

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА ЮРИДИЧНА АКАДЕМІЯ»
КАФЕДРА ІНОЗЕМНИХ МОВ

Марчук І.П.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

практикум з навчальної дисципліни
«Педагогіка і психологія вищої школи»
для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
галузь знань 03 «Гуманітарні науки»
спеціальність 035 «Філологія»

Одеса – 2025 рік



**I touch the future.
I teach.**

Christa McAuliffe

<https://www.pinterest.com/pin/408068416243093454/>

УДК 811:342. 72/73 (076)

М 30

Укладач:

І.П. Марчук, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцента кафедри іноземних мов Національного університету «Одеська юридична академія».

<https://orcid.org/0000-0002-7278-8664>

Рецензенти:

Н. Кузнецова, кандидата педагогічних наук, доцента, завідувачка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Л.Шрагіна, доктор психологічних наук, доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки факультету економіки і управління підприємництвом Одеського національного економічного університету

Н. Нагорна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації ОНУ імені І.І.Мечникова

Рекомендовано

навчально-методичною радою

Національного університету «Одеська юридична академія»

Протокол №4 від 10.02. 2025 р.

М30

Педагогіка і психологія вищої школи : практикум з навчальної дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузь знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальність 035 «Філологія», ч.1 / уклад.: І. П. Марчук. – Одеса : НУ ОЮА», 2024. – 64 с.

Практикум рекомендовано для формування та відпрацювання відповідних умінь та навичок здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальність 035 «Філологія». Видання адаптовано до сучасних тенденцій і змін у сфері освіти, що робить його корисним для майбутніх викладачів та сприяє вдосконаленню критичного мислення, аналізу ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень.

УДК 811:342. 72/73 (076)

© НУ ОЮА, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Тема 1. Загальні основи педагогіки вищої школи.	8
Тема 2. Зміст процесу виховання. Мета і завдання національного та планетарного виховання на сучасному етапі розвитку України.	15
Тема 3. Дидактика вищої школи.	23
Тема 4. Інновації в системі вищої освіти в Україні та за кордоном.	26
Глосарій	29
Додатки	35
Список літератури	59

ВСТУП

Зміст курсу «Педагогіка і психологія вищої школи» спрямований на формування компетентностей, розвиток яких відбувається відповідно до здатності здобувачів вищої освіти навчатися, їх предметних знань та попереднього досвіду, і здійснюється в межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням та спеціальністю. Після завершення курсу магістри зможуть ефективно організовувати навчальний процес, застосовувати інноваційні методи навчання та виховання, а також критично оцінювати свою педагогічну діяльність.

Мета навчальної дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи» - ґрунтовне володіння теоретичними основами педагогіки та психології; формування уявлень про об'єкт та суб'єкт виховання та вміння орієнтуватися в закономірностях, принципах організації та функціонування системи вищої освіти України; розвиток практичних умінь, що забезпечують творчість та ініціативу в різних видах діяльності.

Завдання – надбання знань про педагогіку та психологію як науку; розуміння процесу становлення та розвитку педагогіки та психології вищої школи, їх основних категорій, системи педагогічних наук та зв'язку педагогіки з іншими науками; висвітлення сутності національної освіти та виховання як цілісної системи, її науково-методологічних засад, напрямів виховання; формування суспільного виховного ідеалу та своєї педагогічної позиції на засадах гуманізму.

Результати навчання цієї навчальної дисципліни деталізують такі програмні результати навчання:

Оцінювати й критично аналізувати соціально, особистісно та професійно значущі проблеми і пропонувати шляхи їх вирішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування.

Знаходити оптимальні шляхи ефективної взаємодії у професійному колективі та з представниками інших професійних груп різного рівня.

Дотримуватися правил академічної доброчесності.
Доступно й аргументовано пояснювати сутність конкретних філологічних питань, власну точку зору на них та її обґрунтування як фахівцям, так і широкому загалу, зокрема особам, які навчаються.
Використовувати спеціалізовані концептуальні знання з обраної філологічної галузі для розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог.
Розв'язувати складні завдання та проблеми забезпечення й організації освітнього процесу в закладі освіти.
Вивчення навчальної дисципліни передбачає формування та розвиток у здобувачів компетентностей:
-Здатність бути критичним і самокритичним.
-Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми.
-Здатність працювати в команді та автономно.
-Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.
-Здатність ефективно, компетентно й іноваційно організовувати різні форми навчально-виховного процесу у закладах освіти згідно із сучасною методикою навчання іноземних мов.

Метою практикуму є досягнення здобивачами освіти очікуваних результатів навчання через формування та розвиток загальних компетентностей: здатності застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатності до критичного та самокритичного мислення; здатності взаємодіяти з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатності навчатися та опановувати сучасні знання; здатності використовувати інформаційні та комунікаційні технології.

Використання матеріалів практикуму під час практичних занять та самостійної роботи сприяє формуванню навичок використання понятійного апарату педагогічної та психологічної сфери в академічній, дослідницькій та інших сферах професійної діяльності, а також вмінню робити та аргументувати самостійні висновки за результатами досліджень і аналізу професійної літератури. Практикум складається з вступу, 4 тем (представлені тезісно) для практичних занять, запитань для самостійної роботи, таблиць/ілюстрацій, глосарію, додатків з документами, схемами та уривками з робіт європейських науковців, інформації про джерела.

«Підготовка до життя – це вічне і незмінне завдання будь-якої освіти – має, насамперед, означати розвиток здатності соціального існування у сучасному світі з його невизначеністю та двозначністю, з розмаїтістю точок зору і відсутністю авторитетів, не здатних помилятися і вартих довіри; прищеплення толерантності і готовності поважати право бути різними; зміцнення критичних і самокритичних здібностей, необхідних для взяття відповідальності за свій вибір і його наслідки».

Зигмунд Бауман



Рис. 1.1. Складові поняття «освіта»

Тема 1. Загальні основи педагогіки вищої школи.

Педагогіка і психологія вищої школи — це складні та багатогранні наукові дисципліни, які вивчають процеси навчання, виховання та розвитку студентів у закладах вищої освіти.

Педагогіка вищої школи:

1. Методика навчання: включає вивчення різних методів та підходів до викладання, таких як лекції, семінари, практичні заняття, дистанційне навчання тощо.
2. Розробка навчальних програм: створення та коригування програм відповідно до вимог ринку праці, потреб суспільства та розвитку науки.
3. Оцінювання знань: розробка та застосування різних форм контролю знань студентів, таких як іспити, тести, курсові роботи, дипломні проекти тощо.
4. Інноваційні технології: використання новітніх технологій в освітньому процесі, таких як цифрові платформи, онлайн-курси, віртуальні лабораторії та інші.

Психологія вищої школи:

1. Мотивація навчання: вивчення факторів, що впливають на мотивацію студентів до навчання та успішності в академічній діяльності.
2. Психологічна підтримка: забезпечення психологічного комфорту та підтримки студентів, особливо в періоди високого стресу, таких як іспити чи особисті проблеми.
3. Розвиток особистості: допомога студентам у розвитку їхніх особистісних та професійних якостей, таких як лідерські навички, критичне мислення, комунікативні здібності.
4. Адаптація до навчального середовища: дослідження процесів адаптації студентів до нових умов навчання, житлових умов та соціальних зв'язків у вищих навчальних закладах.

Основні завдання педагогіки вищої школи включають:

- **Аналіз системи вищої освіти:** оцінка її характеристик, прогнозування та обґрунтування шляхів її розвитку.
- **Визначення цілей та змісту освіти:** розробка змісту навчання для окремих спеціальностей та рівнів вищої освіти.
- **Вивчення та вдосконалення методів навчання:** аналіз і покращення методів та форм організації навчання та виховання студентів.
- **Вдосконалення методів контролю:** розробка нових підходів до оцінювання рівня підготовки випускників та успішності студентів.
- **Розробка нових технологій навчання:** впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

Основні завдання психології вищої школи включають:

- **Дослідження психологічних аспектів навчання** – аналіз процесів засвоєння знань, мотивації здобувачів освіти та їхньої когнітивної діяльності.
- **Розвиток професійної компетентності** – вивчення механізмів формування навичок, критичного мислення та самостійності у здобувачів освіти.
- **Адаптація студентів до навчального середовища** – дослідження процесів соціалізації, адаптації до академічного навантаження та взаємодії з викладачами.
- **Психологічна підтримка студентів** – виявлення факторів стресу, розробка методів психологічної допомоги та створення сприятливого освітнього середовища.

- **Оптимізація викладацької діяльності** – аналіз ефективності педагогічних методів, стилів викладання та взаємодії між здобувачами освіти та викладачами.

Ці завдання спрямовані на покращення якості освіти та створення комфортного навчального середовища для студентів.

Основні принципи освіти в Україні включають:

- **Доступність:** забезпечення рівного доступу до освіти для всіх громадян.
- **Якість:** підвищення стандартів навчання і викладання.
- **Інклюзивність:** врахування потреб різних соціальних груп та забезпечення рівних можливостей.

Шляхи реалізації включають модернізацію освітніх програм, підвищення кваліфікації викладачів, впровадження нових технологій і забезпечення фінансової підтримки.

Об'єктивні передумови реформування системи освіти включають:

- **Глобалізація:** необхідність адаптації до світових стандартів і вимог.
- **Технологічний прогрес:** впровадження новітніх технологій у навчальний процес.
- **Економічні зміни:** підготовка фахівців до нових викликів ринку праці.
- **Соціальні зміни:** врахування потреб різних соціальних груп та інклюзивність освіти.

Основні цілі та напрямки реформування вищої освіти в Україні включають:

- Підвищення якості освіти: модернізація навчальних програм і методів викладання.
- Інтеграція з європейським простором: участь у Болонському процесі та обмін студентами та викладачами.
- Розвиток інновацій: підтримка наукових досліджень і технологічних інновацій.

Болонський процес має такі основні цілі:

- Гармонізація систем вищої освіти: створення єдиного освітнього простору в Європі.
- Підвищення мобільності: сприяння обміну студентами та викладачами між країнами.
- Забезпечення якості освіти: запровадження єдиних стандартів якості та акредитації.
- Основні рішення включають впровадження трьохступеневої системи навчання (бакалавр, магістр, доктор) і Європейської кредитної трансферної системи (ECTS).

Освіта для сталого розвитку базується на таких ідеях:

- Екологічна свідомість: формування відповідального ставлення до природних ресурсів.
- Соціальна справедливість: забезпечення рівних можливостей для всіх.
- Економічна стійкість: підготовка фахівців, здатних ефективно використовувати ресурси та підтримувати сталий розвиток.



Структура освіти України

([Педагогіка вищої школи](#), с.30)

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

- Ø Розкрийте зміст поняття «освіта».
- Ø Сформулюйте основні цілі освіти.
- Ø Які об'єктивні передумови реформування системи освіти?
- Ø Обґрунтуйте основні цілі та напрямки реформування вищої освіти в Україні.
- Ø Обґрунтуйте основні ідеї освіти для сталого розвитку.
- Ø Розкрийте основні цілі та рішення Болонського процесу.
- Ø Сформулюйте основні принципи освіти в Україні, обґрунтуйте шляхи їхньої реалізації.
- Ø Прокоментуйте тези нижче:
- Ø Освіта як цінність означає залучення до культури та багатства, накопиченого суспільством та цивілізацією. Вона

розглядається в трьох взаємопов'язаних аспектах: державна, суспільна та особистісна цінність освіти.

- Ø Освіта як процес - це спеціально організоване передавання соціально значущого досвіду, цілеспрямована зміна властивостей особистості, формування свідомості та розвиток людини як особистості і професіонала. Цей процес включає суб'єктивно-об'єктивні дії викладачів і студентів, спрямовані на досягнення навчальних цілей.
- Ø Освіта також розглядається як результат державного, суспільного та особистісного здобуття всіх тих цінностей, що виникли в процесі освітньої діяльності і мають значення для економічного, морального та інтелектуального стану суспільства. Результат освіти свідчить про завершення певного етапу навчання та засвідчується сертифікатом або дипломом.
- Ø Освіта як послуга передбачає створення умов для ефективного навчання та досягнення запланованих результатів. Як система, вона має певну структуру, що включає функціональні завдання, рівні управління, джерела фінансування, різні форми та рівні навчання.
- Ø Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних цінностей, формування громадян, здатних до усвідомленого суспільного вибору, збагачення інтелектуального, творчого і культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня населення та забезпечення економіки кваліфікованими фахівцями (передбачено у преамбулі Закону України «Про освіту»).
- Ø Основні цілі освіти включають всебічний розвиток особистості, підготовку до професійної діяльності, виховання громадянської свідомості та формування навичок для самореалізації.

No way to be a
perfect teacher.
A million ways to
be a great one.

<https://www.pinterest.com/pin/408068416228485255/>

ТЕМА 2. Зміст процесу виховання. Мета і завдання національного та планетарного виховання на сучасному етапі розвитку України.

«Виховання — це насамперед "вбирання в себе" кожною особистістю культури рідного народу, що допомагає передачі, освоєнню і творчому використанню нині сущими поколіннями до свіду попередніх поколінь, забезпечує продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, творить з вихованця людину цієї епохи, вводить його у сферу загальнолюдських цінностей. Як писав видатний мислитель ХІХ століття Й. Гійо, виховання — це мистецтво, яке добуває з глибини душі людини і пробуджує до життя все, що в ній дремає; яке розвиває од ночасно всі її сили і допомагає їй прямувати до мети, словом освічує людину. В. Сухомлинський підкреслював, що "виховання в широкому розумінні цього слова — це багатогранний процес духовного збагачення й оновлення і тих, кого

виховують, і тих, хто виховує". Він розумів виховання як самостійну бажану соціальну дію. Виховання в сучасному навчальному закладі має поєднувати виховання потреб нації, держави, людської цивілізації і особистості. Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднавчого, консолідуючого фактора в суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави.

Сучасне виховання в Україні має забезпечувати прилучення молоді до світової культури й загальнолюдських цінностей. За формами й методами воно спирається на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки. Важливу роль у регулюванні дитячих, молодіжних, сімейних проблем нині відіграють Закони України "Про освіту", "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх", "Про державну допомогу сім'ям з дітьми", "Про зайнятість населення", Основи законодавства України про охорону здоров'я, культуру тощо. Розроблено також національні цільові програми "Освіта (Україна ХХІ століття)", "Діти України", "Молодь і дозвілля", "Патріотичне виховання молоді", "Молодь — за майбутнє України" та ін. Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти у Концепції національної системи виховання. Національна система виховання є умовою цілісного формування особистості; це створена упродовж століть самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій та професійної діяльності, що має на меті формування світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій молоді, передачу їй соціального досвіду, надбань попередніх поколінь. Науково обгрунтоване, належно організоване виховання відображає духовний поступ народу, процес збереження й збагачення його культури.

Формування творчої особистості за допомогою посилення організаційно-виховної, культурно-освітньої роботи серед студентів у національній моделі вищої освіти нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією і

гуманізацією суспільства, поглибленням самоврядування народу, яке передбачає висунення молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва. Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є перш за все вихователем. К.Д. Ушинський стверджує, що "дух на вчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характері більшості викладачів і звідти переходить у характери вихованців.

У вищому закладі освіти виховання має здійснюватися за нових умов, з урахуванням фізичної, психічної зрілості особи, а також її інтелектуального і духовного розвитку. Громадянське виховання зорієнтоване на введення молоді у систему вартостей демократичного (громадянського) суспільства, передбачає підготовку студентства до участі у розв'язанні сьогоденних і перспективних завдань держави щодо управління нею, до виконання функцій трудівника й господаря, керівника й виконавця, громадського діяча, захисника Батьківщини.

Особливе місце в організації виховного процесу вищої школи відводиться розв'язанню завдань професійного виховання, метою якого є формування у студентів поваги до обраної спеціальності, вироблення необхідних для неї рис, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Домінантою всієї системи виховання у вищій школі має бути його національний характер як форма самовизначення українського народу й особистості українця.

Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;

- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки, формування правової культури;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою; • виховання духовної культури особистості та створення умов для вільного формування нею своєї світоглядної позиції;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, толерантності, працелюбності та інших добродітностей;
- забезпечення повноцінного розвитку дітей та молоді, оприлюднення й зміцнення їх фізичного, психічного та духовного здоров'я;
- формування соціальної активності особистості через включення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних відносин; • розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації, формування наукового світогляду.

Принципи національного виховання такі:

Принцип народності — єдність національного і загальнолюдського. Національна спрямованість виховання, формування національної свідомості, любові до рідної землі та свого народу; оволодіння рідною мовою, використання всіх її багатств і засобів у мовній практиці, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв народів, що населяють Україну.

Принцип природовідповідності виховання — врахування багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей студентської молоді, їх психологічних, національних і релігійних особливостей.

Принцип активності, самодіяльності та творчої ініціативи студентської молоді — поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю студентства, утвердження життєвого оптимізму, розвиток навичок позитивного мислення.

Принцип гуманізації і демократизації виховання полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, най повнішому розкритті її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і довкілля, суспільства! природи.

Принцип гуманітаризації освіти покликаний формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і пла нетарне мислення.

Принцип безперервності і наступності виховання — досягнення цілісності та наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває впродовж усього життя людини; не роздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічно му поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню особистості.

Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу — врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного.

Принцип культуровідповідності виховання — органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними та прогресивними родинно-побутовими традиціями, народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь.

Принцип гармонізації родинно-шкільного виховання — організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу, дотримання гуманних вимог до дітей.

Виховання молоді — це процес творчий, зорієнтований на проблеми, пов'язані зі специфікою вищого закладу освіти, особливостями регіону. В ідеальній перспективі вищі заклади освіти мають стати школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача й студента.

Вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку сві домої національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів. Цього можна досягти через:

виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, фізичної та екологічної культури;

- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науководослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.);
- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу, розвиток художніх здібностей студентів;
- формування "Я"-концепції людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;
- пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок».

(Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, П24 Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд.— 3-тє вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2007. С.346-351)

chrome-

**extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/file:///C:/Users/User/Downloads/
%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%
D0%BA%D0%B0%20%D0%9A%D1%83%D1%80%D0%BB%D1%8F%D0%B
D%D0%B4%20,%20%D0%A5%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%B
A.pdf**

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

- Ø Визначте сутність морального виховання особистості. Моральне виховання здобувачів вищої освіти.
- Ø Проаналізуйте поняття "моральна культура особистості".
- Ø Визначте головні підходи до вивчення морального розвитку особистості.
- Ø Розкрийте головні умови ефективного морального виховання здобувачів вищої освіти.
- Ø Проаналізуйте засоби регулювання поведінки.

- Ø Проаналізуйте рівні моральної вихованості особистості.
- Ø Співвіднесіть поняття "моральна вихованість особистості" та "моральна культура особистості".
- Ø Правове виховання.
- Ø Екологічне виховання.
- Ø Позааудиторна робота з молоддю.

ТЕМА 3. Дидактика вищої школи.

«У навчанні треба прагнути не стільки до повного знання,
скільки до повного розуміння».

Демокріт (460–370 рр. до н.е.)

Дидактика, яка є частиною педагогіки, вивчає теоретичні основи процесу навчання. Від грецьких слів *didaktikos* (той, що отримує) і *didasko* (той, що вивчає), термін вперше використав німецький педагог Вольфганг

Ратке (1571-1635 pp.) для опису мистецтва навчання. Так само і Я.А. Коменський трактував дидактику як "універсальне мистецтво навчання всіх всьому". На початку XIX століття німецький педагог Й.Ф. Гербарт надав дидактиці статус цілісної та послідовної теорії виховного навчання.

Методологічна основа сучасної дидактики ґрунтується на об'єктивних закономірностях теорії пізнання (гносеології) і матеріалізмі, що дозволило подолати односторонній підхід до аналізу та інтерпретації процесу навчання. Сучасна концепція дидактики базується на системному підході до розуміння процесу навчання, який поєднує чуттєве сприйняття, розуміння та засвоєння знань, а також практичне використання набутих знань та вмінь у навчальній діяльності.

Завдання дидактики вищої школи полягає у вивченні закономірностей, принципів і засобів формування фахівців з вищою освітою. Основні цілі дидактики вищої школи - це підвищення ефективності процесу навчання студентів і якості підготовки фахівців.

Основою теорії навчання вищої школи є взаємозв'язок трьох аспектів:

- збирання дослідного та емпіричного матеріалу на основі оцінки практики навчального процесу;
- встановлення емпіричних зв'язків між елементами та складовими навчального процесу;
- формування теоретичних узагальнень, об'єктивних відносин, що складають навчальний процес, та виявлення причин їх виникнення і розвитку.

Взаємозв'язок цих аспектів забезпечує змістову основу та наукову обґрунтованість теорії навчання. Теорія навчання вищої школи розвивається у тісному зв'язку з вимогами практики навчального процесу та формується у вигляді певної закономірної системи, що впливає на практику підготовки фахівців.

У навчальній практиці постійно виникають нові завдання та проблеми, які потребують науково-теоретичного обґрунтування і застосування розвинених методів аналізу, узагальнення та прогнозування подальшого розвитку. Роль теорії навчання посилюється її прогностичною функцією, що відкриває нові можливості для практичного використання нових методів та засобів, які з'являються на основі науково-технічного прогресу.

Сучасна концепція дидактики базується на системному підході до процесу навчання, де чуттєве сприйняття, розуміння та засвоєння знань, а також практичне використання набутих знань та вмінь органічно поєднані у пізнавальному процесі. Сучасна дидактична система спирається на новітні знання про механізми навчання, цілі та мотиви пізнавальної діяльності. Вона поєднує педагогічне управління з особистою ініціативою та самостійністю студентів, прагнучи до розумного раціоналізму. Її кредо і головна мета - досягти заданого рівня навчання з мінімальними затратами часу, зусиль та ресурсів.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

- Зміст освіти у закладах вищої освіти.
- Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти та якості освітньої діяльності
- Підготувати повідомлення про актуальні проблеми дидактики вищої школи на основі аналізу публікацій педагогічних журналів.
- Проектна робота: порівняти моделі навчання у зарубіжній та вітчизняній вищій школі. Зробити презентацію на 12-15 слайдів для представлення в групі.

- Скласти кілька варіантів класифікації форм і методів навчання у вищій школі.
- Зробити конспект теми у вигляді переліку питань, відповіді на які висвітлюють її зміст.

ТЕМА 4. Інноваційні технології навчання у вищій школі

Сучасні технології докорінно змінюють освітнє середовище, змушуючи університети шукати нові шляхи інтеграції інноваційних рішень у навчальний процес. Впровадження технологій сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, а й адаптації освіти до потреб студентів нового покоління.

Цифрові освітні платформи (Coursera, EdX, Moodle) змінюють класичний формат навчання. Одним із ключових аспектів цифровізації є можливість дистанційного навчання, що особливо актуально у період глобальних криз. Однак викладачам доводиться шукати нові способи забезпечення академічної доброчесності та ефективної комунікації.

Практичні кейси:

- Масове впровадження LMS (Learning Management System) для контролю процесу навчання.
- Використання онлайн-тестування з AI-контролем для уникнення порушень академічної доброчесності.

Технології VR та AR дають змогу навчатися за допомогою інтерактивних симуляторів. Це особливо корисно для технічних спеціальностей, медицини, архітектури та мовних дисциплін. Наприклад,

- Віртуальні лабораторії для студентів-медиків, де можна моделювати хірургічні втручання.
- AR-додатки для філологів, що дозволяють «переноситися» у часі та знайомитися з мовними особливостями різних епох.

Гейміфікація сприяє зростанню мотивації до навчання через використання елементів ігрового дизайну. Це можуть бути індивідуальні або групові завдання, рейтингові системи, нагороди, інтерактивні симуляції.

Ключові особливості є такими:

- Використання платформи Kahoot для створення тестів у форматі вікторин.
- Інтерактивні курси Duolingo для опанування іноземних мов.

Штучний інтелект у освіті дозволяє персоналізувати навчання та адаптувати навчальний контент відповідно до рівня знань здобувача освіти. Це значно

спрощує процес засвоєння матеріалу та робить його більш індивідуалізованим.

Приклади використання AI у навчанні:

- Chatbot-асистенти для відповіді на запитання студентів.
- Автоматизоване оцінювання завдань на основі алгоритмів машинного навчання.

Використання великих даних (Big Data) для аналізу навчального процесу дає змогу університетам покращувати навчальні програми, оптимізувати процес взаємодії студентів із контентом та прогнозувати їхні освітні потреби.

Приклад застосування:

- Аналітика навчального прогресу студентів через AI-моделі.
- Розробка адаптивних тестів, які змінюються відповідно до рівня знань студента.

Загальний тренд інноваційних технологій в освіті спрямований на підвищення доступності та якості навчання. Проте постає питання технологічної нерівності та необхідності глибокої підготовки викладачів до роботи з новими інструментами.

Можливими є наступні рішення:

1. Розширення курсів цифрової грамотності для викладачів.
2. Державне фінансування програм впровадження EdTech у закладах вищої освіти.
3. Розробка єдиних стандартів інтеграції технологій у вищу освіту.

Інноваційні технології змінюють традиційні методики навчання у вищій школі, відкриваючи нові можливості для студентів та викладачів. Використання AR, VR, AI та гейміфікації допомагає зробити освітній процес більш інтерактивним, мотивуючим та персоналізованим. Проте ефективно

впровадження інновацій потребує системного підходу, інституційної підтримки та готовності освітян до нових викликів.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

- Скласти таблицю інноваційних технологій навчання у вищій школі, зазначте їх специфіку.
- Розробити поширений план семінарського (практичного) заняття з фахової дисципліни з використанням інноваційних технологій навчання.
- Запропонувати шляхи вдосконалення освітнього процесу у вищій школі.

- Ознайомитись та проілюструвати інформацію (презентація, блог) щодо досвіду використання інноваційних технологій у вищій школі зарубіжжя.

ГЛОСАРІЙ

1. Цілі освіти

Основна мета вищої освіти полягає у підготовці фахівців, які здатні вирішувати складні професійні завдання та брати участь у розвитку наукових досліджень і технологічних інновацій. Освіта також сприяє загальному розвитку особистості, формуванню цінностей і моральних принципів.

2. Методи навчання

Методи навчання у вищій школі можуть бути різноманітними, включаючи лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи, групові проекти, дистанційне навчання тощо. Використання активних методів навчання, таких як дискусії, кейс-стаді, рольові ігри, сприяє розвитку критичного мислення і самостійності студентів.

3. Принципи навчання

- Науковість: навчальний матеріал повинен відповідати сучасним науковим знанням і досягненням.
- Системність: навчання повинно бути організовано як цілісна система, де знання і навички поступово доповнюються і розширюються.
- Активність і самостійність: студенти повинні бути активними учасниками навчального процесу і мати можливість самостійно здійснювати навчальну діяльність.
- Індивідуальний підхід: врахування індивідуальних особливостей, здібностей та потреб кожного студента.

4. Організація навчального процесу

Навчальний процес у вищій школі організовується у вигляді навчальних курсів, модулів і програм, які містять різні форми і методи навчання. Навчальні програми розробляються відповідно до державних стандартів і вимог ринку праці.

5. Оцінювання знань

Оцінювання знань студентів здійснюється за допомогою різних форм контролю: заліків, іспитів, тестів, курсових і дипломних робіт, проектів тощо. Важливою складовою є формуюче оцінювання, яке допомагає студентам розвиватися і коригувати свої знання та навички.

6. Інноваційні технології

Використання сучасних технологій у вищій освіті, таких як онлайн-курси, віртуальні лабораторії, електронні навчальні платформи, сприяє покращенню доступності і якості освіти.

7. Професійний розвиток викладачів

Педагоги вищої школи постійно вдосконалюють свої професійні навички і знання, беручи участь у тренінгах, семінарах, наукових конференціях і публікаційній діяльності.

8. Професія – це тип економічної діяльності, визначений суспільним розподілом праці, який вимагає певних знань, навичок та умінь. У процесі розвитку економіки, техніки та технологій відбувається зникнення старих і поява нових професій. Перелік професій в Україні встановлюється Національним класифікатором України «Класифікатор професій» ДК 003:2010.

9. Спеціальність – це категорія у сфері праці, що характеризує специфіку і спрямованість трудової діяльності в межах професії. Спеціалізація спеціальності – це категорія професійної освіти, що визначає відмінності в засобах праці, продукту праці чи умовах діяльності в межах спеціальності.

10. Кваліфікація – це рівень сформованості знань і умінь, що забезпечують здатність особи виконувати завдання та обов’язки певного рівня професійної діяльності. Рівень професійної діяльності – це характеристика, що визначає складність завдань, автономність та відповідальність фахівця.

11. Знання – це узагальнена та засвоєна особистістю наукова інформація, що стала основою її усвідомленої, цілеспрямованої діяльності.

12. Навички – це доведені до певного ступеня автоматизму жорстко детерміновані, алгоритмізовані дії чи елементи складних дій.

13. Уміння – це здатність людини виконувати якусь діяльність чи дію на основі отриманого раніше досвіду, знань чи навичок.

14. Досвід – це стійкі уміння успішно вирішувати певні завдання, результат взаємодії людини з навколишнім світом. Досвід здобувається особистістю у процесі певної діяльності, на практиці.

15. Компетентність – це інтегральна характеристика якостей фахівця, що відображає її здатність і готовність до ефективного виконання професійної діяльності. Компетентність охоплює такі властивості особистості: – когнітивну (знання); – операційно-технологічну (уміння, досвід, навички); – мотиваційно-ціннісну; – етичну та соціальну.

16. Педагогічний (навчальний) процес (від латинського processus – рух вперед) – це процес взаємообумовленої та взаємопов’язаної діяльності

викладача і студента, спрямований на ефективне та результативне досягнення цілей освіти.

17. Зміст навчання – дидактично обґрунтована і структурно впорядкована наукова інформація, засвоєння якої забезпечує отримання студентом відповідного ступеня вищої освіти.

18. Методи навчання (від лат. *metodos* – шлях, спосіб) – шлях досягнення (реалізації) мети і завдань навчання. Це дидактично обґрунтована система прийомів, способів, через які викладач навчає, а студент засвоює передбачені змістом навчання знання, навички та вміння. Методи навчання: лекційний, метод бесіди, демонстрація, колоквіум, виконання домашніх завдань, дослідження (наукове або лабораторне), опитування, дискусія, діалог, контроль, дидактичні ігри тощо.

19. Методика – сукупність методичних рекомендацій і методів проведення навчальної діяльності. Методика охоплює систему навчання по всіх предметах і на всіх рівнях навчальної діяльності. За шириною обсягу виділяють загальну та конкретну методику. Предметом загальної методики є процес, методи навчання, що притаманні всім дисциплінам. Предметом конкретної методики є навчання за певною дисципліною. Конкретна методика будується з урахуванням змісту науки, що лежить в основі певної навчальної дисципліни (математика, фізика, теоретична механіка та ін.). Цілями конкретної методики є обґрунтування та удосконалення змісту дисципліни згідно з встановленими вимогами до підготовки конкретного фахівця, встановлення значення та місця дисципліни у їх підготовці; створення та обґрунтування ефективної системи навчання.

20. Засоби навчання – предметна підтримка навчального процесу, це сукупність об’єктів, що мають дидактичні функції.

ДОДАТОК 1

ЕКЗАМЕНАЦІЙНІ ПИТАННЯ

з курсу “Педагогіка і психологія вищої школи”

1. Предмет педагогіки вищої школи, специфічні особливості педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.
2. Загальна характеристика структури вищої освіти. Законодавство України про вищу освіту. Основні положення Закону України «Про вищу освіту».
3. Визначте складові системи освіти України. Сформулюйте їх призначення.

4. Розкрийте структуру освіти в Україні. Сутність рівнів і ступенів вищої освіти.
5. Дайте визначення наступним поняттям: освітній рівень, професія, спеціальність, спеціалізація спеціальності, кваліфікація.
6. Розкрийте сутність різних рівнів професійної діяльності, проведіть співставлення рівнів професійної діяльності та ступенів вищої освіти.
7. Особливості, види, причини педагогічних конфліктів у вищій школі, аналіз конфліктної ситуації.
8. Завдання щодо удосконалення вищої освіти України у контексті вимог Болонського процесу.
9. Організація педагогічної взаємодії із врахуванням індивідуально-вікових особливостей студента.
10. Формування позитивної мотивації навчання студентів.
11. Основні завдання і принципи Болонського процесу.
12. Культура педагогічного спілкування (особливості, функції, правила).

ДОДАТОК 2

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР. БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС.

У другій половині XX століття в Європі розпочалися інтеграційні процеси, по-перше економічні, а потім і політичні. У 1957 році було створено зону вільної торгівлі, у 1968 році – митний союз і, нарешті, – створення спільного ринку (забезпечення вільного руху по території країн-учасниць Спільноти товарів, послуг, капіталу, робочої сили).

У 1992 р. був укладений Маастрихтський договір, після ратифікації якого 1993 було створено Європейський союз.

Ці процеси призвели до необхідності вирішення питань взаємного визнання європейськими державами кваліфікацій робітників цих країн, а саме – створення європейського освітнього простору.

Попередніми кроками до інтеграції освітнього простору Європи були:

- Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і наукових ступенів у державах регіону Європи (1979 р.);

- Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 1997 р.);

- Сорбонська декларація (Париж, 1998 р.) «Про гармонізацію архітектури європейської вищої освіти».

У травні 1998 р. у Парижі з нагоди 750-річчя Сорбонського університету зібралися міністри освіти Великобританії, Німеччини, Франції та Італії де у Спільній Декларації «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» запропонували: «...створити простір європейської вищої освіти, де національні особливості і загальні інтереси можуть взаємодіяти і підсилювати один одного для вигоди Європи, тих, хто вчиться і, в більш загальному сенсі, її громадян. Ми закликаємо решту держав, членів Союзу та інших європейських країн, приєднатися до нас для досягнення цієї мети, а всі європейські університети – об'єднатися для посилення становища Європи в світі через плавне регульоване поліпшення і модифікацію освіти для своїх громадян».

Створення європейського освітньо-наукового простору покликано дати всьому населенню регіону можливість повною мірою скористатися всією культурною, соціальною і економічною різноманітністю країн Європи через полегшення доступу громадян кожної держави до освітніх ресурсів інших держав; сприяння продовженню або завершенню освіти у будь-якій європейській країні.

Основними завданнями є:

- побудова Європейської зони вищої освіти й науки, як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування;

- наближення освіти до ринку праці та підготовка людини, яка буде жити в єдиній Європі;

- формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу країн Європи;

- посилення міжнародної конкурентоспроможності як національних, так і європейської систем вищої освіти, підвищення їх престижності у світі;

- змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж;

- підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних та європейських культурних цінностей (університетів як носіїв національної і європейської свідомості).



Хронологія Болонського процесу ([Педагогіка вищої школи](#), с. 19)

Болонська декларація констатує, що з метою встановлення європейської зони вищої освіти і сприяння поширенню європейської системи вищої освіти у світі повинні бути зроблені наступні кроки:

- прийняття зручнішої в плані порівняння системи рівнів (щаблів) освіти, щоб сприяти працевлаштуванню європейських громадян, а також конкурентоздатності європейської системи вищої освіти на світовому ринку;
- прийняття системи, що базується на двох освітніх рівнях: перший рівень (бакалаврський), визнаний на європейському ринку праці, а також у системі вищої освіти як відповідний рівень кваліфікації, повинен мати тривалість, принаймні, три роки; кінцевим результатом другого рівня є кваліфікація магістра, що дає доступ до наукового ступеня доктора філософії (*PhD*);
- навчання від трьох до чотирьох років на базі системи залікових одиниць (ECTS) при одержанні освіти на рівні бакалавра;
- навчання не менш п'яти років на базі систем залікових одиниць (ECTS) при одержанні освіти на рівні магістра;
- навчання від семи до восьми років при одержанні докторського ступеня *PhD*;
- прийняття системи порівняльних документів про вищу освіту, важливою частиною якої є стандартизований додаток до диплому (*Diploma Supplement*);
- створення системи залікових одиниць, тобто розвиток Європейської системи залікових одиниць (*ECTS* – Європейська кредитно-трансферна система) за умови, що зазначені залікові одиниці будуть прийняті університетською системою як засіб, що сприяє мобільності студентів;
- розвиток європейського співробітництва в сфері забезпечення якості вищої освіти за єдиними (порівнянними) критеріями і методами;
- ведення в основному децентралізованих механізмів і процедур забезпечення якості освіти на базі самооцінки, зовнішнього (міжнародного) аудиту якості, акредитації

незалежними організаціями, публічності всіх процедур і результатів оцінювання якості, прозорості управлінської і фінансової діяльності ЗВО.

Таким чином, вже на першому саміті міністрів освіти європейських держав в рамках Болонського процесу було затверджено єдину структуру європейської вищої освіти.

У подальшому, на зустрічі у Празі (2001 р.) були обговорені питання щодо навчання продовж всього життя (*Lifelong Learning – LLL*).

У Берліні (2003 р.) були прийняті принципово важливі рішення щодо встановлення більш тісних зв'язків між Європейським простором вищої освіти та Європейським простором досліджень, а також до двох, раніше встановлених циклів, додано третій – докторський рівень (*PhD*). Було затверджено першу редакцію «Довідника користувача ECTS».

Принципово важливими були рішення Бергенського саміту (2005 р.), а саме:

- затверджено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, QF EHEA*);
- поставлено завдання щодо розроблення національних рамок кваліфікацій сумісних з узагальноною рамкою *QF EHEA*;
- затверджені «Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО».

У Празі (2007 р. розглянуті питання:

- розроблення національних систем кваліфікацій, сумісних з загальною системою кваліфікацій ЄПВО;
- створення Реєстру агенцій із забезпечення якості європейської вищої освіти;
- Європейського простору вищої освіти в контексті глобалізації та соціального виміру;
- намірів зробити вищу освіту ключовим елементом сталого розвитку;
- загальні перспективи розвитку ЄПВО після 2010 року.

Львівське комюніке (2009 р.) «Болонський процес у період до 2020 року – ЄПВО у новому десятилітті» намітило пріоритети вищої освіти у наступному десятилітті:

- соціальний вимір: рівний доступ та завершення навчання;
- навчання продовж життя;
- працевлаштування;
- центроване на студенті навчання та викладацька місія вищої освіти;
- освіта, дослідницька діяльність та інновації;
- міжнародна відкритість;
- мобільність;
- багатовимірні засоби забезпечення прозорості.

У 2010 році міністри освіти на зустрічі у Будапешті та Відні констатували, що Болонський процес і Європейський простір вищої освіти, отримали значну зацікавленість у інших частинах світу і зробили європейську вищу освіту помітнішою на світовій мапі.

Визнали критику працівників університетів і студентів та погодилися з необхідністю відповідних коректив. Рекомендували збільшити зусилля в контексті соціального виміру для забезпечення рівних можливостей отримання якісної освіти.

У Бухаресті (2012 р.) були розглянуті питання:

- забезпечення якості вищої освіти;
- підвищення практичної підготовки студентів;
- забезпечення мобільності студентів (20% мають навчатися або стажуватися за кордоном).

У Єревані (2015 р.) було рекомендовано забезпечити максимально інклюзивну освіту, без будь-яких обмежень, у тому числі, право на освіту і переміщення студентів конфліктних зон.

Прийняті рішення про:

- включення короткого циклу до загальної структури кваліфікацій ЄПВО (*QF-EHEA*);
- нову редакцію «Довідника користувача ECTS»;
- визнання спільних програм, що ведуть до отримання двох дипломів та ухвалено документ – «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм».

Ювілейний, присвячений двадцятиріччю Сорбонської декларації, саміт у 2018 році знову відбувся у Парижі. Зазначено прогрес в реалізації узгоджених реформ, але для розкриття повного потенціалу ЄПВО необхідно здійснення подальшої реалізації рішень.

Серед основних рішень слід відмітити:

- заплановано структуровану експертну підтримку для реалізації Болонських ключових зобов'язань;
- підтримано інновації у викладанні і навчанні;
- затверджено переглянуту рамку кваліфікацій ЄПВО (*QF-EHEA*);
- переглянуто Додаток до диплома у формі відповідно до Лісабонської конвенції та *Europass*.

Підводячи підсумки Болонського процесу можна зазначити такі основні рішення:

- прийняття системи, що ґрунтується на чотирьох освітніх рівнях:
- короткий цикл (90-120 кр. ECTS) – повноправна кваліфікація ЄРК (2015 р.);
- перший рівень (бакалаврський), визнаний на європейському ринку праці та у системі вищої освіти, як відповідний рівень кваліфікації (180-240 кр. ECTS);
- другий рівень, результатом якого є кваліфікація магістра, що дає доступ до третього рівня (90-120 кр. ECTS);
- третій рівень (науковий), результатом якого є науковий ступень доктор філософії;
- створення системи залікових одиниць (*ECTS*) як засіб, що сприяє мобільності студентів та прийняття «Довідника користувача ECTS-2015»;
- запровадження методики опису рівня отриманої освіти в термінах компетентностей і результатів навчання (проект *Tuning*);
- створення Рамок кваліфікацій (*QF EHEA* та *EQF-LLL*);
- розроблення національних рамок кваліфікацій (*NQF*);
- створення системи забезпечення якості в ЄПВО:
- затвердження документів: «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО (*ESG – 2015*)» та «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм»;
- створення Реєстру незалежних агентств із забезпечення якості (*EQAR*);
- прийняття системи порівняльних документів про вищу освіту:

- стандартизований додаток до диплома (*Diploma Supplement*);
- аплікаційна форма студента;
- академічна довідка;
- угода про навчання.

Актуальною проблемою сучасної вищої освіти є неузгодженість структури і якості підготовки фахівців та попиту ринку праці. У зв'язку із цим одним з найважливіших завдань сьогодення є зміцнення діалогу освітньої спільноти й співтовариств роботодавців. Для того, щоб такий діалог був конструктивний, а соціальна взаємодія ефективна, необхідні особливі інструменти, що забезпечують приведення «до одного знаменника» вимог, що ставлять до фахівців різних рівнів кваліфікації з боку роботодавців та з боку вищої освіти.

На думку експертів, таким «інструментом» має бути, так звана, Рамка кваліфікацій – система класифікації та їх визначення у вигляді дескрипторів – узагальненого опису результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії належності до певної кваліфікації.

Основою метарамки QF-EHEA ([додаток А](#)) що було ухвалено у Бергені, є дублінська модель універсальних описів типових результатів навчання (*Dublin Descriptor*). Дублінські дескриптори описують кваліфікації трьох циклів вищої освіти у термінах компетентностей:

- знання та розуміння;
- застосування знань (тобто уміння);
- формулювання суджень;
- комунікативні уміння;
- здатність до самостійного навчання.

Одночасно з QF-EHEA в рамках Копенгагенського процесу на основі широкомасштабних досліджень, узагальнення практики й наробітків у різних країнах Європейського Союзу розроблялася так звана Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL*). Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК) ([додаток Б](#)) представляє собою 8-рівневу рамкову конструкцію кваліфікаційних рівнів, що описуються за результатами навчання на основі вимог до:

- знань;
- умінь;
- широких компетентностей, що описується у термінах відповідальності й автономності.

Європарламент, ухваливши у 2008 році метарамку *EQF-LLL*, прийняв рішення, відповідно до якого з 2012 року всі сертифікати і дипломи випускників будь-яких освітніх закладів країн Євросоюзу повинні містити інформацію про відповідність певному рівню метарамки *EQF-LLL*.

У Лондонському комюніке (2007 р.) міністри освіти країн-учасниць Болонського процесу підтвердили незмінність курсу на повномасштабну реалізацію до 2010 року національних рамок кваліфікацій.

Національна рамка кваліфікацій (НРК) – це багаторівнева система кваліфікацій, зведених до єдиної структури, що визнаються на національному та міжнародному рівнях. НРК встановлює загальну систему координат щодо результатів навчання і рівнів компетентностей, для чого опис рівнів надається в узагальненому вигляді через систему характеристик (дескрипторів). Дескриптор кваліфікацій визначає результати навчання, що мають бути досягнуті згідно з відповідним рівнем навчання, та має чітко відрізняти одну від одної кваліфікації та надавати логічний зв'язок між ними.

Розроблення НРК України було розпочато наприкінці 2010 р. Ґрунтовна ідея розроблення НРК була зазначена таким чином – Національна рамка кваліфікацій України має стати ключовим документом нової системи нормативно-правового забезпечення сполучення сфер праці й вищої освіти, орієнтованої на умови ринкової економіки і її гармонізації із загальноєвропейськими ринками праці й освітніх послуг.

Національна рамка кваліфікацій розроблено на підставі принципів, що властиві аналогічним рамковим структурам ЄС та інших країн:

- наступність і безперервність розвитку кваліфікаційних рівнів;
- прозорість опису кваліфікацій для всіх користувачів;
- відповідність ієрархії кваліфікаційних рівнів структурі розподілу праці і національної системи освіти України;
- урахування міжнародного досвіду щодо структури і змісту НРК.

Національна рамка кваліфікацій України ([додаток В](#)) є наскрізною 10-рівневою рамкою, що відповідає структурі системи освіти України, сприяє забезпеченню наступності всіх кваліфікацій та надає НРК національний характер.

До восьми рівнів (1-8) метарамки EQF-LLL було додано 0-й рівень (еквівалентний дошкільній освіті), 5-й рівень (фахова передвища освіта) та 10-й рівень (науковий, еквівалентний кваліфікації «доктор наук»).

<i>Рівень НРК</i>	<i>Відповідність</i>
0	Дошкільна освіта
1	Початкова освіта
2	Базова середня освіта, перший (початковий) рівень професійної освіти
3	Профільна середня освіта, другий (базовий) рівень професійної освіти
4	Третій (вищий) рівень професійної освіти
5	Фахова передвища освіта
6	Початковий (короткий цикл) рівень вищої освіти
7	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
8	Другий (магістерський) рівень вищої освіти
9	Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
10	Науковий рівень вищої освіти

Кваліфікаційні рівні НРК описуються через дескриптори, які формуються у термінах результатів навчання на основі вимог до:

- знань;
- умінь;
- комунікативної компетентності;

- автономності і відповідальності;
- загальної компетентності.

Національна рамка кваліфікацій виконує важливі функції:

- допомагає порівнювати кваліфікації й встановлювати надійні стандарти;
- дозволяє забезпечити мобільність (можливість перенесення) кваліфікацій;
- забезпечує прозорість щодо компетентностей, умінь і кваліфікацій, затребуваних сферою праці;
- сприяє створенню механізмів забезпечення якості;
- дозволяє забезпечити ефективну роботу навчальних структур і систем забезпечення якості;
- допомагає роботодавцям за допомогою єдиних зрозумілих усім критеріїв опису кваліфікацій розпізнавати національні кваліфікації від кваліфікацій, що не мають цього статусу;
- допомагає громадянам в описі широкого рівня їхньої компетентності при найманні на роботу.

([Педагогіка вищої школи](#), с. 17-24)

ДОДАТОК 3

РІВНІ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Рівні моральної вихованості	Психологічна структура	Проявлення у поведінці	Завдання формування
1. Висока (внутрішня) вихованість	Наявність моральних звичок та моральних почуттів як потреби виконувати моральні норми та протидії їх порушенню	Не тільки моральні вчинки, а й активна протидія вчинкам, що вступають у суперечність з моральними нормами	Зміцнення наявних моральних звичок
2. Добра (зовнішня) вихованість	Наявність високо-автоматизованих навичок, застосування добре засвоєних моральних норм	Спонтанні дії, що відповідають моральним нормам	Виховання моральних почуттів
3. Ситуаційна вихованість	Знання моральних норм, але їх виховання тільки спонтанне у певних ситуаціях	Спонтанне виконання дій, що відповідають моральним нормам, можливість виконання моральних дій	Зміцнення моральних навичок
4. Погана вихованість	Знання моральних норм, але відсутність навичок їх виконання	Можливий прояв окремих аморальних дій	Набуття моральних навичок
5. Невихованість	Погане уявлення про моральні навички та норми	Частий вияв невихованості як дій, що вступають у суперечність з моральними нормами	Набуття знань моральних норм

(Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, П24 Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд.— 3-тє вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2007).

ДОДАТОК 4

«Pedagogies in Higher Education Introduction in this chapter, I explore the literature on the nature of teaching and learning in higher education. I suggest that new ways of teaching and learning need to be found that critically engage students in rich learning environments. As mature and more diverse types of students enter higher education, it is vital that the traditional role of the educator as one who offers content knowledge is broadened so that teaching is aimed at developing students' capacity to create their own understandings and insights through participation, negotiation and dialogue. Zukas and Malcolm (2002) highlight five identities of the educator in their review of the literature on pedagogy in higher and adult education. I intend to use these five identities as a framework to explore a range of understandings of pedagogic work in the literature on higher education. I argue that current versions of pedagogy in higher education have separated teaching from research and that a new form of pedagogy that involves practice-based research needs to be promoted. I will briefly explore what the literature has to say about professional development of teachers in higher education. Pedagogy in higher education Pedagogy is often referred to as the activities of educating, or instructing or teaching, the activities that impart knowledge or skill. The Oxford English dictionary (2002) defines pedagogy as the profession, science or theory of teaching. Watkins and 47 Mortimore (1999, p. 1) refer to 'pedagogy' as derived from French and Latin adaptations of the Greek word for 'boy' and 'leader', meaning a man having oversight of a child. Defined in this way, pedagogy is seen as the art and science of teaching children. To distinguish between adult learning and child learning, Knowles proposed a new theory of adult learning, which he

termed andragogy. 'Andr' means 'man' thus andragogy is a suitable term for the science and art of helping adults to learn (Knowles, 1995, p. 82). Knowles cast doubt on the appropriateness of applying the term pedagogy to the teaching of adults. As for the more commonplace term, pedagogy, Simon, in his article 'No Pedagogy in England?' deplores English unwillingness to use a word that he claims, holds an honoured place, in the educational tradition of the European Continent. Simon believes that this stems back to the work of Comenius in the seventeenth century. Simon, (cited in Leach & Moon, 1999, pp. 34-35) places the responsibility for English unhappiness with the idea of a science of teaching on the elitist, class-dominated private school tradition, which he believes to be a peculiarly English characteristic. Simon asserts that this is why education, as a subject of enquiry and study, has had little prestige in England. Levine makes the same point without entering into any comparative historical explanation. "In this society we certainly did not, still do not, grant the study of teaching [pedagogy] either the standing of a science or the practice of an art form. Indeed historically we have defined the study and practice of teaching narrowly and even if unconsciously, we have arranged things so that the profession and its practitioners have every possible kind of low status conferred upon them". (Levine, 1992, p.197) 48 A dialogue with the literature on pedagogy in higher education Although higher education is beginning to include a wider and broader range of students, Zukas and Malcolm (2002, p. 1) assert that adult education is still regarded as belonging to a separate sphere from higher education proper even when adult education is provided through universities. They found that the new specialism of

teaching and learning in higher education had developed without reference to adult education. Neglecting the strongly self-motivated adult learner has tended to impoverish many current approaches to teaching and learning. In their review of the literature, Zukas and Malcolm focus on the pedagogic 'identities' or versions of the educator, which represent the range of understandings of pedagogic work in 'mainstream' higher education literature. They focus on pedagogic writings in adult education and other established sectors of education, and the pedagogies emerging in the field of higher education. Their study was mainly UK based but also included sources from throughout the anglophone world, and to a lesser extent from European writings originating in the UK. They identify five pedagogic identities in the literature surveyed: 1. The educator as critical practitioner. 2. The educator as psycho-diagnostician and facilitator of learning. 3. The educator as reflective practitioner. 4. The educator as situated learner within a community of practice. 49 5. The educator as assurer of organisational quality and efficiency; deliverer of service to agreed or imposed standards. The educator as critical practitioner Zukas and Malcolm (2002) emphasise the political roots of adult education whose promotion has so often been imbued with a strong sense of social purpose. By contrast they claim that the focus of higher education pedagogic writing is on 'teaching and learning,' as if it was a subject in its own right. They are nevertheless alive to the emergence of commentators holding a broader view and point to such writings on critical practice as Barnett's (1997) work on higher education and on 'critical being'. They also refer to writers such as Webb (1996), Walker (1999) and Rowland (2000), each of whom considers the 'why' of higher

education rather than only the 'how'. Ira Shor and Paulo Freire are well known critical pedagogists and their views on pedagogy are quite relevant to this discussion on teaching and learning in higher education. Shor and Freire's 'A Pedagogy of Liberation' (1987), emphasise the importance of dialogue in our learning. Freire believes that the openness of the dialogical educator to his or her own relearning gives dialogue a democratic character. He believes that through dialogue, "we each stimulate the other to think, and to rethink the former's thoughts". Furthermore, he points out that "dialogue belongs to the nature of human beings, as beings of communications" (Shor & Freire, 1987, p. 3). Shor contends that critical education has to integrate the students and the teachers into a mutual creation and re-creation of knowledge. Freire regrets that teachers are told that they have nothing to do with the production of knowledge: "If I spend three 50 hours with a group of students discussing, and if I think that this is not researching, then I do not understand anything!" (Freire, 1987, p. 8). Freire is adamant that "dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it" (Freire, 1987, p. 98). According to Freire, dialogical education is an epistemological position. To return from Freire's seminal insights to Barnett's study of the present plight of higher education. Barnett claims that professional life is now becoming more than the handling of complexity i.e. managing overwhelming data and theories, it is also about handling multiple frames of reference – a condition he calls supercomplexity. Supercomplexity arises when we are faced with conflicting frameworks with which to understand a situation. Barnett asserts that the main pedagogical task of a university is not to transmit

knowledge but to develop in human beings the attributes appropriate to conditions of supercomplexity (2000, p. 164). In order for this to become a reality, he claims that a 'higher education' must embrace three dimensions of being: knowledge, self-identity and action, in its pedagogies. In other words, new methods of teaching have to be developed in higher education. An educational requirement of supercomplexity is that the student should have the space to develop her own voice. Barnett regrets that lecturers often have an idea of teaching that puts the students in a subservient position. The followers of such an approach see students as recipients of a curriculum instead of largely choosing and/or making it themselves (Barnett, 2000, p. 163). The main values inherent in the approaches taken by those with a critical stance on the other hand are participation and dialogue. The educator as psycho-diagnostician and facilitator of learning In this context, it is worth considering the relevance to this discussion of two opposing theories of learning: the Behaviourist and the Cognitive movements. 51 Behavioural psychology was the first psychological approach to have a real impact on educational thought and practice. Skinner, a proponent of Behaviourism explored the influence of the environment on people's behaviour. The cognitive movement on the other hand grew from an awareness in educational circles of the need to find out what is going on in the mind during learning. This gave rise to the cognitive movement with the focus upon internal mental operations rather than external stimuli. Cognitive theory is a learning theory that builds from internal mental models whereas the behaviourists focused on the externally observable behaviour of humans. Therefore, the focus of cognitivism is on mental structures

and acts. As applied to educational encounters, cognitive theories put the emphasis on the learner's thinking processes rather than on the teacher's action and the classroom situation. Zukas and Malcolm (2002) find that in higher education, literature focuses on diagnosing learners' needs, for example, following a particular learning theory (Brown, 1993), taking into account learning styles and skills (Boyatzis and Kolb, 1991), and concentrating on techniques and tools for the particular needs of the learner (Gibbs, 1992; Grenham et al., 1999). Zukas and Malcolm warn that if learning is understood in this way, then pedagogy becomes reduced to nothing more than diagnosis and facilitation, and psychological approaches are used as tools to inform the ways in which practice takes place; that is, theory determines practice. With reference to pedagogy in adult education in U.K., Zukas and Malcolm (2002, p. 4) find that forms of psychology, especially humanistic versions, have influenced much of pedagogy in adult education. Humanistic education emerged as a reaction to the behaviourist concern with external environment. According to Bertrand (2003, p. 310) the underpinning philosophy of humanistic education is that each individual must determine and control his/her own path of development. Andragogy is based on humanistic assumptions that the adult learner is a self-directed human being who possesses rich prior experiences, has a readiness and orientation to learn related to the roles and responsibilities of adult life and is internally motivated. Andragogy is based on the following four assumptions. The assumptions are that, as a person matures, 1. his/her self-concept moves from one of being a dependent personality toward one of being a self-directed human being; 2. s/he accumulates a growing reservoir of

experience that becomes an increasing resource for learning; 3. his/her readiness to learn becomes oriented increasingly to the developmental tasks of his/her social roles; 4. his/her time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his/her orientation toward learning shifts from one of subject-centredness to one of problemcentredness. Knowles (1995, p. 96) states: 'I have described this faith in the ability of the individual to learn for himself as the 'theological foundation' of adult education". Thus self-directed learning is seen as the underlying principle of andragogy. It is argued that the assumptions of andragogy are still based on a psychological model of learning. Hanson (1995) points out that rather than attempting to describe the various 53 ways in which adults learn, there is the danger of andragogy prescribing how adults should learn. In other words, the above assumptions could be viewed as general characteristics of all adult learners and as Hanson (1995, p. 103) points out andragogy could be seen as "a form of abstract individualism rather than an engagement with learners themselves within their real life situations". Thus the 'educator as psychodiagnostician' could tend to view the learner as an individual and not move beyond the classroom to broader social or community environment. Shor (Shor and Freire, 1987) refers to a self-directed learner as a form of pedagogy where the teacher is a 'resource-person' and a 'mentor-on-demand' when the student asks for something. Freire also challenges the self-directed teaching approach and believes that education is always directive; "Even when you individually feel yourself most free, if this feeling is not a social feeling, if you are not able to use your recent freedom to help others to be free by transforming the

totality of society, then you are exercising only an individualist attitude towards empowering or freedom” (Shor and Freire, 1987, p. 109). Thus, in this sense, pedagogy is not simply limited to a classroom situation but it should lead to social intervention. The educator as reflective practitioner Zukas and Malcolm (2002) point out that in much of the literature on higher education, reflective practice is presented as taken for granted ‘good practice’. They point to the fact that while reflective practice has been contested as a concept in the literature of childhood education and adult education (e.g. Bright, 1996; Ecclestone, 1996), the conceptual basis of reflective practice have seldom been addressed in the literature on higher education (Eraut, 1995). 54 The idea of the reflective practitioner is usually attributed to Schön who wrote the book ‘The Reflective Practitioner in 1983. However, the concept of reflective practice dates back to Dewey. According to Dewey (1933, p. 9) “Reflection is an active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds supporting it and future conclusions to which it tends...it includes a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality”. Dewey understood reflective thinking as a form of intelligent action (1933, p. 17). Dewey (1933, p. 57) also emphasised the following characteristics or attitudes that were necessary to reflect on one’s practice: ‘open-mindedness’, ‘responsibility’, and ‘wholeheartedness’. Open-mindedness means that one is prepared to explore other points of view. Responsibility involves taking on board what you find and applying the information to other situations. Wholeheartedness means that one is able to critically evaluate and be prepared to deal with uncertainties in order to

make meaningful change. Schön brought the concept of 'reflection' into our understanding of what professionals do. In his book 'The Reflective Practitioner' (1983), he argues against the dominant model of 'technical rationality' and looks towards an epistemology of practice. According to Schön (1987), reflection occurs when 'knowing-in-action', or the knowledge that professionals depend on to carry out their work, spontaneously produces a surprise. This surprise can lead to either 'reflection-in-action' or 'reflection-on-action'. The former occurs immediately during the activity by thinking about possible ways to reshape the activity. The latter occurs following or by interrupting the activity. However, Mc Mahon (1999, p. 167) points out that Schön's model lacks the rigour of action research. The educator as situated learner within a community of practice

One of the characteristics of social-cognitive theories is that the construction of knowledge is built on interactions with people and the world (Bertrand, 2003). These interactions are seen as affecting cognitive development. On the other hand, cognitive theory does not take social interaction into consideration. In social cognitive theory, there is an emphasis on social learning, situated context, interactions among individuals, participation, cooperation and socially shared cognition (Bertrand, 2003, p. 164). Thus, Lave and Wenger (1991) state that participation in social practice is the fundamental form of learning. The learning communities model centers on the advancement of the collective knowledge of the community, and in this way, helps the development of individual student learning. It focuses on the development of a culture of learning in which everyone is involved in a collective effort of understanding. Wenger and Synder (2000, p. 139) define communities of practice

as “groups of people informally bound together by shared expertise and passion for joint enterprise”. The main idea underpinning this theory of a learning community is interdependence and participation in social practice. The educator as assurer of organisational quality and efficiency Zukas and Malcolm (2002) point to an element in teaching and learning in higher education, that looks at the contribution of teaching to the quality of an institution’s activities (e.g. Ellis, 1993; Elton, 1987). They believe that this model often co-exists 56 with the ‘educator as psycho-diagnostician and facilitator’, in which the learners and teachers are constructed in ways that enable them to be regulated and controlled (Zukas and Malcolm, 2002, p. 5).

Analysis of pedagogic identities

In their review of pedagogic identities, Zukas and Malcolm point to the omission of the following from the pedagogic model: Vygotsky’s ideas and the idea of the educator as disciplinary thinker. There is an omission in the literature on higher education pedagogy about the nature of knowledge and who is involved in the production and analysis of pedagogic knowledge. In their review of the literature, Zukas and Malcolm explore the views held by each of the pedagogic identities. Within a critical practitioner stance, the educator has a social identity. The critical practitioner questions the content and purpose of their teaching. In this way, the pedagogic role of adult educators is not separated from the content of teaching. The key point is that critical educator inhabits ‘knowledge-practice’ communities, which are interdisciplinary and pedagogic. The educator as psycho-diagnostician separates the pedagogic from the discipline. Thus pedagogy is analysed in relation to ‘teaching and learning’ rather than playing any part in knowledge production. Within this

model the focus is on the learner and how learning takes place within the learner. There is little regard for the socio-cultural situatedness of the individual. The learner is simply identified according to particular learning styles. 57 Zukas and Malcolm (2002, p. 5) raise a concern that the conceptual basis of reflective practice has seldom been addressed in the literature in higher education. It is worth taking note of Day's (1999, p. 224) suggestion that governments are now using 'reflective practice' as a means of promoting technical proficiency within the teaching profession. Zukas and Malcolm (2002, p. 9) point out that the current version of pedagogy in higher education has come about due to the split between disciplinary and pedagogic communities in higher education and the split between research-based and pedagogic communities of practice. Thus teaching was seen as a separate activity to research. With the increase in a diverse study body, there is a need for "differing strategies necessary to enable diverse adults to learn different things in different settings in different ways" (Hanson, 1995, p. 105). The idea of one overarching theory for teaching and learning does not seem appropriate to accommodate the diverse student body now in higher education. Evaluation of teaching and learning in higher education In this section, I briefly explore what the literature says about the professional development of teachers within higher education. In her book, 'Action Research in Higher Education: Examples and Reflections', Zubber-Skerrit (1992, pp. 67-75) discusses a study, which involved seven teaching academics at an Australian university, whose personal theories of professional development were drawn out using Kelly's repertory grid technique. Each of the academics had experienced at least six different methods of

professional development, including action research. Each participant in the study reflected individually on the various methods of professional development that they were familiar with. Results appeared to show that these academics believed that the best way to learn about university teaching is not to be given information and advice (on how to improve teaching) by outside experts who decide what academics should know but that university teachers could and should try to learn about teaching, as they do in their research about their discipline or particular subject area, such as a personal scientist (Kelly, 1963) and a problem solver (Popper, 1959; 1969) through active involvement, practical experience and reflection (or thinking) about the experience (Lewin, 1952; Kolb, 1984; Carr and Kemmis, 1986). An important condition is that these developmental activities be personally initiated, self directed and consciously controlled by the university teachers themselves. This kind of self-professional development is directly relevant to the individual teacher's needs. Tiffin and Rajasingham point to a meta study that was carried out by Griffith University, Australia of what constitutes good teaching in a university. The report, that drew on papers from UK, USA and Canada, points out that no single system of evaluation can ever measure teaching. "There is no 'right' way to be a good teacher" (Tiffin and Rajasingham, 2003, p. 59). However, they point to a 'new breed' of university administration with its roots in business culture that wish to standardise teaching processes that can be observed and understood by the student customer. Ramsden acknowledges that the teacher's own conception of teaching is crucial in their professional development. He argues that telling teachers about effective strategies is not sufficient to improve student

learning. He believes that the universities approach to quality in teaching and learning “often still reeks of unskillful 59 assessment practices” (Ramsden, 1994, p. 11). He stresses the need for teachers to be involved in self-assessment if they are to develop professionally. Ramsden discusses a teacher assessment process used within higher education in Australia that does not use 'expensive' and 'clumsy' inspection models. This particular assessment process requires self-evaluation by teacher linked to institutional objectives and then followed by external audit of the results of the process. This, he believes, allows each individual to have ownership over the teaching evaluation process through dialogue with others. He refers to the work of the Staff and Educational Development Association (SEDA) based in UK, which he believes, is an excellent example of how ideas about how students learn and how assessment and teaching affect their learning are integrated with the experience of teaching. SEDA have been running professional development and accreditation programmes since 1992. Ramsden admits that there are no “foolproof techniques” (Ramsden, 1994, p.1) for guaranteeing quality in teaching, but that the effectiveness of education relies on teachers’ professionalism, experience, and commitment. He points out that evidence of improvement is automatic evidence of accountability and summarises his views on assessment by saying that; ...it should provide plenty of feedback and encourage openness and co-operative activity. It should minimize anxiety and the sense of being continually inspected. It should be valid, generous, and fair. It should be the subject of a dialogue between assessors and assessed. It should not do anything that discourages people from trying to criticize their performance candidly, and from trying to use the information they

gather about their performance to enrich what they subsequently do. It should encourage responsible self-assessment. It should be integral to teaching and learning, rather than additional to teaching and learning. It must lead to trustworthy judgements about academic performance. (Ramsden, 1994, p. 9) 60 I believe that this offers a useful view of assessment that involves dialogue between teachers and others, and provides a sense of ownership of the process on the part of teachers. According to this view, the teacher is not just seen as an individual who is only self-directed but one who is also in dialogue with others in the context of professional development. Conclusion It is vital that teaching and learning are not neglected in research enquiry, if the needs of a more diverse student body are to be adequately met. Teachers in higher education are also learners. Teachers need to take account of social practice and collaborative learning as opposed to the individual acquiring knowledge. Adults learn in different ways and this needs to be accommodated within the teaching and learning process. If we take a critical perspective to the development of pedagogy in higher education it is important that teachers learn to examine their own professional practice within a community of practice. The implication for this is the need to develop the capacity for teachers to adopt a critical stance to their practice by inhabiting 'knowledgepractice' based communities. In my thesis, I will explain how I am critically examining my practice in order to bring about improvement. The development of my pedagogy occurs through dialogue with participants on the programme. Through these interactions, my educational values can be seen to emerge. These educational

values can then become communicable standards of judgement».
(www.actionresearch.net)

ДОДАТОК 5

1. Освіта – скарб; праця – ключ до нього. *П'єр Буаст*
2. Навчання без роздумів – шкідливе, роздуми без навчання – небезпечні. *Конфуцій*
3. Освіта — це те, що залишається, коли ми вже забули все, чого нас вчили. *Джордж Галіфакс*
4. Освіта – це те, що більшість отримує, багато хто передає та лише деякі мають. *Карл Краус*
5. Багато чого не зробиш, поки не вивчишся. Але багато треба зробити, щоб навчитись. *Конфуцій*
6. Блаженство тіла полягає в здоров'ї, а блаженство розуму – у знанні. *Фалес*
7. Кожен, хто перестає вчитися, старіє, – не важливо, в 20 або 80 років, – а будь-який інший, хто продовжує вчитися, залишається молодим. Найважливіше в житті – це зберегти мозок молодим. *Генрі Форд*
8. Вічно вчитися, але – не вічно отримувати уроки. *Григорій Ландау*
9. Те, що ми знаємо, – обмежено, а те, що ми не знаємо, – нескінченно. *П'єр-Симон Лаплас*

10. Не вірте тим, хто стверджує, ніби освіта – привілей людей вільних, а вірте філософам, які кажуть, що тільки освічені люди вільні. *Епіктет*
11. Добре тому, хто навчився вчитися. *Менандр*
12. Вчити себе самого – благородна справа, але ще більш благородна – вчити інших; до речі, останнє куди легше. *Марк Твен*
13. Година роботи навчить більше, ніж день пояснень. *Жан-Жак Руссо*
14. Велич людини в її здатності мислити. *Блез Паскаль*
15. Мудрий не той, хто знає багато, а той, хто знає потрібне. *Пауло Коельо*
16. Треба багато вчитися, щоб знати хоч трохи. *Шарль Луї Монтеск'є*
17. Усім, що я знаю про викладання, я зобов'язаний поганим студентам. *Джон Холт*

<https://osvitanova.com.ua/posts/3409-20-tsytat-svitovykh-myslyteliv-pro-osvitu>

Список літератури

1. Закон України № 2145-VIII «Про освіту» (Відомості Верховної Ради), 2017, № 38-39, ст. 380.
2. Закон України № 2984-III «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради), 2014, № 37-38, ст. 2004.
3. Анєнкова І. П., Байдан М. А., Горчакова О. А., Руссол В. М. Педагогіка. Навчальний посібник / І. П. Анєнкова, М. А. Байдан, О. А. Горчакова, В. М. Руссол: – Львів : «Новий Світ2000», 2020. – 567 с.
4. Кузнєцова Н.В. Становлення педагогічної освіти і науки. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. Історія та сучасність (1865-2015). гол. ред. І.М. Коваль. Одеса: Одеський нац. ун-т, 2015. С. 154-162.
5. Кузнєцова Н.В. Передумови виникнення вищої педагогічної освіти на Півдні України. Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації: кол. моногр.; за ред. проф. О.С. Цокур. Одеса: ФОП Бондаренко О.М., 2018. С. 25-37.
6. Кузнєцова Н.В., Ружицька О.М. Питання науково-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в умовах реформування системи освіти України. KELM. Knowledge. Education. Law. Management. 2018. № 3 (23). wrzesien. С. 101-110. Index Copernicus, Worldcat, Central and Eastern European Online Library, Research Bible.
7. Основи педагогічної майстерності. Опорні конспекти лекцій для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 014 «Середня освіта (фізична культура)», освітній ступінь «бакалавр» : навчальний посібник / укладач Хома Т.В. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2021. 112 с.

8. Загальні основи педагогіки: навч. посіб. для здоб. вищої освіти за освітнім ступенем «Бакалавр» спец. 013 «Початкова освіта» / Л. В. Задорожна-Княгницька, І. Б. Тимофєєва. – Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. – 192 с.
9. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]: підручник / В. П. Головенкін; КПІ ім. Ігоря Сікорського. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. – 290 с. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/29032/3/Higher_School_Pedagogy_2019.pdf
10. Педагогіка: навч.-метод. посіб. для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (спеціалізація історія). Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 144 с.
11. https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/29032/3/Higher_School_Pedagogy_2019.pdf
12. Антонійчук Н. Конфліктна поведінка особистості як результат впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2019. Випуск 5. С. 3–8.
13. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології. Київ, 2020. 328 с.
14. Князян М.О., Силантьєва В.І., Гринько Л.В. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури до застосування технологій мультимедіа. Наукові інновації та передові технології. (Серія «Державне 18 управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). Київ : Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 1(15). С. 364373. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-1\(15\)-364-373](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-1(15)-364-373)
15. Нагорна Н.В., Марчук І.П. Роль мотивації здобувачів вищої освіти під час професійної підготовки. Успіхи і досягнення у науці (Серія «Гуманітарні науки», Серія «Право», Серія «Освіта», Серія «Управління та адміністрування», Серія «Соціальні та поведінкові науки»): журнал. № 1(1)

2024. С. 443-454. [Наукова періодика України - НБУВ Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського \(irbis-nbuv.gov.ua\)](http://irbis-nbuv.gov.ua)

[https://doi.org/10.52058/3041-1254-2024-1\(1\)-443-453](https://doi.org/10.52058/3041-1254-2024-1(1)-443-453)

16.Марчук, І., Нагорна, Н., Іванова, Н. Міждисциплінарна інтеграція у процесі викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. №1. 2024. С. 81–91.

<https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302202>

17.Марчук І., Підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціологів засобами освітнього кіберпростору, НАПНУ Інститут педагогічної освіти, Теорія, досвід, перспективи, Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.№ 4, 2021. С.80-86.

<https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250156>

18.Марчук І., Психолого-педагогічні проблеми професійної підготовки майбутніх соціологів: гендерний підхід. [Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми](#). Київ-Вінниця: Національна Академія педагогічних наук України, № 62, 2021. С. 275-281.

<https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-1-330>

19.Методичні рекомендації до практичних занять з навчальної дисципліни «Педагогіка загальна» / Укладач Т. С. Гужанова. – Житомир, 2019 - 46с.

20.Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти : методичний посібник / О.В. Малихін, Н.О. Арістова, Л.В. Шелестова, О.В. Барановська, В.І. Кизенко, О.П. Кравчук, С.Е. Трубачева, О.В. Чорноус [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 197 с.

21.Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 1. Ідеї педагогів минулого в освіті сьогодення : збірн. наук. праць молодих дослідн. / за ред.

О.Є. Антонової, В.В. Павленко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. 208 с.

22. Сорочук Л. Проблема булінгу в сучасному освітньо-виховному середовищі та шляхи його подолання. Українознавчий альманах. 2019. Випуск 25. С. 110-114.
<https://ukralmanac.univ.kiev.ua/index.php/ua/article/view/350/334>

23.Cozirev Alexandra, Marchuk Iryna. Social identity: modern tendencies. Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation». Norway, Oslo, July 26-28, 2023. Pp. 83-87. URL:<https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/issue/view/26-28.07.2023>

24.Kniazian M., Khromchenko O., Sushchenko R. Development of Future Teachers' Project Competence to design Learning Process of GE, ESP, LSP. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. Niš : University of Niš, 2021. Vol. 9, № 3. P. 495-504.

25.Kniazian M., Khromchenko O. The ESP lecturers' self-development competence in higher educational context. The Journal of Teaching English for Specific Purposes and Academic Purposes. Niš : University of Niš, 2019. Vol. 7, № 3. P. 385-393.

26. Marchuk I., Marchuk S. Mapping for the issues of students' socialization in the cyberspace in the context of on-line education. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends with proceedings of the international scientific and practical conference. Oxford, United Kingdom, July 24, 2020. Pp.17–18.

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/13548>

27. <http://www.nbuv.gov.ua/> – Національна бібліотека ім. В.І. Вернадського

24. Міністерство освіти і науки України. Нормативно-правова база.
<https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/poslugi/apostil/normtivno-pravova-baza>
28. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519#Text>
29. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
30. https://youtu.be/Y00CWScvM_k?si=fUBQpM-7L9KRA4pf
31. https://youtu.be/PLJZicYsGYI?si=t4F_vZXRZzZbq8h8

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Ірина Петрівна Марчук

ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

практикум з навчальної дисципліни
«Педагогіка і психологія вищої школи»
для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
галузь знань 03 «Гуманітарні науки»
спеціальність 035 «Філологія»

Ч.1

В авторській редакції