал як за обсягом, так і за рівнем складності. Особливого значення в умовах кредитно-трансферної системи навчання набуває саме контроль.

Впровадження тестового контролю:

- призводить до вдосконалення прийомів навчання, дозволяючи оперативно оцінювати їх результативність на основі об'єктивних критеріїв;
- перетворює педагогіку в (таку, що допускає вимір) точну науку;
- спричиняє появу нових виховних і навчальних методик;

- перетворює викладача з транслятора знань у розробника нових програмно-педагогічних засобів, у організатора самостійного навчання.

Тести є вищою мірою об'єктивності оцінювання рівня знань студентів, що вирізняє їх з-поміж інших форм визначення успішності навчання майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи. Саме ж оцінювання знань за допомогою тестів забезпечується за рахунок стандартизації питань і відповідей, особливої процедури проведення тестування і способів опрацювання результатів<sup>61</sup>.

Основними елементами тестового завдання є:

- інструкція;
- завдання;
- варіанти відповідей;
- критерії оцінювання.

Основні методичні вимоги до складання тестових завдань:

- адекватність інструкції формі і змісту завдання;
- логічна форма висловлювання у завданні;
- наявність у відповідях на завдання разом з правильними відповідями неправильних відповідей (дистракторів);
- наявність в завданні місця для відповідей;
- єдині правила оцінювання відповідей.

Не рекомендується включати в тестові завдання:

- дискусійні запитання і відповіді;
- завдання, що мають громіздкі формулювання;
- завдання, що вимагають складних розрахунків за допомогою калькулятора.

Для того, щоб оптимізувати перелік завдань при створенні конкретного тесту, необхідно враховувати загальні принципи їх складання. Найбільш

---

<sup>61</sup> *Баев С. Г.* Применение пакета TestBOX / С. Г. Баев. — Режим доступа : <http://www.testbox.softvea.ru/products/use.html#study>. — Загл. с экрана.

прийнятним, на нашу думку, є алгоритм розроблення тестів, запропонований В. Аванесовим<sup>62</sup>.

*Перший принцип* — відповідність змісту тесту меті тестування. Наприклад, завдання на перевірку умінь назвати, уточнити, охарактеризувати тощо наведені визначення вивчених на заняттях понять.

*Другий принцип* — визначення значущості знань, які перевіряються, у загальній їхній системі. Це передбачає наступність у розробленні кожного нового етапу контролю знань.

*Третій принцип* — взаємозв'язок змісту і форми. Прості запитання, на які потрібно дати однозначні відповіді, не варто описувати складними мовними конструкціями.

*Четвертий принцип* — змістовна правильність тестових завдань. Викладач має скласти їх так, щоб уникнути двозначності формулювань, яка ускладнює реактивні дії студента.

*П'ятий принцип* — репрезентативність змісту навчальної дисципліни у змісті тесту. При його розробленні звертається увага на повноту і достатність кількості завдань для аргументованого висновку про знання з конкретної дисципліни.

*Шостий принцип* — відповідність змісту тесту рівню сучасного стану науки. Наприклад, для самостійної роботи студентів можна запропонувати перелік навчальних посібників, що регулярно оновлюються, статей, інтернет-ресурсів для якнайповнішого осмислення сучасного стану науки.

*Сьомий принцип* — комплексність і збалансованість змісту тесту. Розроблений для підсумкового контролю знань тест не може складатися з матеріалів лише однієї теми, навіть якщо ця тема ключова у навчальній дисципліні.

*Восьмий принцип* — системність змісту. Це означає формулювання такого змісту тестових завдань, який відповідав би вимогам системності при

---

<sup>62</sup> Аванесов В. С. Определение качества знаний школьников с помощью тестов / В. С. Аванесов. — Режим доступа : <http://www.botik.ru/~murpc/>

перевірці знань. Визначені в програмі і методичних матеріалах інформаційні блоки пов'язані з модулями змісту. Якщо студент не продемонстрував рівень сформованості знань і умінь із завдань до першого інформаційного блоку дисципліни, немає сенсу переходити до другого, оскільки у цьому випадку не буде відстежена наступність і повнота його знань.

*Дев'ятий принцип* — варіативність змісту. Після першого використання тесту його зміст стає відомим студентам. І якщо є умови для передавання інформації про зміст завдань однокурсникам, то це майже завжди робиться. У зв'язку з цим, викладачам потрібно мати в своєму розпорядженні надлишковий набір тестових завдань різного рівня і змінювати їхній набір для кожного нового контролю знань.

Перевагами тестових технологій навчання є:

- достовірність та однозначність (є цифрова шкала і точно визначена помилка виміру);
- об'єктивність (результати тестування не залежать від симпатій і антипатій викладачів);
- оперативність і швидкість (тестувати можна відразу велику групу студентів, проводити тестування можна як завгодно часто, навіть на кожному занятті);
- повнота охоплення (при правильно організованому процесі тестування в темі не залишається неперевірених частин).

Недоліками є:

- неминуча механістична (викладач завжди має більшу свободу для маневру);
- чутливість до умов проведення тестування (знижується точність вимірювань, за несерйозне ставлення до умов тест стає непрацездатним, його результати використовувати не можна).

Одним із найважливіших етапів практики впровадження процедури тестування є поточний контроль засвоєння матеріалу в процесі навчання. При розробці тестів використовуються різні підходи. При складанні тестів доцільно

чергувати завдання з різними формами подачі даних. Комп'ютерні системи автоматизованого тестування дають можливість студенту самостійно оцінити рівень своїх знань, а викладачу – систематизувати і спростити процес оцінки якості знань студентів. Комп'ютерне тестування дозволяє застосовувати нові алгоритми тестового контролю, зменшити обсяг паперової роботи, прискорити підрахунок результатів, підвищити самоконтроль студента. Основні переваги комп'ютерного контролю:

1. Скорочення часу перевірки великого обсягу різноманітного навчального матеріалу у численній групі опитуваних.
2. Можливість регулювання заздалегідь визначеного рівня вимог, допускаючи автоматизовану зміну ступеня складності запитань.
3. Можливість самоконтролю на попередньому етапі з метою самооцінки результатів підготовки перед офіційним тестуванням.
4. Отримання об'єктивної оцінки з виключенням людського фактору.
5. Можливість організаційного зворотного зв'язку між студентом і викладачем з використанням мережі Інтернет.
6. Можливість формування узагальнених статистичних оцінок результатів контролю, а отже, й самого процесу навчання.

Застосування комп'ютерних технологій значно розширює можливості володіння знаннями, дозволяє студенту само перевіритися, а викладачу об'єктивно оцінити реальні знання студента. Розглядаючи сучасний стан у сфері вирішення проблем контролю та оцінювання знань студентів, на нашу думку, потрібно кожному вищому навчальному закладу розробити власні комплексні комп'ютеризовані системи, призначені для ефективного контролю і оцінки знань студентів.

Як бланкове, так і комп'ютерне тестування ЗУН нерідко піддаються критиці з боку педагогів. Виготовлені в Україні тестувальні програми мало відрізняються від тих, що пропонують закордонні виробники. До основних недоліків автоматизованих систем тестування часто відносять:

- двозначність (не багатозначність) логіки варіантів відповіді в найбільш популярних тестових завданнях закритого типу;
- неможливість контролю навичок усного мовлення;
- жорсткість контролю, яка призводить до психічного напруження та наднормативної втоми претендентів;
- неможливість діагностики навичок спілкування (комунікації);
- неможливість діагностики винахідницьких якостей;
- неможливість діагностики оригінальності мислення у вирішенні навчальних проблем і завдань;
- неможливість врахування всіх випадковостей та факторів, які завжди врахує викладач-професіонал на іспиті - настрої, втома, темперамент, вік, стать;
- неможливість діагностики асоціативного та образного мислення, здатності до навчання, бажання навчатися.

Тому спільно з використанням тестової форми контролю необхідно практикувати і традиційні форми - семінари, конференції, диспути, обговорення, ділові ігри. Ці методи збагачують процес навчання, доповнюють один одного, а в результаті якість навчання підвищується. Загальноприйнято, що оптимального поєднання форм контролю можна досягти так: за допомогою комп'ютерних тестів проводиться попередній контроль (залік) знань визначень і відомостей, навичок вирішення завдань, навичок сприйняття мови на слух, грамотного написання слів і формул тощо; зустріч студентів з викладачем після залікових випробувань, де вони демонструватимуть вже не формальні знання, а навички комунікації та усного мовлення, гостроту і оригінальність мислення, здатність до навчання.

**Проектні технології.** У науці й практиці освітньої діяльності пропонується велика різноманітність педагогічних технологій, рекомендованих для формування компетенцій студентів. Практичною педагогічною технологією, що підтримує компетентнісно орієнтований підхід в освіті, є проектні технології.

Технологію впровадження індивідуальних навчальних проектів у навчальний процес висвітлено у працях Н. Альохіної, І. Єрмакової, Л. Сохань, Е. Сундукової; дослідження С. Баташової, В. Веселової, Т. Воробйової, М. Елькіна, О. Ільяшевої, Ю. Кірімової, Л. Кондратової, Т. Резник та ін. присвячені аналізу деяких аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів через проектну діяльність.

Метод проектів вперше було запроваджено у сільськогосподарських школах США (друга половина XIX ст.). Цей метод характеризують як «навчання через діяльність». суть полягає в тому, що студенти залучаються до активного пізнавального процесу: самостійно формулюють проблему, збирають необхідну інформацію, знаходять і порівнюють варіанти вирішення проблеми, роблять висновки, аналізують власну діяльність, таким чином набуваючи нового навчального й життєвого досвіду. Т.В. Воробйова зазначає, що спершу його називали «методом проблем», і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах Дж. Дьюї. Дослідник акцентував увагу на ідеї побудови активного навчання через доцільну діяльність учня, демонстрацію практичної значущості набутих знань, вирішення проблем з реального життя, знайомих та значущих для дитини, а які потребують застосування і вже наявних знань, і тих, що треба здобути.

На думку В. Вербицького, метод проектів є педагогічною технологією, зорієнтованою не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти), яка дозволяє формувати педагогічні ситуації на різних основах (ситуація невизначеності, кооперації та ін.), на основі різного предметного змісту. Г. Селевко вважає, що метод проектів передбачає «цілеспрямовану діяльність, що дає можливість знайти розв'язок проблеми і здійснити зміни в навколишньому середовищі (природному і штучному); отримання конкретного (практичного) результату і його публічне представлення».

Проектна діяльність студентів - це спільна навчально-пізнавальна, творча діяльність, спрямована на досягнення загального значимого результату

діяльності. Неодмінною умовою проектної діяльності є "значимість передбачуваних результатів, які повинні бути матеріальні, тобто оформлені"<sup>63</sup>. Крім цього, до проектної діяльності пред'являються й інші вимоги: наявність значимої проблеми, що вимагає інтегрованого знання; самостійність студентів; структурування змістовної частини (із вказівкою поетапних результатів); використання дослідницьких методів (висування гіпотези, збір, систематизація й аналіз отриманих даних).

А. Хуторський у цьому контексті пише: "Проектне навчання - корисна альтернатива класно-урочній системі, але воно аж ніяк не повинне витіснити її й ставати деякою панацеєю. Фахівці із країн, що мають великий досвід проектного навчання, вважають, що його слід використовувати як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискорення росту й як в особистісному значенні, так і в академічному. Проект може бути монопредметним, міжпредметним і надпредметним. У першому випадку він цілком "вкладається" у класно-визначену систему"<sup>64</sup>.

Визначення освітнього проекту за А. Хуторським: "Освітній проект - це форма організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників по одержанню освітньої продукції за певний проміжок часу - від одного уроку до декількох місяців"<sup>65</sup>.

Сучасні педагогічні технології, у нашому випадку це проектна діяльність студентів, формують у майбутніх фахівців уміння ставити й вирішувати завдання для розв'язання проблем - не тільки професійних, але й життєвих. Увага багатьох педагогів до проектної діяльності обумовлена, насамперед, необхідністю підвищення якості професійної підготовки студентів в закладах вищої освіти. Участь усіх суб'єктів освітнього процесу в проектуванні дозволяє формувати загальні й професійні компетенції майбутніх фахівців, а виходить, забезпечує їх конкурентоспроможність відповідно до запитів ринку праці.

---

<sup>63</sup> Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учебное пособие / Е. С. Полат. – М.: 2000. - 296 с.

<sup>64</sup> Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. - М. : Народное образование, 2001. — 240 с.

<sup>65</sup> Хуторской А.В. Современная дидактика : Учебник для вузов / А.В. Хуторской. — СПб : Питер, 2001. - 544 с.



Використання проектних технологій навчання створює простір для творчості, дозволяє максимально врахувати особистісно орієнтований підхід у навчанні.

Проектна діяльність здатна зробити навчальний процес для студентів особистісно значимим, дозволяє їм розкрити свій творчий потенціал, проявляти свої дослідницькі здібності, бути активними. При використанні даного підходу ми маємо можливість поєднувати мету освіти й майбутню професійну діяльність, також перейти від відтворення знання до його практичного застосування.

Завданням викладача є знайти такі шляхи застосування проектних технологій, що залучили б до неї студентів з різним рівнем знань і вмінь, орієнтували їх на загальну спільну діяльність, зорієтували б їх на майбутню професійну успішність. Опіраючись на досвід та інтереси самих студентів, на їх запити й схильності, викладач здобуває союзників у формуванні саме тих загальних і професійних компетенцій, що будуть важливими в майбутньому випускникам закладів вищої освіти.

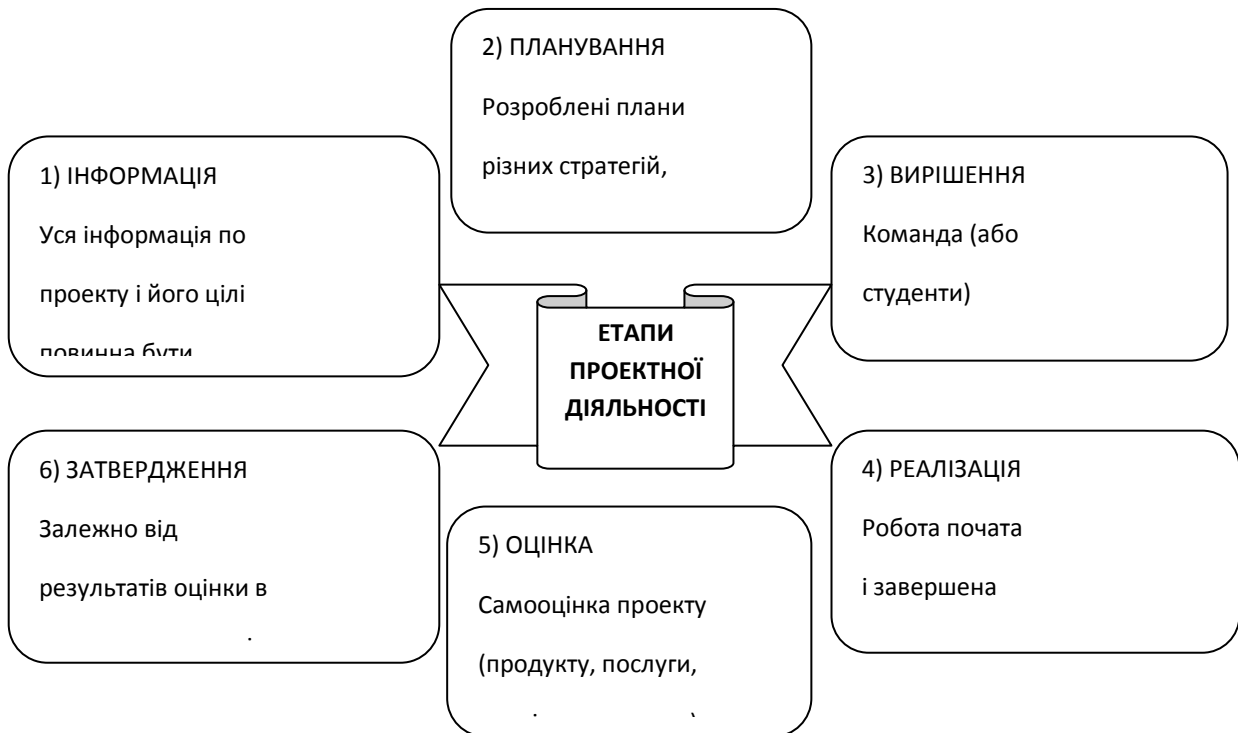
Стратегії проектного навчання розробляються на основі двох дидактичних теорій. Перша - теорія соціального конструктивізму, що підтверджує ідею, за якою студенти засвоюють зміст освіти, коли вони створюють або конструюють знання в контексті соціального досвіду. Друга теорія пов'язана з "множинним інтелектом". Гарднер аргументував, що кожна людина має різні типи здібностей. Проектне навчання використовує й розбудовує цей потенціал здібностей людини, що дає кумулятивний ефект. Проектне навчання вчить переносити правила з однієї ситуації в інші різномірні ситуації, стимулює здатність генерувати гіпотези, відкривати факти, породжувати й реалізовувати ідеї, використовуючи "множинний інтелект".

У професійній освіті стратегії проектного навчання ґрунтуються на навчанні складанню "проектних сценаріїв". Сценарії поділяються на чотири категорії:

- перспективні проекти (High potential);
- стратегічні проекти (Strategic);

- критичні сценарії (Key operational);
- сценарії супроводу (Support).

Стратегія проектного навчання ґрунтується на логіці проектування, тобто складається з послідовності етапів проектної діяльності (рис. 3.5).



*Рис. 3.5. Послідовність етапів проектної діяльності*

В проектних стратегіях є можливість поєднання кількох методів, наприклад, вивчення досвіду, кейс-стаді й симуляцію (результати дослідження Національного тренінгового Центру, США) (рис. 3.6). Потрібно зазначити, що участь студентів у реальних проектах є однією з найбільш ефективних навчальних стратегій.

Наш дослідницький пошук показав, що проекти охоплюють величезну кількість завдань. Використовуючи типологію Д. Жака, можна розділити проекти на два типи. До першого типу можна віднести проекти, що займаються розв'язанням певної проблеми й мають практичний характер. Студенти повинні представити доповідь зі своїми результатами або ж портфолію, наприклад. Завдання проектів другого типу визначені менш чітко. Студенти повинні або

вивчити якийсь матеріал або робити певні вправи для досягнення певної мети. Завдання проектів другого типу можуть бути розділені на наступні групи формуючих навичок: а) індивідуальні навички; б) міждисциплінарні навички; в) навички роботи в групах; г) робота з особистою самосвідомістю; д) навички спілкування.

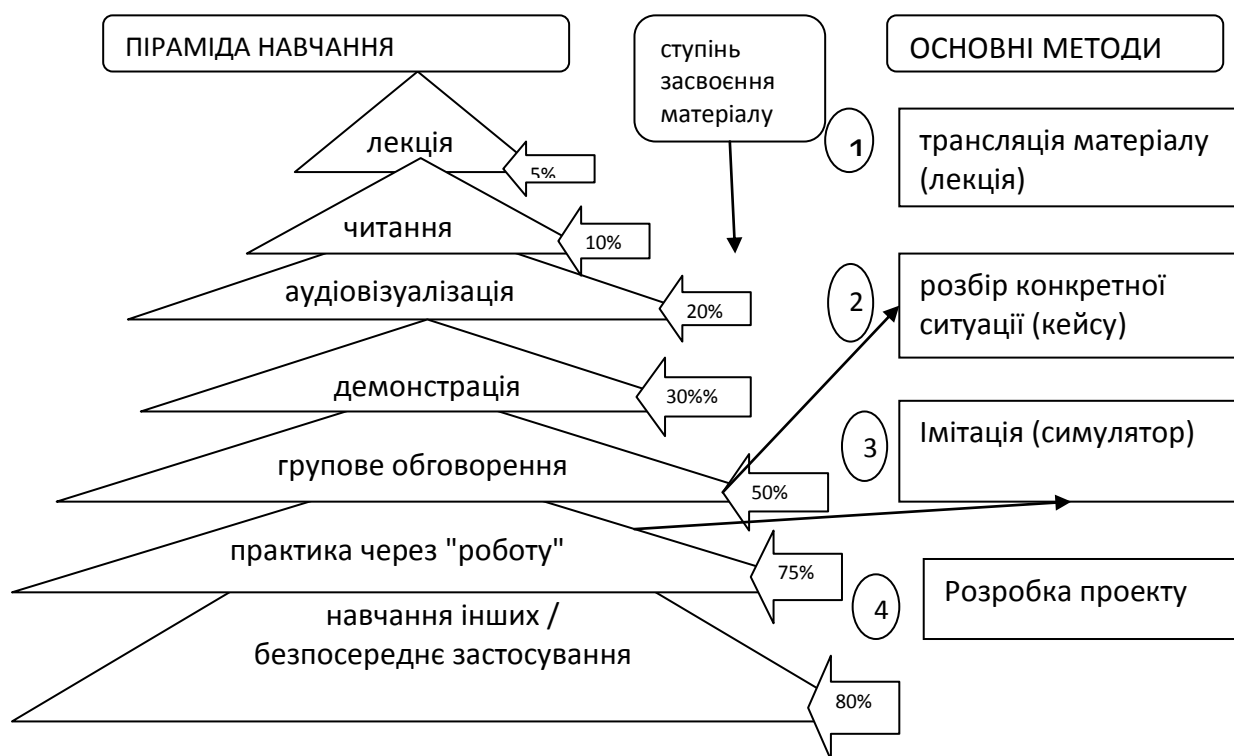


Рис. 3.6. Методи реалізації проектних стратегій

Дослідницькі проекти можуть бути введені в тему або великий розділ навчального плану. Для цієї опції буде потрібно один або два заняття дослідницького характеру на початку розділу або теми. Формулюються проблеми для розв'язку. Студенти поєднуються в групи або працюють індивідуально для проведення подальшого дослідження.

У проект можуть входити кілька видів досліджень. Кожний із цих підпроектів може акумулювати інформацію, що може бути проаналізована й інтерпретована:

- Аналіз артефактів.
- Ситуаційний аналіз.

- Хронологічні спостереження.
- Проектування.
- Експерименти.
- Вивчення в реальних умовах.
- Фокус-групи.
- Пошук офіційної інформації.
- Інтернет пошук.
- Інтерв'ю.
- Пошук друкованих джерел (літератури).
- Опитування.
- Огляди.

При формулюванні мети проекту можуть бути використані такі дієслова дії: відновити, обчислити, виявити, довести, задокументувати, запрограмувати, ідентифікувати, виміряти, класифікувати, виявити, обґрунтувати, описати, визначити, оцінити, підготувати, побудувати послідовність, запропонувати, проілюструвати, розробити, синтезувати, скласти графік, порівняти, сформулювати тощо.

Звіт по дослідженню може бути усним або письмовим, гіпертекстовим.

Портфоліо може слугувати гарним інструментом для оцінки й контролю, якщо заздалегідь дати таблицю змісту, яку студенти повинні використовувати. Наприклад, потрібно розробити інструкцію з додавання візуальних матеріалів і протоколів у портфоліо, запропонувати мінімум і максимум сторінок, розробити критерії оцінювання.

Традиційний тест або серія питань може бути проведена для виявлення наступного: знання термінології проекту, порядок звітності з дослідження, формулювання проблемних питань із гіпотези та навпаки, розробка дослідницького проекту на основі даного сценарію, написання короткого змісту запропонованої інформації.

Деякі тривалі за часом проекти вимагають, щоб студенти брали на себе зобов'язання (підписувалися) по успішному виконанню завдань проекту до

певної дати. Тому було би доречно розробити такі аркуші із завданнями й датами їх виконання, за якими можна було б легко контролювати проект у процесі індивідуальної роботи, створити прогресивну шкалу оцінювання роботи, залежно від відсотка виконаних завдань, та рубрикатор (критерії) або оцінні аркуші для студентів, що входять до складу оцінного комітету. Достатньо дієвим способом для партнерів по проекту є оцінювання один одного (взаємооцінка).

У цілому при роботі над проектом педагог:

- допомагає, студентам в пошуку потрібних джерел;
- сам є джерелом інформації;
- координує весь процес;
- заохочує студентів;
- підтримує безперервний зворотний зв'язок для успішної роботи

студентів над проектом.

Включення студентів у проектну діяльність дозволяє перетворювати теоретичні знання в професійний досвід і створює умови для саморозвитку особистості, дозволяє реалізовувати творчий потенціал, допомагає студентам самовизначитися й самореалізуватися<sup>66</sup>.

**Кейс-технології.** Суть методу полягає у використанні конкретних випадків ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни. Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.

---

<sup>66</sup> Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ образовательных технологий, 2006. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). Т. 1. – 2006. – 816 с.

Цей метод зародився в Гарвардській Школі Бізнесу на початку 20-го століття. У період з 1909 по 1919 р. навчання там відбувалося за схемою, коли учнів-практиків просили викласти конкретну ситуацію чи проблему, а потім дати аналіз і відповідні рекомендації. У 1920 р. після видання збірника кейсів деканом Діном Донхменом був здійснений перехід усієї системи навчання менеджменту в Гарвардській Школі на методику Case Studies<sup>67</sup>.

Гарвард і сьогодні залишається флагманом „кейс-індустрії” усього світу – його викладачі пишуть у рік по 600 високоякісних кейсів. Викладачі з Європи їздять у США „переймати” специфіку кейс-освіти, а наприкінці 90-х і з України почали посилати стажистів у західні бізнес-школи для навчання викладанню за методом Case Studies.

Через те, що методика Case Studies вперше була розроблена в Гарвардській Школі Бізнесу, серед спеціалістів її називають також гарвардським методом. Гарвардська Школа Бізнесу була заснована ще в 1908 році, і із самого початку в ній навчались ті, хто вже отримав підготовку бакалавра і, як правило, мав досвід роботи в бізнесі.

Як специфічний метод навчання, кейс-метод застосовується для розв’язання властивих йому завдань. До основних його проблем належить:

- технологізація і оптимізація;
- методологічне насичення;
- застосування в навчанні різних типів і форм;
- компетентісний підхід.

Цілі, на які спрямовано використання кейс-метод, залежить від типу конкретної ситуації, а саме виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс.

Навчальні завдання кейс-методу полягають у :

- набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем;

---

<sup>67</sup> Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 236 с.

- формуванні навичок оцінювання ситуації, вибір та організацію пошуку основної інформації;
- вироблені вмінь формулювати питання і запити;
- виробленні умінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії;
- формуванні вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності;
- формуванні навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій;
- формуванні вмінь та навичок конструктивної критики.

Кейс-метод має певні переваги, так як є не тільки навчальним, а й має великий виховний потенціал з позиції формування особистісних якостей:

- розвиток працьовитості;
- розвиток креативності;
- формуванні здатності до конкурентноспоможності;
- формуванні готовності взяти на себе відповідальності за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи;
- формуванні впевненості в собі;
- формуванні потреби в досягненні;
- розвиток вольових якостей, цілеспрямованості;
- формуванні навичок роботи в групі;
- формуванні навичок комунікативної культури;
- формуванні соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконаленню і самореалізації.

Дослідження науковців свідчать, що цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання. Проблемна ситуація може бути висвітлена як при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу так і може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу. Як інтерактивний метод навчання кейс-метод

ефективний у використанні вивченні економічних, суспільних і соціальних наук, мови й літератури та професійних дисциплін.

Робота над кейсом передбачає:

- розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу;
- «мозковий штурм» в мережах малої групи;
- публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення;
- контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

Роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: домашня самостійна робота й робота в аудиторії.

Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає:

I етап - заздалегідь складені кейси викладач роздає студентам не пізніше як за день до заняття. Студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення.

II етап - заняття розпочинаються з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Розділів групу студентів на мали робочі групи дати різні ситуації для вирішення кейсу або всім однакові. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи, викладач слідкує за ходом дискусії і шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації. На етапі підведення підсумків викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента.



Для ефективного використання кейс-методу необхідно створювати спеціальні умови:

- забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати студентам;
- створення викладачем логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають студентську молодь до пошуку істини;
- створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню студентами думки, не боячись помилки;
- відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми;
- організація спеціальної підготовки викладачів до запровадження методики.

Таким чином, застосування викладачем кейс-методу з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого дає можливість самому викладачеві: самовдосконалюватись, по-іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал.

**Технологія "переверненого навчання"**. Важливою вимогою сучасного процесу навчання є активізація діяльності студентів, що сприяє формуванню їх активної життєвої позиції, самостійності, інтересу до дисципліни, підвищення якості знань, навичок і вмінь. Стратегія і напрями радикальних змін в освіті чітко визначені у Державній національній програмі “Освіта ” (“Україна XXI сторіччя”), Законах України “Про освіту” і “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти та Національній програмі інформатизації України, в яких наголошується на необхідності розвитку освіти на основі сучасних педагогічних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес ВНЗ особистісно розвивальних і діяльнісних педагогічних технологій, зокрема, інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Під час традиційних лекцій студенти часто намагаються сприймати весь матеріал, що вони чують у момент мовлення лектора. У них немає можливості зупинитися, щоб обміркувати сказане, і, таким чином, вони можуть пропустити важливі моменти, тому що намагаються записати слова викладача. Студенти, володіючи широким колом комп'ютерних навичок, прагнуть і можуть їх використовувати в освоєнні низки дисциплін. Використання відео й інших попередньо записаних інформаційних носіїв дозволяє студентам повністю контролювати хід лекції: вони можуть дивитися, перемотувати назад або вперед у міру необхідності.

Перевернений клас (flipped classroom) – це така педагогічна модель, у якій типова подача лекцій і організація домашніх завдань представлені навпаки. Студенти дивляться вдома короткі відео-лекції, у той час як в аудиторії приділяється час на виконання вправ, обговорення проектів і дискусії. Відео лекції часто розглядаються як ключовий компонент у переверненому підході, такі лекції в цей час або створюються викладачем і розміщуються в інтернеті, або зберігаються у певному онлайн-файлообміннику. Доступність перегляду відео в наші дні поширилася настільки, що дозволяє зробити його невід'ємною частиною концепції переверненого навчання<sup>68</sup>.

Авторами технології навчання "перевернений клас" є вчителі хімії Аарон Самс і Джонатан Бергман. У 2008 році вони стали записувати відеоролики зі своїх лекцій і перетворювати їх у домашні завдання для своїх учнів. На думку Аарона Самса, коли учні приходять у клас, вони з'являються, не для того, щоб отримати суто теоретичні знання, вони показують, як застосувати те, що вони дізналися вдома за допомогою відео.

У своїх книгах «Перевернути заняття, або як достукатися до кожного учня на уроці», вони зазначають особливості цієї технології і її можливості. Разом з тим вчені відзначають, що деякі теми легше вивчати в аудиторії, ніж через

---

<sup>68</sup> Курвітс М. Переворачиваем обучение. Часть первая: предпосылки модели обучения “перевернутый класс” [Електронний ресурс] - Режим доступу : [http://blognauroke.blogspot.com/2013/09/blog-post\\_26.html](http://blognauroke.blogspot.com/2013/09/blog-post_26.html)

відео. Тобто вчителі не повинні вчити методом, що не відповідає змісту матеріалу.

У 2010 році Clintondale High School у м. Детройт, США, стала першою «переверненою школою», повністю перейшла на принцип «переверненого навчання».

Одним із найбільш успішних прикладів впровадження нового підходу до навчання є Університет штату Пенсільванія. У даному навчальному закладі вже близько півтора тисяч студентів успішно навчаються бухгалтерському обліку з використанням технології переверненого навчання за допомогою відеолекцій. Студентам пропонується обговорювати матеріал і застосовувати на практиці знання, отримані у процесі лекцій.

Згідно дослідження Center for Digital Education і Sonic Foundry серед членів онлайн-співтовариства Educational Exchange (Center for Digital Education), половина університетських викладачів уже використовують перевернене навчання в класі або планують розгорнути таку модель протягом найближчих 12 місяців. Усього було зібрано 309 відповідей. Основними причинами, чому викладачі віддають перевагу переверненому навчанню (flipped classroom), є: кращий досвід навчання для студентів, доступність інформаційно-комунікаційних технологій, позитивні перші результати використання. При використанні такої моделі навчання викладачі спостерігають зростання активності, кількості обговорень і розвиток співробітництва у класі. Важливими, на їхню думку, є можливість персоналізувати навчання для конкретних студентів, підвищити ефективність навчання й більш точно оцінити студентів. Оптимальна кількість студентів у "переверненому класі", на думку 69% опитаних - від 11 до 30.

Поняття переверненого навчання спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів у загальну діяльність, комбінована система навчання й, звичайно, підкаст. Цінність перевернених класів у можливості використовувати навчальний час для групових занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції, перевірити свої знання й взаємодіяти один з одним у

практичній діяльності. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тренером або консультантом, заохочуючи студентів на самостійні дослідження й спільну роботу.

Перевернене навчання припускає зміну ролі викладачів, які здають свої передові позиції на користь більш тісного співробітництва й спільного внеску в навчальний процес. Супровідні зміни торкаються й ролей студентів, багато з яких звикли бути пасивними учасниками в процесі навчання, який подається їм у готовому виді. Перевернена модель покладає більшу відповідальність за навчання на плечі студентів, даючи їм стимул для експерименту. Діяльність може очолюватися студентами, а спілкування між студентами може стати визначальною рушійною силою процесу, спрямованого на навчання за допомогою практичних навичок. Що робить перевернене навчання особливе добре - так це приводить до значного зсуву пріоритетів від простої подачі матеріалу до роботи над його вдосконалюванням.

Порівняємо традиційний і "перевернений" підходи до навчання за декількома критеріями: роль студента, роль викладача, роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, використувані методи й будову навчальних занять (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

### **Порівняння традиційного та "переверненого" підходів до навчання**

	<i>Традиційний підхід</i>	<i>"Перевернений" підхід</i>
Студент	Пасивність, відсутність ініціативи й бажання в самостійній навчальній діяльності. Робота за схемою "послухай, запам'ятай, озвуч".	Залучення студентів до навчального процесу. Відповідальність за своє навчання. Взаємодія з усіма учасниками навчального процесу. Осмислене навчання.
ІКТ	Використання технологій та веб-інструментів у навчанні	Зміна методів та форм роботи засобами ІКТ
Викладач	Передача знань, утримання дисципліни й порядку в аудиторії, контроль знань студентів	Конструювання навчальної ситуації, формування у студентів відповідальності за навчання

Методи	Пасивні методи подачі навчального матеріалу, при якому інформація відбувається від викладача до учня	Активні й інтерактивні методи навчання. Особистісно-орієнтований підхід.
Побудова навчального заняття	У навчальній аудиторії студенти слухають теоретичний матеріал на лекції викладача, не маючи можливості на обговорення через обмеженість часу	Вдома перегляд відеолекцій з теоретичним матеріалом по темі, а в аудиторії вирішення та обговорення проблем з теми

Пропонуємо схему об'єктів перевертання (рис. 3.7).

### Роль викладача: фасилітатор



### Роль викладача: голова, яка говорить

**Роль студента: активний  
учасник навчального процесу**



### **Роль студента: споживач**

*Рис. 3.7. Схема об'єктів перевертання*

Як видно із представлених вище трикутників, викладач традиційного підходу більшою мірою передає студентам інформацію в готовому виді й меншою мірою проектує навчальну ситуацію. Викладач, який працює в парадигмі особистісно-орієнтованої освіти меншою мірою поаде студентам інформацію в готовому вигляді, роблячи акцент на супроводі навчання й створенні умов для пізнавальної діяльності студентів. Традиційний підхід поступово перетворює студента в споживача. Межі переверненого навчання ширші за межі традиційного. Звичні обриси класичного традиційного підходу розмиваються, коли ми перевертаємо навчання. Це важливо розуміти, інакше не буде переверненого класу, буде просто якась технічна перестановка.

Не існує єдиної моделі переверненого навчання – термін широко використовується для опису структури практично будь-яких занять, які будуються на перегляді попередньо записаних лекцій з наступним їхнім обговоренням безпосередньо в аудиторії. В одній загальній моделі студенти можуть переглядати кілька лекцій, що тривають по 5-7 хвилин кожна. Онлайн-опитування або завдання можуть перериватися для перевірки засвоєння пройденого студентами матеріалу. Пряма реакція на опитування й можливість повторного перегляду лекцій допоможуть прояснити незрозумілі моменти.

Короткі навчальні відеолекції дозволяють студентам вивчати матеріал по темі в зручному для них темпі, перемотуючи запис для повторного перегляду важливих моментів і пропускаючи ті частини, матеріал яких їм уже знайомий. Усе це сприяє тому, що студенти приходять в аудиторію підготовленими до використання програмного забезпечення та можуть робити творчі проекти разом з іншими одногрупниками. Присвятивши час на занятті аналізу матеріалу, викладачі мають можливість виявити помилки в сприйнятті, особливо ті, які широко поширені в навчальній аудиторії. У той же час спільні проекти можуть сприяти соціальній взаємодії між студентами, полегшуючи процес сприйняття інформації один від одного.

Викладачі можуть проводити в аудиторії обговорення або перетворити її у студію, де студенти створюють, взаємодіють і реалізують на практиці те, про що вони дізналися з лекцій і спостерігали за межами навчальної аудиторії. Як фахівці на місцях, педагоги пропонують різні підходи, уточнюють зміст і спостерігають за прогресом. Вони можуть організувати студентів у спеціальну робочу групу, щоб розв'язати проблему, над якою працюють кілька студентів. Деякі викладачі застосовують тільки деякі елементи з переверненої моделі навчання або використовують кілька перевернених лекцій протягом усього курсу навчання.

У процесі викладання дисципліни "Інноваційні педагогічні технології" для студентів спеціальності "Педагогіка вищої школи" (група ПВШ) нами була апробована модель переверненого навчання. Оскільки студенти за цією спеціальністю отримують другу вищу педагогічну освіту і є вже викладачами у вищих навчальних закладах, то на міжсесійний період нами було запропоновано творче завдання: апробувати на своїх заняттях елементи моделі переверненого навчання. А саме, спроектувати систему навчальних завдань (зміст аудиторних занять), що відповідає освітньому стандарту з дисципліни, яку кожен з них викладає та скласти плейлист із роликів з необхідною теорією. Ролики не обов'язково було робити самостійно, для таких випадків існують відкриті освітні ресурси (у тому числі й українською мовою). Можна було

супроводжувати плейлист посиланнями на відповідні розділи підручника. Допомогу у підвищенні ефективності навчання виявляє використання електронних освітніх ресурсів (ЕОР). ЕОР - це специфічний навчальний посібник, призначений для самостійної роботи студентів. Це сприяє максимальній активізації студентів, індивідуалізуючи їх роботу й надаючи їм можливість самим управляти своєю пізнавальною діяльністю<sup>69</sup>. ЕОР поєднують електронні навчальні модулі трьох типів: інформаційні, практичні й контрольні. До них пропонуються відеоматеріали з досліджуваної теми, інтерактивні завдання. Для дисциплін, у яких передбачається виконання практичних завдань (математика, фізика, хімія), ЕОР містять лабораторні роботи, завдання для домашньої роботи й зразки розв'язку завдань.

У якості технологічної бази для реалізації переверненого навчання можна використовувати систему Moodle. Moodle (модульнн об'єктивно - орієнтоване динамічне навчальне середовище) - це система керування навчанням, орієнтована на організацію взаємодії між викладачем та студентом<sup>70</sup>. Використовуючи Moodle, викладач створює курс, наповнюючи його змістом у вигляді лекційного матеріалу, презентацій, практичних завдань, тестів для контрольних занять, а також ілюстрацій, схем, таблиць, посилань на інші ресурси, що перебувають в Інтернеті. Moodle є й центром створення навчального матеріалу, і забезпечення інтерактивної взаємодії між учителем і учнем, дає можливість одержувати постійну допомогу від учителя.

Отже, технологія переверненого класу дозволяє змінити підхід до навчання від пасивного до активного, завдяки чому студенти краще підготовлені для своєї професійної кар'єри й глибше засвоюють матеріал. Як один з варіантів змішаного навчання, така модель дозволяє продуктивно використовувати час як викладачів, так і студентів.

---

<sup>69</sup> Мур М. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании : Специализированный учебный курс / Пер. с англ. ; [Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк] - М. : Издательский дом «Обучение–Сервис», 2006.

<sup>70</sup> Каленський А.А. Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи / Андрій Анатолійович Каленський – К.: Аграрна освіта, 2011. – 280 с.



### ***3.2. Використання засобів ІТ у навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання***

Стрімкий розвиток науки і техніки впродовж останніх десятиріч став основою інтенсивного глобального процесу інформатизації в усіх сферах функціонування суспільства. Інформатизація споріднюється з освітнім процесом в одержанні та передачі інформації з використанням усіх можливих інформаційних технологій. Згідно із Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань. «Інформатизація освіти – у широкому розумінні – комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами і технологією, у вузькому – упровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції та педагогічних технологій, які базуються на цих засобах».

Однією з основних задач вищої школи сьогодні є підготовка студентів до життя в інформаційному суспільстві, використанні нових інноваційних технологій навчання.

«Інноваційні технології» – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів.

Інноваційні технології можуть відрізнятися на різних підставах: за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції), по цілям і завданням (формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності), за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають найкращі результати), за функціями вчителя, які

він здійснює за допомогою інноваційної технології, по тому, яку сторону педагогічного процесу "обслуговує" конкретна технологія.<sup>71</sup>

Нові технології навчання викликають особливий інтерес педагогів у зв'язку з наявністю об'єктивних причин, серед яких можна виділити дві основні: – по-перше, передбачаються корінні зміни існуючих стереотипів організації навчального процесу, його змісту, потреба в розвитку творчої ініціативи педагогів, в пошуках нових форм і методів педагогічної діяльності при переході від традиційних пасивних форм до нестандартних методів індивідуального навчання; – по-друге, збільшується можливість виявити обдарованих дітей для наступного навчання.

На сучасному етапі пріоритетними напрямками вдосконалення навчального процесу є розвиток індивідуальних форм навчання, впровадження інтегрованих курсів, розвиток інформаційної бази навчального процесу, оптимальне насичення автоматизованими системами, дослідження на основі комп'ютерної техніки. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» передбачала необхідність створення й упровадження нових навчальних технологій, до яких належить і інформаційна технологія навчання.<sup>72</sup>

Вагоме місце серед інноваційних технологій займають інформаційні технології.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТ) - це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу навчання.

Значну увагу проблемі впровадження інформаційних комп'ютерних технологій в навчальну діяльність приділяють в своїх наукових працях педагоги, психологи, методисти: Є. Ф. Вінниченко, О. Г. Глазунова, Ю. В. Горошко, Ю. О. Дорошенко, М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, В. М. Мадзігон, Н. В. Морзе, С. А. Раков, Ю. С. Рамський та інші.

---

<sup>71</sup> Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов / И.В. Гладких. – СПб, 2004. – 43 с.

<sup>72</sup> Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» // [електронний ресурс] – Режим доступу: [zakon.nau.ua/doc/?uid=1095.7579.0](http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1095.7579.0)

Інформаційну культуру потрібно розглядати як невід'ємну складову загальної культури та освіти фахівця. Під час формування інформаційного суспільства комп'ютер стає звичайним робочим інструментом фахівця будь-якої галузі діяльності.

Для організації й застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи необхідна наявність певного спеціалізованого програмного забезпечення навчального призначення. На сьогоднішній день існує досить велика кількість програмного продукту, що може бути використаний при вивченні педагогіки вищої школи. Це такі засоби, наприклад, як:

- універсальне програмне забезпечення навчального призначення, яке можна використати на лабораторних та практичних заняттях;
- програма генерації й проведення тестів;
- програма розробки презентацій GRAN;
- різноманітні пакети комп'ютерних програм для створення презентацій (Microsoft PowerPoint), контрольні - діагностичні системи Test W тощо.

На нашу думку, підготовка майбутнього фахівця з педагогіки вищої школи до нового типу педагогічної діяльності вимагає побудови системи навчання, яка була б орієнтована на використання інформаційно – комутаційних технологій.

Використання інформаційно – комунікаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи допомагає активізувати роботу студентів з різними програмними засобами, створювати презентації навчального призначення та забезпечити вільний доступ до методичної літератури.<sup>73</sup>

Впровадження інформаційно – комунікаційних технологій у процес навчання дає змогу спростити контроль знань студентів. Зокрема, це можна здійснювати за допомогою контрольної – діагностичної програми Test W.

---

<sup>73</sup> Ломаковська Г. Інформаційні технології – погляд у майбутнє // Директор школи. – 2002. – № 1–2. – С. 42–46.

Наприклад: на заняттях під час розгляду теми «Стан і тенденції розвитку педагогіки вищої школи» доцільно запропонувати студентам самим розробити та продемонструвати розроблені тести для контролю знань відповідно доданої теми.

Контрольно-діагностична система Test-W призначена для перевірки знань тестуванням на комп'ютері. Вихідний тест може мати будь-яку кількість питань. З вихідного тесту методом випадкового вибору послідовно виводиться задана кількість питань. Таким чином, студенти повинні розробити варіанти питань, що забезпечуватимуть індивідуалізацію і об'єктивність оцінки знань. До кожного запитання тесту запропонувати 4 варіанти логічно підібраних відповідей, серед яких один правильний. Крім цього, студенти повинні врахувати, що тест передбачає обмеження в часі тощо.

Отже, використання інформаційно – комунікаційних технологій сприяє тому, що студенти розширюють і поглиблюють свої знання з педагогіки вищої школи, а також удосконалюють практичні вміння і навички необхідні їм у майбутній професійній діяльності, при роботі з програмними засобами навчального призначення.

Процеси інформатизації суспільства, які відбуваються в Україні, створюють нові умови для широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій і мережних сервісів під час усіх видів та етапів навчальної діяльності у закладах освіти різних рівнів акредитації. Виходячи з цього, інформатизація системи освіти передусім передбачає появу нових ІКТ-орієнтованих педагогічних та освітніх технологій і засобів навчання, створення і використання в педагогічних системах сучасного інформаційного комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища, електронних інформаційних освітніх ресурсів і мережних сервісів, що його змістовно наповнюють й процесуально підтримують.

Одним із змістових модулів педагогіки вищої школи є модуль «Основи навчання і виховання студентів», що входить у загальний курс педагогіки вищої школи в більшості ВНЗ України. Однією з тем цього модуля є тема

«Освітні технології як системна категорія. Традиційні та інноваційні технології навчання у сучасній вищій школі». Мета і завдання даної теми полягають в оволодінні студентами поняттями про технологію навчання як системну категорію. Структурні складові технології навчання (цілі навчання, зміст освіти, засоби педагогічної взаємодії, студент і викладач, результат діяльності). Визначенні класифікації технологій навчання, зокрема інноваційні технології навчання у сучасній вищій школі; інтерактивних технологій навчання. Методика групової роботи у вищому закладі освіти.

Вимоги до педагогічної освіти на сучасному етапі зазнали деяких змін, а саме: зменшилася кількість годин з деяких предметів, введено нові навчальні дисципліни, поява яких продиктована практичною необхідністю прикладного застосування педагогіки вищої школи. Тому на сучасному етапі навчальний процес з вивчення педагогіки вищої школи неможливий без застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання має бути педагогічно виправданим, розглядається насамперед з точки зору педагогічних переваг, які воно може дати порівняно з традиційною методикою. Програмна підтримка повинна сприяти досягненню педагогічних цілей за рахунок використання комп'ютерних засобів для ілюстрації певних понять, демонстрації застосувань педагогічних методів дослідження різноманітних процесів і явищ тощо.

У навчальному процесі вищої школи сьогодні накопичилася низка протиріч, а саме: між домінуванням інтерактивних технологій навчання і невмінням студентів навчатися в режимі таких технологій; між вимогами до застосування активних технологій навчання у ВНЗ та неготовністю викладацького складу їх застосовувати; між зростаючими вимогами до формування професійної компетентності студентів і низькою мотивацією студентів до навчання. Тому актуальним є застосування у вищій школі інноваційних форм і методів навчання, наприклад, кейс-методу. З одного боку,

це стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи, формує певні особистісні якості і компетенції, а з іншого - дає можливість самому викладачу самовдосконалюватися, по-іншому мислити й діяти в умовах професійної діяльності. Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань.

Кейс-метод є технологією, що найбільш придатна для навчання студентів у вищій школі.

Кейси (ситуаційні вправи) мають чітко визначений характер і мету. Як правило, вони пов'язані з проблемою чи ситуацією, яка існувала чи й зараз існує. При цьому проблема чи ситуація або вже мали якесь попереднє рішення, або їх вирішення є необхідним і нагальним, а тому потребують аналізу.

Кейс-метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента.

Зобов'язання викладача при застосуванні кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальній аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути у студентів вміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб у процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання студента полягає в тому, щоб збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, прийняти на себе частку відповідальності за його результативність. При цьому вони повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і студенти мають скористатися цим у повній мірі, проте основна відповідальність за те, чому вони навчилися, лежить на них.

Індивідуальний аналіз кейсу і його обговорення в групі дають набагато більші можливості для розвитку фахової майстерності, ніж заучування підручника чи конспекту лекцій.

Найголовнішою навичкою, яку здобуває студент під час навчання, повинно стати вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення.

Особливістю застосування даного методу полягає в тому, що кожна з проблем (ситуацій), які розглядаються в кейсі, має відповідати чотирьом умовам.

По-перше, кейси повинні бути правдивими, реалістичними, однак, в той же час, не обтяженими деталями, бути за тематикою зв'язаними з матеріалом, що вивчається. Добрим вважається кейс, який відповідає десяти характеристикам якісного кейсу: бути вміло розказаною історією, стосуватися важливої проблеми, описувати драматичну ситуацію з прийняттям критичного рішення, містити конкретні порівняння, надавати можливість для узагальнення висновків, мати центрального героя, давати змогу оцінити ефективність вже прийнятих раніше рішень, бути оптимальним за розміром, містити оптимальний обсяг інформації.

По-друге, ситуаційні вправи пропонують розгляд феноменів, з якими, як правило, стикаються робітники в конкретних умовах.

По-третє, кейси загострюють інтерес студентів до питань, з якими ті стикаються, підкреслюють їх значущість та необхідність вирішення. Кейси також пропонують шляхи реакції та вдосконалюють майстерність студентів у вирішенні проблем.

По-четверте, кейси вдосконалюють практичні навички; спрямовують на пошук відповідних шляхів, можливих реакцій на різноманітні ситуації, використання специфічних інструментів та понять.

Навчання за допомогою кейсів розвиває здатність аналізувати, уникати помилок, які часто виникають під час виконання конкретних завдань. Робота над кейсом передбачає: розбір конкретної ситуації, який включає самостійну роботу; «мозковий штурм» у межах малої групи; публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення; контрольне опитування

учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається. Роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: домашня самостійна робота й робота в аудиторії.

Виходячи з нашого дослідження, можна зробити висновок, що кейси використовуються різноманітним чином. Їх мета – спонукати студентів до творчості. Кейси – суттєвий та гнучкий педагогічний ресурс, універсальний засіб для вивчення різноманітних дисциплін, які характеризуються тим, що вони передбачають пошук відповіді на проблемні питання. Кейси швидше спрямовані не на отримання готових знань, а «на творення» нових знань, що передбачає співтворчість студента і викладача. Останній виступає у ролі координатора процесу навчання. Разом із тим, результатом кейсу є не лише оволодіння новими знаннями, але й набуття професійних навичок, цінностей<sup>74</sup>

Разом із тим треба прийняти до уваги певні недоліки:

- недостатньо досліджений у педагогіці; не сприяє глибокому вивченню педагогічних проблем і завдань;
- вимагає більших затрат часу;
- потребує від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та аналізу «кейсової» ситуації;
- викладач повинен вміти відмовитися від власних суджень та упереджень.

Даючи студентам завдання у формі кейсів, ми відкриваємо їм значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчитися не тільки у викладача, а й один в одного. Такий метод піднімає впевненість студентів у собі, у своїх здібностях. Вони активно вчаться слухати один одного і точніше висловлювати свої думки. Вважаємо, що подальшого дослідження заслуговують дидактичні умови застосування нетрадиційних методів навчання, а також готовність викладача ВНЗ до запровадження інноваційних методів у навчальний процес.

---

<sup>74</sup> Метод изучения ситуаций (case study) в образовании: его история и применение. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/be/be035.html>



Також у формуванні професійної готовності майбутнього викладача вищої школи до використання у своїй професійній діяльності сучасних ІКТ та навичок здійснення навчальної дослідницької діяльності значну роль відіграє міжнародна освітня програма Intel® «Навчання для майбутнього», яка спрямована на формування активного комплексного навчання сучасних інформаційних технологій і способів застосування їх в умовах реального навчального процесу. Програма Intel® «Навчання для майбутнього» допомагає майбутнім викладачам оволодіти вміннями використовувати ІКТ, хмарні та мережні технології, дослідницький та проблемний метод у майбутній професійній діяльності.

Працюючи над навчальним проектом, майбутні викладачі створюють електронне портфоліо. Майбутні педагоги вчаться здійснювати дослідження, демонструвати його результати, проводити захист результатів дослідження й здійснювати рефлексію. Значна увага за цих умов приділяється напрацюванню в них навичок роботи на комп'ютерах, над спільними документами, використанню інструментарію Веб 1.0, Веб 2.0 і мережних технологій. Коротко охарактеризуємо шляхи використання технологій Веб 1.0, Веб 2.0 і мережних технологій у дослідницькій діяльності.

У своєму базовому варіанті Веб 2.0 передбачає, що кожен бажаючий може дуже просто створювати і поширювати контент в Інтернеті. Соціальні сервіси Веб 2.0 надають можливості взаємодіяти студентам між собою та викладачами на основі інструментів соціального програмного забезпечення: блогів, вікі, спільних закладок, підкастів, соціальних мереж та віртуальних світів. Ці можливості Веб 2.0 можна використовувати з метою здійснення навчального дослідження, аналізу й синтезу інформації, обміну думками, оцінювання власної діяльності тощо.

Так, наприклад, блог є ефективним способом залучення студентів і викладачів до обговорення складних питань з педагогіки вищої школи, засобом організації процесу навчального дослідження.

Вікі-сторінки – ефективний інструмент для здійснення спільної роботи над

навчальними проектами й групового обговорення проблемних питань, який забезпечує можливість створення посилань на додаткові матеріали.

Блог, вікі, додаткові посилання, підписка на підкасти та сервіси закладок загального користування з посиланнями на важливі ресурси дозволяють сформувати все необхідне інформаційне наповнення навчальної дослідницької діяльності.

З метою представлення результатів спільного групового дослідження студенти, працюючи в ролі учнів, створюють google-презентації, вікі-статті, використовують фото й відео сервіси.

З метою візуалізації складних структур даних і представлення їх у вигляді схем застосовуються ментальні карти.

Планування спільної групової діяльності й створення її розкладу корисно здійснювати з допомогою google-календарів. Про перебіг дослідницької діяльності, її успіхи і недоліки студенти повідомляють у мережеских щоденниках (блогах).

З метою пошуку й аналізу інформації студенти читають пости в тематичних блогах, дивляться відеозаписи на YouTube, розміщують фотографії на Flickr, слухають підкасти, обмінюються думками на форумах.

Для напрацювання навичок оцінювання власних досягнень, студенти створюють і заповнюють google-форми, ведуть блоги з рефлексією своєї діяльності, спілкуються між собою і керівником проекту в чаті, здійснюють листування електронною поштою.

Таким чином, сервіси Веб 2.0 відкривають перед студентами і викладачами такі можливості: використання відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів – навчальних комп'ютерних програм, електронних підручників, мовних ігор, зображень і звукових файлів, які можуть бути використані з навчальною метою; самостійне створення мережного контенту – текстів, малюнків, фотографій, аудіо- та відеофрагментів; участь у нових формах навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаних як із пошуком у мережі іншомовної інформації, так і зі створенням та редагуванням власних текстів,

фотографій, аудіозаписів, відеофрагментів тощо; участь у професійних наукових спільнотах, що розширює не лише розумові здібності, а й поле спільної діяльності й співробітництва з іншими людьми.

Зазначимо, що технології Веб 1.0, Веб 2.0, мережеві сервіси забезпечують значну допомогу й в розробці дидактичних і методичних засобів. Так, наприклад, одним із педагогічних середовищ для створення дидактичних ресурсів є [Classtools.net](http://classtools.net) (<http://classtools.net>). Це конструктор, у якому забезпечується можливість розробки інтерактивних плакатів, діаграм, схем, комп'ютерних дидактичних ігор завдяки пропонованому комплекту шаблонів для створення дидактичних засобів (Arcade Game Generator, Dustrbn Game, Post It). Можливості шаблонів удосконалюється та їх кількість постійно зростає.<sup>75</sup>

Подібні конструктори можуть використовуватися викладачами із метою створення інтерактивних карт, дидактичних ігор (Zondle, Studystack), інтерактивних вправ ([Learninggapps.org](http://Learninggapps.org)) тощо.

Зважаючи на все вище окреслене, наголошуємо, що комп'ютерні і мережні технології, інструментарій Веб 1.0, Веб 2.0 є лише засобом, способом представлення результатів навчальної діяльності, зокрема, навчальної дослідницької діяльності, головною метою здійснення якої є опанування студентами принципами навчального проектування, а саме: індивідуальна зацікавленість тих, хто навчається; значущість проекту в соціальному, науковому або практичному розумінні, що вимагає дослідницького пошуку для розв'язання проблеми; творча самостійність; матеріальність результатів проектування; практична реалізація теоретичних знань тощо.

Також доцільно звернути увагу на використання мультимедійних технологій, оскільки вони стали невід'ємною складовою не тільки повсякденного життя, а й освітнього процесу в цілому. Студенти сприймають

---

<sup>75</sup> Олефіренко Н.В. Сучасні інструментальні засоби створення електронних ресурсів навчального призначення для початкової школи / Н.В. Олефіренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // зб. наук. праць, випуск 29 / редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2012. – С. 221-227.

їх з набагато більшим інтересом, ніж звичайні підручники та посібники. На шляху інформатизації суспільства і всебічного поширення глобальної комп'ютерної мережі Інтернет стає зрозумілою актуальність використання мультимедійних технологій при вивченні педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання.<sup>76</sup>

В сучасних реаліях, мультимедійні технології являють собою один із напрямків інформаційних технологій, що найбільш динамічно розвиваються. Це, в першу чергу, пояснюється тим, що мультимедіа – це взаємодія візуальних і аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні.

Використання мультимедійних засобів при вивченні педагогіки у вищій школі не можуть замінити викладача, але вони можуть вдосконалити й урізноманітнити діяльність викладача, тим самим підвищуючи продуктивність праці студентів. Студенти, при вивченні педагогіки вищої школи, запам'ятовують 20% відео інформації, 30% аудіо інформації. Якщо ж поєднати те, що вони бачать, чують і роблять одночасно, то продуктивність запам'ятовування становить 80% інформації. Крім того, використання мультимедійних технологій у процесі навчання педагогіки вищої школи дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного окремо взятого студента.<sup>77</sup>

Мультимедійні засоби в процесі викладання педагогіки у вищій школі можуть охоплювати електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми Power

---

<sup>76</sup> Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України [електронний ресурс] / Верховна Рада України // Освітній портал. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>

<sup>77</sup> Торубара О. М. Використання інноваційних технологій в навчальному процесі /О. М. Торубара// [електронний ресурс] – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchdpu/ped/2011\\_83/Torubara.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2011_83/Torubara.pdf)

Point, відеометод, електронну пошту, рольові ігри, електронні інтерактивні дошки та ін.

Електронні підручники дають можливість знаходити індивідуальний підхід до студентів, підвищити мотивацію до вивчення педагогіки, при цьому студенти стають суб'єктами навчання. Також до переваг електронних підручників можна віднести: наочність подачі матеріалу, можливість коригування підручника та адаптація його до рівня і вимог дисципліни, самоконтроль проходження матеріалу, зворотній зв'язок, простота в застосуванні.

Самостійно підібраний викладачем матеріал є найбільш спрямованим і доцільним, оскільки викладач іноземної мови готує і підбирає інформацію відповідно до вимог навчальної програми з дисципліни «Педагогіки вищої школи».

Презентація інформації за допомогою програми Power Point є також самостійно підібраним матеріалом і за допомогою даної програми можна охопити всі види мовленнєвої діяльності студентів (читання, говоріння, аудіювання та письмо).

Відеометод являє собою високоефективну можливість подачі інформації, оскільки основною його перевагою є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється.

Електронна пошта є одним з допоміжних методів функції контролю, а також додатковим методом спілкування. Студенти мають можливість уточнити інформацію або вирішити питання, що виникли в не аудиторний час, тим самим більш якісно підготувавши домашнє завдання і виконавши всі вимоги викладача.

Використання рольових ігор дає можливість учасникам спілкуватися один з одним, граючи певну роль. Студенти повинні знайти інформацію, необхідну для ролі та гри, тим самим студенти виявляють самостійність у пошуку та підборі необхідної та цікавої інформації з педагогіки вищої школи.

Електронні інтерактивні дошки є найбільш універсальним засобом навчання. Електронні інтерактивні дошки – це ефективний спосіб впровадження електронного змісту навчального матеріалу та мультимедійних матеріалів у навчальний процес. За допомогою електронних інтерактивних дошок досліджуваний матеріал подається в повному обсязі, матеріал чітко вимальовується на екрані інтерактивної дошки і націлює кожного студента до активної плідної діяльності.

Інноваційні засоби викладання педагогіки у вищій школі дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного і діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови, постійно поповнювати словниковий запас студентів.

Мультимедійні технології допомагають викладачам з педагогіки вищої школи коригувати навчальний процес, враховуючи інтереси і можливості окремих студентів, допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес викладання педагогіки у вищій школі вимагається наявність таких необхідних компонентів як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео-, аудіо-матеріали, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (комп'ютери, аудіо-, відео- апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка).<sup>78</sup>

Так, на занятті з педагогіки, маючи відеосупровід пропонованого матеріалу, студенти мають можливість ознайомитися з соціокультурними проблемами входження України до Болонського процесу, процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, потреба реформування освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості.

Викладання педагогіки у вищій школі з використання мультимедійних технологій дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного

---

<sup>78</sup> *Фіцула, М. М.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

способу реалізації освітньої діяльності, в якому студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, а й активним його учасником. В цьому випадку мультимедійні технології не повинні ставати центром процесу навчання, а нести допоміжний, пізнавальний характер, а також допоміжним засобом активізації уваги. Таким чином, активізується сам освітній процес за рахунок збільшення наочності пропонованого матеріалу, відбувається більш плідна інтерактивна взаємодія.

Мультимедійні технології у процесі викладання педагогіки у вищій школі застосовуються: при подачі нового матеріалу (мультимедійні технології дозволяють ілюструвати новий (як граматичний, так і лексичний) матеріал різноманітними наочними і більш пізнавальними засобами); при закріпленні матеріалу (при використанні електронної дошки або презентації в Power Point студенти бачать пройдений матеріал в цілісній структурній формі); як засіб емоційного розвантаження (все заняття не можливо базувати на матеріалі підготовленому за допомогою мультимедійних технологій. В цьому випадку вони виступають як додатковий інструмент, що знімає втому і напруження через зміну виду діяльності.); при перевірці знань.

За допомогою комп'ютерної програми Power Point можливо розробити нескінченну кількість вправ на засвоєння кожної теми.

Викладачі, засвоюючи та впроваджуючи мультимедійні технології можуть ускладнювати завдання не лише для студентів, але й вдосконалюючись самостійно, використовувати більш складні аспекти та можливості інноваційних мультимедійних технологій у викладанні педагогіки вищої школи.

Використання мультимедійних технологій у викладанні педагогіки вищої школи дало можливість знайти нові підходи до розробки навчальних матеріалів. Впровадження мультимедійних технологій у процес викладання педагогіки у вищій школі дає можливість розвивати і реалізовувати педагогічні, методичні, дидактичні та психологічні принципи. Впровадження інноваційних технологій у процес викладання педагогіки у вищій школі дозволяє поліпшити

якість навчання, розвинути пізнавальну активність студента, його самостійність у вивченні, пошуку, підборі та обробці інформації тощо.

Специфіка діяльності майбутнього фахівця з педагогіки вищої школи вимагає сформованості у нього специфічних професійних навичок, а зокрема практичних, що можуть бути виявлені лише в процесі виконання студентом конкретних фахових завдань. Так під час виконання індивідуально-дослідних робіт магістри складають та демонструють творчі проекти, розробляють завдання з виготовлення наочності до певної теми чи практичних робіт.

Зокрема, в межах навчального процесу під час виконання практичних робіт використовую інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування навичок застосування ІКТ магістрами педагогічних спеціальностей:

1) інформаційно-довідкові матеріали (веб – сайт «Педагогіка для студентів» <http://www.pedagogika.ucoz.ua>; колекція інтерактивних навчальних ресурсів – наочних посібників, інтерактивних вправ та завдань - <http://www.pedagogika.at.ua>; онлайн бібліотека з педагогіки <http://www.ualib.com.ua> ›b\_82.html);

2) електронні книги для читання ( Сайт Національної бібліотеки України ім.. В.І. Вернадського - <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>; Національна парламентська бібліотека України - <http://www.nplu.org> тощо);

3) бібліотеки електронної наочності та бази даних педагогічних форумів (форум порталу -<http://forum.ukrdeti.com/smf/index.php#1>);

4) методичні матеріали на електронних носіях (розробки занять, методичні рекомендації з навчання дітей дошкільного віку, тести);

5) комбіновані електронні засоби навчання та навчально-методичні програмні засоби для супроводу занять (збірки вправ і розвивальних ігор з напрямків навчання, демонстраційні матеріали, презентації, проекти, комп'ютерні розробки уроків) створені мною та студентами попередніх курсів навчання;



б) персональні сайти науковців з педагогіки вищої школи ([http://www.pmpn.ucoz.ru/index/pedagogika\\_vishhoji\\_shkoli/0-15](http://www.pmpn.ucoz.ru/index/pedagogika_vishhoji_shkoli/0-15)).

Таким чином, формування навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій магістрами з педагогіки вищої школи полягає в тому, що за допомогою реальних об'єктів (комп'ютер, принтер, модем, копір, телевізор, магнітофон, телефон) та інформаційних технологій (аудіо-відеозапис, електронна пошта, засобів масової інформації, Інтернет) майбутні педагоги стають кваліфікованими спеціалістами. Інформаційні технології набувають при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи основою вивчення загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін та засобом формування нової інформаційної культури людини майбутнього суспільства. Технологічною базою інформаційного суспільства є телекомунікаційні та інформаційні технології, які стали лідерами технологічного процесу, невід'ємним елементом будь-яких сучасних технологій, та зрештою основою підготовки кваліфікованих спеціалістів педагогічних спеціальностей.<sup>79</sup>

Інноваційні технології вивчення педагогіки вищої школи, зокрема використання інформаційно-комунікаційних технологій, дозволяє включитися в самостійну дослідницьку діяльність з моделюючими програмами великій групі студентів.

Це особливо важливо для досягнення професійної і соціальної компетенцій студентів, оскільки завдяки таким технологіям навіть для студентів, що навчаються в системі заочного навчання, з'являється можливість активної спільної творчої діяльності.

Нових системних якостей набувають навчальні програми і системи для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, які використовуються в умовах заочної форми навчання. Сучасні інноваційні технології, дозволяють спільне використання систем моніторингу і діагностики, що робить їх засобом

---

<sup>79</sup> Янушкевич Ф. Технології навчання в системі вищої освіти / Ф. Янушкевич – М. : Інтор, 1994. – 317 с.

організації керованого пізнавального процесу, адаптованого до потреб і можливостей студентів та забезпечує їхній розвиток.

Використання інноваційних технологій в навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання дозволяє, досягти таких важливих педагогічних цілей, як розвиток особистості студента, підготовка до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства:

- розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення, коли студент занурюється в середовище, що вимагає чіткого планування будь-яких видів діяльності, результат якої детермінований діями студента, в роботі з інформаційно-пошуковими системами і з навчальними програмами, що надають чітко структуровані знання;

- розвиток творчого мислення за рахунок зміни змісту репродуктивної діяльності, активізації пізнавального інтересу, виконання завдань евристичного, дослідницького характеру в середовищі інтелектуальних навчальних систем і моделюючих програм;

- розвиток комунікативних здібностей у процесі виконання сумісних проєктів, проведення комп'ютерних ділових ігор, завдяки розширенню можливостей взаємодії за допомогою таких технологій, як електронна пошта й електронні конференції;

- формування вмінь ухвалювати оптимальні рішення і адаптації в складній ситуації в ході комп'ютерних експериментів на основі моделюючих програм, під час роботи з тренувальними програмами, що адаптуються до можливостей студентів шляхом представлення індивідуальних завдань і стимулюючими їх до покращення результатів.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології можуть слугувати достатнім стимулом удосконалення трьох освітніх функцій у ВНЗ: викладання самого предмету «Педагогіка вищої школи», навчання й засвоєння знань студентами при вивченні педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання.

### ***3.3. Технології дистанційного навчання у професійній підготовці викладачів вищої школи***

Сучасний стан суспільного розвитку, однією з особливостей якого виступає багаторазове збільшення інформаційних потоків, змушує формувати принципово нові пріоритети в підготовці спеціалістів вищої школи.

Сьогодні навчання засобами Інтернет все частіше розглядається як альтернатива традиційній освіті, яка дозволяє студентові отримати глибокі знання. Одним з видів навчання за допомогою мережі Інтернет є дистанційна форма навчання.

Дистанційне навчання в останнє десятиріччя набуло значного поширення у вищій школі. Водночас, аналіз його практичного втілення дає підстави стверджувати, що використання технологій дистанційного навчання не завжди забезпечує достатню якість освіти.

Прагнення України долучитися до світової інформаційної спільноти обумовлює велику зацікавленість науковців у дослідженні проблем інформаційних технологій взагалі і технологій дистанційного навчання зокрема. Проблемам та умовам організації та впровадження дистанційної форми навчання були присвячені наукові праці В. Ю. Бикова, О. Є. Коваленко, В. М. Кухаренко, М. І. Жалдака, Н.В.Морзе, В. В. Олійника, О. М. Самойленко та ін.

Одним із пріоритетних напрямів, що забезпечує подальше збагачення системи професійної освіти, її ефективність, підготовку майбутніх фахівців до діяльності в інформаційному середовищі, є активне впровадження на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Андреев А. А. Теоретико-методический подход к проектированию и реализации сетевого обучения / Андреев А. А. // Интернет-технологии в открытом образовании (Материалы семинара 2 ноября 2000 года, Москва). – М. : Совершенство, 2000. – С. 20–24.

Уже нині інформаційні й комунікаційні технології становлять значну частину світового виробництва, що призводить до глобального перерозподілу як ринку праці, так і ринку освітніх послуг. Крім того, розвиток єдиного Європейського освітнього простору в межах Болонського процесу, істотно підвищує роль інформаційних і комунікаційних технологій в освіті, що зумовлено сучасною світовою тенденцією до створення глобальних відкритих освітніх і наукових систем, які дають змогу, з одного боку, розвивати систему накопичення й поширення наукових знань, а з іншого, – забезпечувати доступ до різних інформаційних ресурсів широким верствам населення.

В умовах розвитку інформаційного суспільства важливим завданням освіти є навчити студентів використовувати сучасні технології дистанційного навчання у їх професійній підготовці.

Термін «дистанційне навчання» означає таку організацію навчального процесу, коли студент навчається самостійно за розробленою викладачем програмою і відділений від нього у просторі чи в часі, однак може вести діалог з ним за допомогою засобів телекомунікації. Всі існуючі технології дистанційного навчання можна умовно розділити на три категорії: не інтерактивні – друковані матеріали, аудіо й відеоносії; інтерактивні комп'ютерні технології навчання – електронні підручники, тестові методики контролю знань, засоби мультимедіа; відеоконференції – сучасні засоби телекомунікації через аудіоканали, відеоканали та комп'ютерні мережі.

З точки зору навчального процесу:

- навчання, що підтримується комп'ютерами - Computer-assisted instruction (CAI) - використовує комп'ютер як автономну навчальну машину, щоб представити індивідуальні заняття;
- навчання, що управляється комп'ютерами - Computer-managed instruction (CMI) - використовує комп'ютер, щоб організувати навчання та відстежувати записи студентів і прогресу. Самі навчальні матеріали не обов'язково мають бути доставлені за допомогою комп'ютера, хоча CAI часто поєднується з CMI;

- Навчання, що опосередковується комп'ютерами - Computer-mediated education (CME) - використовує комп'ютерні програми, які полегшують доставку навчальних матеріалів. Приклади включають в себе електронну пошту, факс, комп'ютерні конференції в реальному часі, Інтернет-програми.

Як правило, в програмах дистанційного навчання застосовується комбінація різних медіа, інструментів, кожен з яких слугує певним цілям.

У світовій практиці існують три традиційні форми навчальних закладів, що пропонують можливість дистанційного навчання:

- «натуральні» дистанційні університети;
- провайдери корпоративних тренінгів і / або курсів підвищення кваліфікації;
- традиційні університети, що пропонують навчання в режимі он-лайн.

Також існує кілька моделей дистанційного навчання:

- навчання за типом екстернату;
- університетське навчання;
- співпраця декількох навчальних закладів;
- автономні освітні установи;
- автономні навчальні системи;
- неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм.

Порівняльні дослідження свідчать, що дистанційне навчання може бути настільки ж ефективним, як і аудиторне навчання, якщо методи і технології відповідають завданням, є взаємодія між студентами та є вчасний зворотний зв'язок між викладачем та студентом. Успішні програми дистанційного навчання базуються на послідовних і комплексних зусиллях студентів, викладачів, координаторів, допоміжного персоналу й адміністрації.

Використання технологій дистанційного навчання в умовах кредитно-трансферної системи для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи дає можливість:

а) студентам – вибирати зручний час для вивчення й засвоєння навчальних дисциплін, самостійно здійснювати дистанційно-модульний контроль та аналіз своєї навчальної діяльності;

б) викладачам – систематично керувати навчальною роботою студентів, контролювати й аналізувати їх діяльність за кожним модулем навчальної дисципліни, що стимулює студента якісно освоювати зміст вищої освіти.

Такі науковці, як В. М. Толочко Ю. П. Медведєва, М. В. Зарічкова, Я. І. Панкратовна виділяють три основні види дистанційного навчання, які є актуальними у професійній підготовці викладачів вищої школи, а саме — кейс-технології, телевізійно-супутникова технологія та мережеві технології.

Кейс-технології є навчанням на основі паперових та аудіоносіїв. Студенти надсилають поштою виконані завдання, а викладач може відповісти на питання студентів телефоном або провести консультацію у спеціальних навчальних центрах. Навчально-методичні матеріали для студентів — спеціальний комплект (кейс), який пересилається студентові для самостійного опрацювання. За достатньої мотивації студент може самостійно вивчити і освоїти значний обсяг матеріалу з багатьох дисциплін, якщо таке навчання підкріплено змістовним кейсом<sup>81</sup>.

Телевізійно-супутникова технологія заснована на використанні телевізійних лекцій і передбачає трансляцію лекцій чи семінарів одночасно для кількох аудиторій.

Мережеві технології включають в себе інтернет-технологію і технології, що використовують можливості локальних і глобальних обчислювальних мереж. Мережу Інтернет використовують для забезпечення студентів навчально-методичним матеріалом, а також для інтерактивної взаємодії між викладачем і студентами. Дана технологія має ряд істотних переваг перед іншими, оскільки вона дозволяє проходити дистанційне навчання за

---

<sup>81</sup> *Биков В. Ю.* Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів, режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Bykov1.doc>

індивідуальним розкладом, маючи постійний контакт з викладачем та іншими студентами.

Про кейс-технології дистанційного навчання ми розповідали в підрозділі 3.1.

Тепер розкриємо зміст телевізійно-супутникової технології дистанційного навчання, яка може бути використана у професійній підготовці викладачів вищої школи.

Незважаючи на стрімкий розвиток засобів телекомунікації, використання супутникових каналів зв'язку, передача відеозображення через комп'ютерні мережі ввійшло у практику дистанційного навчання в Україні лише нещодавно. Це пояснюється відсутністю розвиненої інфраструктури зв'язку, високою вартістю обладнання й каналів зв'язку.

Використання відеокасет є одним із унікальних способів дистанційного навчання, найчастіше – як набір навчальних матеріалів, здатний замінити традиційні лекції. Відносно малі затрати на тиражування навчальних відеоматеріалів і широкі можливості для їх перегляду роблять цей спосіб навчання досить популярним.

Електронна пошта економічно й технологічно є найефективнішим способом дистанційного навчання. Вона використовується для передачі змісту навчальних курсів у формі творчих завдань чи консультацій, забезпечення зворотного зв'язку студента й викладача. Однак, її педагогічний ефект обмежений неможливістю їх прямого діалогу.

Відеоконференції з використанням комп'ютерних мереж, на відміну від трансльованих через супутникові канали зв'язку, є дешевшими, тому їх можна використовувати для проведення семінарів у мікрогрупах із 5–7 осіб, індивідуальних консультацій, обговорення фундаментальних проблем навчального курсу. Ця технологія проведення конференції, крім вербального й візуального контактів, створює можливість спільного управління екраном комп'ютера з метою створення схем, малюнків, передачі фотографічного й друкованого матеріалу тощо.

Технологія проведення відеоконференцій через цифрові супутникові канали з використанням відеокомпресії забезпечує високу якість зображення й може бути ефективною за невеликого обсягу ефірних годин і великої кількості учасників (більше 1 000 студентів). Рекомендується для проведення оглядових лекцій, колективних обговорень результатів вивчення курсів тощо.<sup>82</sup>

Мережеві технології або інтерактивні технології дистанційного навчання за характером комунікації між викладачем і студентом можна умовно класифікувати на чотири типи: самонавчання, навчання «один на один», «один з багатьма» і «багато з багатьма».

Перший тип технологій дистанційного навчання передбачає мінімальну участь викладача, студент самостійно працює з освітніми ресурсами, здійснює самонавчання через комп'ютерні технології – бази даних, мультимедіа і гіпермедіа, мережу Інтернет. Навчання «один на один» забезпечує індивідуальний підхід до запитів студента, реалізується переважно за допомогою телефону й електронної пошти. Технології дистанційного навчання «один з багатьма» не забезпечують активної ролі студента у комунікації з викладачем чи експертом. Це можуть бути: лекції, записані на відео чи аудіокасету й трансльовані радіо чи телебаченням; так звані «е-лекції» (електронні лекції) – добірка навчального матеріалу, витягів із книг і статей, що мають на меті підготувати студентів до наступних дискусій; серія навчальних електронних симпозіумів – послідовний виступ кількох авторів («перших спікерів») тощо. Технології дистанційного навчання «багато з багатьма» характеризуються активною взаємодією всіх учасників навчального процесу. Крім аудіо, аудіографічних і відеоконференцій, комп'ютерні комунікації створюють умови для використання традиційних активних методів, форм і технологій навчання: дебатів, рольових і ділових ігор, мозкових атак тощо.

У 80–90-х роках відбувся своєрідний стрибок в інформатизації, пов'язаний з масовим виробництвом недорогих персональних комп'ютерів з

---

<sup>82</sup> Кремень В.Г. Освіта і наука України – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. – 448 с.



прекрасними технічними характеристиками. З появою операційної системи Windows відкрилися нові можливості для навчання в діалоговому спілкуванні в інтерактивних програмах. Крім того, стала широко використовуватися графіка (малюнки, схеми, діаграми, креслення, карти, фотографії). Застосування графічних ілюстрацій у навчальних комп'ютерних системах дає змогу на новому рівні передавати інформацію студентам, поліпшити її розуміння. Навчальні програмні продукти, що використовують графіку, сприяють розвитку інтуїції, образного мислення студента.

Інформаційні технології навчання вже важко уявити без технології мультимедіа (від англ. multimedia – багатокомпонентне середовище) – об'єднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. Інші форми мультимедіа, такі як подання інформації у вигляді слайдів і магнітного запису, інтерактивне відео та відеопродукція, використовуються досить давно. Але термін «мультимедіа» став популярним порівняно недавно, у зв'язку з появою потужних недорогих комп'ютерів, оснащених моніторами з великими операційними можливостями. У даний час є персональні комп'ютери, здатні працювати зі звуковою та відеоінформацією, маніпулювати нею для одержання спеціальних ефектів, синтезувати і відтворювати звуки та відеоінформацію, створювати всі види графічної інформації, включаючи анімаційні зображення, і поєднувати все це в єдиному поданні мультимедіа. Навіть ті особи, які мають недостатній досвід, можуть стати художниками, видавцями чи виробниками відеопродукції. Однак, мультимедіа програми – наукомісткий і дуже дорогий продукт, адже для їх розробки необхідне поєднання зусиль не лише фахівців у предметній галузі, педагогів, психологів і програмістів, а й художників, звукооператорів, сценаристів, монтажерів та інших професіоналів.

Навчальний процес з використанням засобів мультимедіа є захоплюючим, оскільки вони одночасно діють на декілька органів чуття і саме тому викликають підвищений інтерес і стійку увагу аудиторії. Більшість

педагогів на Заході вважають, що це є дуже важливим у роботі з новим відео-поколінням.

Новою технологією неконтактної інформаційної взаємодії, що реалізує за допомогою мультимедіа середовища ілюзію безпосередньої присутності в реальному часі в стереоскопічно поданому «екранному світі» є віртуальна реальність (від англ. *virtual reality* – можлива реальність). У таких системах безупинно створюється ілюзія місцезнаходження користувача серед об'єктів віртуального світу. Замість звичайного дисплея використовуються окуляри-телемонітори, у яких показуються безупинно змінні картини подій віртуального світу. Управління здійснюється за допомогою реалізованого у вигляді «інформаційної рукавички» спеціального пристрою, що визначає напрямок переміщення користувача серед об'єктів віртуального світу. Крім цього, мається пристрій створення і передачі звукових сигналів. У навчальних цілях технологія віртуальної реальності була вперше застосована ще в 60-х роках минулого сторіччя, коли за допомогою спеціальних тренажерів пілоти освоювали способи керування літаком. З 80-х років у США стали створюватися принципово нові системи діалогового управління генерованими машиною образами, насамперед для вирішення завдань підготовки військового персоналу. В даний час ця технологія застосовується також у психології, індустрії розваг тощо.<sup>83</sup>

Новий імпульс інформатизації освіти дає розвиток інформаційних телекомунікаційних мереж. Глобальна мережа Інтернет забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, що зберігається в різних куточках нашої планети. Багато експертів розглядають технології Інтернету як революційний прорив, що перевершує за своїм значенням появу персонального комп'ютера.

До числа базових звичайно відносять такі технології Інтернету: WWW (від англ. *World Wide Web* – Всесвітня Павутина) – технологія роботи в мережі з гіпертекстами; FTP (від англ. *File Transfer Protocol* – протокол передачі

---

<sup>83</sup> *Сучасні технології навчання у вищій школі* : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

файлів) – технологія передачі по мережі файлів довільного формату; IRC (від англ. Internet Relay Chat – почергова розмова в мережі) – технологія ведення переговорів у реальному масштабі часу, що дає можливість розмовляти з іншими людьми по мережі в режимі прямого діалогу; E-mail – електронна пошта, яка пропонує серію послуг: 1) відправлення і прийом електронних листів, що доставляються абонентам електронної пошти в будь-яке місце земної кулі протягом декількох годин; 2) інформаційне обслуговування – пересилання абонентам мережі оглядів, зведень та інших довідкових матеріалів від різних фірм і організацій; телеконференції – технологія одержання і відсилання матеріалів дискусій, у яких можуть брати участь люди, розділені великими відстанями.

Специфіка технологій Інтернету полягає в тому, що вони надають величезні можливості вибору джерел інформації: базова інформація на серверах мережі; оперативна інформація, що пересилається електронною поштою; різноманітні бази даних провідних бібліотек, наукових і навчальних центрів, музеїв; інформація про гнучкі диски, компакт-диски, відео й аудіо касети, книги й журнали, поширювані через інтернет-магазини.

За своїми потенційними можливостями, обумовленими їх дидактичними якостями, комп'ютерні телекомунікації є винятково своєчасними і перспективними для використання в сфері вищої освіти для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

У сучасному інтегрованому співтоваристві студенти вже не можуть навчатися ізольовано, обмежуючись традиційним досить замкнутим соціумом: викладачі, друзі, родина. Телекомунікації розкривають вікна в широкий світ. Студенти одержують доступ до найбагатших інформаційних ресурсів мереж і можливість працювати спільно над цікавим для них проектом зі студентами з інших країн, у рамках телеконференцій – обговорювати проблеми практично з усім світом. Подібна перспектива співробітництва і кооперації створює найсильнішу мотивацію для їх самостійної пізнавальної діяльності в групах і індивідуально. Спільна робота стимулює студентів знайомитися з різними

точками зору на досліджувану проблему, до пошуку додаткової інформації, до оцінки одержуваних власних результатів. Викладач стає керівником, координатором, консультантом, до якого звертаються не за посадою, а як до авторитетного джерела інформації, як до експерта. Обговорення проміжних результатів у групі, дискусії, «мозкові атаки», доповіді, реферати мають іншу якість, оскільки вони містять не тільки матеріал підручників і офіційних довідників, а й точки зору партнерів по проекту з інших регіонів світу, їх дані та інтерпретацію фактів, явищ. Телекомунікації (електронна пошта, телеконференції) дозволяють студентам самостійно формувати свій погляд на події, що відбуваються у світі, усвідомлювати багато явищ і досліджувати їх з різних точок зору, нарешті, зрозуміти, що деякі з проблем можуть бути вирішені тільки спільними зусиллями.

Це – елементи глобального мислення. Величезне море інформації в Інтернеті відкриває перед студентами можливість підбору необхідного матеріалу як доповнення до наявного в підручнику, у довідниках.

Технології дистанційного навчання називають інтерактивними, коли вони мають здатність «відгукуватися» на дії студента і викладача, «вступати» із ними в діалог, що і складає головну особливість інформаційних технологій навчання. Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: поясненні (введенні) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі знань.

Комп'ютер при цьому виконує різні функції: викладача, робочого й навчального інструмента, об'єкта навчання, колективу для співробітництва, розважального (ігрового) середовища. Комп'ютер виконує функції викладача, ставши: джерелом навчальної інформації (частково чи повністю замінює викладача чи книгу); наочним приладдям (якісно новий рівень з можливостями мультимедіа і телекомунікації); індивідуальним інформаційним простором; тренажером; засобом діагностики і контролю. Також комп'ютер виконує функції робочого інструмента, адже він є: засобом підготовки текстів, їх зображень; текстовим редактором; графічним редактором; обчислювальною

машиною великих можливостей (показує результат у різному вигляді); засобом моделювання. Функцію об'єкта навчання комп'ютер виконує під час: програмування, навчання комп'ютера заданим процесам; створення програмних продуктів; застосування різних інформаційних середовищ. Колективне співробітництво відтворюється комп'ютером шляхом комунікації із широкою аудиторією (комп'ютерні мережі), телекомунікації в Інтернет. Розважальне середовище організується за допомогою ігрових програм, комп'ютерних ігор у мережі, комп'ютерного відео.

Викладач у інформаційних технологіях виконує переважно такі функції: організаційну – організовує навчальний процес у групі зі свого предмету (складає графік вивчення тем курсу, здійснює зовнішню діагностику, підсумковий контроль); проектуючи – активізує й координує дії студентів, планує розміщення робочих місць, здійснює інструктаж, керує локальною мережею тощо; та реалізаційну – спостерігає за студентами, надає їм індивідуальну допомогу, налагоджує особистісний контакт зі студентами; готує до роботи компоненти інформаційного середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби і системи, навчальні наочні посібники тощо), забезпечує їх зв'язок із предметним змістом навчального курсу.

Всі ці елементи відображені у мережних навчальних курсах, що займають особливе місце в технологічній підсистемі педагогічної системи освітнього процесу і можуть бути використані у професійній підготовці викладачів вищої школи.

Педагогічна система, у якій реалізується навчальний процес відкритої освіти, в інваріантній своїй частині складається з таких елементів, як мета освіти, зміст освіти, викладач, студенти, технологічна підсистема, яка включає засоби, методи і форми навчання. Навчання в мережі Інтернет істотно відрізняється від традиційного за всіма цими параметрами, а саме воно може розглядатися як цілеспрямований, організований, інтерактивний процес

взаємодії студентів з викладачами, між собою і з засобами навчання, причому хід цього процесу не залежить від їхнього розміщення в просторі і в часі.

Мережний курс можна визначити як дидактичний, програмний і технічний інтерактивний комплекс для навчання переважно в середовищі Інтернет. Місцезнаходження студентів і викладачів не має значення, головне, щоб вони мали комп'ютер і вихід у мережу. Навчання не має чітких часових меж, тобто немає необхідності збиратися усім разом у визначені години. За допомогою курсу в мережі можна досить ефективно реалізувати весь дидактичний цикл щодо вивчення дисципліни, яка містить віртуальні лекції, семінари, практичні заняття, іспити і так далі.

Навчання з використанням мережного курсу можливе в очних, заочних і дистанційних формах одержання освіти, у вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти. Та найбільш ефективним на сучасному етапі розвитку технологій навчання воно може бути з гуманітарних і соціально-економічних дисциплін за дистанційної форми освіти.<sup>84</sup>

Доцільно виділити переваги і недоліки навчання в мережі Інтернет. До переваг можна віднести: гнучкий графік організації навчального процесу в часі; незалежність від місцезнаходження викладача і студентів; інтенсифікацію навчання завдяки електронним органайзерам, закладкам, автоматизованому пошуку навчальної інформації, автоматизованому конспектуванню; можливість тотального контролю за навчальною діяльністю студента; прилучення до роботи з інформаційними технологіями студентів і викладачів; індивідуалізацію навчання; автоматизований тестовий контроль; підвищення комунікації за рахунок дидактичної взаємодії студентів між собою і з викладачами; відкритість до запровадження нових методів навчання (методу проектів і інших); реалізація принципу наочності представлення навчального матеріалу завдяки засобам мультимедіа; можливість залучення додаткових

---

<sup>84</sup> Закон України «Про Національну програму інформатизації із змінами, внесеними згідно із Законами № 2684-III (2684-14) від 13.09.2001, ВВР, 2002, № 1, ст. 3, № 2289-VI (2289-17) від 01.06.2010, ВВР, 2010, № 33, ст. 471, режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=74%2F98-%E2%F0>

комп'ютерних навчальних програм і віддаленого доступу до обчислювальних ресурсів.

Недоліками навчання в мережі Інтернет є: додаткові вимоги до інформаційної культури викладачів і студентів; складне і дороге матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; необхідність доступу в Інтернет; велике фізіологічне й інтелектуальне навантаження на студентів і викладачів під час навчання.

Проектування і реалізація навчання в мережі передбачає декілька етапів, практична реалізація яких у вищому навчальному закладі може здійснюватися паралельно: 1) розробка дидактичних вимог до навчання в мережі; 2) розробка технічних вимог до навчання в мережі; 3) розробка структури навчання в мережі; 4) вибір інструментів для реалізації навчання в мережі; 5) розробка вимог до викладачів; 6) розробка методики підготовки викладачами навчального матеріалу, підручників для навчання в мережі; 7) розробка методики викладання для викладачів; 8) розробка методики навчання в мережі для студентів. Слід відзначити, що не обов'язковим є дотримання перших двох етапів за умови використання вже існуючих інтегральних засобів розробки і використання навчання в мережі.

На основі сучасних досліджень можна виділити такі сім функцій навчання в мережі – інформаційна (розкриває зміст навчання, викладений у друкованій формі і за допомогою всіх можливих засобів мультимедіа); управління навчальною діяльністю студента (є засобом планування, підготовки і проведення навчання); стимулювання (закріплює і стимулює навчання, підвищує зацікавленість студентів навчальним матеріалом, можливостями його використання в професійній діяльності, сприяє виробленню навичок роботи з додатковою літературою, довідниками, ресурсами Інтернет тощо); вправ і самоконтролю (забезпечує міцне і стійке засвоєння знань і умінь, що досягається за допомогою вправ, повторень, систематизації, організації контролю і самоконтролю); координації (установлення взаємозв'язку між структурними елементами мережного курсу з метою найбільш повної реалізації

навчально-виховних задач і розвитку особистісних якостей фахівця); раціоналізації (економить час і сили викладача і студентів у контактний і неконтактний періоди); виховна, або світоглядна (передбачає розвиток у студентів наукового світогляду, наукового і творчого мислення, культури професійної діяльності, цілісного ставлення до наукових знань і на основі всього цього формування емоційно-мотиваційної сфери; ефективність виховання в процесі навчання залежить від того, наскільки об'єктивно можливості навчального предмета використовуються викладачем і реалізуються в дидактичному наповненні курсу). Щодо останньої виховної функції, слід відзначити слабку розробленість проблеми виховання за цього типу навчання, адже здебільшого головну роль у вихованні відводять особистості викладача, його вмінню та технологіям подачі навчального матеріалу, його особистому ставленню до науки, загальній культурі, ставленню до студентів, ціннісним орієнтаціям.

Доцільним є наведення прикладу організації дистанційного навчання в «Професійній вищій школі дистанційного навчання» Газі університету Туреччини.<sup>85</sup>

Газький Університет є першим університетом Туреччини, який має школу під назвою «Професійна вища школа дистанційного навчання»

З 2005 року створено 255 дистанційних курсів, які викладаються у рамках 7 спеціальностей, за якими навчаються студенти. Кількість курсів і спеціальностей для дистанційного постійно збільшується. Над розробленням таких навчальних курсів працюють викладачі університету, близько 100 з яких проводять навчання у дистанційному форматі. Викладачі формують навчальні програми, лекційні матеріали та завдання для практичних та лабораторних робіт у будь-якому вигляді на паперових або електронних носіях. Ці матеріали передаються до Коледжу дистанційного навчання, де студенти, які отримують за це додатковий заробіток, переводять отримані матеріали у спеціальний електронний формат з візуальними спецефектами. Для цього у Коледжі

---

<sup>85</sup> <http://gazi.edu.tr>



відведено досить велике приміщення з комп'ютерами для формування дистанційних навчальних програм. Поруч є окреме серверне приміщення, яке підтримує можливість одночасного доступу до системи 1200 користувачів. Канал зв'язку підтримує швидкість передачі інформації 20 МБ/с.

Для навчання студентів за кожною спеціальністю є окремо відведений час. У цей час студенти і викладач одночасно заходять в Інтернет через спеціальний портал (веб-сайт) дистанційного навчання, через який відбувається навчальний процес.

Дистанційне навчання в професійному коледжі дистанційного навчання в Газі Університету забезпечується навчальними матеріалами, у формі лекцій, таких як і за використання класичних методів, поданих у вигляді тексту, або з використанням відео- чи аудіоматеріалів.

За 14 тижнів система управління навчанням готує для кожного навчального курсу інформацію щодо: умов навчання, списку викладачів та системного управління, академічного календарного плану, деталей процесу оцінювання, домашньої роботи, екзаменаційних оцінок, вартості навчання. Зареєстровані студенти можуть використовувати її для навчальних предметів, які вивчаються протягом програми, а також вивчити дані до початку програми протягом семестру. Таким чином, студенти можуть не лише ознайомитися з раніше обраними навчальними предметами і темами, а й дізнатися про наступні предмети та теми.

Після того як зміст навчального курсу схематично розроблений нашими викладачами, він переглядається і доповнюється підрозділом з розробки змісту навчальних програм Професійної вищої школи дистанційного навчання та передається системі управління навчанням як такий, що сумісний з SCORM. Детальну інформацію щодо вдосконалення змісту навчального курсу передають структурним підрозділам. Значимість такого комунікаційного інструменту як чат є великою для електронного навчання, тому що він уможливорює взаємодію та забезпечує проведення опитувань в середовищі з

метою з'ясування проблемних питань протягом того, як студенти здобувають свої знання.

Завдяки використанню можливості взаємодії чат підтримує у студентів постійну пізнавальну активність та збагачує навчальне середовище. Чати електронного навчання часто оформлені так, щоб уможливити соціальну взаємодію, допомогти у розвитку колективної свідомості, а також дати можливість для обговорення різних варіантів змісту курсу. Навчання в середовищі суспільної взаємодії застерігає студента від самотності. Чати оформлені за допомогою програмного забезпечення «Adobe Connect». Для того, щоб надати студентам якісні послуги, Професійна вища школа дистанційного навчання розробляє аудіо- та відеокурси (за допомогою програмного забезпечення «Adobe Connect Professional»), що збільшує взаємодію між викладачами і студентами та з 2008 року забезпечує проведення конференцій у режимі реального часу. Викладачі можуть обмінюватися файлами, демонструвати інформацію на екрані, оцінювати ефективність курсу за допомогою швидких опитувань, що забезпечуються «Adobe Connect Professional». Викладачі також можуть використовувати метод «шкільної дошки», так само як і у формальному навчанні. Студентам надається можливість використання сервера для того, щоб вони могли робити презентації, навчатися в групах та робити проектні дослідження в групах. Вигляд «шкільної дошки» можна зберегти або колективно змінювати. Віртуальні заняття записуються та є доступними. Таким чином, студенти, які не можуть відвідувати заняття, можуть ознайомитись з ними з архіву. Для кожного навчального предмету призначається відповідальний викладач, і щонайменше раз на тиждень проводяться аудіо- та відеокурси (віртуальні заняття) з кожного предмету, який визначений змістом та обсягами навчальної програми. Швидкість підключення до Інтернету у Професійній вищій школі дистанційного навчання становить 20 МБ/с, і заняття можуть проводитися без жодних проблем за допомогою «Adobe Connect Prof», інтегрованого до системи LMS.

Домашні завдання, які даються студентам дистанційного навчання, а також різноманітні види діяльності організовані таким чином, щоб залучити студентів до системи. Академічна успішність студентів постійно відслідковується, і як «зворотний зв'язок» їм даються певні завдання. Існують додаткові інструменти забезпечення взаємодії «студент-студент», «студент-середовище», «студент-викладач» (дискусійні групи, короткі повідомлення тощо).

Програмне забезпечення системи управління навчанням використовується з метою виконання вищезгаданих завдань та заходів. Детальна інформація щодо системи управління навчанням подана у підрозділах.

Організації змісту навчальних курсів у такий спосіб, щоб вони могли бути представлені в Інтернеті не достатньо для ефективного управління системою. Інфраструктура є важливим чинником і повинна також братися до уваги. Спроби підвищити якість інфраструктури та системи управління навчанням приносять багато ускладнень та проблем. Вирішення проблем та мінімізація ускладнень є ключовими завданнями успішної освіти.

Організаційна структура персоналу Професійної вищої школи дистанційного навчання Газі Університету, який бере участь в оформленні та розвитку процесів електронного навчання, виглядає наступним чином:

- директор
- спеціаліст у певній предметній галузі,
- викладач,
- розробник змісту навчального курсу,
- директор веб-сайту,
- розробник правил навчання,
- розробник медіа-систем.
- програміст.
- Система управління навчанням. Всі нижчезазначені функції

здійснюються системою управління навчанням:

- складання навчального плану на початок семестру;
- формування програми та створення автоматизованої бази завдань;
- функціонування студентського підрозділу, консультаційних пунктів, а також робота голови факультету, секретаріату факультету, робітників підрозділу з питань студентства, обліковців, працівників з питань вимірювання та оцінювання якості знань, системних менеджерів, визначення їх специфічних завдань;
- полегшення роботи нових підрозділів;
- створення систем електронної пошти між студентами, викладачами та університетом, системи коротких повідомлень чи SMS;
- забезпечення детального моніторингу та звітності;
- створення швидкої та ефективної системи оцінювання через базу питань та іспити в режимі реального часу.

Система управління навчанням є широкою категорією, яка використовується для забезпечення доступу студентів, викладачів та директорів до навчальних систем в режимі реального часу.

Програмне забезпечення системи управління академічним навчанням (ABLMS)<sup>86</sup>, створене фірмою «ENOCTA», використовується у системі управління навчанням дистанційним навчанням. ABLMS – це система управління навчанням, яка розроблена з метою організації навчання в мережі Інтернет для надання кваліфікаційної освіти університетами та іншими закладами («ENOCTA», 2006).

Серед ефективних властивостей ABLMS виділяють такі:

- Користувачі мають вільний доступ до майже всіх розділів з своїх головних сторінок завдяки зручному для користувача інтерфейсу ABLMS.
- Кожний користувач може отримати доступ до курсів, іспитів та іншої інформації з головної сторінки, увівши ім'я користувача та пароль.

---

<sup>86</sup> <http://www.ablms.com>

- Користувач може проглянути навчальні предмети та їхній зміст, які є активними та працюють в режимі реального часу на головній сторінці.

- Користувач може скласти іспити, передбачені навчальним планом, в режимі реального часу.

- Користувач може слідкувати за оголошеннями щодо навчальних предметів та опитуваннями на веб-сторінці.

- Консультанти з навчальних предметів можуть скеровувати діяльність студентів у проблемних питаннях з тих галузей знань, з яких їм це потрібно. Вони можуть легко здійснювати таке керівництво через свої головні сторінки.

- Системні адміністратори та відповідальні за організацію навчання визначають нових користувачів, специфіку навчання та його розподіл.

- Система може здійснювати операції щодо формування та підготовки груп таким чином, щоб до неї були залучені всі користувачі, при цьому включаючи до системи нових користувачів та змінюючи наявну для користувача інформацію.

- Студенти можуть підтримувати зв'язок зі своїми консультантами з навчальних предметів та іншими студентами, використовуючи чат, можливість для дебатів та повідомлення, інтегровані в систему протягом занять у режимі реального часу.

- Студенти можуть робити записи, проглядаючи конспекти лекцій в електронному середовищі, так само як і в традиційному середовищі.

Процес розроблення навчальних курсів. Необхідно погодити курс таким чином, щоб він сприяв навчанню, створюючи особисте середовище для студентів в процесі дистанційного навчання. З цієї точки зору найголовнішим є підготувати відеоматеріали та тексти для використання у змісті курсу, який має відповідати потребам студентів. Викладач навчального курсу визначає його зміст та навчальний план. Викладач планує зміст курсу таким чином, щоб розробити навчальний план та теми так, щоб зацікавити студентів, проінформувати студентів з нових питань, підготувати зміст, який би відповідав потребам студентів та представити студентам альтернативні точки

зору. У цей самий час викладачі розробляють заходи, які б сприяли взаємодії студентів з навчальним курсом шляхом застосування їх особистого досвіду у презентації курсу. Далі потрібно розробити зміст курсу так, щоб пристосувати його до середовища, в якому його б могли використовувати студенти.

У процесах дистанційного навчання цю функцію, звичайно, здійснює наш колектив. Постійне спілкування між всіма експертами колективу робить можливим створити курс високої якості, який відповідав би потребам та запитам студентів.

Оскільки дистанційне навчання на базі Інтернету охоплює більше, ніж може включати курс, пристосований до середовища, викладачі-експерти з різних галузей знань проводять тренінги на тему, як розробити «дерево курсу» та його структурні схеми, для того щоб проінформувати експертів з усіх навчальних предметів, які будуть в подальшому розробляти курс. Під час цих тренінгів надається інформація щодо цільових груп та очікувань. За необхідності після цього тренінгу експерти з навчальних предметів можуть отримати підтримку від колективу з розробки курсів та розробників навчального плану.

Усі курси мають форми, розроблені відповідно до системи ECTS (Європейської кредитно-трансфертної системи). Цілі курсу визначаються у цих формах. Крім того, при розробці «дерева курсу» експерти з навчальних предметів залучаються до розподілу змісту курсу на невеликі за розміром частини (наприклад, курс – секція – підсекція – предмет - монітор). Структурні схеми навчального курсу включають всі деталі та питання щодо секцій, основних цілей кожного курсу, загального оцінювання та оцінювання по секціях.

Структурні схеми, підготовлені експертами з навчальних предметів, спочатку перевіряються координаторами курсу, а затверджені структурні схеми передаються відповідним експертам з розробки курсів. Курс, відео- та мультимедійні матеріали, підготовані розробниками курсу, аналізуються комісією, відповідальною за зміст курсу, яка складається з викладачів-експертів

з відповідних галузей знань, а затверджені курси передаються менеджером веб-сайту до системи LMS.

Загалом це великий офіс, який складається з 88 осіб і має у розпорядженні всі види операційного забезпечення, де колектив, який розробляє зміст курсу відповідно до структурних схем експертів з навчальних предметів та допоміжного персоналу, організує структуру навчання всередині коледжу.

Процеси оцінювання. Однією з основних складових електронного навчання є оцінювання, так само як і у традиційному навчанні. Оцінювання є також важливим, оскільки воно інформує студентів про їх успішність, так само як і викладачів або керівників навчального процесу, та управляє навчанням. Види робіт, які використовуються для оцінювання (наприклад, домашня робота, форум, дебати під час дискусійних обговорень тощо), допомагають студентам усвідомити те, що вони розуміють. Постійне навчання може бути реалізоване через спілкування студентів один з одним, з викладачами та експертами та застосування знань у реальному житті. Одночасно це збільшує взаємодію студентів з навчальним курсом, викладачами та один з одним. Саме тому обговорення та домашня робота є надзвичайно важливими для електронного навчання.

У програмах дистанційного навчання іспити в середині семестру та додаткові іспити, які обираються викладачем-консультантом, проводяться за допомогою системи управління навчанням на базі Інтернету. Оцінювання здійснюється на основі результатів іспитів в середині семестру, домашньої роботи, відвідування занять у віртуальних класах, слідування змісту курсу та інших видів робіт, а також результатів випускних іспитів.

У дистанційному навчанні в Газі Університеті, результати випускного іспиту складають 70% загальної оцінки, а роботи протягом семестру – 30%. Викладач курсу може враховувати результати іспитів в середині семестру, домашню роботу, проектні завдання та спроби підвищення оцінки. 30% загальної оцінки розподіляється за видами робіт наступним чином: 19,50%

(65%) становлять результати іспитів в середині семестру, 5,4% (18%) – домашня робота, 5,1% (17%) балів додається викладачами, якщо студент брав участь у чатах та додаткових заняттях.

Випускні іспити, так само як і іспити в середині семестру, організуються системою управління навчанням. Ці іспити завантажуються до системи, підготованої викладачами курсу. Викладачі можуть готувати іспити в середині семестру у формі тестів, запитань типу «правильно – неправильно», відповідностей, завдань вигляду «почати, закінчити або доповнити речення». Викладачі визначають розподіл запитань за темами, кількість запитань, їх тип, рівень складності, кількість повторних спроб та тривалість іспиту.

Окрім того, викладач повинен задавати студентам домашню роботу з метою підрахунку балів за половину семестру. Домашні роботи у електронному навчанні – це завдання, які задаються викладачами та повинні бути виконані студентами, а також вибіркові форми робіт, пов'язані з лекційним матеріалом. Такий тип оцінювання у даному середовищі дає змогу студентам спостерігати за процесом власного розвитку, взаємодіяти з навчальним процесом, підвищувати мотивацію та відповідати за власне навчання. Домашні роботи допоможуть студентам ототожнити себе з іншими студентами, і таким чином бути впевненими у підтримці навіть на великій відстані та відчувати себе частиною системи. У цей самий час домашні роботи допоможуть вдосконалити власні навчальні здібності. З цієї причини викладачі повинні задавати щонайменше одну домашню роботу на семестр. На вимогу кількість домашніх робіт може бути збільшена. Коли викладач задає домашню роботу, він повинен звернути увагу на рівень складності завдань та дату здачі. Після кінцевої дати здачі роботи, студент не може надіслати її через систему. Домашні роботи, завантажені до системи, оцінюються викладачем.

Іншим аспектом, який впливає на успішність за половину семестру, є характеристика викладача. Бали нараховуються за систематичну участь у обговореннях, вивчення лекційного матеріалу, кількість надісланих повідомлень та частоту участі у форумах.



Випускні іспити складаються у присутності викладача. Випускні іспити вимагають більш глибоких знань, ніж іспити в середині семестру. Їх вартість також вища. Для підготовки викладачі з кожного навчального предмету кожного семестру заносять запитання у базу запитань. Запитання розподілені за 5 рівнями складності. Студенти приходять на іспит у суботу та неділю і складають загалом 4 сесії. Відповідно до структури навчальних курсів кожна сесія триває щонайбільше 150 хвилин. Подані запитання перевіряються за шкалою оцінювання та відсилаються до системи після їх редагування (якщо це потрібно). Після цього буклети класифікуються за різними типами та видаються після останньої перевірки. Коли випускні іспити вже складені, оголошуються правильні відповіді та підраховується загальна оцінка.

Загальна оцінка підраховується за відповідним методом оцінювання і на 30% складається з результатів іспитів в середині семестру, домашньої роботи та характеристики викладача, а на 70% - з результатів випускних іспитів.

Інші види діяльності. Усі види занять, пов'язані зі створенням, обслуговуванням та збереженням цілісності системи для гарантування стійкого розвитку дистанційного навчання, організовуються Професійною вищою школою дистанційного навчання Газі Університету. Усі види технічної підтримки та підтримки, пов'язаної з дистанційним навчанням студентів та викладачів, також надаються школою. Спостереження та оцінювання діяльності професорсько-викладацького складу у віртуальних класах стосовно діалогу зі студентами або його відсутності та огляд проблемних запитань студентів у системі здійснюється школою. Крім того, існує мережа постійної комунікації між викладачами та школою.

Аналіз вітчизняного досвіду організації та розвитку дистанційного навчання дозволяє зробити наступні узагальнення:

- більшість вітчизняних ВНЗ використовують для організації та технічного забезпечення дистанційного навчання відкриту освітню платформу Moodle;

- на бакалаврському та магістерському рівнях дистанційне навчання побудовано на основі поєднання очної та заочно-дистанційної форми, що реалізовано у двох варіантах: перший передбачає присутність студентів в аудиторії на початку семестру (для ознайомлення з організацією навчання та структури курсів) та наприкінці семестру (для очного складання іспитів) та дистанційного навчання протягом семестру; другий варіант передбачає дистанційне навчання протягом семестру та очну присутність студентів лише на іспитах;

- для бізнес-освіти на короткострокових сертифікаційних програмах та програмах підвищення кваліфікації передбачено виключне дистанційне навчання із запровадженням фінального тестування у дистанційній формі;

- структурно навчальні курси побудовано у вигляді модульної системи та містять наступні елементи: теоретичний матеріал (тексти лекцій), практичні завдання (задачі, запитання, тести для самоперевірки) та завдання для перевірки знань (тести, віртуальні лабораторні та курсові роботи тощо), відеороліки (відеолекції);

- використовуються такі технології навчання: голосові (аудіо), відео (відеолекції, відеоконференції), електронні (електронна пошта, Skype, чати тощо).

- В Україні існує Українська Система дистанційного навчання - UDL System <sup>87</sup>. UDL System - партнерська організація, яка об'єднує вищі навчальні заклади, науково-дослідні інституції, банки, корпорації та неприбуткові організації для створення нової якості за допомогою застосування новітніх інформаційних технологій в освіті.

Цілі UDL System:

- Поширювати обсяг освітніх послуг в Україні, застосовуючи Веб-технології для того, щоб зробити процес навчання та дослідницької роботи ефективнішим, доступнішим та більш інтерактивним.

---

<sup>87</sup> <http://www.udl.org.ua>

- Надавати навчальні послуги для бізнесу та окремих осіб України через дистанційне навчання, використовуючи CD-ROM, електронну пошту та Інтернет;
- Забезпечувати професійний розвиток та підвищення кваліфікації в галузі дистанційної освіти, розробки он-лайн курсів та їх викладання дистанційно;
- Займатись вивченням ринку та просуванням методів та технологій дистанційного навчання;
- Створити спільний портфель курсів та розробити професійні сертифіковані програми і пропонувати їх студентам, підприємцям, керівникам та корпораціям в рамках Партнерства з Розвитку дистанційного навчання (Partnership for Distance Learning Development (PDL));
- Надавати підтримку і допомогу університетам та бізнес-школам у використанні технології мультимедійної телекомунікаційної мережі для ефективнішого просування їх продуктів та послуг у бізнес-середовищі;
- Проводити науково-дослідну роботу з питань педагогіки і методики викладання у віртуальному середовищі; забезпечувати ресурси, інформацію та навички для поширення засобів дистанційного навчання в бізнес-освіті в Україні.

Висновок дистанційне навчання є закономірним етапом розвитку й адаптації існуючих видів навчання, яке дозволяє за рахунок використання нових інформаційних технологій активізувати самостійну роботу студентів; індивідуалізувати і диференціювати їхнє навчання; працювати в оптимальному темпі навчання; збільшувати обсяг доступних освітніх ресурсів; оволодівати новими способами пізнання навколишнього світу; забезпечувати спроможність спілкування суб'єктів навчання незалежно від їхнього географічного розташування.

### *3.4. Мережеві технології у навчальному процесі вищої школи*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується проникненням інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності.

Створюється єдиний інтелектуальний і емоційний простір світу. Принципом його існування є доступність для кожної людини і можливість включення – принаймні потенційна – всіх членів суспільства і його інститутів. Новий, Інформаційний світ потребує Інформаційної України, оскільки без України всесвітню мережу буде розірвано, а її функціонування буде обмеженим і неефективним. Інформаційне суспільство (англ. Information society) - теоретична концепція постіндустріального суспільства, історична фаза можливого еволюційного розвитку цивілізації, в якій інформація і знання продукуються в єдиному інформаційному просторі. Як зазначалося, головними продуктами виробництва інформаційного суспільства мають стати інформація і знання. Засобом створення єдиного інформаційного простору є інформаційні мережі.

Розглянемо поняття «Інформаційні мережі». За тлумачним словником, поняття «мережа» має декілька тлумачень (значень), серед яких даються такі тлумачення, (зокрема такі, як...) як сукупність яких-небудь шляхів, ліній зв'язку, каналів і т. ін., розташованих на певній території; як сукупність однорідних закладів, підприємств і т. ін., розташованих на певній території; як сукупність пристроїв, розташованих на якій-небудь території та пов'язаних однією системою; як сукупність знаків або ліній, розташованих у певній системі. Тобто, провідною ознакою мережі є те, що це певна сукупність будь-чого, яка об'єднана однією властивістю. Н. Морзе зазначає, що до будь-якої мережі може входити різна кількість об'єктів, починаючи з двох і закінчуючи достатньо великою кількістю. Такими об'єктами можуть бути комп'ютери. Від їх кількості, території, яку вони охоплюють в мережі та ін., розрізняють локальні та глобальні мережі.

До локальних мереж відносять ті, що охоплюють обмежену площу, наприклад, навчальний заклад. Глобальні мережі охоплюють великі території, до них підключаються локальні мережі, або окремі комп'ютери.

У словнику зазначається, що інформаційні мережі є засобом об'єднання не лише континентів, корпорацій, урядів чи економік. Вони є засобом об'єднання людей, їхніх способів світобачення. Сьогодні найпопулярнішою інформаційною мережею є Інтернет.

Разом із тим, за словником, виділяють такі інформаційні мережі: комп'ютерна мережа (Інтернет); мережа документів (Всесвітнє павутиння); мережа користувачів (мережеві спільноти).

Комп'ютерна мережа - це система зв'язку між двома чи більше комп'ютерами. У ширшому розумінні комп'ютерна мережа тлумачиться як система зв'язку через кабельне чи повітряне середовище, або самі комп'ютери різного функціонального призначення і мережеве обладнання.

Всесвітня мережа (англ. World Wide Web, скорочено: WWW; також: всемережжя, веб або тенета) є найбільш всесвітнім багатомовним сховищем інформації в електронному вигляді: десятки мільйонів пов'язаних між собою документів, що розташовані на комп'ютерах, розміщених на всій земній кулі. Вважається найпопулярнішою і найцікавішою службою мережі Інтернет, яка дозволяє отримувати доступ до інформації незалежно від місця її розташування.

Мережеві спільноти створюються для об'єднання груп людей зі спільними інтересами, котрі спілкуються переважно через Інтернет. Такі товариства поступово грають все важливішу роль у житті всього сучасного суспільства. Їх основне завдання: використання мережевого програмного забезпечення, яке підтримує групову взаємодію. Учасники мережевої спільноти ведуть записи, роблять примітки або анотування чужих текстів, розміщують файли тощо. В основному, відбувається комунікація учасників між собою: обмін повідомленнями, спільна робота з документами та ін.

В педагогічній практиці сутність мережевих спільнот використовується у відкритій освіті. Основу освітнього процесу у відкритій освіті складає цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота учнів, які можуть вчитися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем, а також контактів між собою.

Метою відкритої освіти є підготовка учнів до повноцінної і ефективної участі у громадській та професійній діяльності, в умовах інформаційного та телекомунікаційного суспільства.

В. Биков зазначає, що поява і широке впровадження інструментів відкритої освіти справляє суттєвий вплив на ефективність навчання у відкритих педагогічних системах, забезпечення формування і підтримки в актуальному стані мережних електронних інформаційних ресурсів відкритого навчального середовища, технологій проектування і застосування відкритих педагогічних систем. Такою системою є науково-освітні інформаційні мережі, які наповнені відомостями переважно освітнього і наукового спрямування, і призначенні для інформаційної підтримки освіти і науки та технологічно базуються на комп'ютерній інформаційно-комунікаційній платформі для транспортування й опрацювання інформаційних об'єктів.

Інтернет також називають мережею мереж. Він складається з мільйонів локальних і глобальних приватних, публічних, академічних, ділових і урядових мереж, пов'язаних між собою, з використанням різноманітних дротових, оптичних і бездротових технологій.

Інтернет становить фізичну основу для розміщення величезної кількості інформаційних ресурсів і послуг, наприклад, таких як взаємопов'язані гіпертекстові документи Всесвітньої павутини (www) та електронна пошта. Розглянемо сутнісні аспекти поняття Інтернет-ресурси. Взагалі, ресурси (від франц. ressource) - це запаси, джерела, засоби. Інформаційними ресурсами називають документи, або масив документів, які розташовані в інформаційних системах, таких як бібліотеки, фонди, архіви, бази даних тощо. Інформаційні

ресурси в електронному вигляді, які розміщені в мережі Інтернет, називають Інтернет-ресурси.

Інтернет-ресурси – це певні інформаційні засоби (технології), що розташовані у мережі Інтернет й використовуються для задоволення особистісних або групових комунікаційних потреб. Разом із тим, Інтернет-ресурси це не тільки текстові документи, а й графічні зображення, відео-, аудіо ілюстрації, програмні модулі тощо. В мережі досить часто на сайтах провайдерів, що надають послуги Інтернет, наприклад, на сайті <http://netcity.uz/resours>, зазначається таке тлумачення цього поняття: Інтернет-ресурс – це сукупність інтегрованих програмно-апаратних та технічних засобів, а також інформації, призначеної для публікації в мережі Інтернет та відображуваної в певній текстовій, графічній або звуковій формах. Інтернет-ресурс має доменне ім'я (Uniform Resource Locator) – унікальну електронну адресу, що дозволяє ідентифікувати Інтернет-ресурс, а також здійснювати доступ до Інтернет-ресурсу.

Таким чином, Інтернет-ресурси є певним засобом, джерелом отримання будь-якої інформації, яка розміщена в електронному вигляді в мережі Інтернет. Сьогодні в мережі Інтернет можна отримати інформацію через портали, сайти, форуми, блоги, соціальні мережі та ін.

Умови сьогодення вимагають активно використовувати інформаційні ресурси та технології у повсякденному житті. Це пов'язано із тим, що у другій половині ХХ століття розпочався «інформаційний бум» або «інформаційний вибух»: в основі якого процес стрімкого збільшення кількості інформації. Людині орієнтуватися в ній стало досить важко. Зріс документообіг, кількість друкованих видань, стали доступні дані з різних сфер людської діяльності.

Так, за результатами п'ятого щорічного дослідження Digital Universe, які проводяться компанією IDC, було зроблено прогнозування, що к 2020 року світове співтовариство виробить кількість інформації, яка буде перевищувати нинішню кількість інформації мінімум в 50 разів. Причому, 90 відсотків від загальної кількості інформації у 2020 році становитиме неструктурована

інформація, така як повідомлення електронної пошти, аматорські зображення, фотознімки та відеоматеріали. У наслідок чого розумове навантаження на людину поступово зростатиме й одним із провідних видів людської діяльності в постіндустріальному суспільстві стає обробка інформації. Разом із тим, через свої обмежені можливості, люди не можуть повною мірою скористатися накопиченою величезною кількістю даних. Ця ситуація призвела до інформаційної кризи.

Виходом із цього становища стала розробка шляхів широкого використання комп'ютерної техніки й інформаційних технологій для обробці даних.

Незважаючи на те, що комп'ютери та обчислювальні мережі посприяли інформаційній кризі, вони лягли в основу інформатизації суспільства. Інформатизація суспільства – це процес, який зачіпає всі сфери суспільства (соціальну, економічну, технічну і наукову) і спрямований на створення кращих умов для задоволення інформаційних потреб усіх видів організації і людей. О. Спирін зазначає, що існує ряд чинників, які обумовили перехід до інформаційного суспільства. До таких чинників автор відносить електронну інформацію, яка має особливі властивості, цінні для ефективної організації суспільного життя: невичерпність, велику швидкість розповсюдження, економічність, екологічну чистоту, значну тривалість зберігання при незначних ресурсних витратах тощо; історію розвитку суспільства, яка свідчить про стрибкоподібне зростання потоків інформації та знань: якщо в 70-ті роки минулого сторіччя обсяг сумарних знань людства збільшувався вдвічі протягом 10 років, у 80-ті роки – протягом 5 років, то у 90-х роках – протягом року; інформацію, яка виступає як основа нових інформаційних технологій, які все більше визначають зміст, масштаби і темпи розвитку інших технологій; інформацію, яка стає інтегральною складовою будь-якої людської діяльності і перетворюється на основний предмет останньої.

Наприкінці минулого століття (у 1998 р.) було прийнято Закон України «Про Національну програму інформатизації», який, з певними доповненнями, є



чинним і сьогодні.. У зазначеній програмі вказується, що головною метою Національної програми інформатизації є створення необхідних умов для забезпечення громадян та суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією, шляхом широкого використання інформаційних технологій, забезпечення інформаційної безпеки держави. Безпосередньо, основне призначення цієї програми пов'язано із визначенням стратегії розв'язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки соціально-економічної, екологічної, науково-технічної, оборонної, національно-культурної та іншої діяльності у сферах загальнодержавного значення.

У Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» зазначається, що основним завданням розвитку інформаційного суспільства в Україні є сприяння кожній людині на засадах широкого використання сучасних ІТ можливостей створювати інформацію і знання, користуватися та обмінюватися ними, виробляти товари та надавати послуги, повною мірою реалізуючи свій потенціал, підвищуючи якість свого життя і сприяючи сталому розвитку країни.

Зазначене забезпечує масштабність процесу використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах соціально-економічного, політичного і культурного життя суспільства.

Одним із напрямів інформатизації суспільства є інформатизація освіти. За П. Підкасистим, інформатизація освіти – це комплекс заходів щодо перетворення педагогічних процесів, на основі впровадження у навчання та виховання інформаційної продукції, засобів, технологій. Теоретичною основою інформатизації освіти є в першу чергу інформатика, потім кібернетика, теорія систем і, звичайно, дидактика. Інформатика, як відомо, - галузь знань, що вивчає виробництво, переробку, зберігання та поширення інформації в природі, суспільстві, техносфері.

О. Єльнікова урахуваючи визначення інформатизації, зауважила, що для визначення інформатизації навчального закладу є такі аспекти: інформатизація – це сукупність процесів: організаційних, правових, науково-технічних, навчальних, виховних, пізнавальних; інформатизація навчального закладу є цілеспрямованим процесом актуалізації учнів і педагогів до життєдіяльності та професійної діяльності, у динамічних умовах інформатизації соціуму, на основі створення інформаційно-навчального середовища; інформатизація навчального закладу заснована на оптимальному і всебічному використанні інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному та виховному процесах і повсякденному житті; інформатизація навчального закладу передбачає активну діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу навчального закладу (адміністрації, вчителів, учнів, батьків) у єдиному освітньому інформаційному середовищі.

Як наслідок, авторка дає визначення поняття інформатизації навчального закладу як цілеспрямовану сукупність процесів: організаційних, правових, науково-технічних, навчальних, виховних, пізнавальних; процес актуалізації учнів і педагогів до життєдіяльності та професійної діяльності у динамічних умовах інформатизації соціуму, на основі створення єдиного освітнього інформаційного середовища для оптимального та всебічного використання інформаційно-комунікаційних технологій всіма учасниками навчального процесу.

Отже, процес інформатизації освіти вимагає переосмислення мети навчання й виокремлення нового змісту навчання. У зв'язку із цим, одним з головних компонентів, що складають модель випускника навчального закладу, стає інформаційна культура. Це вимагає не тільки введення спеціальних предметів у закладі, але й перегляду змісту навчальних дисциплін. Разом із тим, використання в навчальному процесі автоматизованих навчальних систем та інших технологій веде до перегляду методів і форм навчання, до перегляду сутності дидактичного процесу, до встановлення( варіант --- впровадження) нових принципів навчання. Саме це сприятиме розробці навчального

забезпечення нового покоління. Вони включають три складові: технічні пристрої, програмне забезпечення та навчальне забезпечення. Технічні пристрої - це комп'ютер, принтер, модем, сканер, теле-і відеоапаратура, пристрої для перетворення інформації з однієї форми в іншу і ін. Програмне забезпечення – це програми, що керують роботою на комп'ютері, обслуговуючі цю роботу. Навчальне забезпечення - це особливий клас програм - навчальні програми, навчальні системи.

Необхідно відмітити, що сьогодні, на жаль, вважається, що оскільки комп'ютер є основою інформаційних технологій, то інформатизація освіти це одне і теж, що і комп'ютеризація навчання, тобто використання комп'ютера як засобу навчання. Це поняття значно ширше. Воно пов'язано із багатоцільовим використанням комп'ютера в навчальному процесі – створенням єдиного освітнього середовища.

Тобто, складовою інформатизації є створення єдиного інформаційного простору життєдіяльності людей. Єдиний інформаційний простір – це сукупність баз і банків даних, технологій їх ведення та використання, інформаційно-телекомунікаційних систем і мереж, що функціонують на основі єдиних принципів і за загальними правилами, що забезпечує інформаційну взаємодію організацій і громадян, а також задоволення їх інформаційних потреб.

Успішність роботи навчального закладу залежить від рівня професійної компетентності педагога, яка у сучасних умовах ґрунтується на його інформаційній культурі. Для формування інформаційної культури педагога необхідно створювати певні умови. Для цього необхідно стимулювати й активно залучати педагогічних працівників навчального закладу до використання Інтернет-ресурсів в професійній діяльності.

Основними мотиваційними аспектами у формуванні інформаційної культури педагогічних працівників може бути усвідомлення необхідності щодо:

- використання нових методів та засобів представлення, обробки

даних, таких як рівень навчальних досягнень учнів, рівень їх навченості та ін.);

– використання мережевих технологій у професійній діяльності забезпечить педагога більш широким спектром навчальних матеріалів та наочності;

– розробка та використання комп'ютерних навчальних програм та комп'ютерних програм для контролю рівня навчальних досягнень учнів й моніторингу розвитку їх навчальної діяльності;

– підвищення власної кваліфікації шляхом дистанційного навчання;

– використання для забезпечення свого професійного рівня і самоосвіти інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що формування єдиного інформаційного освітнього простору – багатоаспектна проблема, яка вимагає вирішення різних завдань: створення єдиної нормативної бази, створення відповідних засобів інформаційно-комунікаційних технологій та забезпечення їх надійного функціонування, безперервне підвищення ІКТ-компетентності. Саме він є провідним аспектом в інформаційному забезпеченні управління навчальним закладом.

### ***Практичні завдання до третього розділу***

#### ***1. Репродуктивний рівень***

***Дайте відповіді на запитання:***

- Що таке ІКТ-технології?
- Яка класифікація ІКТ-технологій існує в педагогічній практиці?
- Чим відрізняються поняття «ІКТ-компетентність викладача» та «інформативна компетентність викладача»?
- Які Ви знаєте технології дистанційного навчання?
- Чи тотожні поняття «Дистанційна освіта» та «Дистанційне навчання»?
- Чим принципи дистанційного навчання відрізняються від загальних принципів дидактики?
- У чому полягає специфіка інформаційно-методичного забезпечення дистанційного навчання?

## 2. Конструктивний рівень

### **Продовжити речення:**

- Навчальними засобами є \_\_\_\_\_.
- До електронних навчальних і програмних засобів відносяться \_\_\_\_\_
- Персональні навчальні системи характеризуються як \_\_\_\_\_
- Вільне програмне забезпечення спрямоване на \_\_\_\_\_

## 3. Творчий рівень

**Розробити змістовне наповнення персональної навчальної системи для вивчення модулю навчальної дисципліни (за вибором) і розмістити його на сайті дистанційного навчання (будь-яка платформа) за блоками:**

Вступний	Основний	Додатково-інформаційний	Контрольний

4. Надайте характеристику основним видам інформаційно-методичного забезпечення:

Вид інформаційно-методичного забезпечення	Сутність та характеристика
Навчальне видання	
Електронне видання	
Мультимедійне електронне видання	
Електронні засоби навчального призначення	

5. Вільне програмне забезпечення використовується під час навчального процесу:

Назва вільного програмного забезпечення	Шляхи використання	Коментарі

## **Розділ 4. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

### **4.1. Якість освіти у сучасній психолого-педагогічній науці**

В умовах сталого інноваційного розвитку економіки, суспільства, особистісного розвитку людини якісна освіта розглядається як одна з найвагоміших цілей модернізації системи загальної середньої освіти, як чинник, що визначає могутність і процвітання України. У Національній

стратегії розвитку освіти зазначено, що якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Питанням якості взагалі та якості освіти зокрема присвячені роботи таких авторів як Г. Азгальдов, С. Воровщиков, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Овчарук, Е. Райхман, Н. Селезньова, О. Суббето, Д. Татьянченко та ін.

Надання освітніх послуг і проведення маркетингових досліджень в освіті розглядалися у роботах Б. Братаніч, М. Волкової, С. Захаренкова, А. Звездової, С. Ільяшенко, М. Карпишенко, Т. Оболенської, О. Панкрухіна, З. Рябової, П. Третьякова, М. Туберозової, Н. Шарай та ін.

Аналіз наукових джерел, публікацій вище згаданих авторів дає підставу стверджувати, що для забезпечення якості надання освітніх послуг навчальними закладами є доцільним та необхідним використання маркетингових досліджень як в освіті взагалі, так і на рівні навчального закладу зокрема. Саме такий підхід забезпечить узгодження сучасних вимог держави, педагогічної теорії і практики, а також потреб споживачів освітніх послуг щодо якості освіти, що сприятиме формуванню конкурентоспроможності навчального закладу й забезпечить необхідний рівень надання ним освітніх послуг.

Зміни в соціальній сфері життя сприяють появі в сучасній освіті нових ідей та концепцій, у яких відображається розуміння радикального розвитку суспільства: криза освіти, зміна освітньої парадигми, поява нових цінностей тощо. Проявом таких змін є переорієнтація освітньої системи на формування певних компетентностей у молоді, на надання відповідних якісних освітніх послуг тощо.

Як педагогічна категорія, якість освіти характеризує ступінь відповідності стану системи та результативності процесу освіти державному замовленню на рівень освіченості й вихованості підростаючого покоління;

рівень задоволеності очікуванням споживачів освітніх послуг. Сьогодні вона розглядається як одна з найвагоміших цілей модернізації системи загальної середньої освіти, як чинник, що визначає могутність і процвітання України. «Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави», – наголошується в «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.).

Розглянемо поняття «якість». Саме поняття утворилося від питання «який?», «яка?», «яке?» й виступає як характеристика будь-якого об'єкта, предмета, явища. Загальноприйнятими є два підходи щодо трактування цього поняття. Перший підхід визначає «якість» як філософську категорію, що визначає суть об'єкта чи процесу. Завдяки цьому об'єкт є тим, чим він є, а якість проявляється в сукупності його властивостей; проте об'єкт не складається з них, а володіє ними. Тому якість виступає як його цілісна характеристика.

Другий підхід розглядає якість з позицій економіки та управління: це рівень досягнення поставлених цілей, відповідність визначеним стандартам, ступінь задоволення очікувань споживача.

Спираючись на роботи Г. Азгальдова й Е. Райхмана, можна зазначити, що будь-який предмет має безліч властивостей, які у своїй сукупності складають його якість. Але для характеристики якості продукції, з цієї сукупності необхідно виділити тільки ті, які з точки зору потреб (особистих чи суспільних) мають інтерес щодо їх задоволення. У цьому зв'язку якість продукції завжди пов'язана зі станом задоволення потреб споживачів цієї продукції. Тобто ці підходи щодо тлумачення цього поняття дають цілісне уявлення про природу якості, вони доповнюють один одне: друге конкретизує перше, а перше узагальнює друге. Наочно ці підходи зображені на рисунку 4.1.

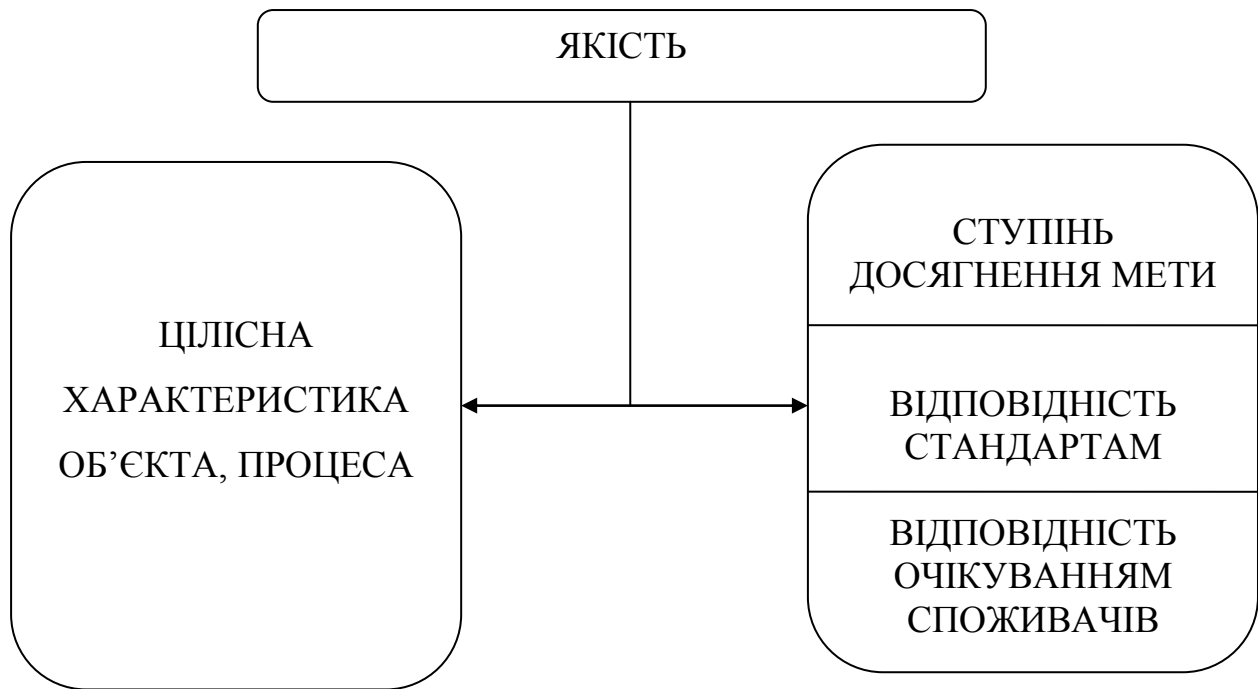


Рис. 4.1. Суть поняття «якість»

Загальна теорія якості знаходить своє застосування у теорії соціального управління, де загальна якість – це: якість результатів (продукції) та якість процесу, що складається з: якості підготовки кадрів, їх професіоналізму, якості технологій, якості фінансових та матеріальних умов, якості управління тощо.

Якість продукції в соціальному управлінні виражається в двох аспектах: конструкційному та функціональному. Конструкційна якість – це відповідність стандартам, які можуть бути визначені на основі регіональних, національних, міжнародних вимог щодо конкретної послуги. Функціональна якість виступає як задоволення конкретних потреб у співвідношенні з призначенням продукції. Якість продукції означає інтеграцію конструкційного та функціонального аспектів якості.

Отже, якість – це певна характеристика об'єкта, це сукупність його властивостей, які повинні відповідати деяким заданим стандартам. Але сама по собі якість не може бути кінцевим результатом. Вона є лише засобом, за допомогою якого виявляється відповідність кінцевого продукту стандартам й потребам споживачів. Кінцевий продукт повинен відповідати тому, для чого він призначений, і відповідати визначеним цілям.



Об'єктами якості може бути: діяльність суб'єктів будь-якого процесу, сам процес, продукція, організація, система чи окрема особа, чи будь-яка комбінація з них.

На сьогодні поняття «якість» використовується у різних галузях соціального життя, у тому числі в освітній. Взагалі, суть поняття «якість освіти» ґрунтується на положенні теорії соціального управління. З цих позицій якість освіти – це, по-перше, якість результатів освітнього процесу: рівень навчальних досягнень учнів, їх компетентності в обсязі освоєних знань, умінь, навичок, рис особистості тощо.

По-друге, якість освіти – це рівень підготовки й компетентності педагогічних працівників; рівень освітнього середовища (рівень освітніх, фінансових та матеріальних умов); рівень організації методичної служби, рівень управлінської компетентності тощо.

За О. Ляшенком, якість освіти має певні категорії: вона розглядається як політична, соціальна, управлінська і педагогічна категорія. Так, як політична категорія якість освіти акумулює в собі засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Як соціальна категорія вона відбиває суспільні ідеали освіченості й окреслює загальні цілі освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах. Як категорія управління, вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування освітньої системи та обирає можливі шляхи змін і її розвитку. Провідною є педагогічна категорія, яка складається із сутності поняття, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. Науковець стверджує, що у цьому сенсі вона має відповідати: особистісним і суспільним цілям освіти, політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо. Тобто, педагогічна категорія складається із сутності поняття, процедур діагностування

та аналізу явищ і властивостей суб'єктів навчального процесу. Узагальнюючи О. Ляшенко тлумачить поняття «якість освіти» як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відбиває різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні й інші. Крім того, різні його суб'єктиспоживачі по своєму, залежно від зацікавленості тією чи іншою його властивістю чи запитами, оцінюють якість освіти: як суспільний ідеал освіченості людини; як результат її навчальної діяльності; як процес організації навчання і виховання; як критерій функціонування освітньої системи.

Для нас цінним є тлумачення цього поняття як у широкому сенсі, що розкривається як збалансована відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам та соціальним нормам (стандартам) освіти, так і у вузькому значенні, що забезпечує особистісне спрямування освіти й розкривається через інтеграцію індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації навчально-виховного процесу і соціальних параметрів функціонування освітньої галузі

Ми погоджуємося з тим, що кожний споживач освітньої послуги по своєму розуміє «якість освіти» (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Розуміння поняття «якість освіти» різними категоріями респондентів за результатами Інтернет-досліджень

У практико-орієнтованій монографії «Управління якістю освіти», за редакцією М. Поташника, вказується, що якість освіти – це співвідношення цілей і результатів освітнього процесу, які спрогнозовані в зоні потенційного розвитку того, хто вчиться.

За Д. Татьянченком та С. Ворощиковим, якість освіти розкривається як сукупність властивостей освіти, що відповідають сучасним вимогам педагогічної теорії та практики й спроможні задовольнити освітні потреби особистості, суспільства, держави. У цьому зв'язку якість освіти має внутрішні й зовнішні властивості.

Ми підтримуємо розуміння цього поняття як педагогічної категорії й зазначаємо, що якість освіти має зовнішні та внутрішні властивості. Але для її забезпечення необхідно застосовувати певну формулу (рис.4.3).

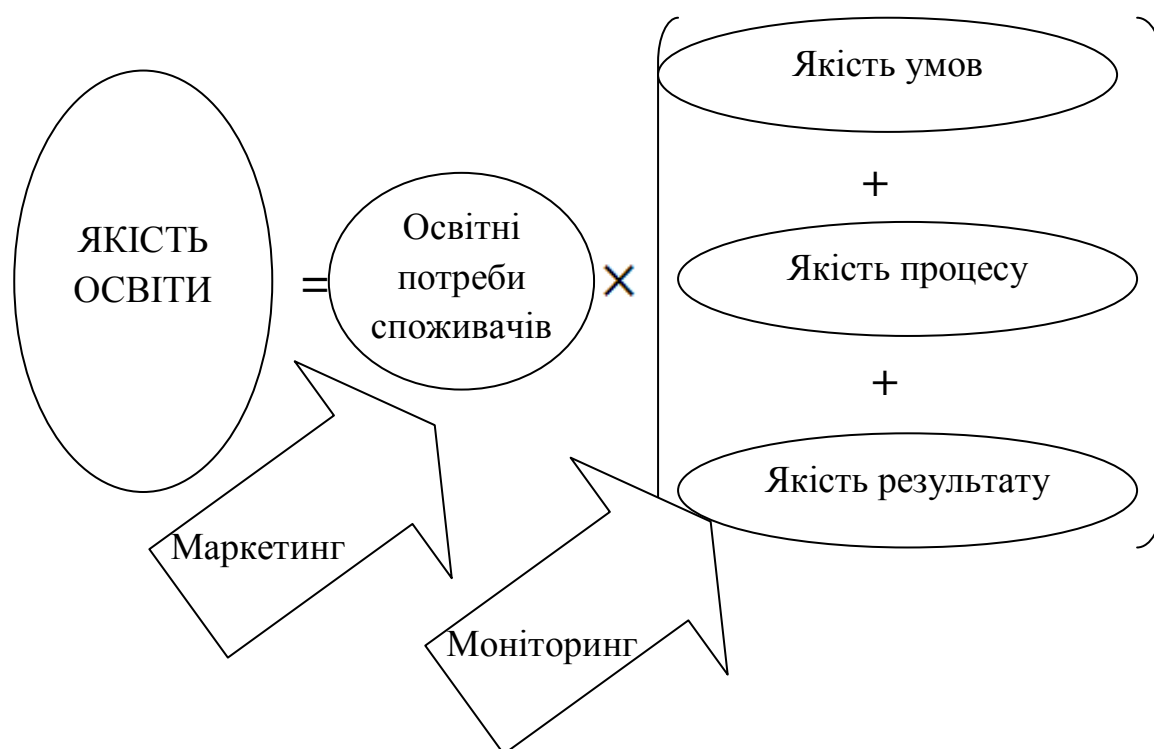


Рис. 4.3. Формула забезпечення якості освіти

Внутрішні властивості об'єкта якості (освіти) – це безпосередньо умови,

створені в навчальному закладі (якість управління, матеріально-технічного забезпечення, кадрового забезпечення тощо), сам навчально-виховний процес (якість змісту навчання, якість викладання та якість навчальної діяльності учнів) і його результат (рівень навчальних досягнень та життєвої компетентності учнів).

Для забезпечення якості освіти використовують певні індикатори за якими відбувається сам процес відстеження. Індикатор (лат. indicator - показник) – це характеристика об'єкта, який досліджується. Ця характеристика повинна бути доступна спостереженню і виміру, вона дозволяє судити про інші його характеристики, які недоступні безпосередньому дослідженню.

Сьогодні в практиці оцінювання якості освіти використовують багато моделей індикаторів якості освіти. Разом із тим, найпопулярнішими є два типи моделей освітніх індикаторів: перший – це міжнародний, другий – національний. До міжнародної відносять модель ЄС. Зазначена модель освітніх індикаторів пропонувалася для оцінки національних освітніх систем. Вона ґрунтується на таких основних складниках:

- Контекстуальна інформація;
- Освітній процес;
- Освітні досягнення;
- Ресурсний внесок в освіту.

Кожний із них деталізується на показники й у зв'язку із цим виділяється 16 показників якості освіти, які згруповані за чотирма блоками:

1. Рівень навчальних досягнень учнів з: математики; читання; природничих наук; іноземних мов; основ громадянського права; інформаційних і комунікаційних технологій – ІКТ та здатності учитися у процесі навчання.

2. Успішність навчання та доступ до освіти: зростання кількості тих, хто не закінчив навчання; закінчення повної загальної середньої освіти; навчання у коледжах або на рівні університету, тобто після повної середньої освіти.

3. Моніторинг системи управління освітою: оцінювання рівня управління шкільною освітою; оцінювання рівня участі батьків.

4. Ресурсне забезпечення та структури освіти: кадри (освіта та підготовка вчителів); охоплення дітей дошкільною освітою; кількість учнів на один комп'ютер; освітні витрати на одного учня.

Найуніверсальнішу на сьогодні модель розробила Організація з економічного співробітництва та розвитку (модель ОЕСР(OECD)). В основу цієї моделі покладено концептуальні та прагматичні аспекти, які відбивають логічні зв'язки між різними частинами освітньої системи й містять 38 індикаторів, згрупованих у 3 розділи: контекстуальна інформація, ресурсний внесок й освітній процес та індикатори досягнень.

Більшість країн світу використовують вищезазначені моделі освітніх індикаторів, але деякі країни мають свої національні, які відбивають специфіку та особливості саме їх суспільства.

В Україні формування власної системи індикаторів освіти перебуває на стадії становлення. Акцентуємо, що сьогодні науковці вважають за доцільне визначати якість освіти, беручи за основу три групи показників:

1.Рівень навчальних досягнень учнів. Ця група показників буде включати сучасні підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів шляхом застосування технологій TIMSS, PISA, зовнішнього незалежного оцінювання тощо.

2.Ресурсного забезпечення освіти, яка буде включати кадрове та фінансове забезпечення, матеріально-технічну базу, соціальний захист педагогічних працівників, стан інформатизації освіти тощо.

3.Контекстуальна інформація, яка буде вміщувати демографічні та соціально-економічні показники.

Ми підтримуємо точку зору О. Ляшенка, який зазначив, що якість освіти у широкому сенсі необхідно розуміти як збалансовану відповідність процесу, результату та самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо за основу означення взяти вимоги міжнародного стандарту якості ISO, що регламентує поняття якості продукції й послуг, то його можна тлумачити як сукупність властивостей і характеристик освітнього

процесу або його результату, які дають їм змогу задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а саме: учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу та суспільство в цілому. Автор зазначає, що особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітніх систем.

Отже, вирізняють внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Внутрішні властивості (чинники, або характеристики) якості освіти складаються з:

- якості освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал навчального закладу тощо);

- якості реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);

- якості результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості учнів тощо).

Забезпечуються внутрішні властивості (чинники) якості, шляхом проведення моніторингових процедур.

Зовнішні властивості (чинники) об'єкта якості (освіти) – це освітні потреби споживачів: держави, суспільства, учасників навчально-виховного процесу (учнів, їхніх батьків, педагогів та ін.). Зовнішні властивості якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відбиває ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину та суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави в цілому. Це доступність до якісної освіти для усіх громадян, незалежно від їх соціального й майнового статусу чи

інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного росту та соціального статусу тощо.

Забезпечується задоволення освітніх потреб споживачів шляхом визначення самих потреб, стану їх задоволення, що здійснюється під час проведення маркетингових досліджень.

Отже, «якість освіти» – це педагогічна категорія, яка має зовнішні та внутрішні властивості, що ґрунтуються на визначенні й задоволенні освітніх потреб споживачів, які задовольняються шляхом створення умов, організації освітнього процесу та отримання певних результатів.

Забезпечення якості освіти здійснюється через маркетингово-моніторингові процедури відстеження стану надання освітніх послуг навчальним закладом. Відтак, необхідно розглянути суть освітніх послуг, що надаються навчальним закладом.

За словником, послуги – це товари, які можуть вироблятися, передаватися і споживатися одночасно. Послуга характеризується невідчутністю, вона не зберігається, у ній немає постійної якості, вона невіддільна від джерела. Також словники вказують, що послуга – це благо, яке надається за допомогою діяльності.

У сфері освіти питанням послуги присвячені роботи В. Александрова, С. Ніколаєнка, Т. Оболенської, О. Панкрухіна та ін. Під освітніми послугами розуміють цілісну систему, яка спрямована на реалізацію місії закладу і сприяє розвитку того, хто навчається, через формування у нього життєвої компетентності. Освітні послуги в основному спрямовані на реалізацію місії навчального закладу.

Ми під освітніми послугами будемо розуміти специфічний нематеріальний товар у вигляді соціального блага, що задовольняє певні освітні потреби особистості (суспільства, держави) й надається за допомогою діяльності того, хто їх виробляє.

Освітні послуги, за твердженням М. Гончаренка, голови Державної

інспекції навчальних закладів, визначають місце навчального закладу в освітньому просторі та суспільстві. Взагалі, освітні послуги спрямовані на реалізацію місії навчального закладу, а якість освітніх послуг забезпечується рівнем організації навчально-виховного процесу у закладі.

М. Поташнік, спираючись на дослідження В. Лазарева, зазначає, що будь-яка освітня система, характеризується: складом освітніх послуг (вона має забезпечувати їх необхідну розмаїтість); доступністю освітніх послуг (включає і обсяг плати за деякі з них, і відстань до навчального закладу, і зручний час і ін.); якістю реалізації цих послуг (вони мають відповідати високому рівню сучасних освітніх технологій, що забезпечується системою атестації освітніх установ).

Розглядаючи природу освітніх послуг, необхідно зазначити їхні властивості й параметри. За О. Панкрухіним, сутність освітніх послуг можна описати за такими напрямками: бажані характеристики майбутнього контингенту учнів; мета навчання і адекватне їй співвідношення між загальнокультурними, фундаментальними і спеціальними, прикладними знаннями; тривалість та режими, ступені навчання; тип навчального закладу, з урахуванням місця його розташування; технології навчання та контролю його результатів; характеристика персоналу, який надає освітні послуги; типи навчально-методичних засобів і напрями їх використання, у т.ч. засобів візуалізації знань, індивідуалізованого контролю, програмованого навчання, тренінгів тощо.

Спираючись на роботи науковців, можна стверджувати, що навчальні заклади надають комплекс освітніх послуг, який спрямований на задоволення потреб споживачів, що пов'язані зі зміною їх освітнього рівня чи професійної підготовки й забезпечені ресурсами цього навчального закладу. Цей комплекс послуг називають освітньою програмою, яка водночас є продуктом навчального закладу. Також, можна стверджувати, що якість освіти і якість надання освітніх послуг – це два взаємопов'язаних питання, які доповнюють одне одного. Якість освіти більш ємне поняття, яке включає в себе якість



надання освітніх послуг.

Для забезпечення якості надання освітніх послуг навчальному закладу, перш за все, необхідно отримання інформації про тенденції ринку та про стан діяльності навчального закладу (рис. 4.5).

Отримання інформації в управлінській діяльності має назву інформаційного забезпечення прийняття управлінських рішень, під яким в освіті розуміють сукупність організаційно-технічних дій щодо забезпечення зустрічного руху управлінської інформації, яка відображає стан освітнього процесу, і сутність соціального замовлення суспільства, з наступним діалогічним узгодженням цієї інформації й поточним коригуванням діяльності об'єктів.

Отримання інформації відбувається через інформаційні потоки, серед яких ми виділяємо і маркетингово-моніторинговий.

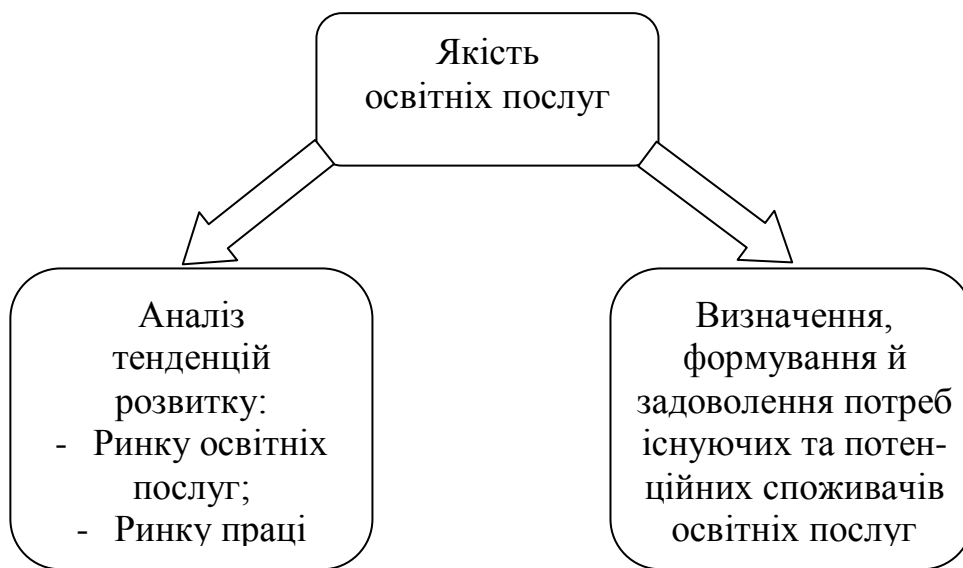


Рис. 4.5. Забезпечення якості надання освітніх послуг навчальним закладом

Використання інформації, що надходить за цими потоками, сприяє отриманню вичерпного знання про стан об'єкта управління. Тобто, відбувається отримання інформації: повної, об'єктивної, релевантної, адекватної, точної, яка дозволяє приймати ефективні управлінські рішення.

Таким чином, для створення освітніх послуг необхідно виявити, вивчити

коло освітніх потреб споживачів. На основі проведеного аналізу розробити й запропонувати механізми їх задоволення у вигляді розширення навчальних занять: запровадження нових навчальних програм, курсів, спецкурсів, факультативів тощо. Застосування такого механізму сприяє регулюванню потреб з метою досягнення соціального ефекту від освітньої діяльності. Іноді навчальний заклад створює умови для формування нових освітніх потреб споживачів, з метою підняття цінності освіти. Описаний механізм є комплексом маркетингових заходів, що є видом соціальної технології, яка спрямована на виявлення ефективних засобів управління ринком, на основі об'єктивного розуміння ситуації на ньому.

#### ***4.2. Інтернет-ресурси у забезпеченні якості надання освітніх послуг щодо підготовки фахівців у вищій школі***

Сутнісні аспекти використання Інтернет-ресурсів в діяльності навчальних закладів розкриваються в роботах таких авторів як В. Биков, О. Губаш, Р. Гуревич, О. Єльнікова, Ю. Жук, М. Згуровський, М. Кадемія, Л. Калініна, К. Колін, Л. Рубина, О. Спірін, І. Успенський, А. Хуторської та ін.

В умовах сьогодення, коли світом править інформація (Е. Тоффлер англ. Alvin Toffler), успішним буде той, хто володіє інформацією. Отже, для забезпечення успішної діяльності навчального закладу необхідно забезпечити його систему управління інформацією. Вище нами було зазначено, що швидкісний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій й глобальної мережі Інтернет створили можливість доступу до гігантських обсягів інформації, збереження її. Використання Інтернет, як засобу зберігання і розповсюдження інформації, середовища співпраці та спілкування людей надає широкі можливості ефективного використання Інтернет-ресурсів в освіті. Безпосередньо, в управлінні соціально-педагогічними системами взагалі й в управлінні навчальним закладом зокрема, використання Інтернет-ресурсів здійснюється за такими напрямками:

1. Робота із сервісами Інтернет. Створення власного сайту як офіційного представництва навчального закладу, відділу (управління) освіти в мережі Інтернет.

2. Ведення баз (банків) даних, для отримання інформації про стан системи освіти в навчальному закладі, районі, області та ін.

3. Використання програмних засобів для автоматизації управлінської діяльності.

4. Використання комп'ютерних технологій для проведення маркетингово-моніторингових досліджень якості освіти взагалі та якості надання освітніх послуг певним навчальним закладом зокрема.

Безпосередньо, використання Інтернет-ресурсів в управлінській діяльності має певні переваги у забезпеченні:

- інтерактивності зі споживачами освітніх послуг (утворилося від англ. Interaction – взаємодія), що характеризує ступінь взаємодії між суб'єктами комунікації й забезпечує обмін інформацією між ними;

- об'єктивності як здатності неупереджено сприймати інформацію й робити на її підставі вірні висновки;

- оперативності, що забезпечує швидкість отримання інформації;

- достовірності як незаперечної точності отриманої інформації, що максимально наближена до істини й не потребує додаткової перевірки.

Разом із тим, в умовах ринкових відносин, з метою залучення цільової аудиторії (існуючих та потенційних споживачів), стимулювання активної діяльності споживачів освітніх послуг та створення позитивного іміджу навчального закладу результативним є Інтернет-позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг, яке відбувається шляхом розміщення інформації про навчальний заклад в мережі Інтернет. Про фундаментальність роботи закладу може свідчити організація його діяльності на основі інформаційних систем управління, які підтримують мережне спілкування й групову взаємодію.

Позиціонування навчального закладу. Спираючись на роботу Ела Різа та Джека Траута, можна констатувати, що позиція – це положення, яке займає образ товару (послуги, організації) в свідомості споживачів. Відповідно, позиціонування – це процес, завдяки якому відбувається формування уявлення про той чи інший товар (послугу, організацію) й це уявлення необхідно закріпити у свідомості потенційних споживачів. Відомий маркетолог Арнотт, зазначає, що позиціонування – це обдуманий, проактивний і повторюваний процес визначення, виміру, модифікації і моніторингу сприйняття споживачами об'єкта, який піддається маркетинговому впливу. У межах нашого дослідження ми будемо спиратися на тлумачення цього поняття, що надає Девід Ейкер. Автор стверджує, що позиціонування – це процес створення образу і цінності товарів або послуг, що організація у споживачів з цільової аудиторії таким чином, щоб вони розуміли, навіщо існує компанія чи бренд, чим він відрізняється від конкурентів.

Таким чином, позиціонування навчального закладу – це процес створення його іміджу, формування образу і цінності освітніх послуг, що він у його так існуючих так й потенційних споживачів.

Крім цього позиціонування забезпечує уявлення про особливості навчального закладу, чим він відрізняється від інших навчальних закладів. Успішність позиціонування навчального закладу залежить від його представлення в мережі Інтернет.

В умовах ринкових відносин, з метою залучення цільової аудиторії (існуючих та потенційних споживачів), стимулювання активної діяльності споживачів освітніх послуг та створення позитивного іміджу навчального закладу результативним є Інтернет-позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг та ринку праці, яке відбувається шляхом розміщення інформації про навчальний заклад в мережі Інтернет.

Про фундаментальність роботи закладу може свідчити організація його діяльності на основі інформаційних систем управління, які підтримують мережне спілкування й групову взаємодію.

Провідні завдання використання соціальних мереж зазначено на рис. 4.6.

Отже, створення власного сайту це швидше необхідність, аніж розкіш. Розуміння того, що сайт – це візитка кожного навчального закладу в Інтернет-мережі. Для навчальних закладів сайт-візитка це вже не забаганка, а скоріше необхідність як для позиціонування закладу, так і для обміну інформацією зі споживачами його освітніх послуг.

Розглянемо детальніше сутнісні аспекти інформаційного наповнення, яке залежить від типу сайту. Н. Морзе зазначає, що розрізняють кілька різних типів веб-сайтів: інформаційні сайти (сайти новин, освітні портали, сайти ЗМІ, сайти урядових та владних структур, вони призначені для надання певної інформації), комерційні сайти (основне призначення - продаж товарів, надання послуг, просування бізнесу та ін.), розважальні сайти (музичні сайти, зібрання відео, ігор та ін.), персональні сайти призначені для розміщення інформації про власника тощо).

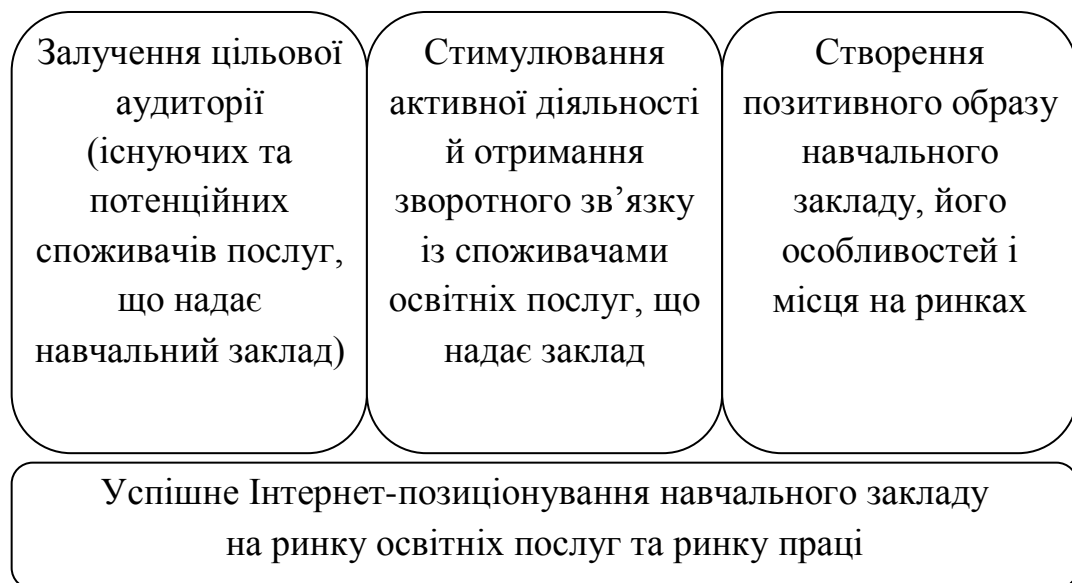


Рис. 4.6. Мета й основні завдання використання сайту та соціальних мереж в позиціонуванні навчального закладу

Основна інформація, яка повинна бути розміщена на сайті відображена на рис. 4.7. Крім того, на сьогодні існує певна класифікація сайтів: «сайти-візитівки», «сайт-каталог», «Інтернет-магазин», «промо-сайт», «Сайти-

візитівки», мета яких показати те, що така компанія існує. На такому сайті знаходиться інформація про саму компанію, напрямки її діяльності, контакти.

При відносній простоті таких сайтів, а вони, як правило, складаються лише з декількох сторінок, наявність його в Інтернеті дозволить компанії заявити про своє існування. Адже на ділових зустрічах відбувається обмін візитками. Візитка з назвою компанії, її контактами дозволить зацікавленій стороні зв'язатися з власником для взаємовигідних відносин.

Дещо складнішим є сайт, на якому детально представлені зразки продукції компанії чи напрямки її діяльності. Часто такий сайт називають «каталогом», за аналогією з буклетом компанії, який детально знайомить з зовнішнім виглядом продукції, технічними характеристиками та іншим. Зазвичай на такому сайті є новини компанії та інші модулі, наприклад, форма зворотного зв'язку.



Рис.4.7. Основна інформація, що розміщується на офіційному сайті навчального закладу

Промо-сайт створюється з метою реклами якогось товару чи певної послуги або події наприклад, виставки промислових товарів .

Необхідно зазначити, що органами державної влади сьогодні приділяється багато уваги щодо стимулювання навчальних закладів до створення та ведення власних сайтів. Так, наприклад, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України при інформаційній підтримці освітнього порталу ПедПРЕСА у 2012 році провело Всеукраїнський конкурс на кращий Інтернет-сайт дошкільного навчального закладу. Крім того, у межах виставки «Сучасна освіта в Україні», у лютому 2012р. проведено вже II Всеукраїнський конкурс на кращий інформаційний сайт навчального закладу – «Веб-сайт – обличчя успіху» (<http://www.osvita.relc.com/index.php/konkursna-programa/veb-saytoblichchya-uspikhu.html>).

Найнеобхідніший напрям використання інформаційних ресурсів в управлінні навчальним закладом – це ведення баз та банків даних. Автоматизований банк даних призначений для оптимізації збору, обробки та отримання аналітичної інформації по окремих галузях системи освіти.

Використання програмних засобів для автоматизації управлінської діяльності. Програмне забезпечення (англ. Software) – це набір програм, документів, процедур, повсякденних операцій комп'ютерної системи, що допомагають технічним засобам виконувати різні операції. Сьогодні в Україні створено багато таких програмних засобів. Наприклад: «Програмний комплекс «Річний план роботи управління освіти»; «Програмне середовище «Тестування»; «Моя школа»; «Net Школа Україна»; «Net Місто»; «СМС-Школа» та ін.

В умовах ринкових відносин, з метою залучення цільової аудиторії (існуючих та потенційних споживачів), стимулювання активної діяльності споживачів освітніх послуг та створення позитивного іміджу навчального закладу результативним є Інтернет-позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг, яке відбувається шляхом розміщення інформації про навчальний заклад в мережі Інтернет. Про фундаментальність роботи закладу

може свідчити організація його діяльності на основі інформаційних систем управління, які підтримують мережне спілкування й групову взаємодію.

Одним із таких засобів є навчальна екосистема «Моя школа» ([www.MySchool.ua](http://www.MySchool.ua)), сутність якої полягає в об'єднанні суб'єктів навчально-виховного процесу (учнів, їхніх батьків, педагогічних працівників та ін.), його методичного супроводу та стимулювання як педагогічної, так й навчальної діяльності учасників. В основу діяльності системи покладено принципи соціальних мереж. Але, окрім спілкування, що є основним завданням соціальних мереж, екосистема «Моя школа» забезпечує ще й навчання школярів, зворотний зв'язок з їхніми батьками.

Зазначимо, що в умовах сьогодення основним методом дослідження в багатьох науках та інструментом впливу на формування будь-якої інформації є соціальні мережі. За Вікіпедією, соціальні мережі - соціальна структура, яка утворена індивідами або організаціями. Вона відображає зв'язки між ними через різноманітні соціальні взаємовідносини.

Соціальна мережа — соціальна структура, утворена індивідами або організаціями. Вона відображає різноманітні зв'язки між ними через різносторонні соціальні взаємовідносини, починаючи з випадкових знайомств і закінчуючи тісними родинними узами. Вперше термін було запропоновано в 1954 році Дж. А. Барнесом (в роботі *Class and Committees in a Norwegian Island Parish*, «Human Relations»). Максимальний розмір соціальних мереж становить близько 150 осіб, а середній - 123 (Хілл та Данбер, 2002). Вважається, що перший сайт, що став соціальною мережею, в Інтернет з'явився у 1995 році. Зазначений сайт (<http://www.classmates.com>) пропонує пошук шкільних друзів й об'єднання людей за роками випуску із школи. Починаючи з 2001 року почали з'являться сайти, в яких використовувалась технологія під назвою Коло друзів. Ця форма соціальних мереж, яка широко використовується у віртуальних спільнотах, набула широкої популярності в 2002 році та розквітнула з появою сайту Friendster. Сьогодні в мережі Інтернет, за даними Вікіпедії, існує більш ніж 200 сайтів з можливостями організації соціальних мереж. Питання розвитку контенту соціальних мереж



українського Інтернету є предметом вивчення дослідницької компанії GFK, яка провела аналіз його в рамках Microsoft Blogfest 2011. За результатами цього аналізу, як зазначає «Українська блогосфера», за даними GFK кількість Інтернет-користувачів України станом на третій квартал 2011 року сягнуло 12 мільйонів. Кількість користувачів порівняно з 2008 роком збільшилася вдвічі. Цікаво те, що основною метою використання Інтернету для 46% користувачів є соціальні мережі. Також необхідною вони вважають і можливість користування електронною поштою. Зазначимо такий факт, що у 2008 році соціальні мережі цікавили всього 13% українських інтернет-користувачів. Для порівняння, результатами дослідження української Інтернет-аудиторії, що проводилося компанією InMind на замовлення ІНАУ, у жовтні 2012 року в Україні налічувалось 19,7 мільйонів регулярних користувачів Інтернету серед населення віком старше 15 років, що складає майже половину мешканців України. Необхідно актуалізувати, що в липні 2012 р. кількість користувачів Інтернету в Україні складала всього 17,6 мільйонів, тобто 45% дорослого населення країни. Тобто, за три місяці аудиторія збільшилася на 2,1 мільйони.

Найпопулярнішими в нашій країні вважаються такі сайти із соціальними мережами як ВКонтакте (72%), Однокласники (63%) та Facebook (58%). Крім того, кількість українських користувачів у соцмережі Мой Мир – становить 48%. Для порівняння у Twitter зареєстровано всього 16%, у Google Plus - 10% від загальної кількості українських користувачів Інтернет-ресурсами.

Аналіз соціальних мереж (має відношення до теорії мереж) перетворився на основний метод досліджень в сучасній соціології, антропології, географії, соціальній психології, інформатиці та дослідженні організацій, а також на поширену тему для досліджень та дискусій. Дослідження в декількох академічних сферах показали, що соціальні мережі діють на багатьох рівнях, починаючи від родин, і закінчуючи цілими націями, та відіграють важливу роль в тому, як розв'язуються проблеми, працюють організації, та досягають успіху на шляху до власних цілей індивіди.

Разом із тим, необхідно зазначити, що умови сьогодення змушують більш

активно використовувати соціальні мережі в освіті. Так, наприклад, Е. Стівен, вважає, що сайти із можливостями мережевого спілкування та з web 2.0, мають потенційний вплив на маркетингову діяльність. Вчений активно використовує ці підходи у навчанні студентів. Він за програмою MBA, навчає тому, як соціальні мережі можуть поліпшити взаємодію між компаніями та їх клієнтами. На його заняттях студенти працюють над проектами з розвитку стратегій маркетингу в соціальних мережах для таких брендів, як Coca-Cola, Nokia і Hermes. Крім того, провідні навчальні заклади, такі як ESADE (Вища школа адміністрування та управління підприємствами) та IESE (Міжнародна вища школа менеджменту) в Іспанії, а також INSEAD (Європейський інститут ділового адміністрування) у Франції займаються науково-дослідною роботою і вчать студентів користуватися соціальними мережами в бізнесі.

Із зазначеного вище слідує, що для успішного управління навчальним закладом, для створення його позитивного іміджу необхідно використовувати ресурси соціальних мереж (рисунок). Використання соціальних мереж в управлінні навчальним закладом сприятиме позитивному позиціонуванню навчального закладу на ринку освітніх послуг і ринку праці. Для ефективного використання мереж навчальний заклад повинен вирішити такі основні завдання як:

- розміщення на сайті соціальної мережі інформації про навчальний заклад, створення групи тих, хто вчиться, викладає, або випускників закладу для популяризації освітніх послуг, що надає заклад;

- ведення сторінки навчального закладу в мережі для повідомлення новин про події у закладі, отримання об'єктивної інформації про діяльність навчального закладу через опитування споживачів, або аналізу записів-відгуків про діяльність навчального закладу; проведення дослідження щодо якості надання освітніх послуг навчальним закладом, або проведення опитування для виявлення (формування) нових освітніх потреб споживачів й розробка на цій основі нових освітніх послуг;

- знаходження партнерів, обмін з ними інформацією для визначення

місця позиціонування навчального закладу й отримання інформації про конкурентів, для нейтралізації негативної інформації про навчальний заклад й розповсюдження позитивної.

Соціальними мережами називають також Інтернет-програми, які допомагають друзям, бізнес-партнерам або іншим особам спілкуватись та встановлювати зв'язки між собою, використовуючи набір інструментів. Ці програми, відомі як «Онлайнові соціальні мережі», стають дедалі популярнішими.



Рис. 4.8. Основні завдання використання соціальних мереж в управлінні соціально-педагогічними системами

Таким чином, використання комп'ютерної техніки та програмних засобів автоматизує і забезпечить ефективність діяльності навчального закладу. А використання Інтернет-ресурсів в підготовці фахівців з педагогіки вищої школи забезпечить високу результативність діяльності навчального закладу, сформує його позитивний імідж, забезпечить зворотний зв'язок з суб'єктами навчального процесу тощо.

### ***4.3. Оцінювання рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи***

В умовах інформаційного суспільства системі вищій освіти належить провідна роль у формуванні культурних цінностей суспільства, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни, вихованні самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Розв'язання нових завдань, які постають на сучасному етапі розвитку Української держави, висуває проблему забезпечення якості підготовки висококваліфікованих, компетентних фахівців відповідно до вимог держави, суспільства, потреб і здібностей особистості. Необхідність вирішення цієї проблеми зумовлює підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи, що, зокрема, передбачає систематичне оцінювання рівня їх професійної компетентності.

Під професійною компетентністю фахівця будемо розуміти інтегровану характеристику особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу.

Компетентнісна модель викладача вищої школи має бути побудована, виходячи з логіки побудови системи компетентностей, яка представлена у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених. Вважаємо, що професійна компетентність викладача вищої школи має ієрархічну структуру і складається з ключових (надпрофесійних), загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності, з одного боку, є підґрунтям для формування загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей викладача, з іншого – дають йому можливість ефективно діяти не лише в професійному середовищі, а і в соціумі в цілому.

Ієрархію цих компетентностей доцільно подати у вигляді піраміди, в якій кожний нижчий рівень є базою для формування вищого (рис. 4.9).



*Рис. 4.9. Піраміда компетентностей фахівця*

Отже, ключові компетентності є базою для формування загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей викладача вищої школи, загальнопрофесійні – для формування спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності надають можливість особистості ефективно діяти у різних сферах суспільного життя, сприяють її розвитку та підвищенню якості життєдіяльності. Загальнопрофесійні компетентності відображають специфіку професійної діяльності педагога вищої школи, вони необхідні для здійснення основних її видів та одночасно реалізують ключові компетентності. Спеціально-професійні компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізація обумовлена загальнопрофесійними та ключовими компетентностями. Професійна компетентність педагога є сукупністю цих компетентностей<sup>88</sup>.

Узагальнення розуміння змісту та номенклатури ключових компетентностей міжнародними експертами, європейськими та вітчизняними

---

<sup>88</sup> Драч І. І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи / І. І. Драч // Гуманітарний вісник. – К. : Гнозис, 2012. – Дод. 1, вип. 27, т. 2 (35): Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 94–102.

науковцями дало змогу виокремити нами основні ключові компетентності викладача вищої школи: громадянську – здатність до реалізації прав і обов’язків громадянина України; загальнокультурну – здатність до здійснення соціальної та професійної діяльності з дотриманням морально-етичних та загальнокультурних норм; здоров’язберезувальну – здатність до збереження здоров’я (власного та оточення); інформаційну – здатність до ефективного використання інформаційних технологій в соціальній та професійній діяльності; цілеспрямованого саморозвитку – здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку як основа побудови стратегій навчання протягом життя, спрямованість на розкриття особистісного потенціалу та самореалізацію<sup>89</sup>.

Наведені ключові компетентності, маючи універсальний, надпредметний характер, відображають здатність викладача здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, ефективно розв’язувати різноманітні проблеми. Вони складають основу всебічної підготовки викладача вищої школи до реалізації основної соціокультурної місії професійної освіти – становлення особистості майбутнього фахівця та закладають підґрунтя для формування компетентностей більш специфічного спрямування.

Враховуючи виокремлені ключові компетентності та компоненти компетентності (когнітивний, діяльнісний та особистісний), представимо матричну структуру ключових компетентностей (табл. 4.1).

---

<sup>89</sup> Драч І. І. Зміст та структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи / І.І. Драч // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2013. – Вип. 11. – С. 124–130. – (Сер. «Педагогічні науки»).

Таблиця 4.1

**Матрична структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищого навчального закладу**

Ком- по- ненти	Види ключових компетентностей				
	Громадянська	Загальнокультурна	Інформаційна	Здоров'язбережувальна	Цілеспрямованого саморозвитку
Когнітивний	Знання прав та обов'язків громадянина; міжнародного життя та політичних процесів в Україні; геополітичної ситуації, місця та ролі України в сучасному світі; основних засад розбудови громадянського суспільства; норм Конституції України, чинного законодавства	Знання наукових та культурних досягнень світової цивілізації; історії, культури, традицій свого народу та держави; норм моральної та етичної поведінки; етики ділового спілкування	Знання методів пошуку, класифікації, перетворення, аналізу та збереження інформації; можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернет-ресурсів, прикладних програмних засобів для здійснення професійної та соціальної діяльності	Знання основ здорового способу життя, прийомів саморегуляції та самоконтролю; основ охорони праці та безпеки життєдіяльності; основ ергономіки робочого місця та робочого часу; способів запобігання та зменшення негативних наслідків у професійній діяльності	Розуміння важливості саморозвитку та необхідності професійної мобільності; знання методів самоаналізу та адекватної самооцінки; методів та прийомів саморозвитку та самовиховання
Діяльнісний	Уміння орієнтуватися у зовнішній та внутрішній політиці держави; захищати інтереси держави, поєднувати та взаємозгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси; виконувати конституційні обов'язки, дотримуватися норм законодавства; аналізувати соціально-економічні про	Уміння аналізувати та оцінювати найважливіші досягнення національної та світової науки та культури; дотримуватись морально-етичних норм у міжособистісних стосунках та у суспільстві; толерантно взаємодіяти з оточенням в глобалізованому суспільстві; протистояти	Уміння отримувати інформацію з різних джерел, подавати її в доступній формі, орієнтуватися в світовому інформаційному просторі; працювати з апаратним та програмним забезпеченням на рівні кваліфікованого користувача; використовувати засоби інформаційно-	Уміння вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватися; дозувати навантаження, дотримуватись режиму роботи та відпочинку; підтримувати та відтворювати працездатність, відновлювати фізичні та духовні сили; здійснювати контроль власної поведінки з	Уміння встановлювати життєві цілі та визначати пріоритети; планувати власний соціально-психологічний та професійний розвиток; обирати оптимальні форми постійного підвищення власної кваліфікації; здійснювати самоаналіз та адекватну самооцінку; встановлювати межі власних

Продовження табл. 4.1

Ком-по-ненти	Види ключових компетентностей				
	Громадянська	Загальнокультурна	Інформаційна	Здоров'язбережувальна	Цілеспрямованого саморозвитку
Діяльнісний	цеси, що відбуваються в суспільстві; захищати свої права людини та громадянина; вирішувати загальні соціальні проблеми: захист довкілля, інтересів споживача; активна участь у громадській діяльності	проявам расової, національної, статевої, вікової дискримінації; дотримуватись норм ділового спілкування; володіння державною та однією з іноземних мов.	комунікаційних технологій для розв'язання широкого кола соціальних та професійних завдань; здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет; добирати найбільш відповідні інформаційні засоби та канали комунікації у між особистісному та діловому спілкуванні	огляду на відносини з іншими учасниками спільної діяльності; використовувати санітарно-гігієнічні норми та норми охорони праці у професійній діяльності; зберігати трудову активність в екстремальних ситуаціях	знань, долати стереотипи мислення; засвоювати нові знання, прогресивні технології; адаптуватися до зростаючих потоків інформації, до динамічності світу; здатність до різноманітних інновацій
Особистісний	Соціально-значущі якості особистості: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціально значущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність				



У представленій структурі особистісний компонент ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи є наскрізним та інтегративним, оскільки забезпечує успішність реалізації всіх їхніх видів. Він характеризує сформованість соціально значущих якостей особистості, які необхідні для успішності життєдіяльності в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві, соціально-психологічного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

До складу соціально значущих якостей особистості нами віднесено такі: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціально значущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність.

Для виокремлення загальнопрофесійних компетентностей педагога вищої школи скористаємося номенклатурою основних функцій його професійної діяльності (термінальні – навчальна, науково-дослідна, виховна та розвивальна; інструментальні – інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна та фасилітативна; операційні – методична, організаційна, контрольна-аналітична та коригувальна), яку було подано раніше. Здійснення цих функцій передбачає формування психолого-педагогічної, науково-дослідної компетентностей та компетентності з педагогічного менеджменту, які віднесено нами до складу загальнопрофесійних. Прояв загальнопрофесійних компетентностей забезпечує ефективність виконання навчальної, виховної науково-дослідної, методичної

та організаційної діяльності викладача ВНЗ. Характеристиками прояву загальнопрофесійних компетентностей є:

– психолого-педагогічної компетентності – здатність до забезпечення оволодінням студентами системою загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних знань, вмінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в сучасному суспільстві; організації та здійснення ефективної взаємодії зі студентами; створення умов щодо формування й розвитку у студентів системи ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей;

– науково-дослідної – здатність до організації та проведення наукових досліджень; стимулювання активності наукової роботи студентів та здійснення керівництва нею;

– компетентності з педагогічного менеджменту – здатність організовувати власну діяльність та управляти навчально-пізнавальною, науковою та суспільною діяльністю студентів.

Матричну структуру загальнопрофесійних компетентностей подано в таблиці (табл. 4.2).

Спеціально-професійні компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізацію обумовлено ключовими та загальнопрофесійними компетентностями. До їх складу нами віднесено фахово-теоретичну та фахово-методичну компетентності.

Фахово-теоретична компетентність характеризується глибоким та ґрунтовним знанням змісту дисципліни, що викладається; фахово-методична – володінням особливостями методики навчання з певної дисципліни.

Матричну структуру спеціально-професійних компетентностей представлено у таблиці 3.3.

Матрична структура загальнопрофесійних компетентностей майбутнього викладача вищого навчального закладу

Компоненти	Види компетентностей		
	психолого-педагогічна	науково-дослідна	компетентність з педагогічного менеджменту
Когнітивний	Знання системи нормативних документів у сфері освіти: системи стандартів вищої освіти та організації навчального процесу у ВНЗ; специфіки та психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу у вищій школі; дидактики вищої освіти; особливостей функціонування педагогічної системи; методів діагностики ефективності навчально-виховного процесу; методів структурування, систематизації та узагальнення наукових та навчальних матеріалів; різноманітних методик навчання, зокрема, навчання дорослих; пріоритетних цілей, завдань, принципів і змісту виховної роботи у вищому навчальному закладі; сучасних тенденцій розвитку вітчизняної, європейської та світової систем вищої освіти	Знання методології наукового пізнання; сучасних наукових категорій та концепцій філософії освіти; сутності та основних вимог до організації та проведення наукового дослідження, оформлення його результатів; методів проведення досліджень, статистичного та математичного опрацювання їхніх результатів; особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі; основних напрямів науково-дослідної діяльності студентів	Знання наукових основ філософії управління; особливостей управління соціальними системами; наукових основ освітнього менеджменту; психології управління; наукових основ самоменеджменту та тайм-менеджменту
	Уміння визначати мету, зміст та результати навчально-виховного процесу; використовувати оптимальні методи та технології навчання відповідно до конкретної педагогічної ситуації; здійснювати вимірювання та оцінювання навчальних досягнень студентів; здійснювати проектування модульної організації навчального процесу;	Володіння методологією наукового пізнання; уміння засвоювати та реалізовувати у професійній діяльності сучасні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології; визначати науковий апарат та здійснювати педагогічні дослідження; використовувати загальнонаукові та специфічні методи	Уміння організовувати навчально-пізнавальну, науково-дослідну та громадську діяльність студентів, організовувати власну професійну та соціальну діяльність; планувати та здійснювати контроль досягнення поставлених цілей; розставляти

Компоненти	Види компетентностей		
	психолого-педагогічна	науково- дослідна	компетентність з педагогічного менеджменту
Діяльнісний	використовувати методи стимулювання навчально-пізнавальної активності та самостійної роботи студентів; використовувати сучасні інформаційні технології, програмні засоби та Інтернет ресурси у навчально-виховному процесі; володіння уміннями та навичками комунікативної діяльності, створення комфортного психологічного клімату в освітньому середовищі; уміння оперативно реагувати на конфлікти, які виникають під час навчання, та забезпечити їх розв'язання; використовувати методики корекції власного психічного стану з метою запобігання професійних стресів та вигорання	наукових досліджень; прогнозувати та оцінювати результати наукових досліджень; здійснювати керування науково-дослідною діяльністю студентів	пріоритети, концентруватися на важливому; ефективно використовувати та направляти в потрібне русло ресурси, необхідні для реалізації планів; використовувати методики самоменеджменту та тайм-менеджменту; використовувати технології командної роботи
Особистісний	<p>Професійно значущі якості особистості:</p> <p><i>якості професійної спрямованості:</i> позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; захопленість дисципліною, яка викладається; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності; прийняття особистості студента; спрямованість на професійно особистісний розвиток; інноваційність; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії;</p> <p><i>педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• властивості мислення: системність, самостійність, аналітичність, гнучкість, альтернативність, креативність, динамічність; позитивність, оптимістичність;</li> <li>• комунікативні здібності: комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, толерантність, розподіленість уваги;</li> <li>• організаторські здібності: здатність вести за собою, здатність заряджати інших власною енергією, готовність до організаторської діяльності, організаторське чуття</li> </ul>		

Таблиця 4.3

### Матрична структура спеціально-професійних компетентностей

#### майбутнього викладача вищого навчального закладу

Компоненти	Види компетентностей	
	фахово-теоретична	фахово-методична
Когнітивний	Розуміння ролі та місця дисципліни в загальній схемі підготовки майбутнього фахівця; знання змісту дисципліни, що викладається; знання у галузі фундаментальних, природничих, соціально-економічних наук для реалізації міжпредметних зв'язків	Знання специфічних особливостей навчання з конкретної дисципліни; змісту та основних вимог програми дисципліни; вимог до розроблення методичного супроводу дисципліни
Діяльнісний	Уміння аналізувати літературу з конкретної проблеми, трансформувати наукові знання в засіб вирішення педагогічних завдань	Уміння використовувати методи структурування, систематизації та узагальнення наукових та навчальних матеріалів із дисципліни; розробляти та використовувати методики навчання та моніторингу навчальних досягнень студентів; розробляти навчально-методичне забезпечення дисципліни
Особистісний	<p>Професійно значущі якості особистості:</p> <p>якості професійної спрямованості: позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності, захопленість дисципліною, яка викладається; безумовне прийняття особистості студента; спрямованість на професійно-особистісний розвиток; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії;</p> <p>педагогічні здібності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– властивості мислення: аналітичність, гнучкість, альтернативність, позитивність, оптимістичність, креативність, системність, самостійність, динамічність;</li> <li>– комунікативні здібності: комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, толерантність, розподіленість уваги;</li> <li>– організаторські здібності: здатність вести за собою, здатність заряджати інших власною енергією, готовність до організаторської діяльності, організаторське чуття</li> </ul>	

Підсумовуючи зазначене вище, професійну компетентність майбутнього викладача вищого навчального закладу представимо сукупністю ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

**Професійна компетентність майбутнього викладача вищого  
навчального закладу**

Ключові компетентності				
громадянська	загально-культурна	інформаційна	здоров'я-збережувальна	цілеспрямованого саморозвитку
Загальнопрофесійні компетентності				
психолого-педагогічна	науково-дослідна		педагогічного менеджменту	
Спеціально-професійні компетентності				
фахово-теоретична			фахово-методична	

Визначення складу професійної компетентності майбутнього викладача ВНЗ ґрунтувалося на врахуванні всіх факторів, пов'язаних з процесом науково-педагогічної діяльності.

Наскрізними компонентами компетентностей всіх видів є когнітивний, діяльнісний та особистісний. Зміст і структура професійної компетентності викладача вищої школи відображає основні функції та вимоги до його діяльності, знання, вміння й навички, соціально та професійно значущі якості особистості.

Розроблена компетентнісна модель викладача вищої школи лягла в основу при оцінюванні рівня сформованості професійної компетентності фахівців з педагогіки вищої школи. Згідно моделі основними компонентами професійної компетентності майбутнього викладача ВНЗ є: когнітивний – знання студентів у відповідності з вимогами освітньо-професійної програми; діяльнісний – професійні вміння; особистісний – професійно особистісні якості магістрантів.

Теоретичною базою формування професійної компетентності студентів відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів була визначена сукупність знань, яка передбачала вивчення дисциплін соціально-гуманітарного та природничо-наукового циклів і циклу професійної та

практичної підготовки. Для оцінювання когнітивного компоненту професійної компетентності фахівців з педагогіки вищої школи доцільно здійснювати моніторинг успішності студентів з усього спектру нормативних і варіативних дисциплін. При цьому в якості показників вихідного стану їх підготовленості з даних дисциплін розглядалися результати семестрових іспитів і заліків. Заключним етапом моніторингу динаміки набуття теоретичних знань студентами є державна атестація випускників.

Теоретичні знання студентів оцінюються шляхом аналізу рівня абсолютної успішності засвоєння ними психолого-педагогічних знань та вмінь (відповідно вимог Міністерства освіти і науки України до рівня організації фахової підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», затверджених наказом Міністерства МОН України 24.12.2003 р. № 847, цей показник виявляється у відсутності незадовільних оцінок) та показника якості знань (оцінки «відмінно» і «добре») з дисциплін.

Серед професійних вмінь фахівців з педагогіки вищої школи у структурі професійної компетентності доцільно виділити три групи: психолого-педагогічні, науково-дослідні та організаційні. В якості основних показників сформованості психолого-педагогічних вмінь нами виділені наступні: вміння визначати мету, зміст та результати навчання; вміння використовувати оптимальні методи і технології навчання; вміння діагностувати результати навчально-виховного процесу, особистісні досягнення студентів; уміння створювати комфортний психологічний клімат в освітньому середовищі.

Основними показниками науково-дослідних вмінь визначено: володіння методологією наукового пізнання; вміння використовувати методи наукових досліджень; уміння розробляти науково-дослідний проект; уміння прогнозувати та оцінювати результати наукових досліджень; уміння здійснювати керівництво науково-дослідною роботою студентів.

Для оцінювання організаційних вмінь визначено такі показники: вміння організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, зокрема, і

самостійну; вміння організовувати власну професійну діяльність; уміння планувати та здійснювати контроль досягнення поставлених цілей.

Оцінювання професійних умінь фахівців з педагогіки вищої школи доцільно здійснювати шляхом самодіагностики, для чого розроблено анкету (додаток А).

Кожне з умінь необхідно оцінити за п'ятибальною шкалою на основі такої порівняльної шкали: «не задовольняє» – 1 бал; «задовольняє нижче, ніж на 50 %» – 2 бали; «задовольняє на 50 %» – 3 бали; «задовольняє вище, ніж на 50 %» – 4 бали; «задовольняє на 100 %» – 5 балів.

Для систематизації отриманих результатів пропонуємо використовувати кваліметричну субмодель оцінювання професійних умінь студентів (додаток Б), в якій визначено параметри, фактори та критерії та їх вагомість методом експертних оцінок. Після проведених розрахунків необхідно визначити рівень сформованості професійних умінь студентів (РПУ). Якщо  $РПУ \leq 0,50$ , рівень вважається низьким; якщо  $0,50 < РПУ \leq 0,75$  – середнім; якщо  $0,75 < РПУ \leq 1$  – високим.

Одним з головних напрямів підвищення якості підготовки майбутніх викладачів вищої школи є розвиток їх професійно особистісних якостей, оскільки без них ефективно здійснювати професійну діяльність неможливо, незважаючи на будь-які знання і досвід. З огляду на це найважливішим компонентом, включеним до компетентнісної моделі викладача вищої школи, є особистісний, який містить набір професійно особистісних якостей: соціально значущих (СЗОЯ) та професійно значущих (ПЗОЯ).

Професія педагога належить до соціономічного типу професій (за Є. А. Климовим), де професійне та особисте «Я» пов'язане з системою цінностей. Професійно особистісні якості виступають в ролі внутрішніх умов, проходячи через які і знання, і досвід перетворюються в компетентність педагога. Вони забезпечують зв'язок професійної та особистісної сфер, що зумовлено наступними чинниками: людина засвоює



необхідні знання, вміння, досвід лише в особистісному контексті; опанувати професійною майстерністю можна тільки на індивідуально-творчому рівні, оскільки будь-які знання слугують підґрунтям практичної діяльності, якщо вони пропускаються через афективно-ціннісну систему особистості, перетворюючись у власні оціночні і понятійні категорії, установки, поведінкові реакції. Тому при управлінні процесом формування професійної компетентності фахівців з педагогіки вищої школи необхідно обов'язково враховувати динаміку розвитку їх професійно особистісних якостей.

Проведений теоретичний аналіз дозволив виділити широкий спектр якостей педагога, представлених у психолого-педагогічній літературі. Ці якості, серед яких виокремлено морально-етичні, емоційно-вольові, професійної спрямованості та педагогічні здібності, відображені у компетентнісній моделі викладача вищої школи.

До основних якостей викладача віднесено наступні: моральну стійкість, патріотизм, наявність соціально значущих ідеалів, повагу до особистості, активну життєву позицію, комунікативність, емпатійність, тактовність, емоційну зрілість, організованість, рефлексивність, здатність до саморозвитку. Особливість виділених професійно особистісних якостей педагога полягає в тому, що вони тісно взаємопов'язані, утворюючи єдність та впливаючи на професійну компетентність викладача.

Оцінювання соціально значущих якостей доцільно здійснювати шляхом самооцінювання, оцінювання професійно значущих якостей – з використанням методик «Оцінювання емоційної зрілості», тесту на визначення рівня тактовності, методики «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії», тесту «Оцінка рівня комунікабельності», тесту на визначення рівня організованості, методики визначення емпатійності особистості, методики визначення рефлексивності, методики дослідження мотивації професійного й особистісного зростання.

Отримані дані щодо навчальної успішності студентів, сформованості у них професійних умінь та професійно особистісних якостей дають змогу кількісно визначити рівень сформованості професійної компетентності студента, використовуючи розроблену кваліметричну субмодель (додаток В).

Отже, оцінювання рівня сформованості професійної компетентності сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів педагогіки вищої школи та стимулюванню диференційованої самостійної роботи студентів у ході професійної підготовки, розвитку професійних умінь та особистісних якостей майбутніх викладачів, якісній рефлексивній роботі викладачів і студентів.

#### ***4.4. Створення індивідуальної траєкторії підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи***

Згідно з державними стратегічними документами щодо розвитку освіти в Україні її пріоритетними напрямками визначено європейський рівень якості й доступності освіти; створення системи безперервної освіти, спрямованої на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці; забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях; створення умов для професійного розвитку, самовдосконалення керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Це вимагає модернізації освітньої галузі, сучасного підходу до організації підготовки, підвищення фахової майстерності педагогів, який дозволить поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практично орієнтованим, дослідницьким підходом до розв'язання освітянських проблем. Проблема професійного розвитку та саморозвитку людини потребує постійного дослідження, зокрема, у напрямі технологій, упровадження яких забезпечує перехід людини в якісно новий стан на основі

отриманих ознак якості, у тому числі шляхом створення індивідуальної траєкторії її професійного зростання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці приділяють значну увагу проблемам особистості науково-педагогічного працівника вищої школи та його професійній діяльності (С. Батраков, Н. Батечко, В. О. Бондарчук, Т. Борова, Т. Гускей, І. Драч, М. Згуровський, Н. Клокар, Н. Кузьміна, З. Курлянд, М. Морозова, В. Олійник, Л. Подимова, З. Рябова, В. Семіченко, С. Сисоєва., Т. Сорочан, Є. Чернишова та ін.). Питанням компетентнісного підходу в освіті присвячені наукові праці І. Бега, Н. Бібік, Л. Ващенко, Г. Єльнікової, І. Зязюна, В. Кременя, О. Локшиної, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун та ін.

Метою статті є висвітлення проблеми підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, визначення шляхів її вирішення через створення індивідуальної траєкторії підвищення рівня їхньої професійної компетентності в умовах утвердження компетентнісного підходу в освіті.

Обраний Україною шлях до європейської та світової інтеграції посилює необхідність модернізації усіх сфер суспільного життя, і, насамперед, освітньої галузі, яка в сучасних умовах стає ключовим генератором суспільних змін. Освіта в усьому світі розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави, і якість вищої освіти має відігравати ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона, власне, має бути центральною й в освітній політиці України<sup>90</sup>. Україна ще наприкінці минулого століття чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, протягом останнього десятиліття активно здійснювала модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Проте в останні роки якість вищої освіти в Україні не відповідає вимогам ХХІ століття. Як справедливо зазначає М. Згуровський,

<sup>90</sup> Балагура О. Суспільство і вища національна освіта у процесі трансформації / О. Балагура // Вища школа. – 2013. — № 5 — С. 27—34.

«у масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) не конкурентоспроможна на європейському ринку праці»<sup>91</sup>. Дослідники С. Сисоєва, Н. Батечко зауважують, що «традиційний педагогічний процес перетворюється по суті в монолог викладача, який на лекціях розповідає, а на екзаменах перевіряє знання студентів. Така модель ґрунтується на сцієнтизмі (орієнтація на науку), монологізмі та авторитаризмі (у педагогічному процесі домінує викладач), утилітаризмі (освіта «для»), не формує ціннісного (аксіологічного) мислення, самосвідомості, а тому не відповідає стану суспільства на початку ХХІ століття. З огляду на це, необхідний новий тип раціонального мислення і навчання, зорієнтований на інновації і спрямований на цінності індивіда»<sup>92</sup>.

Тому важливим є той факт, що основними цілями розвитку освіти в умовах модернізаційних змін визначено створення умов для становлення особистості, творчої самореалізації кожного громадянина України, генерування покоління людей, здатних ефективно працювати і наполегливо навчатися протягом трудового життя, боронити і примножувати етичні цінності й пріоритети національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Оновлення сутності навчання є визначальною умовою реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства. За словами Президента НАПН України В. Кременя, одним із пріоритетних завдань в найближчій перспективі є розвиток самодостатності, майстерності, інноваційності, здатності до стійкого самовдосконалення

<sup>91</sup> Згуровський М. З. Болонський процес — структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Ел. ресурс] / М.З. Згуровський. — URL: <http://www.ntu-kpi.kiev.ua>.

<sup>92</sup> Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку: монографія / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. — К.: ВД ЕКМО. — 2011. — 368 с.

керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників<sup>93</sup>. У Білій книзі національної освіти України зазначається, що людиноцентризм і демократизація освіти розглядаються як стратегічні питання розвитку системи освіти та формування фахівця нової формації<sup>94</sup>. Втілення ідеї людиноцентрично цілеспрямованих освітніх технологій є реалізацією життєствердної парадигми розвитку системи освіти, стрижнем якої є самоактуалізація особистісного<sup>95</sup>.

На постійне вдосконалення фахової майстерності педагогічних кадрів акцентовано увагу Радою Європи та Європейською Комісією. У багатьох документах даються основні характеристики вимог щодо педагогічної професії, визначаючи її як висококваліфіковану професію; професію, що вимагає неперервного навчання; мобільну професію; професію, що базується на партнерстві<sup>96</sup>. Підвищення рівня освіченості педагогів, виховання соціально адаптованої, відповідальної та стратегічно мислячої особистості є основною метою освіти для сталого розвитку. Тож зміст та форми освіти мають визначатися не лише обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, а проблема якості освітнього процесу має чітко орієнтуватися на позиції загальнолюдського та соціального ціннісного у сфері як національної, так і транснаціональної освіти.

Саме тому актуальними є проблеми розвитку професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи. Професійна компетентність (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compero* – досягати, відповідати, підходити), за визначенням Енциклопедії освіти, є інтегративною характеристикою ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з

<sup>93</sup> *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: моногр.* / В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наук. думка, 2003. — 853 с.

<sup>94</sup> *Біла книга національної освіти України* / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. — К. : Інформ. Системи, 2010. — 342 с.

<sup>95</sup> *Чернишова Є. Р.* Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти : моногр. : наук. вид. / Є. Р. Чернишова. — К. : Пед. думка, 2012. — 472 с.

<sup>96</sup> *Балагура О.* Суспільство і вища національна освіта у процесі трансформації / Балагура О. // Вища школа. — 2013. — № 5 — С. 27—34.

певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність є сукупністю знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва<sup>97</sup>. Професійна компетентність передбачає сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійної ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом, прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем<sup>98</sup>. Ми поділяємо думку дослідників про те, що професійна компетентність як інтегрований результат передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в тих, хто навчається, здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Також, на думку І. Драч, яка досліджує проблеми професійної компетентності викладачів ВНЗ, ця інтегральна характеристика відображає рівень до здатності до ефективної світоглядної, морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовки, а також ступінь їхньої готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін. Таке визначення поєднує кваліфікацію фахівця, особисті складові його компетентності та соціокультурні фактори, які детермінують ефективність його саморозвитку. Основними компонентами професійної компетентності педагога виокремлено такі: когнітивний (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність, психолого-педагогічні знання), діяльнісний (сукупність умінь, що базуються на отриманому досвіді), особистісний (сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності

---

<sup>97</sup> *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України: голов. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

<sup>98</sup> *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: моногр.* / В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наук. думка, 2003. — 853 с.

якостей особистості)<sup>99</sup>.

У наказі Міністерства освіти і науки України від 01.06.2013 р. № 665 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» професійна компетентність визначається як якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії. Ураховуючи положення щодо кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників у зазначеному наказі Міністерства освіти і науки України № 665, нами пропонуються узагальнені профілі посад (додаток В). Профіль професійної компетентності посади науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу ми розглядаємо як комплексну характеристику посади, що містить визначення змісту виконуваної за посадою роботи та перелік спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних науково-педагогічному працівнику для виконання посадових обов'язків.

Рівень професійної компетентності особи є характеристикою особи, що визначається її освітньо-кваліфікаційним рівнем, досвідом роботи та рівнем

---

<sup>99</sup> Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : моногр. / І. І. Драч. — К. : «Дорадо-друк», 2013. — 456 с.

володіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками<sup>100</sup>. Отже, поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо. Компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в школі, ВНЗ, але і під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури тощо. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, у якій живе й розвивається людина<sup>101</sup>.

Удосконалення рівня професійної компетентності фахівця – один з основних напрямів модернізації системи освіти, визначений державними нормативно-правовими документами, а саме:

- Законом України «Про освіту» (стаття 56 «Обов'язки педагогічних та науково-педагогічних працівників»): «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру»<sup>102</sup>;

- наказом МОН України від 24.01.2013 р. № 48 «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів»: «Основними завданнями навчання працівників є оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей в психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності»<sup>103</sup> тощо.

Як зазначають науковці, у наш час інформаційних та нанотехнологій знання фахівців «старіють» так само швидко, як і старіє сама техніка. Тому

<sup>100</sup> *Наказ МОН України від 01.06.2013 р. № 665 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [електронний режим]. — Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/1672>*

<sup>101</sup> *Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : моногр. / І. І. Драч. — К. : «Дорадо-друк», 2013. — 456 с.*

<sup>102</sup> *Закон України «Про освіту» [електронний режим]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>*

<sup>103</sup> *Наказ МОН України від 24.01.2013 р. № 48 «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково- педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [електронний режим]. — Режим доступу <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>*



знання повинні «модернізуватися» та поновлюватися, причому такими темпами, які дещо випереджають розвиток техніки. Але це вимагає раціональної, спрямованої на розвиток творчих здібностей, підготовки, яка базується на особистісно орієнтованій діалогічній за своєю сутністю педагогіці<sup>104</sup>.

Зауважуючи, що сучасне суспільство потребує від освіти фахівців, здатних відповідати викликам часу, компетентних та мобільних на ринку на сучасному ринку праці, з громадянською позицією, налаштованих на саморозвиток, постійне самовдосконалення і навчання впродовж усього життя, академік В. Олійник виокремлює в умовах утвердження компетентнісного підходу в освіті актуальність проблеми конструювання індивідуальної траєкторії фахового зростання працівника, що потребує від нього зорієнтованості на самопізнання, самооцінку, рефлексію<sup>105</sup>.

Розвиток людини, за визначенням Енциклопедії освіти, є «зміни живої людської системи, зміни не випадкові, а необхідні і послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, зміни прогресивні, тобто такі, що характеризують їх рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне перетворення і функціональне вдосконалення»<sup>106</sup>. Ми поділяємо думку О. Бондарчук щодо сутності особистісного розвитку фахівця (у її дослідженні – керівника освітньої організації). За її визначенням, особистісний розвиток фахівця є процесом закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на прагненні до професійного вдосконалення,

<sup>104</sup> Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку: монографія / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. — К.: ВД ЕКМО. — 2011. — 368 с.

<sup>105</sup> Олійник В. В. Безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки / В. В. Олійник // Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі : темат. зб. пр. Всеукр. наук.-практ. семінару в рамках Всеукр. школи новаторства кер., наук.-пед. і пед. працівників післядиплом. пед. освіти / Нац. акад. пед. наук України [та ін.]; упоряд.: Любченко Н. В. [та ін.]; за заг. ред. Олійника В. В. — Рівне : ПП Лапсюк, 2012. — С. 3—13.

<sup>106</sup> Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: голов. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

особистісного та духовного зростання, готовності до самозмін, самоствердження у професійній сфері<sup>107</sup>.

Проаналізувавши різноманітні науково-психологічні джерела, нами виокремлено деякі аспекти створення індивідуальної траєкторії підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи в умовах утвердження компетентнісного підходу в освіті. На думку І. Беха, особистісно орієнтований підхід повністю асимілюється з компетентнісним підходом і, ґрунтуючись на механізмах свідомості і самосвідомості, виховує в людині вищі смисли життя, на які орієнтована її діяльність<sup>108</sup>. Передумовою й результатом здійснення розвитку особистості є потреби, а є основною тенденцією розвитку особистості людини є прагнення досконалості. Ми погоджуємося з дослідницею Т. Боровою в тому, що модель професійного розвитку науково-педагогічного працівника має не тільки містити елементи професійної діяльності, а також повинна бути спрямована на реалізацію здібностей та потенціалу особистості з урахуванням необхідних, послідовних і прогресивних змін, що спрямовані на постійне вдосконалення. Науковцем виокремлено такі складові моделі, яка допомагає визначити шляхи розвитку педагогічної майстерності та наукових здобутків науково-педагогічного працівника, а саме:

- аналіз професійних потреб (через опитування, звітування, рефлексію, оцінювання бесіди тощо);
- визначення цілей професійного характеру, навчання за визначеними цілями (семінарські заняття, серії семінарських занять за темою, курси підвищення кваліфікації, тренінги, самоосвіта тощо);
- визначення плану дій професійного характеру;
- науково-педагогічна діяльність (ведення викладачем наукової та навчально-методичної роботи (проведення занять: відкритих, що включають

<sup>107</sup> Бондарчук О. І. Психологічні особливості розвитку самоефективності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук // Післядипломна освіта в Україні. — 2013. — № 1. — С. 79—83.

<sup>108</sup> Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. — 2009. — № 2. — С. 27—33.

перевірку сформованості загальнофахових та спеціальнофахових компетенцій; мікрозанять, де звертається концентрована увага на типи завдань, прийоми викладання, типи взаємодії між викладачем та студентом; звичайних занять);

- завершальним елементом циклічної моделі є зворотній зв'язок (який відбувається за допомогою звітування різних типів, оцінювання не тільки рівня навченості студентів, а й рівня досягнень науково-педагогічних працівників за звітний період, на основі чого відбувається рефлексія, результати якої впливають на подальший аналіз професійних потреб науково-педагогічного працівника)<sup>109</sup>.

Актуальною для розв'язання проблеми підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників є запропонована групою науковців Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти модель професійного розвитку керівних та педагогічних кадрів у міжкурсовий період, яка ґрунтується на компетентнісному та андрагогічному підходах. Вона

включає такі компоненти: 1) формування замовлення на розвиток професійних компетентностей за різними моделями професійного розвитку; 2) розробку змісту різних напрямів, форм, заходів міжурсового періоду; 3) використання технологій компетентнісної освіти (ІКТ, проектні, модульні, інтерактивні тощо); 4) науково-методичний супровід міжурсового періоду (рекомендації, науково-методичні матеріали, портфоліо, різні форми узагальнення досвіду); 5) підготовку методистів методичних кабінетів, керівників методичних об'єднань, творчо працюючих учителів як тренерів, консультантів, експертів, тьюторів для проведення роботи на місцях (у методичних об'єднаннях, навчальних закладах); д) діагностику професійної компетентності педагогів<sup>110</sup>.

<sup>109</sup> Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : моногр. / Т. А. Борова. — Х. : СМІТ, 2011. — 384 с.

<sup>110</sup> Сорочан Т. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного

Зупинимося на деяких аспектах реалізації зазначених моделей. По-перше, завдання підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних кадрів вирішуються через систему методичної роботи. Методична робота викладача вищої школи передбачає виконання у навчальному процесі аналітичних, проектувальних, гностичних методик, методик андрагогічного навчання; розроблювання впровадження нових форм, методів і технологій навчання, методичного супроводу навчального процесу; підготовку, рецензування підручників, навчальних посібників, словників, довідників; участь у розроблюванні навчальних планів. Особливість здійснення методичної роботи науково-педагогічного працівника полягає в тому, що на відміну від учителя, який використовує типові програми та підручники, викладач ВНЗ має самостійно розробити навчальну та робочу навчальну програми дисциплін, конспекти лекцій, методичні матеріали до семінарських, практичних, лабораторних занять, курсового та дипломного проектування, практик і самостійної роботи студентів<sup>111</sup>. Новим напрямом випереджувального розвитку саме системи методичної роботи може стати кластерна модель організації методичних служб регіонального та всеукраїнського рівня. Метою такої методичної служби є науково-методичний супровід професійного розвитку науково-педагогічних працівників, відповідно, підвищення якості освіти, шляхом формування єдиної універсальної інформаційно-освітньої мережі, зорієнтованої на дисемінацію інноваційного досвіду роботи викладачів в регіональні та всеукраїнську систему освіти. Такий процес дисемінації (від лат. dissemination – сіяння, розповсюдження) спрямований не тільки на вивчення, узагальнення та пропаганду передового педагогічного досвіду, але й на впровадження оригінальних новаторських прогресивних ідей, інноваційного змісту ефективного педагогічного досвіду в масову

---

інституту післядипломної педагогічної освіти) : моногр. / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, О. М. Рудіна. — Луганськ :СПД Резніков В. С. , 2013. — 524 с.

<sup>111</sup> Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : моногр. / І. І. Драч. — К. : «Дорадо-друк», 2013. — 456 с.

педагогічну практику, а також задіяння у дисемінаційному процесі зацікавлених науково-педагогічних, педагогічних працівників, вмотивування їх до творчої трансформації свого індивідуального досвіду з метою досягнення нових ціннісних результатів, рефлексивних особистісних та діяльнісних змін, що в цілому забезпечує системні якісні зміни в освіті<sup>112</sup>. Окрім технології дисемінації інноваційного досвіду в системі методичної служби сьогодні науковцями запропоновано технологію освітнього коучингу. Ми поділяємо погляд дослідників на освітній коучинг як систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і з підвищення якості навчання, що забезпечує підвищення ефективності роботи освітнього закладу<sup>113</sup>.

Освітній кластер, вагомий внесок у дослідження механізму запровадження якого в Україні зробила Є. Чернишова, здатний компенсувати зростаючий в умовах глобалізації рівень невизначеності соціальних процесів, створює специфічний інформаційний та освітній простір, активізує мотивацію соціально-економічних суб'єктів продуктивної діяльності, розвиває багатомірність та багатоаспектність розвитку освіти. Поняття «кластер» (англ. cluster – пучок, скупчення, концентрація), за визначенням різних учених, розкривається як сукупність базисних інновацій, а також як цілісна система нових продуктів і технологій, сконцентрованих на певному відрізку часу професійної діяльності; об'єднання (за географічною ознакою) групи взаємозалежних організаційних структур, спеціалізованих на постачанні послуг, пов'язаних з напрямом і специфікою їх діяльності (університетів, виробничих об'єднань тощо) у певних конкуруючих галузях продуктивної діяльності людини, але здійснюючих спільну діяльність у мережі. Очікуваними системними ефектами використання кластерних

---

<sup>112</sup> Любченко Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: науково-методичний посібник / Н. В. Любченко / за ред. Є. Р. Чернишової // Ун-т менедж. освіти НАПН України. — К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2013. — 256 с.

<sup>113</sup> Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : моногр. / Т. А. Борова. — Х. : СМІТ, 2011. — 384 с.

технологій у системі освіти є: підвищення рівня професійної компетентності кадрів, розвиток наукомістких послуг, широке впровадження новітніх наукових досліджень; підвищення доступності, поліпшення інституціонального середовища й системи поширення знань і технологій, якості й ефективності освітніх послуг тощо<sup>114</sup>. Характерними ознаками запровадження кластерного механізму організації методичної служби є взаємодія, кооперація, спільна робота на засадах професійного партнерства структурних одиниць кластера, що забезпечуватиме взаєморозвиток, саморозвиток всіх структур методичної служби в процесі роботи над реалізацією основних напрямів роботи.

Як зазначає О. Овчарук, нині важливим є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання — сформувати в школяра та дорослого вміння вчитись<sup>115</sup>. За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», 2004 р.), до переліку ключових компетентностей, визначеному українськими педагогами, було включено «уміння вчитись»<sup>116</sup>. Уміння вчитися слід розуміти як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики. У контексті особистісно зорієнтованого навчання розглядається концепція спрямованої самоорганізації, розроблена Г. Єльніковою, яка базується на

<sup>114</sup> Чернишова С. Р. Освітні кластери як шлях підвищення конкурентоздатності навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти / С. Р. Чернишова // Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі : темат. зб. пр. Всеукр. наук.-практ. семінару в рамках Всеукр. школи новаторства кер., наук.-пед. і пед. працівників післядиплом. пед. освіти / Нац. акад. пед. наук України [та ін.] ; [упоряд.: Любченко Н. В. [та ін.]; за заг. ред. Олійника В. В.]. — Рівне : ПП Лапсюк, 2012. — С. 14–23.

<sup>115</sup> Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія // [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] / за заг. ред. О. В. Овчарук. . — К. : «К.І.С.», 2004. — С. 5—14.

<sup>116</sup> Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія // [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] / за заг. ред. О. В. Овчарук. . — К. : «К.І.С.», 2004. — С. 15—24.

переорієнтації мети навчання від колективного до особистісно зорієнтованого, має підґрунтям природовідповідний розвиток людини, що спрямований на самоорганізацію і саморозвиток<sup>117</sup>. У теперішній час динамічності життя, швидких змін особливо важливим аспектом розвитку особистості є її властивість відповідно до нових умов змінювати способи дії при вирішенні різного роду завдань. У сучасній психологічній науці дана властивість позначається як флексибільність. Знайомство з даним поняттям, осмислення його сутності допоможе фахівцям, що працюють у сфері освіти, враховувати необхідність розвитку флексибільності у своїй діяльності. Під особистісною флексибільністю (варіативністю, гнучкістю) можна розуміти здатність індивіда легко відмовлятися від невідповідних ситуацій або завдань засобів діяльності, прийомів мислення, способів поведінки і знаходити нові, оригінальні підходи до розв'язання проблемної ситуації при незмінних цілях і ідейно-моральних засадах діяльності, самостійно знаходити вихід з несподіваних ситуацій і приймати оригінальні рішення<sup>118</sup>. Тільки розуміючи навчальну діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, можна скласти перелік складників структури вміння вчитись, яка передбачає, що той, хто навчається: сам визначає мету діяльності або приймає поставлену кимсь; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання завдань; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки.

Результати проведеного дослідження науково-педагогічними працівниками Університету менеджменту освіти в рамках проекту ГО

---

<sup>117</sup> *Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: Монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко та ін.; [за ред. Г. В. Єльнікової]. – Київ : Чернівці : Книги – XXI, 2010. — 460 с.*

<sup>118</sup> *Залевский Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). – М. - Томск: Томский государственный университет, 2004. — 460 с.*

«Центр розвитку лідерства» «Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ» засвідчили відсутність в українському законодавстві функції з питань самоосвіти. незважаючи на те, що ця сфера є окремо відділеною від інших відповідно до Закону України «Про освіту». Зазначена сфера згадується лише в контексті незрозумілих за функціональним навантаженням повноважень органів управління освітою різних рівнів, зокрема, «сприяє поширенню самоосвіти» (МОН, Закон України «Про освіту»), «створює умови для розвитку самоосвіти» (органи місцевого самоврядування, Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні»). Успішний міжнародний досвід доводить, що в сучасних умовах динамічний розвиток потреб особистості, суспільства, економіки неможливо задовольнити в рамках наявних форм традиційної освіти. «Навчання протягом життя» (lifelong learning), «навчання шириною в життя» (lifewide learning) виходить на чільні позиції у світових освітніх процесах, що диктується ключовими тенденціями сучасного розвитку людства в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій<sup>119</sup>. Це нашоує на роздуми щодо створення особистісно орієнтованої системи професійного зростання науково-педагогічних працівників, складовою якої можуть бути індивідуальні програми педагогічного самовдосконалення. На необхідності складання індивідуальних програм розвитку на основі постійного моніторингу їхнього особистісного й професійного розвитку, фізичного та емоційного станів зауважує й О. Бондарчук, визначаючи його важливою організаційно-методичною умовою розвитку самоефективності фахівців. Науковцем самоефективність визначається як внутрішнє переконання особистості в тому, що він має необхідні потенційні можливості та рівень професійної компетентності для успішного виконання робочих завдань та розв'язання професійних проблем (ділова самоефективність), реалізації рольових очікувань у ситуації ділового спілкування (соціальна

---

<sup>119</sup> Горуненко О. В. Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ / Горуненко О., Афанасьєва В., Базелюк В., Драч І., Клименко Є., Рябова З. ; за заг. ред. Горуненко О. — К., 2014. — 84 с.



самоефективність)<sup>120</sup>. Отже, індивідуальна програма педагогічного самовдосконалення науково-педагогічного працівника може складатися з розділів: виявлення особистісного рівня професійної компетентності на підставі самодіагностики; раціональне планування самоосвітньої діяльності з урахуванням основних напрямків розвитку освіти; організація самоосвітньої діяльності та участь у різноманітних формах методичної роботи; проведення моніторингу професійного зростання; узагальнення досвіду роботи за результатами роботи над самоосвітньою темою; прогнозовані очікувані результати; розвиток усіх типів рефлексії (інтелектуальної, особистісної, комунікативної, праксеологічної); підвищення рівня професійної майстерності; моделювання особистого перспективного досвіду роботи. Вона дасть можливість прогнозувати та моделювати траєкторію підвищення рівня професійної компетентності, забезпечуючи безперервне професійне зростання.

Висновки. Отже, визначивши актуальність проблеми підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи в умовах утвердження компетентнісного підходу в освіті, нами визначено деякі шляхи розв'язання цієї проблеми, технології створення особистісно орієнтованої системи їхнього професійного зростання.

Академік НАН і НАПН України В. Кремень, розмірковуючи у суспільно-політичному тижневику «Дзеркало тижня» над відповідями на кардинальні виклики сьогодення, написав: «Людина народжена для щастя, як птах для польоту. Очевидно, що цей гуманістичний ідеал Володимира Короленка ще довго сятиме зорею для нинішніх і прийдешніх поколінь. А досягти цього ідеалу, вважав світоч української філософії Григорій Сковорода, може кожна людина: лише пізнай себе, знайди свою дорогу і роби свою справу. Для того, щоб відбувся перехід від ідентичності спротиву до ідентичності проекту, має вирости критична маса представників

---

<sup>120</sup> Бондарчук О. І. Психологічні особливості розвитку самоефективності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук // Післядипломна освіта в Україні. — 2013. — № 1. — С. 79—83.

самоорганізованої праці, які й сформують засади нової політики. Її відмітною рисою має стати поєднання інформаційних технологій із цінностями й проблемами, що виникають із нагальних потреб та життєвого досвіду людей в інформаційну епоху»<sup>121</sup>.

### ***Практичні завдання до четвертого розділу***

#### ***1. Репродуктивний рівень***

##### ***Дайте відповіді на запитання:***

- Якими нормативними документами визначено тлумачення поняття «Якість освіти»?
- Дайте визначення поняття «якість освіти». Назвіть її внутрішні та зовнішні властивості?
- Який механізм сприяє забезпеченню якості підготовки фахівця з педагогіки вищої школи?
- Яку роль відіграє моніторинг якості підготовки фахівця з педагогіки вищої школи?
- Яка роль проведення маркетингових досліджень якості підготовки фахівця з педагогіки вищої школи?

#### ***2. Конструктивний рівень***

##### ***Продовжить речення:***

- Для забезпечення якості підготовки фахівця з педагогіки вищої школи провідну роль має зворотній зв'язок із студентами. Він полягає у \_\_\_\_\_
- Для забезпечення якості підготовки фахівця з педагогіки вищої школи необхідно вивчати попит споживачів освітніх послуг тому, що \_\_\_\_\_
- Компетентнісний підхід до підготовки фахівця з педагогіки вищої школи полягає у наступному \_\_\_\_\_
- Сутнісними ознаками організації навчального процесу з підготовки фахівця з педагогіки вищої школи є \_\_\_\_\_
- Маркетингово-моніторинговий супровід якості підготовки фахівця з педагогіки вищої школи це \_\_\_\_\_

#### ***3. Творчий рівень***

***Заповніть таблицю з моделлю фахівця з педагогіки вищої школи, яка складається з***

<sup>121</sup> Кремень. В. Г. Освіта: ціннісні орієнтири мережевого суспільства [електронний режим]. — Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/osvita-cinnisni-orientiri-merezhevogo-suspilstva-.html>

Ключові компетентності фахівця з педагогіки вищої школи	Загально-фахові компетентності фахівця з педагогіки вищої школи	Спеціально-фахові компетентності фахівця з педагогіки вищої школи

4. Знайдіть у мережі Інтернет веб-сторінки, що присвячені конструюванню опитувальникам та розробіть власне опитування.
5. Маркетингово-моніторинговий супровід, як система складається з певних частин. Заповніть таблицю, надав сутнісні ознаки кожної складової:

Складова	Характеристика	Зміст
Цільова		
Кон'юнктурна		
Процесуальна		
Результативна		
Регулятивна		

## ***Розділ 5. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ***

### ***5.1. Рекомендації щодо використання педагогічних технологій у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання***

Технологія – слово грецького походження, що в оригінальному перекладі означає «знання про майстерність». Майстерність має інтуїтивний характер, а технологія ґрунтується на закономірностях наукових знань. Ці знання є системними і створюють уявлення про цілісність дій щодо вироблення певного продукту. Загальноприйняте розуміння технології як алгоритму за допомогою якого отримується результат. Існують виробничі та

соціальні технології. Виробничі - це етапи переробки сировини, послідовність їх здійснення забезпечують отримання запланованого продукту. Соціальні орієнтовані на розвиток людини, на певні зміни в її свідомості.

Останнім часом при організації навчального процесу використовують педагогічні технології. Термін «педагогічна технологія» має понад 300 тлумачень. Кожне тлумачення має свій аспект, в залежності від того. Що хотів підкреслити автор. Разом із тим, кожне з тлумачень спирається на мету педагогічних технологій, яка полягає у підвищенні ефективності навчального процесу та гарантування досягнення студентами запланованих результатів навчання.

Взагалі, навчальний процес у вищому навчальному закладі здійснюється відповідно до чинного законодавства і є системою організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Крім того, навчальний процес має два головні аспекти: навчання як системна цілеспрямована діяльність кафедр (предметних або циклових комісій), що передбачає передачу студентам наукових знань і формування їх особистісних якостей, і учіння як навчальна діяльність студента.

Провідною характеристикою навчального процесу є його цілісність. Саме цілісність навчального процесу в своїй основі має всі етапи процесу пізнання: сприймання, осмислення, первинне відтворення отриманої інформації, її використання й творче застосування.

Поняття «Процес» утворилося від лат. Processus, що в перекладі означає - «течія», «хід», «просування». За своєю сутністю це поняття означає послідовну зміну предметів або явищ, що підпорядковується певним законам. Також, за словником, це сукупність низки послідовних дій, які спрямовані на досягнення певного результату. Крім того, процес – це послідовна зміна стану об'єкта або явищ у часі. Отже, провідною

характеристикою будь-якого процесу є сукупність певних дій, які здійснюються у визначеній послідовності і забезпечують отримання певного результату, що за своєю сутністю і технологією. На основі викладеного зауважимо, що навчальний процес, як і будь-який процес, має свої параметри й свою технологію здійснення, в основі яких покладено певну модель навчання. Зазначена модель включає цілі, зміст, форми, методи, засоби й джерела навчання, сприяє формуванню та розвитку певних якості тих, хто навчається для їх успішної професійної діяльності після завершення навчання.

Узагальнюючи вищезазначене дамо визначення. Під навчальним процесом ми будемо розуміти закономірно визначену низку послідовних дій, в основі яких покладено певну модель навчання, і які спрямовані на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців (студентів) тобто тих, хто вчиться й включає у себе передачу (оновлення) наукових (професійних) знань і формування їх особистісних якостей та забезпечує реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Схематично навчальний процес у вищому навчальному закладі можна відобразити так, як зазначено на рисунку 5.1.

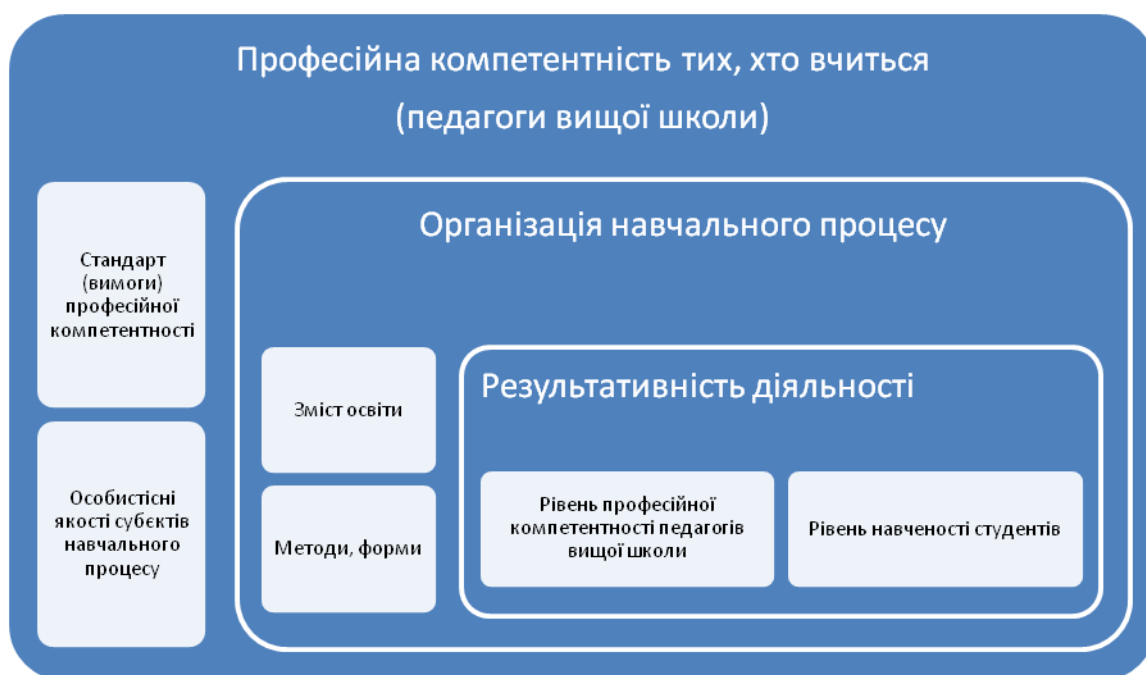


Рис. 5.1. Сутність навчального процесу, що здійснюється у вищому навчальному закладі при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи

Розглянемо детальніше навчальний процес, що здійснюється у вищому навчальному закладі при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи. Відповідно до Правил прийому до Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» у 2013 році, на навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра галузі знань «Специфічні категорії» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» приймаються особи, які мають базову або повну вищу освіту будь-якого напрямку підготовки чи спеціальності і стаж педагогічної роботи не менше ніж два роки. Тобто, підготовка фахівців з педагогіки вищої школи має свою особливість, в першу чергу, це надання другої вищої освіти, а в другу чергу, це навчання дорослої людини.

Освіта дорослих є пріоритетним напрямом розвитку педагогіки й дидактики. Напрямок дидактики, який опікується теоретичними розробками та практичними надбаннями щодо організації навчання дорослих має назву андрагогіка.

Створення нової наукової галузі, яка займається дослідженням, визначенням й обґрунтуванням принципів навчання дорослих людей відбулося в другій половині двадцятого століття. Провідною концепцією якої стало навчання впродовж життя.

Термін «андрагогіка» утворилося від грецьких слів *άνήρ* (*άνδρος*), що означає дорослий або чоловік й *αγωγή* – вести, у перекладі з грецької це термін означає ведення дорослої людини (людиноведення).

Андрагогіка є самостійною галуззю педагогічної науки, яка розкриває теоретичні й практичні аспекти навчання й виховання дорослої людини протягом усього життя. У статті В. Древянникова зазначена формула, яку використовує андрагогіка. А саме: *non scholae, sed vitae discimus*, яка з латині перекладається так – вчимося не для школи, а для життя.

Відповідно до наукових досліджень групи вчених, таких як О. Андреев, Б. Бім-Бад, С. Змейов, І. Колесникова, Н. Нічкало, А. Марон, Т. Сорочан, Е. Тонконога та ін. можна стверджувати, що поняття андрагогіка було введено в науковий апарат ще в 1833 році німецьким істориком-педагогом А. Каппом. Була опублікована його книга «Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik». Але цей труд зазнав багато критики, в першу чергу, під критику підпала теза про постійне неповноліття людини, про її потребу постійного навчання.

Протягом тривалого часу ця галузь наукового пізнання майже не розвивалася. Тільки у 1970 році андрагогіка була розвинута у теорію освіти дорослих американським педагогом Мальколмом Ноулзом. Він видав фундаментальний труд «The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge». Вважається, що саме ця книга є обґрунтуванням андрагогіки як самостійної наукової галузі. У роботі обґрунтовано провідну роль того, хто навчається тобто дорослої людини, а не того, хто навчає.

Необхідно акцентувати на тому, що Н. Нічкало провела ґрунтовне дослідження становлення андрагогіки й визначенню місця цієї науки серед педагогічних наук. Вчена проаналізувала джерела, що присвячені становленню андрагогіки як науки й виокремила періоди й учених, які доклали чимало зусиль для розвитку цієї наукової галузі. Так, на початку двадцятого століття, спираючись на дослідження А. Каппа, польський вчений Т. Александер, обґрунтовує її сутність. Подальший розвиток ця наука зазнала у працях німецьких вчених Є. Росенстока й Х. Гансельманна та польської вченої Х. Радлінська. Величезний вплив на розвиток андрагогіки було зроблено під час діяльності Світового товариства освіти дорослих (створено у м. Лондон, 1918 р.) й проведення світової конференції з питань освіти дорослих (у м. Гамбург, 1928 р.). Також, введення курсу про теорію та практику навчання дорослих в провідних університетах Польщі та

Сполучених Штатах. Разом із тим, основними провідними позиціями цієї науки вважаються ті, що описані у роботах М. Ноулза.

М. Ноулз виділив ряд положень на які спирається андрагогіка. А саме: дорослій людині, яка навчається, що навчається (а не кого навчають) належить провідна роль в процесі навчання; доросла людина, будучи сформованою особистістю, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоврядуванню; доросла людина володіє професійним і життєвим досвідом, знаннями, вміннями, навичками, які мають бути використані в процесі навчання; дорослий шукає якнайшвидшого застосування отриманим під час навчання знань і вмінь; процес навчання в значній мірі визначається тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють йому; процес навчання організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчає, з тим, хто навчається на всіх його етапах.

Спираючись на ці провідні положення, які виступають як методологічні принципи побудови навчального процесу, можна зазначити, що принциповою особливістю андрагогіки є те, що провідна роль в освітньому процесі відводиться тому, хто навчається, а не тому хто навчає. Як зазначає В. Дресвянников, функцією того, хто навчає є надання допомоги тому, хто навчається у виявленні, систематизації, формалізації особистісного досвіду й поповненні знань. Зазначене вказує, що відбувається зміна пріоритетності методів навчання: на другий план відходять лекційні заняття й в пріоритеті стають практичні заняття, з використанням елементів дослідження, ділові ігри, тренінги та ін.

Л. Сігаєва розглядає освіту дорослих у контексті неперервної освіти, стверджуючи, що тільки розвиток дорослої людини сприятиме необхідним змінам в системі освіти в цілому. Вона аналізує сутність поняття «неперервної освіти» й на цій основі вводить термін неперервна освіта для ціложиттєвого розвитку особистості. Хоча, необхідно актуалізувати, що сам термін неперервна освіта, як ми зазначали вище був введений ще у



шестидесятих роках минулого століття. На сьогодні він набуває все більшої актуальності Авторка виділяє таку структуру освіти дорослих в сучасній Україні: формальну, неформальну, інформальну. Під формальною вона розуміє загальноприйнятий, традиційний вид освіти, представлений традиційними системами освіти. Така освіта надається в навчальних закладах за відповідними навчальними планами та програмами, що відповідають державним стандартам й наприкінці навчання видається диплом (сертифікат). Зазначений вид навчання є традиційним і широко розповсюдженим в Україні. До закладів, які забезпечують формальну освіту, належать вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації як державної, так і приватної форм власності (за денною, вечірньою й заочною формами навчання): університети, інститути, академії, коледжі, технікуми, вищі професійні навчальні заклади (ВПНЗ), магістратура, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, здобуття другої спеціальності, система інститутів післядипломної освіти. Неформальна освіта, на думку вченої, це будь-яке одержання нової інформації про різні сторони життя за допомогою навчання через різні курси, гуртки за інтересами, відвідування церкви та інше. Й, інформальна освіта – це набуття знань дорослими людьми в процесі власної трудової діяльності, спілкування через засоби масової інформації. В Україні цей вид освіти проявляється через засоби масової комунікації, спілкування між дорослими, на основі життєвого досвіду і обміну цікавою інформацією для дорослих, шляхом відвідування установ культури і через самоосвіту. За формою – це вид індивідуального навчання, який характеризується автономністю й гнучкістю навчання.

О. Андреев проаналізував наукові джерела, в яких розкриваються сутнісні аспекти андрагогіки й зробив висновок, що освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) для тих, хто має вже зрілий вік. Автор зазначає, що в умовах сьогодення сучасній людині не потрібно на початку життєвого шляху відводити багато часу на навчання. Але сучасна людина має статус такої, що повинна

постійно навчатися. Сьогодні є нові можливості, нові технології, інформаційна насиченість оточуючого середовища забезпечують сучасну людину різноманітними засобами, які можуть задовольнити її освітні потреби. Але самі ж ці засоби висувають перед людиною нові складні завдання. Людина стає реальним суб'єктом процесу свого навчання, що потребує від індивідуума володіти новою компетентністю – вмінням вчитися, вмінням організовувати своє навчання. Саме в цьому й може допомогти андрагогіка.

Безпосередньо андрагогіка сприяє формуванню у того, хто вчиться необхідних умінь, допомагає оволодіти необхідними знаннями, формує навички планування, реалізації, оцінювання й корекції процесу свого навчання. Вона сприяє формуванню у людини дидактичних умінь: вміння відбирати зміст, форми, методи, джерела та засоби навчання. Позитивним є те, що за її сприянням той, хто навчається розвиває у себе вміння враховувати під час навчання як свої можливості, професійний досвід й вікові особливості так й тих, хто навчається поруч. Крім того, й для нас це є цінним, андрагогіка формує освітні потреби учасників й виокремлює шляхи їх задоволення.

С. Гончаренко зазначає, що навчання дорослих має свою специфіку. Вчений виділяє фактори, які її визначають специфіку навчання дорослих:

- зміщення акцентів з передачі знань в змісті освіти на забезпечення умов, необхідних для оволодіння способами самостійної взаємодії з різними аспектами реальності (пошук необхідних знань, створення програм самоосвіти, професійного розвитку тощо); поступове «зняття» викладання як однієї із складових процесу навчання і перехід суб'єкта андрагогічного процесу в «режим саморозвитку»;
- моделювання «стиснутих часових рамок» проходження кожної «навчальної» ролі у процесі формування характеру пізнавальної діяльності;
- практико-орієнтований характер навчального процесу;

- орієнтація навчального процесу на задоволення потреби дорослих учнів у професійному і неформальному спілкуванні.

Отже, організація навчання дорослих людей спирається на загальні положення дидактики, але має свою специфіку, яка пов'язана із віковими особливостями того, хто навчається і тим, що вони мають певний досвід, який виступає підґрунтям при організації їх навчання. Дане положення обґрунтовує необхідність вивчати досвід тих, хто навчається, дізнаватися які освітні потреби у них існують, організовувати на цій основі навчання, сприяти якісному забезпеченню неперервності їх навчання.

У зв'язку із вищезазначеним, можна констатувати, що навчання дорослих – це певна сфера освітніх послуг, яка, за твердженням С. Змейова, має свою технологію здійснення, що представляє собою ряд операцій, які здійснюють той, хто навчається і той, хто навчає в процесі реалізації певних дій та функцій. В основі яких покладено вмотивоване навчання дорослих людей. Детальніше про сферу освітніх послуг, що надаються дорослим нами буде розглянуто у наступних розділах нашого дослідження.

Підсумовуючи вищезазначене, навчання дорослих має певні особливості. За визначенням багатьох науковців, це динамічний і мобільний процес, який вимагає застосування ефективних методів для забезпечення високої якості навчання, тому що слухачі мають засвоїти великий обсяг інформації за досить короткий термін, виробити нові вміння і навички професійної діяльності. Також, провідною особливістю такого навчання є те, що дорослі спрямовані на миттєве застосування результатів свого навчання в професійній діяльності. Саме це вимагає використовувати в організації їх навчання індивідуальний підхід, диференціацію та використовувати певні прийоми педагогічної техніки.

Питання навчання дорослих є предметом наукових досліджень багатьох авторів. Безпосередньо, воно розв'язується шляхом організації неперервної освіти, яка має певні функції. На думку В. Олійника ці функції повинні мати стратегічний й тактичний характер. До стратегічних завдань

відноситься поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини й забезпечення випереджального характеру професійної підготовки відповідно до суспільних вимог. У цьому зв'язку освіта дорослих повинна базуватися на принципах андрагогіки, акмеології, синергетики, аксіології.

Крім того, для забезпечення виконання тактичних завдань: мотивування безперервного фахового зростання, підготовку резерву кадрів, створення й використання ефективних технологій навчання дорослих, поєднання галузевих вимог щодо розвитку кадрового потенціалу освіти з потребою відтворення та збереження загальнолюдських цінностей, проведення наукових досліджень та інше, у системі освіти дорослої людини необхідно використовувати досягнення сучасної педагогіки та психології й використовувати нові програми навчання дорослих.

Провідною технологією, яка забезпечує результативність навчання дорослих є так званий «метод проектів». Це пов'язано із тим, що в основу цього методу покладено те, що при організації навчання акцент робиться на самостійну роботу тих, хто навчається.

Спираючись на педагогічну енциклопедію, можна зазначити, що метод проектів не є новою системою навчання. Його виникнення відносять на кінець XIX століття, але широке застосування у загальноосвітніх школах відбулося на початку XX століття. Так, основними роботами щодо методу проектів є роботи Дж. й Е. Дьюї, «Школи майбутнього» — «Schools of Tomorrow», (вийшла у 1915р.). Подальший розвиток цей метод зазнав у роботах У. Кілпатрика, Е.Коллінгса (США). Спирається метод проектів на концепцію прагматичної педагогіки, в основі якої покладена ідея навчання засобом дії, тобто діяльнісний підхід в організації процесу пізнання.

Метод проектів – це, по-перше, запланована діяльність, що передбачає досягнення поставлених завдань протягом певного періоду часу; по-друге, це навчально-практична діяльність, яка має певні освітні цілі. Вона включає дослідження та вирішення проблеми, використання різноманітних джерел

інформації й різних матеріалів, планується й виконується студентами та педагогами за умов, що близькі до реальних.

Метод проектів – це система навчання, при якій студенти засвоюють знання й набувають певних навичок в процесі планування й виконання практичних завдань (проектів), які поступово ускладнюються.

Метод проектів – це певна педагогічна технологія, під якою, в широкому сенсі розуміють будь-яку самостійну роботу студентів.

Метод проектів вимагає від студентів самостійно, або у складі групи розробити план, письмову, або усну доповідь, реферат з метою оволодіння певними знаннями та навичками.

Сутність методу проектів відображена на рисунку 5.2.

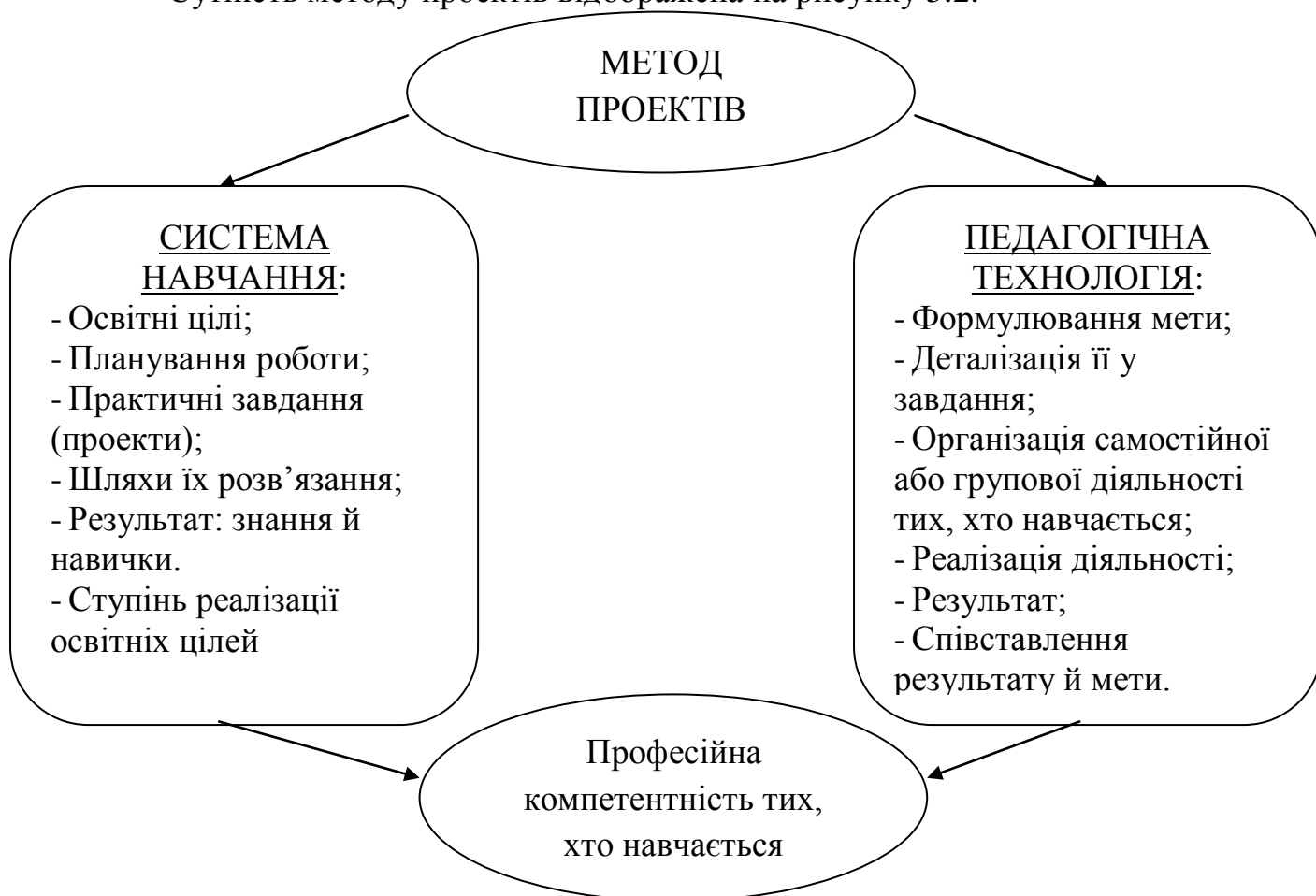


Рис.5.2. Сутність методу проектів

Неодмінною сутнісною ознакою методу проектів є його спрямованість на результат шляхом вирішення будь-якого навчального завдання.

Особливістю його є організація самостійної роботи тих, хто навчається (студентів). Вона має такі різновиди, як зображено на рисунку 5.3.

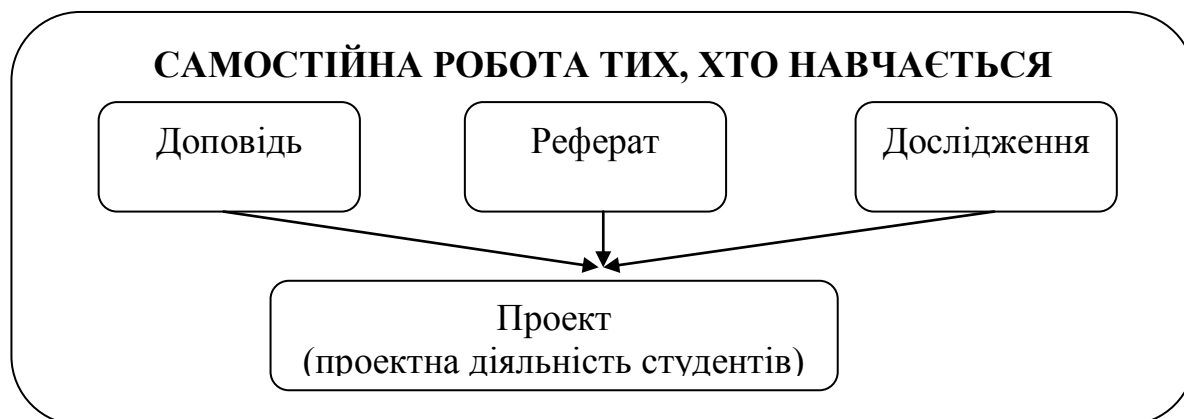


Рис. 5.3. Різновиди самостійної роботи тих, хто навчається (студентів)

Розглянемо детальніше сутність кожного із видів самостійної роботи тих, хто навчається (студентів). **Доповідь.** Визначення: Це усне або письмове повідомлення. Є видом самостійної роботи студентів. Сутність: Спрямована на формування дослідницьких вмінь та навичок. При використанні цього види той, хто навчає (викладач) разом із тим, хто навчається (студентом) складає план, визначає основні джерела та ілюстративний матеріал, окреслює як систематизувати отримані відомості і робити висновки і узагальнення. Вид: Оформлюється у вигляді тез, конспекту, схеми та інше. Може бути стислою або розгорнутою; усною чи письмовою. Результат використання: Обговорення доповіді розвиває самостійність і активність студентів, розширює їхні пізнавальні інтереси, привчає критично мислити. Оцінювання: При оцінюванні доповіді враховуються її зміст, форма, культура мовлення доповідача.

**Реферат.** Визначення: (нем. Referat, від лат. refere – доповідати, повідомлю вати). Стисле викладення першоджерел. Сутність: Збір та представлення вичерпної інформації щодо заданої теми з різних джерел, у тому числі викладення різних точок зору з цього питання, приведення статистичних даних, цікавих фактів тощо. Вид: Оформлюється як конспект, резюме, доповідь. огляд. Має тільки письмову форму. Результат

використання: Написання реферату сприяє формуванню логічного мислення. Розвиває навички виокремлення головного, узагальнення, систематизації, класифікації тощо. Оцінювання: Оцінюється зміст (який включає вступ, основну частину, висновки), наявність основних ідей, ключових слів та коментарії автора, культура оформлення.

Дослідження. Визначення: - це робота, що пов'язана з вирішенням творчих, дослідницьких завдань з заздалегідь невідомим результатом. Сутність: це процес пошуку шляхів розв'язання дослідницьких завдань, які приводять до отримання певного результату. Вид: фундаментальна, прикладна, пошукова, розробка. Результат використання: набуття студентами дослідницьких навичок, освоєння дослідницького типу мислення, формування активної позиції в процесі навчання. Оцінювання: оцінюється організація самого процесу дослідницької роботи та ступінь досягнення результату.

Проект. Визначення: – (от лат. *projectus* - той, що кинутий вперед, той, що виступає, той, що визначний уперед). Це робота, плани, заходи й інші завдання, що спрямовані на створення нового продукту. Сутність: це робота, що спрямована на вирішення конкретної проблеми (дослідницького завдання), знаходження оптимальних шляхів досягнення запланованого результату. Це унікальний процес, який складається із сукупності скоординованих й керованих видів діяльності й має початкову й кінцеву дату реалізації, має мету, вимоги й обмежений певними межами часу. Вид: Проект може включати елементи доповідей, рефератів, досліджень і будь-яких інших видів самостійної творчої роботи студентів, але тільки як способів досягнення результату проекту. Результат використання: сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку й формує професійну компетентність майбутніх педагогів. Оцінювання: виконання проекту – це проектна діяльність. Тому при оцінюванні проекту звертається увага на її здійснення: планування, організацію, використані методи здобуття інформації та її узагальнення.

Провідним в оцінюванні проекту є стан досягнення мети проектної діяльності, тобто отриманий результат. Крім того, оцінюються шляхи, як цей результат було досягнуто (у тому числі й спільна діяльність учасників проекту) й оцінюється засоби оформлення та представлення цього результату.

Розглянемо детальніше сутність методу проектів, його характеристику та особливості які він має.

Метод проектів є однією з ефективних педагогічних технологій, що сприяє створенню насиченого творчістю освітнього середовища, який формує професійну компетентність майбутніх педагогів. Провідною особливістю методу проектів є те, що він має певну навчальну проблему, яку належить вирішити в ході роботи над ним.

Для успішної реалізації проекту навчальна проблема повинна мати особистісно значущий для студентів характер. Саме це допоможе вмотивувати їх на знаходження шляхів розв'язання цієї проблеми.

Крім того, проект обов'язково повинен мати прозору, реальну мету. У загальному сенсі метою проекту завжди є рішення навчальної проблеми, але в кожному конкретному випадку це рішення має особистісний результат (власне, неповторне втілення). Цим втіленням є проектний продукт, який створюється студентами у ході роботи над реалізацією проекту.

Отже, виокремлення навчальної проблеми, формулювання мети і створення моделі образу проектного продукту – це характеристики проекту.

Ще одна особливість проекту – попереднє планування роботи. Увесь шлях від навчальної проблеми до реалізації мети проекту необхідно розбити на окремі етапи зі своїми проміжними завданнями для кожного з них; визначити способи вирішення цих задач і знайти ресурси для цього, розробити докладний графік роботи із зазначенням строків реалізації кожного етапу.

Реалізація плану роботи над проектом, як правило, пов'язано з вивченням літератури та інших джерел інформації, відбору інформації; можливо, з проведенням різних дослідів, експериментів, спостережень,



досліджень, опитувань, з аналізом і узагальненням отриманих даних, з формулюванням висновків і формуванням на цій основі точки зору студентів на навчальну проблему та способи її вирішення.

Для втілення знайденого способу вирішення проблеми проекту створюється проектний продукт. Проектний продукт повинен володіти визначеними споживчими властивостями, тобто задовольняти потреби будь-якої людини, що зіштовхнулася з проблемою, на вирішення якої і був спрямований даний проект.

Проект обов'язково повинен мати письмову частину – звіт про хід роботи, в якому описуються всі етапи роботи (починаючи з визначення проблеми проекту), які приймалися рішення з їх обґрунтуванням; які виниклі проблеми і способи їх подолання; як аналізувалася зібрана інформація, як були проведені експерименти і спостереження. У звіті наводяться результати опитувань тощо; підводяться підсумки, робляться висновки, з'ясовуються перспективи проекту.

Неодмінною умовою проекту є його публічний захист, презентація результату роботи. В ході презентації студенти не тільки розповідають про хід роботи і зазначають її результати, але і демонструють власні знання і досвід у вирішенні навчальної проблеми проекту, які компетентності були придбані.

Безпосередньо, елемент самопрезентації – найважливіша сторона роботи над проектом, яка передбачає рефлексивну оцінку автором всієї виконаної ним роботи та набутого в її ході досвіду. Детальніше характеристика методу проекту відображена у таблиці 5.1.

Таблиця 5.1.

### **Характеристика та етапи реалізації методу проектів**

№	Етап	Характеристика	Особливості
1.	Визначення навчальної проблеми	Певний відрізок навчального матеріалу, який необхідно опанувати студентами	Навчальна проблема повинна мати особистісне значення для студентів
2.	Формулювання мети проекту	Реальна, прозора, та, що може бути досягнута	Створення моделі образу проектного продукту
3.	Планування проектної діяльності	Створення плану покрокової реалізації проектної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виділення етапів реалізації проекту;</li> <li>2. Побудова графіку, окреслення термінів реалізації проекту;</li> <li>3. Визначення завдань та термінів їх розв'язання: <ol style="list-style-type: none"> <li>а). знаходження інформації, її відбір;</li> <li>б). проведення дослідів, експериментів, спостережень, досліджень, опитувань;</li> <li>в). аналіз і узагальнення отриманих даних;</li> <li>г). формулювання висновків;</li> <li>д). формування власної точки зору на навчальну проблему та способи її вирішення;</li> </ol> </li> <li>4. Оформлення портфолію;</li> <li>5. Презентація (захист).</li> </ol>
4.	Проектний продукт	Має споживчу цінність.	Задовольняє навчальні потреби студентів й повинен сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи.
5.	Письмовий звіт про реалізацію проекту	Портфолію Проекту	<p>Включає описання навчальної проблеми, формулювання мети.;</p> <p>Описання завдань та шляхів їх вирішення;</p> <p>Покрокове розкриття етапів реалізації проекту</p>

			(проведені дослідження, опитування, як проводилися дослідження та ін.); Детальне описання результатів проектної діяльності. Висновки та особистісне ставлення до отриманих результатів.
6.	Презентація проекту	Публічний захист проекту (само презентація)	Повідомлення про хід роботи і зазначаються її результати; Демонстрація набутих знань і досвіду у вирішенні навчальної проблеми; Розкривається придбана компетентність.
7.	Оцінювання проектної діяльності	Відбувається оцінювання за кожний етап	Оцінюється: Планування роботи над проектом; Процес реалізації проекту (сама діяльність); Отримані результати (проектний продукт); Портфоліо проектної діяльності; Набуті компетентності

Узагальнюючи, можна, спираючись на посібник. Л. Кравчук, зазначити, що проектна діяльність має такі етапи:

1. Пошуковий: визначення теми та мети проекту, пошук та аналіз проблеми, висування гіпотези, обговорення методів дослідження.

2. Аналітичний: аналіз вхідної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проекту, побудова алгоритму діяльності, покрокове планування роботи.

3. Практичний: виконання запланованих кроків.

4. Презентаційний: оформлення кінцевих результатів, підготовка та проведення презентації, «захист» проекту.

5. Контрольний: аналіз результатів, коригування, оцінка якості проекту.

Завершуючи розмову про сутність методу проекту, необхідно акцентувати, що за своєю сутністю він близький до проблемного навчання. Це пов'язано із тим, що проблемне навчання передбачає послідовну і цілеспрямовану постановку перед тими, хто навчається (студентами) пізнавальних проблем, вирішуючи які вони під керівництвом учителя активно засвоюють нові знання. Проблемне навчання забезпечує міцність знань і творче їх застосування в практичній діяльності.

### ***Практичні завдання до розділів***

#### ***1. Репродуктивний рівень***

***Дайте відповіді на запитання:***

- Що означає поняття «Професійна компетентність»?
- Які складові професійної компетентності викладача вищої школи?
- Які існують профілі професійної компетентності викладача вищої школи?
- Чи існує державний стандарт підготовки викладача вищої школи?

#### ***2. Конструктивний рівень***

***Продовжить речення:***

- Підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи залежить від \_\_\_\_\_
- Профіль професійної компетентності викладача вищої школи включають \_\_\_\_\_
- Індивідуальна траєкторія підвищення кваліфікації викладача вищої школи це \_\_\_\_\_
- Для її створення необхідно \_\_\_\_\_
- Оцінювання рівня професійної компетентності викладача вищої школи передбачає \_\_\_\_\_

#### ***3. Творчий рівень***

***Заповніть таблицю:***

Функціональна роль в підготовці фахівця з педагогіки вищої школи	Термін	
	Моніторинг	Контроль

4. Розробить власну індивідуальну траєкторію підвищення кваліфікації:

Яка необхідність у підвищенні кваліфікації	Напря підвищення кваліфікації	Зміст підвищення кваліфікації	Очікуваний результат

### *Список використаної та рекомендованої літератури*

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А.М. Алексюк. — К. : Либідь, 1998.
2. Бабанін О. Новий закон про вищу освіту: надбання і ризики [Електронний ресурс] / О. Бабанін, І. Сікора. — Режим доступу : [http://gazeta.dt.ua/macrolevel/noviy-zakon-pro-vischu-osvitu-nadbannya-i-riziki\\_.html](http://gazeta.dt.ua/macrolevel/noviy-zakon-pro-vischu-osvitu-nadbannya-i-riziki_.html)
3. Бондарчук О. І. Психологічна підготовка педагогічних працівників до діяльності в умовах соціально-економічних змін: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка ; АПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2009. – 36 с.
4. Словник іншомовних слів Л. П. Крисіна [Електронний ресурс]. Режим доступу [http://dic.academic.ru/misc/econ\\_dict.nsf/ByID/NT00001CBA](http://dic.academic.ru/misc/econ_dict.nsf/ByID/NT00001CBA)
5. Наказ Міністерства освіти України від 02.06.93 р. № 161 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
6. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. / Я. Я. Болюбаш. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. - 64с.
7. Процесс. Материал из Википедии - свободной энциклопедии. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Процесс/>
8. Правила прийому до Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» у 2013 році[Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads//2011/12/Правила-прийому-2013\\_2.pdf](http://mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads//2011/12/Правила-прийому-2013_2.pdf)
9. Колесникова И. А. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая

Е. П. и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 239 с.

10. Дресвянников В. А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. [Электронный ресурс] / Владимир Александрович Дресвянников. Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>

11. Ничкало Н. Андрагогіка в системі педагогічних наук. / Нелля Ничкало // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: Збірник наукових праць. – К. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – 2009. Вип. №1. С. 7-20.

12. Гончаренко С. Дидактичні аспекти освіти дорослих / Семен Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: Збірник наукових праць. – К. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – 2009.- Вип. №1.- С. 67-73.

13. Змеёв С. И. Андрагогика: теории и технологии обучения взрослых / С. И Змеёв. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.

14. Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні [Електронний ресурс] / Лариса Сігаєва // Вісник Житомирського державного університету. Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/VZhDU/2011\\_59/vip\\_59\\_8.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VZhDU/2011_59/vip_59_8.pdf)

15. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта для ціложиттєвого розвитку особистості людини: історико-педагогічний аспект / Лариса Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2008. – Вип. 1. – С. 146-158.

16. Білобровко Т. Післядипломна педагогічна освіта: перспективи розвитку / Тетяна Білобровко, Валентина Панченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: зб. наук. пр. / [голов. ред.: В. П. Коцур]. – Переяслав-Хмельницький: П-ХДПУ. – 2012. - Вип. 24. – С. 23-28.

17. Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін. / В. В. Олійник // післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжнародної науково-практичної конференції (10-11 вересня 2009 р., м. Біла Церква) / за наук. ред. В. В. Олійника, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Л. І. Даниленко. – Біла Церква: КОШОПК, 2009. – С. 20-23.

18. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

19. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Єрмаков // Школа. – 2006. - № 5. – С. 5.

20. Кравченко Г. Ю.. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи: дисертація канд. пед. наук: 13.00.04 / Кравченко Ганна Юріївна Криворізький держ. педагогічний ун-т. - Кривий Ріг, 2003. – 165 с.

21. Проектна технологія. Освітні технології: Навч. – метод. посіб. / О. М. Пехоти, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255с.

22. Проектні технології в контексті життєтворчості // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. - № 1. – С. 76.

23. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.

24. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студ. пед. ВУЗов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.

25. Федорчак О. В. Проектний підхід як інноваційний механізм державного управління [Електронний ресурс]. / О. В. Федорчак Режим



доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/dutp/2006-1/txts/TEKNOLOGIYA/06fovmdu.pdf>

26. Веселовський О. Система вищої освіти в Україні: тенденції та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / О. Веселовський. — Режим доступу : <http://conf-cv.at.ua/forum/130-1400-1>

27. Драч І. І. Зміст та структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи / І.І. Драч // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. — Полтава, 2013. — Вип. 11. — С. 124–130. — (Сер. «Педагогічні науки»).

28. Драч І. І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи / І. І. Драч // Гуманітарний вісник. — К. : Гнозис, 2012. — Дод. 1, вип. 27, т. 2 (35): Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — С. 94–102.

29. Драч І. І. Сутнісний та структурний аналіз професійної компетентності викладача ВНЗ / І. І. Драч // Вісник післядипломної педагогічної освіти : зб. наук. пр.; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України. — 2005. — Вип. 6 (19) / голов. ред. В. В. Олійник. — К. : АТОПОЛ, 2012. — С.11–18.

30. Другов О. Проблеми та напрями модернізації вищої освіти в Україні / О. Другов // Вісник КНТУ. — 2010. — №5. — С.127-135.

31. Закон про вищу освіту [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1393838942860618>

32. Компетентнісна освіта: від теорії до практики. — К.: Плянди, 2005. — 120 с.

33. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки / В.К. Майборода. — К. : Либідь, 1992.

34. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. — К. : К.І.С., 2003. — С. 13–41.

35. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посіб. / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, О. В. Брюховецька, А. Ш. Кудусова. – Вінниця : Планер, 2010. – 674 с.

36. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 16-25.

37. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 34-39.

38. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т.В. Фініков — К. : Таксон, 2002. — С. 3-11.

39. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.deseco.admin.ch//>

## *Глосарій*

***Автономія вищого навчального закладу*** - самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом;

***Академічна мобільність*** - можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами;

***Академічна свобода*** - самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом;

***Акредитація освітньої програми*** - оцінювання освітньої програми та/або освітньої діяльності вищого навчального закладу за цією програмою на предмет: відповідності стандарту вищої освіти; спроможності виконати вимоги стандарту та досягти заявлених у програмі результатів навчання; досягнення заявлених у програмі результатів навчання;

***Бесіда*** - діалогічний метод навчання, при якому педагог шляхом постановки системи запитань підводить тих, хто навчається, до розуміння нового матеріалу чи перевіряє засвоєння ними вже вивченого.

***Визнання кредитів*** - процес, через який навчальний заклад засвідчує, що результати навчання, досягнуті і оцінені в іншому навчальному закладі, задовольняють (деякі або усі) вимоги окремої програми, її компонента або кваліфікації.

**Визнання неформального і неофіційного навчання** - процес, через який навчальний заклад засвідчує, що результати навчання, досягнуті і оцінені в іншому контексті (неформальному або неофіційному) задовольняють (деякі або усі) вимоги окремої програми, її компонента або кваліфікації.

**Вища освіта** - сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти;

**Вищий військовий навчальний заклад** (вищий навчальний заклад із специфічними умовами навчання) - вищий навчальний заклад державної форми власності, який здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту;

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

**Галузь знань** - основна предметна область освіти і науки, що включає групу споріднених спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка;

**Гра дидактична** – метод імітації (наслідування, відображення), прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за правилами, що надані або виробляються самими учасниками.

**Дескриптор рівня** - загальні твердження про типові досягнення осіб, що навчаються, яким було присвоєно кваліфікацію відповідного рівня рамки кваліфікацій.

**Дескриптор циклу (рівня)** - загальні твердження про очікувані широкі результати навчання на кожному з трьох циклів. Добрим прикладом загальних дескрипторів циклів (рівнів) є так звані Дублінські дескриптори, які стали однією із засад (разом із ЄКТС) рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

**Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС)** - система трансферу і накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти. Система ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання, та обліковується у кредитах ЄКТС;

**Забезпечення якості** - процес або комплекс процесів, прийнятих на національному і інституційному рівнях, для забезпечення якості освітніх програм і присвоєних кваліфікацій.

**Заліковий кредит** - це одиниця виміру навчального навантаження студента, необхідного для засвоєння навчальної дисципліни, яка відображається у відповідних модулях, змістових модулях, темах. Заліковий кредит включає усі види робіт студента, передбачених у затвердженому

індивідуальному плані: аудиторну, самостійну, підготовку до державної атестації, складання ліцензійних інтегрованих іспитів, практично-орієнтованого державного іспиту; виробничу практику, виконання курсових робіт тощо.

**Засновник вищого навчального закладу** - органи державної влади від імені держави, відповідна рада від імені територіальної громади (громад), фізична та/або юридична особа, рішенням та за рахунок майна яких засновано вищий навчальний заклад. Права засновника, передбачені цим Законом, набуваються також на підставах, передбачених цивільним законодавством;

**Звільнення** – це термін, що використовується, якщо екзаменаційна комісія звільняє студента від повторного складання компонента, що був оцінений «незадовільно» (або майже «незадовільно»), у випадку, коли інші пов'язані компоненти складені із достатньо високими оцінками.

**Здобувачі вищої освіти** - особи, які навчаються у вищому навчальному закладі на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації;

**Інноваційна педагогічна технологія** – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів (Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. - К.: Академвидав, 2004. – С. 338-339.).

**Інноваційне навчання** – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі початкова діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

**Інтерактивні навчальні технології** – ігрові технології навчання і розвитку, що побудовані на цілеспрямованій спеціально організованій груповій та міжгруповій діяльності, «зворотному зв'язку» між всіма

учасниками для досягання взаєморозуміння й корекції навчального і розвивального процесу, індивідуального стилю спілкування на основі рефлексивного аналізу.

**Кваліфікація** - будь-який ступінь, диплом, або інший сертифікат, виданий компетентним органом, що підтверджує успішне завершення визнаної програми навчання.

**Кваліфікація** - офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту;

**Компетентність** - динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти;

**Контактна година** - години (зазвичай період 45-60 хвилин), затрачені студентами на навчальну діяльність під керівництвом викладацького складу.

**Кредит Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи** (далі - кредит ЄКТС) - одиниця вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Обсяг одного кредиту ЄКТС становить 30 годин. Навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить, як правило, 60 кредитів ЄКТС;

**Кредитно-модульна система організації навчального процесу** – це модель організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульної організації навчального процесу та використання кредитів ECTS для обліку навчального навантаження студентів.

**Критерії оцінювання** - описи того, що має зробити особа, яка навчається, як очікується, щоб продемонструвати досягнення результату навчання.

**Лекція** (від лат. lectio – читання) – спосіб викладу (логічно стрункого, систематизованого, послідовного та ін.) об’ємного теоретичного матеріалу для забезпечення свідомого сприймання й засвоєння наукової інформації студентами.

**Лекція навчальна** – це логічно завершений, науково-обгрунтований і систематизований виклад певного наукового питання, ілюстрований, за необхідності, засобами наочності та демонструванням дослідів.

**Ліцензування** - процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність за певною спеціальністю на певному рівні вищої освіти відповідно до стандартів освітньої діяльності;

**Метод демонстрацій** – ознайомлення учнів (студентів) із явищами, процесами, об’єктами в їхньому природному вигляді.

**Метод ілюстрацій** передбачає показ предметів, процесів та явищ у їх символічному зображенні за допомогою плакатів, карт, портретів, фотографій, малюнків, схем, репродукцій, плоских моделей тощо.

**Метод конкретних ситуацій (кейс-метод)** – це такий метод навчання, за якого студентам пропонується проаналізувати реальну життєву ситуацію. Опис цієї ситуації одночасно відображає не тільки якусь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти під час вирішення проблеми. При цьому сама проблема не має однозначного вирішення, являє собою особливий, розгалужений і неоднозначний оптимум.

**Метод навчання** - це упорядкована за певними принципами система цілеспрямованих послідовних дій суб’єктів навчання над свідомо визначеним предметом діяльності із застосуванням відповідних засобів, внаслідок чого отримують очікувані результати навчання.

**Метод презентацій** використовується для представлення досягнень або викладення матеріалу, що вимагає унаочнення у максимальному обсязі.



**Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності** – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв’язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування.

**Модуль** – логічно завершена частина навчального матеріалу, яка обов’язково супроджується контролем рівня знань й сформованості умінь та навичок студентів.

**Модульно-рейтингова система контролю навчальної успішності студентів** – системне і систематичне оцінювання дій та результатів дій студентів над завданнями до кожної теми навчальної дисципліни упродовж всього навчального року (поточний контроль) та оцінювання рівня засвоєння основних положень дисципліни на іспиті (підсумковий контроль).

**Мозковий штурм** – це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішення, який здійснюється шляхом вільного обговорення думки всіх учасників.

**Навантаження** - зазначення часу, що зазвичай є необхідним студентам для завершення усіх видів навчальної діяльності (таких як лекції, семінари, проекти, практична робота, самостійне навчання і екзамени), потрібного для досягнення очікуваних результатів навчання.

**Навчальна дискусія** – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми для встановлення істини шляхом зіставлення різних думок.

**Навчальний модуль** - а) змістова одиниця вимірювання навчальної інформації; б) відносно цілісний комплекс навчальних елементів, що складаються з окремих чи інтегрованих дисциплін, або їх розділів, сукупності тем чи окремих питань.

**Накопичення** - процес накопичення кредитів, присвоєних за досягнення результатів навчання освітніх компонентів або іншої навчальної діяльності.

**Національна рамка кваліфікацій (вищої освіти)** - єдиний опис, на національному рівні або рівні системи освіти, що є міжнародно зрозумілим і за яким усі кваліфікації та інші навчальні досягнення у вищій освіті можуть бути описані і пов'язані одна з одною у послідовний спосіб і який визначає співвідношення між кваліфікаціями вищої освіти.

**Неофіційне навчання** - навчання, яке є результатом повсякденної роботи, сімейної роботи або дозвілля. Воно не є структурованим (в термінах навчальних цілей, часу або підтримки навчання) і зазвичай не призводить до присвоєння кваліфікації (сертифікації). Неофіційне навчання може бути спрямованим (організованим), але у більшості випадків не є спрямованим (або є «випадковим», від випадку до випадку).

**Неформальне навчання** - навчання, яке не провадиться в освітньому або навчальному закладі, і зазвичай не призводить до присвоєння кваліфікації (сертифікації). Проте, воно є структурованим (в термінах цілей, часу навчання, або навчальної підтримки). Неформальне навчання є спрямованим з точки зору особи, що навчається.

**Освітній компонент** - самодостатній і формально структурований навчальний досвід (такий як: одиниця курсу, модуль, семінар (курси підвищення кваліфікації), виробнича практика).

**Освітній проект** – це форма організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників, отримання освітньої продукції за певний проміжок часу – від одного заняття до декількох місяців.

**Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма** - система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для

виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти;

**Освітня діяльність** - діяльність вищих навчальних закладів, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб;

**Особа з особливими освітніми потребами** - особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти;

**Оцінювання** - сукупність методів (письмові, усні та практичні тести/екзамени, проекти і портфоліо), що використовуються при оцінюванні досягнення особами, що навчаються, очікуваних результатів навчання.

**Педагогічна технологія** – систематичне і послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу. Це проект певної педагогічної системи, реалізований на практиці.

**Педагогічна технологія** – це строго наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Поняття "педагогічна технологія" ширше, ніж поняття "технологія навчання" і "технологія виховання".

**Правила прогресії** - система правил, що визначають умови прогресії осіб, що навчаються, всередині кваліфікацій та в напрямку інших кваліфікацій.

**Практичне заняття** (від лат. *practicos* – діяльний) – форма навчального заняття, в ході якої викладач організовує розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідно сформульованих завдань.

**Призначення кредитів** - процес призначення кількості кредитів кваліфікаціям/програмам або іншим освітнім компонентам.

**Присвоєння кредитів** - акт надання особі, що навчається, кількості кредитів, що відповідає компоненту або кваліфікації. Присвоєння кредиту визнає, що результати навчання особи, що навчається, було оцінено і ця особа відповідає вимогам освітнього компоненту або кваліфікації.

**Проблемна лекція** – лекція у процесі якої включення мислення студентів здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій.

**Проблемна ситуація у навчанні** - це пізнавальна трудність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Проблемна ситуація, що усвідомлюється та приймається студентами до розв'язання, перетворюється у проблему. Проблема у якій зазначено параметри та умови розв'язання переходить у проблемну задачу чи проблемне завдання.

**Проблемне навчання** – це така організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішенні студентами проблем.

**Програма (освітня)** - комплекс освітніх компонентів, який ґрунтується на результатах навчання, які визнаються для присвоєння окремої кваліфікації.

**Прогресія** - процес, що надає можливість особам, що навчаються, переходити з одного рівня кваліфікації до наступного та вступати на освітні програми, що здійснюють підготовку до здобуття кваліфікацій вищого рівня в порівнянні з тими, які така особа вже отримала.

**Проектування педагогічного процесу** – цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми спільної діяльності суб'єктів та її подальшої реалізації, яка спрямована на забезпечення особистісно-розвивального підходу.

**Результати навчання** - сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати,

кількісно оцінити та виміряти;

**Результати навчання** - твердження про те, що особа, яка навчається, як очікується, має знати, розуміти і бути здатною робити після успішного завершення процесу навчання.

**Рейтинг навчальний** – „накопичена оцінка” або оцінка, що враховує „передісторію”, тобто результат роботи учня упродовж певного часу, наприклад семестру.

**Семінарське заняття** – це форма навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та організовує дискусію стосовно попередньо визначених тем, до яких слухачі готують тези виступів на основі індивідуально виконаних занять.

**Спеціалізація** - складова спеціальності, що визначається вищим навчальним закладом та передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти;

**Спеціальність** - складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка;

**Сталий фонд (ендаумент) вищого навчального закладу** - сума коштів або вартість іншого майна, призначена для інвестування або капіталізації на строк не менше 36 місяців, пасивні доходи від якої використовуються вищим навчальним закладом з метою здійснення його статутної діяльності у порядку, визначеному благодійником або уповноваженою ним особою;

**Студент** - особа, що навчається, зарахована на формальну освітню програму.

**Студенто-центрований підхід (або система)** - підхід або система, яка сприяє розробці навчальних програм, що спрямовані на досягнення осіб, що навчаються, узгоджує різні пріоритети таких осіб, та узгоджена з прийнятним для студентів навантаженням (тобто навантаження, що є здійсненням впродовж навчальної програми). Вона забезпечує більшу

залученість осіб, що навчаються, до вибору змісту, способу, темпу і місця навчання.

**Тест дидактичний (педагогічний)** - підготовлений згідно із певними вимогами комплекс стандартизованих завдань, що дають змогу виявити в учасників тестування компетенції, які піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями.

**Тестові завдання** – певні типи дій тих, хто навчається, які мають бути прийняті за свідчення досягнення результату.

**Технологія навчання** - закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання.

**Трансфер** – процес визнання кредитів, присвоєних в одному контексті, в іншому контексті з метою отримання кваліфікації.

**Тренінг** - навчання технологіям дії на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі.

**Формальне навчання** - навчання, яке зазвичай провадиться в освітньому або навчальному закладі, структуроване (в термінах цілей, часу навчання, або навчальної підтримки), та призводить до присвоєння кваліфікації (сертифікації). Формальне навчання є спрямованим з точки зору особи, що навчається.

**Цикл** - усі кваліфікації у Європейському просторі вищої освіти розташовані за трьома циклами. Однією з цілей, визначених у Болонській декларації у 1999 р., є «прийняття системи, що ґрунтується на двох основних циклах, додипломний (бакалавр, undergraduate) і після дипломний (магістр, graduate).» У 2003 році докторське навчання було також включено до Болонської структури і співвіднесене до неї як третій цикл.

**Якість вищої освіти** - рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти;

***Якість освітньої діяльності*** - рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань.

## Додаток А

### Анкета

#### ШАНОВНИЙ ВИПУСКНИК!

Просимо Вас виступити експертом у дослідженні, мета якого – визначення ступеню сформованості Ваших професійних умінь.

Для оцінювання використовується п'ятибальна шкала на основі такої порівняльної шкали:  
 «не задовольняє» – 1 бал;  
 «задовольняє нижче, ніж на 50 %» – 2 бали;  
 «задовольняє на 50 %» – 3 бали;  
 «задовольняє вище, ніж на 50 %» – 4 бали;  
 «задовольняє на 100 %» – 5 балів.

#### 1. Зазначте, будь ласка, Ваші:

Вік _____	Стать _____	Педагогічний стаж _____
Освіту _____	Стаж роботи у вищих навчальних закладах _____	Спеціальність за дипломом _____
Науковий звання _____	ступінь/ _____	вчене _____
Назву посаду _____	навчального закладу, _____	Основні навчальні дисципліни, які викладаєте _____
_____		_____
_____		_____

#### 2. Оцініть за п'ятибальною шкалою Ваші:

##### *психолого-педагогічні вміння:*

вміння визначати мету, зміст та результати навчання  
 вміння використовувати оптимальні методи і технології навчання  
 вміння діагностувати результати навчально-виховного процесу, особистісні досягнення студентів  
 уміння створювати комфортний психологічний клімат в освітньому середовищі

##### *науково-дослідні вміння:*

володіння методологією наукового пізнання  
 вміння використовувати методи наукових досліджень  
 уміння розробляти науково-дослідний проект  
 уміння прогнозувати та оцінювати результати наукових досліджень; уміння здійснювати керівництво науково-дослідною роботою студентів

##### *організаційні вміння:*

вміння організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, зокрема, і самостійну  
 вміння організувати власну професійну діяльність  
 уміння планувати та здійснювати контроль досягнення поставлених цілей

##### *інформаційні вміння:*

уміння отримувати інформацію з різних джерел та представляти її у доступній формі  
 вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, програмні засоби і Інтернет-ресурси у навчально-виховному процесі  
 уміння добирати найбільш відповідні засоби та канали комунікації у міжособистісному та діловому спілкуванні

##### *здоров'язберезувальні вміння:*



уміння вести здоровий спосіб життя, використовувати санітарно-гігієнічні норми та норми охорони праці у професійній діяльності

використовувати методики корекції власного психічного стану з метою запобігання та попередження професійних стресів та вигорання

*Дякуємо за співробітництво!*

## Додаток Б

Таблиця Б.1

**Кваліметрична субмодель оцінювання сформованості професійних умінь фахівців з педагогіки вищої школи**

Параметри	Вагомість	Фактори	Вагомість	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності				
					0,2	0,4	0,6	0,8	1
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Психолого-педагогічні вміння	0,34	1. Вміння визначати мету, зміст та результати навчання	0,2						
		2. Вміння використовувати оптимальні методи і технології навчання	0,2						
		3. Вміння діагностувати результати навчально-виховного процесу	0,2						
		4. Вміння створювати комфортний психологічний клімат в освітньому середовищі	0,2						
2. Науково-дослідні вміння	0,34	5. Володіння методологією наукового пізнання	0,2						
		6. Вміння використовувати методи наукових досліджень	0,2						
		7. умінь розробляти науково-дослідний проект	0,2						
		8. Вміння прогнозувати та оцінювати результати наукових досліджень	0,2						
		9. Вміння здійснювати керівництво науково-дослідною роботою студентів	0,2						

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Організаційні вміння	0,32	10. Вміння організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, зокрема, і самостійну	0,34						
		11. Вміння організувати власну професійну діяльність	0,33						
		12. Вміння планувати та здійснювати контроль досягнення поставлених цілей	0,32						

## Додаток В

**Кваліметрична субмодель оцінювання професійної компетентності  
фахівців з педагогіки вищої школи**

Параметри	Вагомість	Фактори	Вагомість	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності				
					0,2	0,4	0,6	0,8	1
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Навчальна успішність	0,33	1. Абсолютна успішність	0,5						
		2. Якісна успішність	0,5						
Сформованість професійних умінь	0,33	3. Психолого-педагогічні вміння	0,34						
		4. Науково-дослідні вміння	0,34						
		5. Організаційні вміння	0,32						
Сформованість професійно особистісних якостей	0,34	6. Комунікативність	0,15						
		7. Емпатійність	0,15						
		8. Тактовність	0,15						
		9. Емоційна зрілість	0,15						
		10. Організованість	0,10						
		11. Рефлексивність	0,15						
		12. Здатність до саморозвитку	0,15						

### Відомості про авторів

**Рябова Зоя Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Драч Ірина Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи, заступник директора з науково педагогічної та навчальної роботи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Дивак Володимир Валерійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Назаренко Надія Володимирівна** – методист вищої категорії, магістр з документознавства, методист кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Приходькіна Наталія Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Любченко Надія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти, директор Науково-методичного центру ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Рябов Вячеслав Альбертович** – старший викладач кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій, начальник центру електронних освітніх ресурсів та мережевих технологій ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Наукове видання

## ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Навчальний посібник*

Редактори: *Отрішко В. І.*

*Івашень Л. Є.*

*Дончевська Л. Г.*

Коректори: *Івашень Л. Є., Отрішко В. І.*

Технічний редактор: *Назаренко Н.В.*

Комп'ютерна верстка — *Кашубовська І. С.*

---

Здано до склад. 15.09.2014 р. Підп. до друку 15.10.2014 р. Формат 60x90 1/16.

Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.

Ум. друк. арк. 11,0. Наклад 300 прим. Зам. № \_\_\_\_\_.

---

Видавництво ТОВ «Альфа Реклама»

03187, м. Київ, вул. Заболотного, 100, кВ. 2;

Тел. : (044) 529-06-14

Свідоцтво про внесення суб'єкта справи до Державного реєстру

Видавців, виготовників, розповсюджувачів видавничої продукції

Серія \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Видавництво Державного вищого навчального закладу

«Університет менеджменту освіти»

04053. м. Київ, вул. Артема, 52-А, тел.: (044) 484-10-96.

e-mail: rector@umo.edu.ua