

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

ХОМИН Марія Володимирівна

**Студентоцентризм у системі підготовки фахівців із
соціального забезпечення/Student centrism in the system of
training specialists in social providing**

спеціальність 232 – Соціальне забезпечення
магістерська програма – Соціальне забезпечення
Магістерська робота

Виконала студентка
групи СЗм-21
Хомин М.В.

Науковий керівник:
д.пс.н., професор С.К. Шандрук

Магістерську роботу допущено
до захисту:

«___» _____ 20__ р.

Завідувач кафедри
_____ **А. В. Фурман**

ТЕРНОПІЛЬ -2018

РЕЗЮМЕ

Робота містить 120 сторінок, 103 – основного тексту, 2 таблиці, список використаних джерел із 104 найменувань.

Мета дослідження – виявити і обґрунтувати освітні умови організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Об’єктом дослідження є процес сучасної університетської освіти в нашій державі. **Предметом дослідження** є організація студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз літературних джерел (наукової літератури, законодавчих актів, навчально-методичних матеріалів вітчизняних і зарубіжних авторів); вивчення та узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку студентоцентрованого навчання; емпіричні – спостереження, анкетування, аналіз документації, що відбиває успішність підготовки студентів.

Наукова новизна дослідження: уточнено зміст поняття «студентоцентроване навчання»; визначено специфіку організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення; узагальнені типові труднощі, що виникають в процесі організації студентоцентрованого навчання в університетській освіті майбутніх фахівців із соціального забезпечення. **Практична значимість дослідження:** підготовлено рекомендації для студентів і викладачів із організації студентоцентрованого навчання; розроблена система завдань по організації студентоцентрованого навчання, націленого на розвиток комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Ключові слова: *студент; викладач; освітній стандарт; студентоцентроване навчання; соціальне забезпечення; креативність; компетентність; компетенція; Болонський процес.*

RESUME

The work contains 120 pages, 103 main text, 2 tables, list of used sources of 104 titles.

The purpose of the research is to identify and substantiate educational conditions for the organization of student-centered training of future social security specialists.

The object of research is the process of modern university education in our state. **The subject of the study** is the organization of student-centered training of future social security specialists.

Methods of research: theoretical – analysis of literary sources (scientific literature, legislative acts, educational and methodological materials of domestic and foreign authors); studying and generalizing the domestic and foreign experience of student-centered learning development; empirical – observation, questionnaires, analysis of documentation, reflecting the success of students' training.

Scientific novelty of the research: the content of the concept “student-centered learning” is specified; the specifics of the organization of student-centered training of future social security specialists are determined; generalized typical difficulties that

arise in the process of organization of student-centered training in the university education of future social welfare professionals. **Practical significance of the research:** recommendations for students and teachers for organization of student-centered training are prepared; A system of tasks for the organization of student-centered learning, aimed at developing communicative competence of students - future social security specialists, is developed.

Key words: *student; teacher; educational standard; student-centered learning; social welfare; creativity; competence; competence; Bologna process.*

АНОТАЦІЯ

Хомин М.В. Студентоцентризм у системі підготовки фахівців із соціального забезпечення. – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 232 «Соціальне забезпечення». – Тернопільський національний економічний університет. Юридичний факультет. – Тернопіль, 2018.

У магістерській роботі досліджені освітні умови організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення. Зокрема, виявлені сучасні тенденції університетської освіти у підготовці спеціалістів соціально-економічного профілю, розкрито сутність студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення, визначено труднощі практичної реалізації студентоцентрованого навчання. Також подано авторські розробки і рекомендації щодо організації студентоцентрованого навчання майбутніх працівників сфери соціального забезпечення.

SUMMARY

Homyń M.V. Student centrism in the system of training specialists in social providing. – The manuscript.

Study on obtaining an educational qualification level of a master's degree in specialty 232 “Social security”. – Ternopil National Economic University. Faculty of Law. – Ternopil, 2018.

In the master's work the educational conditions of the organization of student-centered training of future social security specialists were studied. In particular, modern tendencies of university education in preparation of specialists of sociological profile are revealed, the essence of student-centered training of future specialists in social security is revealed, difficulties of practical implementation of student-centered education are determined. Also provided author's development and recommendations for the organization of student-centered training future workers in the field of social security.

ПЛАН

ВСТУП

РОЗДІЛ 1

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИЙ ПРИНЦИП ОСВІТНІХ РЕФОРМ

1.1. Болонський процес як умова студентоцентрованого навчання

1.2. Особливості студентоцентрованого підходу у підготовці фахівців соціономічних професій

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

2.1. Передумови та історія постановня студентоцентризму

2.2. Сутність студентоцентрованого навчання в підготовці працівників системи соцзабезпечення

2.3 Специфіка реалізації студентоцентрованого навчання майбутніх працівників сфери соцзабезпечення

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Практика організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення

3.2. Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи

Висновки до розділу 3

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

ДОДАТОК

ЗМІСТ

ВСТУП	13
РОЗДІЛ 1	
СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ	
ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИЙ ПРИНЦИП ОСВІТНІХ РЕФОРМ	
1.1. Болонський процес як умова студентоцентрованого навчання	16
1.2. Особливості студентоцентрованого підходу у підготовці фахівців соціономічних професій	22
Висновки до розділу 1	30
РОЗДІЛ 2	
ОРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ	
ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	
2.1. Передумови та історія постановня студентоцентризму	32
2.2. Сутність студентоцентрованого навчання в підготовці працівників системи соцзабезпечення	48
2.3 Специфіка реалізації студентоцентрованого навчання майбутніх працівників сфери соцзабезпечення	59
Висновки до розділу 2	79
РОЗДІЛ 3	
ПРАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ	
СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ	
3.1. Практика організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення	81
3.2. Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи	89
Висновки до розділу 3	98
ВИСНОВКИ	100
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	104
ДОДАТОК	115

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Терміни «студентоцентрована освіта» або «студентоцентроване навчання» з'являються в науковому просторі у зв'язку з Болонськими перетвореннями системи вітчизняної освіти. Під час студентоцентрованого навчання викладач покликаний забезпечити як збереження свого рольового статусу, так і більш високий рівень консультування і мотивування тих, хто навчається, у питаннях відбору інформації, її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації виявлених прогалин. Це передбачає високу мотивацію студентів до навчання, яка формується не лише в академічній сфері. У новому підході робиться наголос на результати навчання, які є головним підсумком освітнього процесу з точки зору дійсно набутих знань та їх розуміння, а не лише тільки засобів і методів навчання, які використовуються викладачами для досягнення певних результатів.

Студентоцентроване навчання стимулює розвиток методичного, організаційного та технологічного забезпечення, а також передбачає зміну ролі викладача. В цьому випадку викладач перетворюється на систематизатора та коректора знань, керівника та куратора студентів у процесі засвоєння нової інформації. Поряд зі збереженням свого старого рольового статусу, викладач покликаний забезпечити значно більш високі рівні набуття тих чи інших компетенцій, більш високий рівень консультування та мотивації студентів в тому, що стосується критичного відбору інформації, їх джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації певних прогалин в знаннях.

У свою чергу, освітній процес, який побудований на таких засадах, вимагає від студентів більшої заповзятості, віддачі, розвинутих умінь

працювати із різноплановою інформацією, що подається в різних формах, уміння самостійно заповнювати прогалини в знаннях тощо. Освітній процес зараз більшою мірою зорієнтований на студента, більшою мірою визначається тим, чого хочуть досягти студенти-наступники. Такий стан речей сприяє підвищенню відповідальності вищих навчальних закладів за кінцевий результат підготовки спеціалістів сфери соціального забезпечення, відповідність високим академічним та етичним стандартам, культурним та інтелектуальним запитам суспільства. Студентоцентрована освіта з її акцентуацією на набуття протягом навчання відповідних компетентностей жодною мірою не суперечить таким перевагам вищої освіти, як фундаментальність і універсальність. Студентоцентроване навчання передбачає розширення прав і можливостей студентів, розробку нових підходів до викладання і навчання, навчальних програм, що відбивають практичний бік реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті нашої держави.

Об'єктом дослідження є процес сучасної університетської освіти в нашій державі.

Предметом дослідження є організація студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Мета дослідження – виявити і обґрунтувати освітні умови організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Завдання дослідження:

- 1) виявити сучасні тенденції університетської освіти, зокрема у підготовці фахівців соціономічного спрямування;
- 2) розкрити сутність студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення;
- 3) визначити труднощі практичної реалізації студентоцентрованого навчання;

- 4) дати рекомендації щодо організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Для вирішення зазначених завдань при проведенні даного дослідження використовувалися наступні **методи дослідження**: теоретичні – аналіз літературних джерел (наукової літератури, законодавчих актів, навчально-методичних матеріалів вітчизняних і зарубіжних авторів); вивчення та узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку студентоцентрованого навчання; емпіричні – спостереження, анкетування, аналіз документації, що відбиває успішність підготовки студентів.

Наукова новизна дослідження: уточнено зміст поняття «студентоцентроване навчання»; визначено специфіку організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення; узагальнені типові труднощі, що виникають в процесі організації студентоцентрованого навчання в університетській освіті майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Практична значимість дослідження: підготовлено рекомендації для студентів і викладачів із організації студентоцентрованого навчання; розроблена система завдань по організації студентоцентрованого навчання, націленого на розвиток комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців із соціального забезпечення.

Робота складається із трьох розділів, вступу, висновків, списку літературних джерел (104 джерела), додатку. Загальний обсяг дослідження – 120 сторінок, в т. ч. 103 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИЙ ПРИНЦИП ОСВІТНІХ РЕФОРМ

1.1. Болонський процес як умова студентоцентрованого навчання

З моменту входження нашої держави в Болонський процес поставлено завдання освоєння компетентнісного підходу, переорієнтації державних освітніх стандартів вищої освіти на проектування результатів освіти і компетенцій, які покликані стати новою мовою опису цілепокладання організації освітнього процесу. Нині відбувається зміна освітньої парадигми і це передбачає перехід до орієнтованого на результати підготовки студента підходу, в якому кінцеві результати навчання відіграють основну роль і стають головним підсумком освітнього процесу для студента з точки зору знання, розуміння і здібностей, а не на засоби та методи навчання, які використовують викладачі для досягнення цих результатів [22; 23; 24; 102; 102; 104].

Лондонське Комюніке 2007 року містить першу згадку «на студента навчання, якого базується на результатах» [103]. Традиційні програми, зорієнтовані на вхідні чинники, виявилися занадто сфокусованими на викладача замість студента. Зміна фокуса пов'язаного із потребою поліпшення навчальних програм, а також з визнанням того факту, що більш ефективні і різноманітні стилі навчання йдуть на користь студентам [23].

У травні 2005 року в Бергені результати навчання стали застосовуватися в якості основи загальних «Дублінського дескрипторів», які описують три цикли Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та лежать в основі всеосяжної структури кваліфікацій ЄПВО. У травні 2007 року в Лондоні зазначено, що вони стали використовуватися як інструмент реформування й інновації навчальних програм, а також для визначення кредитів Європейської системи перенесення та накопичення кредитів, опису модулів і навчальних програм і для забезпечення студентоцентрованого, який базується на результатах, освітнього процесу. Із другорядного інструменту результати навчання перетворилися в один з основних механізмів радикальної реформи європейської вищої освіти [22].

Фраза «результати навчання» стала аксіомою, яка з'являється у всіх офіційних комюніке, доповідях і заявах із освітніх реформ. Після Лондонського Комюніке став очевидним серйозний масштаб роботи, яку належить зробити, щоб результати навчання могли повною мірою реалізувати свій потенціал як засобу вдосконалення кваліфікацій, освітніх структур і студентоцентрованої освіти [103]. Однак, результати навчання не є вирішенням всіх академічних проблем. Їх слід розглядати як частину набору інструментів, які в сукупності і при правильному застосуванні можуть привести до позитивних змін. Результати навчання вносять свій внесок в різні рівні і аспекти освіти. Це не просто прийом опису навчальної програми, але і спосіб інформування про зовнішні опорні точки на місцевому, загальнодержавному та міжнародному рівнях.

У Комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту визначені пріоритети для Європейського простору вищої освіти на наступні десятиріччя, серед яких названо студентоцентроване навчання. Відзначено, що такий підхід допоможе студентам сформувати компетенції, необхідні на мінливому ринку праці, і дозволять стати активними та відповідальними громадянами [104].

Сьогодні існує зміщення акцентів від викладача до студента. У студента підхід до навчання включає в себе різні відносини між наставником і наступником, в силу чого наставник стає помічником-фасилітатором, де відповідальність за навчання спільна, і процес навчання обговорюється спільно. Учні розглядаються як особистості – себто враховується їх досвід, особливості, здібності сприйняття, інтереси і потреби. Учні «конструюють» свій власний зміст за допомогою активного навчання, рефлексії, а так само й за допомогою знахідок і відкриттів. Найчастіше акцентується на міжпредметних зв'язках з метою досягнення більш високого рівня базових умінь і знань.

Студент залучений в процес вибору того, що вивчати. На студента навчання більше орієнтується на результати, ніж на вхідні чинники. Процес навчання є не тільки передачею знань, а й більш глибоким розумінням і формуванням критичного мислення. На студента позитивно сприяє перехід до розвитку змішаних навчальних моделей, де навчання передбачається протягом усього життя.

Однак студентоцентовані і спрямовані на викладання підходи не обов'язково взаємно виключаються, в більшості випадків навчання проходить десь уздовж цього континууму. Важливо підкреслити, що студентоцентований підхід не заперечує і не применшує роль наставника, а якісно змінює як роль наставника, так і роль наступника.

В ході моніторингу Болонського процесу В.І. Байденко визначив поняття студентоцентованої освіти в світлі компетентнісного підходу. Студентоцентована освіта – це основоположний принцип болонських реформ у вищій освіті, що передбачає зміщення акцентів в освітньому процесі із викладання (як основної ролі професорсько-викладацького складу в «трансляції» знань) на вчення як активну освітню діяльність студента [13].

Зміщення акценту на результати освіти, пов'язані із досягненнями конкретного студента, на відміну від цілей, які є атрибутом процесу проектування освітньої програми, робить студента центральною фігурою освітнього процесу, а його інтереси і освітні потреби – основою для формування професійно-освітньої програми. Освітній процес, зорієнтований на студента, більшою мірою визначається тим, чого хоче досягти наступник. Студент отримує більшу самостійність у виборі шляхів освоєння навчального матеріалу. Реформування навчальних програм повинно забезпечити можливість високоякісних, гнучких і індивідуалізованих освітніх траєкторій.

Студентоцентризований підхід протиставляється предметно-центризованому в сенсі організації трансляції знань. При зреалізації предметно зорієнтованого підходу викладач формулює загальні правила, принципи, алгоритми, визначені зовні заданими умовами. Навчальні процедури сприяють надійному запам'ятовуванню матеріалу, а навчальна діяльність організовується таким чином, щоб студенти мали можливість самостійно відтворювати і застосовувати вивчений матеріал у різноманітних типових або інших внутрішньопредметних ситуаціях, які не потребують нової інформації або навичок і вмінь. В результаті вони на досить високому рівні опановують набором теоретичних знань, але відчують певні труднощі в практичній діяльності, що вимагає застосування цих знань для вирішення конкретних професійних завдань, а це також є дуже важливим для майбутніх працівників соціальної сфери і соціального забезпечення. Ознаками такого підходу є урахування особистісних особливостей і потреб студентів, акцент на самостійну діяльність і рефлексію, підвищення особистої відповідальності за результати навчання. Основним інструментом цього підходу є діяльнісний тип навчання.

Подібне зміщення акцентів в освітньому процесі, як було вже зазначено, має спричинити розвиток методичного, організаційного та технологічного забезпечення, а також упровадити зміну ролі викладача. Поряд зі збереженням свого колишнього рольового статусу викладач покликаний забезпечити більш високі рівні консультування і мотивації студентів у тому, що відноситься до критичного відбору інформації, її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації виявлених прогалин. Викладач в зростаючій мірі зrealізує нову функцію керівника і консультанта студента в справі придбання ним тих чи інших компетенцій, стає систематизатором знань і куратором студентів. У свою чергу освітній процес зажадає від студентів більшою мірою залученості, розвитку своїх умінь працювати з оригінальною інформацією, користуватися різноманітними формами доступу до інформації та її оцінки [10; 13; 17].

Сучасний студентоцентризований підхід до управління освітнім процесом передбачає також формування партнерських відносин зі студентом, оскільки різко підвищується самоактуалізація студента як майбутнього професіонала не тільки в процесі навчання, а й у процесі контролю його результатів. Такі відносини повинні характеризуватися ясністю і прозорістю вимог, як до рівня навчальних досягнень, так і до процедур контролю, а також наявністю зворотного зв'язку зі студентом, доступністю результатів і їх аналізу для всіх зацікавлених сторін.

У такому освітньому процесі акценти зміщуються з викладання навчального предмета на активну освітню діяльність студента, що передбачає використання суб'єктно-діяльнісних освітніх технологій, вміння студента самостійно оцінити успіх або неуспіх процесу своєї освіти і вчасно провести корекцію. Самостійність, адекватна самооцінка, прагнення до самореалізації в навчальній праці, сходження до Я-ідеального, Я-професійного повинні сформувати громадянські якості студента, які стають одним з головних підсумків освітнього процесу і для

молодого фахівця, і для суспільства. У нинішніх студентів з'являються нові ролі і цілі, пов'язані, з одного боку, з свідомим, активним і відповідальним розвитком особистісних і професійних компетенцій, а з іншого боку, з активним пошуком свого Я в професії і в житті. Таким чином, початкова орієнтація на результат і активна позиція по відношенню до свого навчання є індикаторами появи у майбутніх випускників особистої відповідальності за якість своєї професійної підготовки.

Виходячи зі сказаного, реалізація принципу студентоцентрованого навчання передбачає оптимальним такий спосіб проектування і організації освітнього процесу, при якому:

а) основний акцент робиться на організацію різних видів діяльності учнів;

б) викладач постає в ролі педагога і менеджера, а не транслятора навчальної інформації;

в) інформація використовується як засіб організації діяльності, а не мета навчання;

г) той, кого навчають, постає в якості суб'єкта діяльності поряд з викладачами, а його особистісний розвиток виступає однією з головних освітніх цілей.

Необхідно відзначити, що подібний зсув у вищій освіті не знижує відповідальності навчальних закладів за високі академічні та етичні стандарти. Університети покликані виконувати свої ключові інтелектуальні та культурні обов'язки, і не можуть вважатися громадськими інститутами, вільними від цінностей. Для студента концепція освітнього процесу з її акцентом на компетенції і результати навчання не суперечить таким перевагам вищої освіти, як фундаментальність і універсальність.

1.2. Особливості студентоцентрованого підходу у підготовці фахівців соціономічних професій

Спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною і доречною ще у ХХ столітті, сьогодні не відповідає сучасним реаліям. Сьогодні суспільство потребує «нової людини» з інноваційним типом мислення, яка здатна приймати самостійні відповідальні рішення та легко адаптуватися до постійних змін у сучасному непростому соціальному доквіллі. Саме така освічена людина буде конкурентоспроможною в будь-якій сфері.

У зв'язку з цим, існує нагальна потреба в масштабних змінах освітнього процесу в Україні. Необхідне негайне запровадження компетентнісного підходу через студентоцентризм. Студентоцентризм полягає в розробленні навчальних програм, які зосереджуються на результатах навчання, компетентностях, які враховують особливості пріоритетів кожного студента, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю навчальної програми. При цьому студенту надаються більші можливості вибору змісту, способу та темпоритму навчання. Студентоцентризм базується на засадах особистісно зорієнтованої освітології, розвитку і саморозвитку особистості, що є необхідною умовою для осмисленого сприйняття і засвоєння студентами навчальної інформації, формування у них здатності самостійно і творчо її застосовувати при вирішенні практичних завдань та приймати виважені рішення. Студент у такому процесі зорієнтований не лише на окремий предмет, а й на власний професійний розвиток, на свідоме конструювання власного майбутнього.

Компетентнісний підхід у вищій освіті передбачає перехід від інформації, як предмету запам'ятовування, до школи мислення та розвитку здібностей студента. Він забезпечує повніший, особистісно та соціально інтегрований результат освіти [7; 13; 29; 46; 48; 54; 75; 89; 90; 93].

Треба відмовитися від розуміння освіти як отримання готового знання та уявлення про педагога як носія відповідного знання, а студента як споживача. Крім того, викладач вищої школи сьогодні має усвідомлювати незавершеність свого культурно-освітнього шляху. Компетентнісна підготовка викладачів має передбачати самопізнання, розвиток і самореалізацію особистості, розвиток уміння і бажання вчитися, готовність до роботи за швидко змінних умов. Постає необхідність оцінки результату навчання в університеті. Вкрай важливо, щоб крім отриманого диплому, у кожного випускника були сформовані компетентності, кваліфікації, структура знань, поглядів, переконань. Саме це формує основу для навчання протягом життя з метою особистого вдосконалення і виконання суспільних функцій.

Отже, актуальність орієнтації сучасної освіти при підготовці працівників соціальної сфери на компетентнісний підхід через студентоцентризм зумовлена зміною освітньої парадигми та необхідністю гармонізації Європейської і української систем вищої освіти, зумовленої Болонським процесом. Саме людиноцентризм, студентоцентризм відповідає вимогам і запитам сучасної цивілізації, котра потребує людини знаючої, творчої та ініціативної.

Термін «студентоцентроване навчання» увійшов в науковий обіг у зв'язку з болонськими перетвореннями системи вітчизняної освіти. Таке навчання передбачає розширення прав і можливостей тих, хто навчається, розробку нових підходів до викладання і навчання, навчальних програм,

що формують практичні навички і компетенції у майбутніх фахівців. Це передбачає вищу мотивацію студентів до навчання і саме тому освітній процес зараз більшою мірою зорієнтований на студента та визначається тим, чого хочуть досягти саме студенти, наступники.

У зв'язку з цим слушно звернутися до практики та деяких проблем у викладанні навчальної дисципліни «Управління соціальним розвитком». При цьому зазначимо, що навчальна дисципліна посідає вагоме місце в циклі дисциплін магістерської підготовки вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців соціономічного спрямування, яка потребує застосування теоретико-методологічного мислення, логіки наукового пізнання, що допомагають закріпити теоретичні знання і сформувати практичні навички у студентів спеціальностей «соціальна робота», «соціальне забезпечення», щодо розширення свого кругозору та вміння користуватись законами і нормативними документами і зорієнтовує студентів на перспективне бачення соціально-політичних процесів в динаміці їх розвитку на макро- і мікрорівнях. У зв'язку з переходом і формуванням нових магістерських навчальних програм навчальна дисципліна стала вибірковою, що зумовило звернутись до студентів, які обрали цю дисципліну, з рядом запитань стосовно мотивації вибору та очікуваннями майбутніх знань і компетенцій після її вивчення. При викладанні також були враховані студентські очікування та побажання, що зумовило по-новому реалізувати методичне, забезпечення в напрямку того, чого вони хочуть досягти. По завершенню навчання і отриманню заліків було проведено анкетування, результати якого були в основному позитивні (див. розділ 3). Проте були і побажання для вдосконалення навчання. Так, на запитання чи виправдались Ваші очікування від вивчення вибіркової дисципліни, більшість відповіли, що очікування були виправдані на 99%,

оскільки були отримані необхідні знання в сфері управління соціальним розвитком. Сьогодні даний напрямок є важливим у зв'язку із гуманізацією суспільства, постійне вдосконалення системи соціального захисту населення з метою його ефективного відтворення. Викладач ділився своїм досвідом, що є взагалі безцінним порівняно з теорією, яка дається в книгах. Сподобались тести, на перевірку засвоєння теми, на кожній парі. Деякі з них сформовані не дуже просто, що примушує подумати над тим, чи правильну відповідь ти обрав. Корисним було вирішення задач, адже вони були приділені нарахуванню пенсій, виплаті заробітної плати, допомоги по безробіттю, індексації тощо, але хотілося, щоб перед їх розв'язанням приділялося більше уваги їх вирішенню. Проте були і зауваження, а саме стосовно відносно великого накопичення теорії на початкових етапах вивчення навчальної дисципліни. У побажаннях пропонувалось також більше практичних ситуацій, кейсів для студентів у плані підготовки презентацій, виступів, дискусій, особливо командних. Також пропонувалось додатково залучати фахівців у сфері соцзахисту, щоб отримати бачення інших людей і системно проаналізувати його.

Проблема визначення та освоєння сучасного змісту вищої освіти сьогодні є актуальною як ніколи. Адже від цього залежать темпи і характер розвитку країни, її економіки, внутрішніх і зовнішніх суспільних відносин. З огляду на це приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень, прийняття прогресивного Закону України «Про вищу освіту» покликані змінити національну вищу освіту і, зрозуміло, її ключові складники і чинники – освітні програми і відповідні кваліфікації (ступені). А через них і людину, яка передовсім має бути особистістю інноваційного типу.

Адекватне конструювання освітніх програм і кваліфікацій у вищій школі надасть можливість вирішити кілька взаємопов'язаних проблем. Зокрема, дозволить реально запровадити компетентнісний підхід, а через нього студентоцентризм, рішуче відійти від предметоцентризму, забезпечити зрозумілість і порівнюваність результатів навчання, набутих компетентностей і кваліфікацій, ступенів для всіх зацікавлених сторін і в такий спосіб створити надійну основу для європейської і світової інтеграції. Це також дасть можливість підвищити відповідальність за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм і кваліфікацій та їх реалізації, досягти гнучкості, оперативності в реагуванні на різноманітні потреби здобувачів і користувачів вищої освіти. Крім цього, такий підхід сприятиме запровадженню в освітню теорію і практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів.

Нова методологія побудови освітньої програми, зорієнтованої на студента, була одним із перших важливих результатів проекту Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING), який був ініційований у 2000 р. європейськими університетами (координатором проекту є Університет Деусто, Іспанія) за активної підтримки Європейської Комісії з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітнього простору [104].

Згідно із методологією Тюнінга процес створення освітньої програми містить такі кроки.

Перевірка відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічного погляду, чи визначені спільні точки прив'язки, ресурси всередині/зовні вищого навчального закладу (наукової установи)).

Визначення профілю освітньої програми.

Опис мети програми та кінцевих результатів навчання.

Визначення загальних і фахових компетентностей.

Розроблення навчального плану.

Розроблення модулів і вибір методів викладання.

Визначення підходів до навчання та методів оцінювання.

Розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її удосконалення.

Особлива увага повинна приділятися першому етапу роботи аналізу актуальності розроблення та запровадження нової освітньої програми.

Розробники повинні дати чіткі відповіді на низку запитань:

1) чи визначена суспільна потреба у новій програмі на регіональному, національному та міжнародному рівнях?

2) чи проведені для цього широкі консультації з усіма зацікавленими сторонами: роботодавцями, професійними організаціями та об'єднаннями тощо?

3) чи наявні необхідні ресурси для створення та реалізації програми всередині вищого навчального закладу (наукової установи), чи є можливість залучення додаткових фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів?

4) чи є формальні зобов'язання партнерських вищих навчальних закладів (у випадку спільних програм або програм подвійних (багатосторонніх) дипломів)?

5) чи буде така програма юридично визнаною у всіх країнах?

6) чи є повне порозуміння партнерських вищих навчальних закладів щодо тривалості освітньої програми, її кредитного виміру?

Методологія проекту передбачала циклічність процесу розроблення та реалізації освітньої програми, її постійний моніторинг і вдосконалення,

у зв'язку з чим загальний процес буде циклічним, а також містити внутрішні цикли зворотного зв'язку.

Ще одним важливим завданням у підготовці фахівців соціономічних професій є те, що Європейські вимоги до вищої освіти вимагають навчання студентів професійно спрямованої іноземної мови, аби вони після закінчення навчального закладу могли конкурентноспроможно представляти нашу країну на світовому ринку праці. Відповідно, навчання професійно спрямованої іноземної мови має на меті сформувати у студентів іншомовну лінгвістичну компетенцію. Проблему іншомовної лінгвістичної компетенції вивчали різні вітчизняні та зарубіжні вчені, які по-різному її визначають. Так, Б.Ф. Ломов визначає лінгвістичну компетенцію як систему внутрішньо засвоєних знань функціонування мови, яка проявляється у використанні в мовленнєвій діяльності. О.Б. Лисак визначає лінгвістичну компетенцію як знання, вміння та навички з галузей лінгвістики (наприклад, англомовна мовна, мовленнєва, соціокультурна та соціолінгвістична, стратегічна та дискурсивна компетенція), необхідні для розуміння чужих та утворення власних програм поведінки [54; 55]. Іншомовна професійна лінгвістична компетенція майбутнього соціального працівника становить систему знань, умінь і навичок, яка проявляється власне у мовленнєво- мисленнєвій діяльності та стосується певної (у нашому контексті – професійно спрямованої соціальної) тематики.

За новітніми тенденціями, навчання студентів лінгвістичної компетенції повинно відбуватись за принципом студентоцентризму. Тобто, студент у процесі навчання виступає як повноцінний суб'єкт навчального процесу, який підпорядковується його потребам та інтересам, а викладач забезпечує виконання даних умов. Даний принцип можливо трактувати

двоєко: з однієї сторони, навчання відбувається виключно в інтересах студента, відсутні так звані «баластні» знання чи уміння, які бувають іноді включені у програму «для позначки». З іншого боку, більшу частину відповідальності за отримані результати студент переймає на себе. Студентоцентроване навчання англомовної компетенції повинно відбуватись з дотриманням принципів системності та систематичності, вільного доступу до інформації, рівності, справедливості оцінювання, та, найголовніше, індивідуального підходу до кожного студента. Опанування основних структурних елементів сформованої англомовної компетенції студентів включає навчання їх письма, читання, монологічного та діалогічного говоріння та аудіювання, тобто сприйняття мови на слух. Чітко структуровані критерії оцінювання та можливість отримувати додаткові бонуси та додаткову індивідуальну діяльність сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Як варіант, можливо запропонувати студентам вільний вибір певних розділів у межах загального календарно-тематичного плану занять [101].

Сучасний стан української вищої освіти все частіше є предметом занепокоєння науковців, які представляють різні науки. Йдеться головню про те, що освітня система не сприяє формуванню суб'єктної позиції студентів. Це робить їх залежними в широкому розумінні цього слова – від потреби зовнішнього управління власним навчанням до наявних у структурі особистості відповідних рис. Цивілізаційні умови, пов'язані з широким доступом до мережевої інформації, а також вітчизняна традиція створення навально-методичних посібників призводять до появи великої кількості готового інтелектуального продукту, яким механічно та некритично послуговуються студенти, створюючи ілюзію засвоєння досвіду.

Подолати таку ситуацію у глобальному баченні може зміна освітньої парадигми (насправді відмовитися від традиційної, а не маскувати це «фасадними» перебудовами), а на рівні практичної діяльності викладачів – створення такого освітнього довкілля, яке б детермінувало розвиток суб'єктності студента.

Дидактичний підхід К. Роджерса, який обґрунтовує центровану навколо особистості освіту, ґрунтується на припущенні, що людина є недостатньо пізнаним науковим об'єктом, тому тільки вона сама може будувати свою освіту, самостійно ризикувати і потім відповідати за результати руху за цією навчальною траєкторією певному середовищі. Автор зокрема акцентує увагу на необхідності створення насиченого і різноманітного освітнього середовища, у властивостях якого і в стилі взаємодії втілюються цінності педагогів, їхні уявлення про норми та ідеали освітньої діяльності. За таких умов освітня система здатна реалізувати свою основну цінність – вільний розвиток особистості відповідно до її здібностей та схильностей [див. 71].

Висновки до розділу 1

На сьогодні студент постає центральною фігурою освітнього процесу, а його інтереси і освітні потреби стають основою для формування професійно-освітньої програми. Освітній процес, зорієнтований на студента, більшою мірою визначається тим, чого хочуть досягти студенти, вони отримують самостійність у виборі шляхів освоєння навчального матеріалу впродовж всього терміну навчання. Тож реформування навчальних програм повинно забезпечити можливість високоякісних, гнучких та індивідуалізованих освітніх траєкторій.

На початку XXI століття студентоцентрований підхід протиставляється предметно-центрованому в організації трансляції знань, коли викладач формулював загальні правила, принципи, алгоритми. Навчальна діяльність тут організовується таким чином, щоб студенти мали можливість самостійно відтворювати і застосовувати вивчений матеріал у різноманітних типових ситуаціях, які не потребують нової інформації або навичок і вмінь. В результаті вони на досить високому рівні опановують набором теоретичних знань, але відчують певні труднощі в практичній діяльності, що вимагає застосування цих знань для вирішення конкретних професійних завдань, що також є дуже важливим для майбутніх працівників соціальної сфери. Ознаками студентоцентрованого підходу є урахування особистісних особливостей і потреб студентів, акцент на самостійну діяльність і рефлексію, підвищення особистої відповідальності за результати навчання.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

2.1. Передумови та історія постання студентоцентризму

Становлення світового освітнього простору, широкий культурний обмін, інтенсивний пошук і впровадження студентоцентрованого навчання в освітню практику вимагають переосмислення актуальних форм і змісту університетської освіти. За умов ступеневої освіти – це головне поєднання базової підготовки з широким спектром можливостей підвищення кваліфікації і перенавчання.

Усвідомлення змін, що відбуваються нині в нашій державі, допомагає визначити стратегію і тактику побудови інноваційного освітнього процесу у закладах освіти на основі студентоцентрованого навчання, що передбачає постановку освітніх цілей в контексті розвитку у студентів здатності самостійно вирішувати проблеми в сфері професійної діяльності; організацію освітнього процесу на основі індивідуального освітнього маршруту або траєкторії індивідуального розвитку, спрямованих на розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створення умов для формування у студентів соціономічного профілю досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем майбутньої професійної діяльності в умовах студентоцентрованої освітньої парадигми.

Те, що відбувається зміна парадигми освіти, передбачає перехід до орієнтованого на результати підготовки студента підходу, в якому результати навчання відіграють основну роль і стають головним підсумком освітнього процесу для студента з точки зору знання, розуміння і здібностей, а не на засоби та методи навчання, які використовують викладачі для досягнення цих результатів [29; 31; 47; 56; 62; 100; 101].

В даний час в теорії і практиці вищої освіти склався ряд протиріч, які потребують наукового вирішення ряду неспівпадінь між актуальністю студентоцентрованої парадигми освітнього процесу університету і домінуванням традиційних підходів і організації навчання студентів в практиці освітньої діяльності; між необхідністю організації освітнього процесу з урахуванням рівневої системи освіти і відсутністю спеціальної підготовки викладачів університету до реалізації нових функцій і ролей при здійсненні студентоцентрованого навчання. Вирішення зазначених протиріч актуалізує проблему дослідження, яка полягає в організації студентоцентрованого навчання в університетській освіті майбутніх фахівців системи соціального захисту, що і визначило актуальність такого розгляду в нашому магістерському дослідженні.

Студентоцентрована парадигма створює умови для повноцінного творчого розвитку суб'єктів за рахунок педагогічної актуалізації гуманітарного змісту університетської освіти. Вона включає відкритість спілкування, свободу навчання, індивідуалізацію розвитку особистості, актуалізацію тьюторсько-фасилітаторського функціоналу викладача. Студентоцентрована освіта передбачає таку організацію навчання суб'єктів освітнього процесу, яка в максимальному ступені зорієнтована на їхні індивідуальні особливості і специфіку особистісного розуміння світу. За цих умов відбувається не тільки передача знань, вироблення умінь, але й формування спрямованості пізнавальних інтересів студента, його

життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розвиток особистісного потенціалу суб'єктів освітнього процесу сучасного університету.

Основна ідея студентоцентрованого навчання майбутніх працівників соціального забезпечення має на меті формування у студентів самостійної позиції в процесі навчання. Навчання – це не стільки збирання і запам'ятовування інформації, яку дає викладач, скільки самостійне творення знання. Справжнє навчання перетворює і змінює природу вивченого, так як обов'язково включає можливості синтезувати, оцінювати і приміряти нову інформацію до існуючої системи знань. Освітньо-педагогічний зміст студентоцентрованого навчання полягає в утвердженні унікальності особистості студента, особливо за умов сучасної освіти.

Сучасні дослідження і практика переконливо доводять, що кардинальні зміни та якість освітнього процесу відбуваються лише тоді, коли в ньому живуть, змінюються і розвиваються не тільки студенти, а й самі викладачі. Особистість студента, як і особистість викладача, проявляється і розвивається в діяльності, навчанні. Істотну роль з точки зору її розвитку відіграє не сам по собі той чи інший вид діяльності, а його місце в системі життєдіяльності особистості, тобто спосіб «зв'язування» особистістю її різних видів діяльності [2].

Існуючі теоретичні ідеї і концепції студентоцентрованого навчання суб'єктів освітнього процесу університету недостатньо розглянуті в широкому контексті ідей інформаційного суспільства та мінливої університетської освіти, заснованої на студентоцентрованій парадигмі, яка узгоджується з компетентнісним підходом підготовки фахівців системи соціального захисту та соціального забезпечення.

Теоретико-методологічну базу дослідження склали дослідження, присвячені актуальним проблемам сучасної освіти; концептуальні положення в сфері теорії і практики вищої професійної освіти (А. Вербицький, Т.М. Давиденко, В. В. Давидов, І. Ф. Ісаєв,

П.І. Підкасистий, В. А. Сластьонін, Л. М. Фрідман); дослідження професійної освіти соцпрацівників і підготовки фахівців даного профілю (С.Я. Батишев, В.П. Беспалько, К.Я. Вазін, М.І. Дьяченко, Т.В. Кудрявцев); науково обґрунтовані положення та ідеї діяльнісного підходу (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін; О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін), особистісно-орієнтованого (І.О. Зимня, В.В. Серіков, І.С. Якиманська, А.В. Фурман); активізації навчання студентів у вищих навчальних закладах (О.Л. Ворожейкіна, В.М. Казаков, А.Н. Талалаєнко, М.С. Каменецький, Н.М. Золотарьова, Ю.А.Крупін); концептуальні засади компетентнісного підходу (А. Андреєв, А.Г. Бермус, Е.Ф. Зеєр, Дж. Равен, А.В. Хуторський); роль діяльності і спілкування у розвитку особистості (Б.Г. Анан'єв, О.О. Леонт'єв, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов); концепція студентоцентрованого навчання в університетській освіті (Г.К. Андреєва, І.В. Носко, Л.А. Вітвіцька, Н.В. Дроздова); ідеї розвитку комунікативної компетенції (В.А. Болотов, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.А. Кузнєцов, Е.В. Ткаченко, С.К. Шандрук); вивчення мотивації навчальної діяльності (А.Г. Асмолов, О.А. Вербицький, Ю.Н. Кулюткін, А.Н. Леонт'єв, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн) [див. 1-18; 23-47; 52-89; 92-99].

До початку ХХІ століття, назрілі загальноєвропейські проблеми, пов'язані з економікою та соціальними негараздами, привели освітній Європейське співтовариство до висновку про те, що необхідна нова система освіти, яка буде готувати фахівця з сучасним мисленням, зорієнтованого на інноваційну діяльність, безперервний саморозвиток і на загальнолюдські цінності, засновані на гуманістичних ідеях.

Вивчення реалізації Болонського процесу і одного з його основних принципів студентоцентрованого навчання виявили протиріччя між потребою в реалізації студентоцентрованого принципу навчання в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі і недостатньою

теоретичною і практичною розробленістю даної проблеми, як в Європі, так і в Україні. Внаслідок зазначеного протиріччя виникла проблема, яка полягає в необхідності опису феномена Болонського процесу [22-24].

Дослідженнями Болонського процесу займалися Х.С. Джонс, Ф. Мертенс, Ф. де Вільдер, К. де Віт, В.І. Байденко, а також міністри освіти, заступники міністрів, генеральні і державні секретарі країн учасниць Болонського процесу: К. Ейнем, Г. Шмідт, Я. Аді, А. Тотоманова, Е. Земан, М. Вестагер, Т. Лукас, М. Раск, К. Аллегрі, В. Катенхузен, У. Ердсіек-Раві, П. Згага, А. Бладх та ін. [23].

Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) формувався з метою надання підтримки економічним, комерційним і фінансовим ринкам. Якщо взяти до уваги, що Сорбонська (1998 р.) і Болонська (1999 р.) декларації є спробою сформулювати план сучасного європейського підходу до відповіді на назрілі загальноєвропейські проблеми, справедливність наведеного думки експерта не викликає заперечень [4]. Ф. Мертенс і Ф. де Вільдер в своїй публікації «Вища освіта в розширеній і життєздатною Європі» висловлюють думку, що Болонський університет, заснований в 1088 році саме як Європейський університет, дав своє ім'я процесу, покликаному повернути університету його справжню європейську сутність, тобто інтегратора Європи.

К. де Віт виділяє три періоди в розвитку тенденцій європеїзації вищої школи в другій половині минулого століття [див. 12].

Перший період (1957-1982 р.) почався після Римського договору 1957 року. Конференція міністрів освіти в 1971 році означила п'ять основних моментів загальноєвропейського виміру в освітніх системах: взаємне визнання дипломів, обґрунтування ідеї формування європейського університету, кооперація післядипломної і вищої освіти, створення європейського центру розвитку освіти, установа необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти.

Другий період припав на 1983-1992 роки, коли уточнювалися цілі, завдання і проблеми кооперації вищої освіти на просторі євроспільноти і перш за все його правові аспекти: надання студентам із різних країн рівних прав у приймаючих їх країнах. Під гаслом «Сприяння вільної мобільності викладачів, студентів і дослідників» розгорталися проекти СОМЕТА, ERASMUS, TEMPUS та ін.

Третій період зв'язувався з підписанням Маастрихтського договору (1992 р.). У цей час посилюється ідея про європейське громадянство, згідно з якою кожен громадянин країни-члена Євросоюзу має цивільні права цієї спільноти (вільне переміщення, висунення своєї кандидатури на виборах в комунальні органи тощо). Проголошений принцип субсидіарності, у погляді на вищу освіту на той час інтерпретувався двома різними способами. Одні виходили з того, що цей принцип перешкоджає подальшій інтеграції. Як ми вже бачили, освіту, особливо базову і університетську, розглядали як символ національної держави. У багатьох країнах Європи європейська освітня політика виглядала б як агресія з Брюсселя у внутрішні сфери суверенітету. Але принцип субсидіарності міг би все ж вести до прискорення прийняття необтяжених зайвої напруженістю кооперації та інтеграції, так як до цього часу державам-членам погрожував зовсім не «диктат Брюсселя». Парадокс в тому, що обидві точки зору мали право на існування. Адже тільки кілька місяців після укладення Маастрихтського договору можна було знайти теми, пов'язані з підготовкою. Констатувалося, що зростаюче знання орієнтує освітні системи на роль принципівих передумов економічного зростання, підвищення конкурентоспроможності в глобальному масштабі і зниження рівня безробіття. Хоча в доповіді наголошувалося на згоду країн Співдружності в частині підвищення якості освіти, децентралізації освітнього менеджменту, наростаючої взаємодії між вищою школою і промисловістю, а також ідентичність інтересів європейських держав у

розвитку європейської інтеграції, тим не менш, освітня система зазнала імпліцитної і експліцитної критики, в тому числі з приводу наростаючого дефіциту робочої сили, з одного боку, і зростання числа безробітних, з іншого (як прояв недостатньої реалізації європейського спрямування в розвитку і устрої освіти). Також стверджувалося, що система освіти і підготовки не задовольняє потреби сучасної економіки [41; 42; 102].

Університети, наприклад, повинні сприяти навчанню через все життя, створювати гнучкі освітні шляхи, відігравати роль передбачувача нових потреб в трансферт знань. Ця доповідь, як вважають експерти, застерігала від консервації наявних освітніх структур і традицій, в той час коли темпи змін в навколишньому світі все більш прискорювалися (вони назвали це явище «євросклерозом»). Багато в чому європейська кооперація у вищій освіті більш-менш вирівнялася до 1993 року, хоча багато національних освітніх систем Співдружності продовжували зазнавати труднощів.

Схема концентрувалася на трьох визнаних в Європейському Співтоваристві чинниках впливу: 1) інформаційному суспільстві, 2) інтернаціоналізації та 3) науковому і технічному світі. Ця спільність чинників спонукала до вироблення напрямків узгодженої освітньої політики, яка охопила сприяння виробництву знань, зближення освіти і економіки, посилення ролі освіти як другого шансу людини, освоєння випускниками, щонайменше, трьох європейських мов, твердження рівної корисності інвестицій в економіку і освіту [22].

Таким чином, Болонський процес почався ще до підписання Болонської декларації. Болонська декларація – одночасно й результат попередніх її ініціатив, і стимулятор процесу реформування вищої освіти. Роль європейських університетів в тому, що вони стали носіями європейського стилю і європейської свідомості. Саме тут закладена причина формування єдиного загальноєвропейського простору вищої

освіти і зближення його моделей. Роботодавці на той час зіткнулися з проблемами, на вирішення яких спрямована реформа вищої школи. Роль декларації полягає в тому, що вона надала багатьом тенденціям і напрямкам реформування загальноєвропейський рівень, ідентифікувала цей процес і визначила його мету, завдання та основні організаційні структури. У Сорбонській декларації взяла верх англосаксонська двоступенева модель вищої освіти для реформування європейської вищої освіти. Англійські університети пропонували досить широкий спектр освітніх програм для тих, хто вже мав вищу освіту.

Спільність моделей вищої освіти при збереженні різноманіття означає ймовірність створення нового європейського університету. Опрацьовуються його різні варіанти-проекти. Перший варіант передбачає відкриття його філій в країнах Співтовариства. Управління університетом, можливо, буде здійснюватися Співтовариством, притому, що національні уряди отримують своє коло компетенцій. Освітні програми для підготовки бакалаврів і магістрів будуть розроблятися з очевидною європейською орієнтацією, а фінансування стане вироблятися як самим Співтовариством, так і споживачами освітніх послуг. Варіант другий спирається на національні університети і спрямований на інтенсифікацію інтеграції. Освітні стандарти можуть встановлюватися Європейською комісією. Університету буде притаманний такий характер управління, при якому Співтовариство не дублює ті дії і функції, якісне виконання яких може досягатися самими країнами-членами. Більш того, за задумом, другий варіант допускає поєднання дипломів бакалаврів і магістрів з традиційними для тієї чи іншої країни дипломами (ступенями, кваліфікаціями), але без ухилення від однієї з головних цілей – всебічного академічного і професійного їх визнання. Третій варіант ґрунтується на принципі «Єдність в різноманітті» і кладе в свою основу збереження (не менше 30 років) національних моделей з тенденцією до зростання

визнання і європейського виміру. У всякому разі, в цьому варіанті, постулюється ряд принципів: добровільність співпраці; використання потенціалу інтеграції на основі складної і неоднорідною типології вищих навчальних закладів в країнах-членах; зростаюча «додана вартість» європейського виміру [23].

Європейська вища школа пройшла майже півстолітній шлях до прийняття Сорбонської і Болонської декларацій. З 1976 року починає складатися політичний консенсус, що стосується нової ролі професійної освіти в намічені фундаментальні зміни в житті Співдружності. Формування європейського простору вищої освіти, зближення його цілей і моделей були адекватною відповіддю вищої школи на очікувані перетворення. В останніх зосереджувалися «точки зростання» нової Європи. З ними асоціювалися зміни структурних чинників вищої освіти.

Процес, що відбувався в освіті з 1957 по 1999 рік – власне «Болонський процес» бере свій початок з моменту підписання міністрами 29-ти європейських країн, відповідальними за освіту, Болонської Декларації про створення єдиного ЄПВО в 1999 році. У ній були сформульовані основні цілі, що ведуть до досягнення порівнянності і гармонізації національних освітніх систем вищої освіти в країнах Європи. Основні ідеї Болонської декларації виходять з Великої хартії університетів – Magna Charta Universitatum (Болонья, 1988 рік) і Сорбонській декларації (Париж, 1998 рік) [21; 22].

У Хартії 1988 року підкреслена особлива роль університетів в сучасному світі як центрів культури, знання і досліджень. До основних принципів належать автономність університетів, що виконують функцію критичного осмислення дійсності з метою поширення культури шляхом викладання і наукових досліджень; незалежність університетів від політичних, економічних та ідеологічних спрямувань влади; тісний зв'язок викладання та наукових досліджень; досягнення на цій основі

відповідності потребам економіки та суспільства; свобода досліджень, викладання і навчання; виконання своєї місії при дотриманні вільного волевиявлення з обох сторін: влади і університетів; відторгнення нетерпимості і підтримання діалогу, перетворення університетів в «місце зустрічі» викладачів, здатних до передачі знань і їх поглиблення, і студентів, мотивованих до їх освоєння; охорона цінностей європейського гуманізму; зреалізація основних завдань в частині досягнення універсальних знань поза географічних та політичних кордонів, взаємне пізнання і взаємодія різних культур [22].

Як інструменти здійснення названих цілей-принципів потрібні наявність коштів, що відповідають сучасним запитам; відбір професорського складу і наділення викладачів статусом відповідно до принципу єдності педагогічної та науково-дослідницької діяльності; надання студентам гарантій (з урахуванням специфіки обставин) необхідних свобод і умов для досягнення ними культурних і освітніх цілей; розвиток сучасних наукових проектів між європейськими університетами; стимулювання мобільності викладачів і студентів; досягнення рівнозначності дипломів, кваліфікацій, ступенів, іспитів і стипендій при безумовній повазі до національних особливостей і неупереджене ставлення до них [23]. Проголошені в Хартії (Magna Charta Universitatum) цілі і інструменти їх досягнення, відтворюються в тій чи іншій формі, з різною акцентуацією (з урахуванням обговорюваних проблем і завдань) в підсумкових документах зустрічі, присвяченій європейському або світовому утворення. «Сучасна історія, – робиться висновок в програмному документі ЮНЕСКО, – наочно свідчить про необхідність захисту принципу академічної свободи в якості незаперечної умови існування і нормального функціонування вищих навчальних закладів» [86]. 25 травня 1998 року міністри освіти Франції, Італії, Великої Британії та Німеччини підписали в Парижі (Сорбонна)

спільну Сорбонську декларацію, спрямовану на гармонізацію національних систем вищої освіти. Її головними тезами стали:

- формування відкритого європейського простору у сфері вищої школи;

- міжнародне визнання і міжнародний потенціал систем вищої освіти безпосередньо пов'язаний з прозорістю і легкістю для підтвердження дипломів, ступенів і кваліфікацій;

- орієнтація на переважно двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр, магістр) як умова підвищення конкурентоспроможності європейської освіти і зізнань;

- використання системи кредитів (ECTS);

- міжнародне визнання першого ступеня вищої освіти (бакалавр);

- надання випускникам першого ступеня права вибору продовження навчання з метою отримання диплома магістра або доктора в послідовному режимі;

- підготовленість магістрів і докторів до науково-дослідницької діяльності;

- підтвердження Лісабонської конвенції (Лісабон, 1997 р.);

- пошук шляхів ратифікації отриманих знань і вишукування оптимальних можливостей для визнання дипломів і наукових ступенів;

- стимулювання процесу вироблення єдиних рекомендацій з метою досягнення зовнішніх визнань дипломів і кваліфікацій і можливості працевлаштування випускників;

- формування європейського простору вищої освіти;

- зближення загальних структур видачі дипломів і циклів (ступенів, етапів, рівнів, шарів) навчання;

- консолідація позиції, яку Європа займає в світі, шляхом постійного вдосконалення і оновлення освіти, доступного всім громадянам ЄС [102].

Незаперечним є той факт, що Болонська декларація – документ європейського значення. Вона виходить з тих об'єктивних умов, якими відрізняється сучасна Європа, а саме: процес європейської інтеграції став реальністю, а перспектива розширення Євросоюзу надає йому нові горизонти; це в свою чергу висуває імператив зміцнення і розвитку інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу Європи; вища освіта покликана стати адекватною викликам нового тисячоліття і сприяти вихованню у студентів і всіх громадян почуття причетності до спільних цінностей та спільного соціально-культурного партнерства; на вищій школі лежить відповідальність за підготовку мобільної робочої сили, розширення перспектив її працевлаштування та розвиток континенту загалом.

У Болонській декларації схвалений факт розширення суб'єктів, що втягуються в структурну реформу вищої освіти, об'єднання для досягнення проголошених нею цілей і ініціатив урядових і неурядових структур. «Вищі навчальні заклади Європи взяли на себе основну роль в побудові європейського простору вищої освіти, а також реалізації головних принципів Magna Charta Universitatum ... Особливо важливою є остання задача, так як незалежність і самостійність вищих навчальних закладів забезпечує адаптацію системи вищої освіти і наукових досліджень до умов, що змінюються потребам суспільства і досягненням наукової думки» [42]. В іншому місці декларації сказано: «Особливе місце слід приділити міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. Життєздатність та організаційно-технічний рівень будь-якої цивілізації визначається привабливістю її культури для інших країн. Ми повинні домогтися того, щоб престиж європейської системи вищої освіти в світі був таким високим як престиж європейської науки і культури» [42].

Формування європейського освітнього простору було підпорядковане завданнями: а) збільшити здатність випускників до

працевлаштування; б) підвищити мобільність громадян; в) наростити вищої освіти потенціал конкурентоспроможності, тобто престиж Європи. Зростаюча ідентичність освітніх систем стала базою для присутності і функціонування Європейського простору вищої освіти у всіх куточках планети. З'їзд європейських ректорів у місті Саламанка (Іспанія) підкреслив, що «релевантність європейського ринку праці повинна бути найрізноманітнішим чином відображена в навчальних програмах, в залежності від того, коли передбачається працевлаштування: після завершення першої або другої ступені. Можливість працевлаштування в умовах безперервної освіти найкращим чином забезпечується за рахунок якісного навчання, відмінностей в підходах і курсових профілях, гнучкості освітніх програм з декількома точками початку і закінчення навчання, а також розвитком соціальних навичок і компетенцій, таких як комунікації і мови, вміння мобілізувати знання, рішення проблем, робота в команді ...» [42].

Що стосується мобільності, то університети Європи роблять значні зусилля до її активізації та 60% потоків студентів в Європі направляються в три країни: Велику Британію, Німеччину і Францію [23]. При цьому розрізняють мобільність «вертикальну» і «горизонтальну». Форум в Саламанці зауважив, що не можна підміняти реальну мобільність віртуальною. Розширення мобільності і досягнення релевантності ступенів, кваліфікацій і дипломів ринків праці – взаємопов'язані завдання. Очевидно, що для цього потрібна адаптація навчальних планів, чітка структура ступенів, надійна гарантія якості, викладання на основних світових мовах, відповідні інформація і маркетинг, служби прийому для іноземних студентів, зняття заборон на міграцію і зміна законів, що регулюють ринки праці.

З моменту входження України в Болонський процес було поставлене завдання освоєння компетентнісного підходу, переорієнтації державних

освітніх стандартів вищої професійної освіти на проектування результатів освіти і компетенцій, які покликані стати новою мовою опису цілепокладання ООП – мовою зрозумілим і прозорим для всіх і, перш за все, для студентів. Те, що відбувається зміна парадигми освіти передбачає перехід до орієнтованого на результати студентоцентрованого підходу, в якому результати навчання відіграють основну роль і стають головним підсумком освітнього процесу для студента з точки зору знання, розуміння і здібностей, а не на засоби та методи навчання, які використовують викладачі для досягнення цих результатів. Болонські реформи характеризуються термінами «зорієнтованість на результати» і «студентоцентроване навчання». При цьому мовиться про розуміння результатів навчання в широкому сенсі. Вони покликані стати істотним елементом зрушень в освітній практиці, припускаючи зв'язок з ECTS, модуляризацією та інституційною свободою. Те, що відбувається зміна парадигми освіти, передбачає перехід до орієнтованого на результати студентоцентрованого підходу, в якому результати навчання відіграють основну роль і стають головним підсумком освітнього процесу для студента з точки зору знання, розуміння і здібностей, а не на засоби та методи навчання, які використовують викладачі для досягнення цих результатів. Зміщення акценту на результати освіти, пов'язані з досягненнями конкретного студента, на відміну від цілей, які є атрибутом процесу проектування освітньої програми, робить студента центральною фігурою освітнього процесу, а його інтереси і освітні потреби – основою для формування професійно-освітньої програми. Освітній процес, зорієнтований на студента, все більшою мірою визначається тим, чого хочуть досягти наступники. Студент знаходить більшу самостійність у виборі шляхів освоєння навчального матеріалу. Реформування навчальних програм повинно забезпечити можливість високоякісних, гнучких і індивідуалізованих освітніх траєкторій.

Лондонське Комюніке 2007 року містить першу згадку про «студентоцентроване навчання, що базується на результатах». Традиційні програми, зорієнтовані на вхідні чинники, виявилися занадто зосередженими на викладача замість студента. Зміна фокуса пов'язана із потребою поліпшення навчальних програм, а також із визнанням того факту, що більш ефективні і різноманітні стилі навчання йдуть на користь студентам [103].

У травні 2005 року в Бергені результати навчання стали застосовуватися в якості основи загальних «Дублінського дескрипторів», які описують три цикли Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та лежать в основі всеосяжної структури кваліфікацій ЄПВО [42]. У травні 2007 року в Лондоні, зазначено, що вони стали використовуватися як інструмент реформування й інновації навчальних програм, а також для визначення кредитів Європейської системи перенесення та накопичення кредитів (ECTS), опису модулів і навчальних програм і для забезпечення студентоцентрованого, що базується на результатах, освітнього процесу. З другорядного інструменту результати навчання перетворилися в один з основних механізмів радикальної реформи європейської вищої освіти. Фраза «результати навчання» стала аксіомою, яка з'являється у всіх офіційних комюніке, доповідях і заявах по освітній реформі. Після Лондонського Комюніке став очевидним серйозний масштаб роботи, яку належить зробити, щоб результати навчання могли повною мірою реалізувати свій потенціал як засобу вдосконалення кваліфікацій, освітніх структур і студентоцентрованої освіти. Однак, результати навчання не є вирішенням всіх академічних проблем. Їх слід розглядати як частину набору інструментів, які в сукупності і при правильному застосуванні можуть привести до позитивних змін. Результати навчання дають свій внесок в різні рівні і аспекти освіти. Це не просто прийом опису навчальної програми, але і спосіб інформування про зовнішні опорних

точках на регіональному, національному та міжнародному рівнях. В Комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (Левен, 2009 р.) визначені пріоритети для Європейського простору вищої освіти на наступне десятиліття, серед яких назване студентоцентроване навчання. Відзначено, що такий підхід допоможе студентам сформувати компетенції, необхідні їм на мінливому ринку праці, і дозволять стати активними та відповідальними громадянами [24].

У звіті 2010 року описані наступні тенденції, пов'язані із введенням студентоцентрованого навчання [104]:

існує зміщення акцентів від викладача і того, що викладається, до студента і того, що вивчається;

студентоцентрований підхід до навчання включає в себе різні відносини між наставником і наступником, в силу чого викладач стає помічником-фасилітатором, де відповідальність за навчання спільна, і процес навчання обговорюється;

студенти розглядаються як особистості – враховується їх досвід, особливості, здібності сприйняття, інтереси і потреби;

студенти «конструюють» свій власний зміст за допомогою активного навчання, рефлексії, а так само й за допомогою знахідок і відкриттів;

найчастіше акцентується міжпредметних з метою досягнення більш високого рівня базових умінь і знань;

студент залучений в процес вибору того, що вивчати;

студентоцентроване навчання більше орієнтується на результати, ніж на вхідні чинники;

процес навчання є не тільки передачею знань, а й більш глибоким розумінням і формуванням критичного мислення;

студентоцентрований підхід сприяє розвитку змішаних навчальних моделей, де навчання передбачається протягом усього життя.

Однак ці підходи, не обов'язково взаємно виключаються, в більшості випадків навчання проходить десь уздовж цього континууму. Важливо підкреслити, що студентоцентризований підхід не заперечує і не применшує роль викладача, а змінює як роль наставника, так і роль студента.

Зміщення акценту на результати освіти, пов'язані з досягненнями конкретного студента, на відміну від цілей, які є атрибутом процесу проектування освітньої програми, робить студента центральною фігурою освітнього процесу, а його інтереси і освітні потреби – основою для формування професійно-освітньої програми. Освітній процес, зорієнтований на студента, все більшою мірою визначається тим, чого хочуть досягти ті, котрі навчаються. Студент має більшу самостійність у виборі шляхів освоєння навчального матеріалу. Реформування навчальних програм повинно забезпечити можливість високоякісних, гнучких і індивідуалізованих освітніх траєкторій.

2.2. Сутність студентоцентризованого навчання в підготовці працівників системи соцзабезпечення

Сучасні тенденції модернізації освітніх програм вимагають впровадження активних методів навчання студентів – майбутніх працівників сфери соціального захисту і соціального забезпечення, які передбачають скорочення аудиторних занять, особливо лекцій, і збільшення обсягу самостійної роботи студентів. Акцент в організації навчального процесу почасти зміщується в бік активного дидактичного управління і контролю навчання, оцінки якості самостійної роботи студентів, що в повній мірі відповідає «студентоспрямованій або студентоцентризованій освіті» [11; 90].

Мета студентоцентрованого навчання – досягнення того чи іншого освітнього результату в навчанні, вихованні, розвитку.

Дослідниками запропоновано цілісну конструкцію студентоцентрованого навчання, де вказані [25]:

- його переваги для студентів і викладачів;
- роль у зміні мислення, що включає опис шести стадій (аналіз проблеми, визначення ролей різних суб'єктів, ідентифікація рушійних сил змін, рекомендації до вибору стратегій із подолання перешкод для змін, реалізація змін, оцінка впливу змін);
- реалізація студентоцентрованого навчання викладачами (мотивація студентів, знання студентів викладачами, вибір методів оцінювання студентів, вибір методів викладання і навчання, застосування оцінки курсу в студентоцентрованому навчанні, використання інформаційних технологій для вдосконалення студентоцентрованого навчання);
- зреалізація студентоцентрованого навчання навчальним закладом (конструкція навчальних програм і використання результатів навчання, внутрішня оцінка якостей методів оцінювання, безперервний професійний розвиток академічного персоналу, використання інформаційних систем для підтримки студентоцентрованого навчання);
- підтримка культури студентоцентрованого навчання (зміна в роботі студентів з інформацією в навчальній групі, рекомендації щодо систематичного розвитку студентоцентрованого навчання).

Сучасний підхід до управління освітнім процесом майбутніх соцпрацівників і фахівців системи соціального забезпечення передбачає формування партнерських відносин зі студентом, оскільки різко підвищується самоактуалізація студента як майбутнього професіонала не тільки в процесі навчання, а й в процесі контролю його результатів. Такі відносини повинні характеризуватися ясністю і прозорістю вимог, як до рівня навчальних досягнень, так і до процедур контролю, а також

наявністю «зворотного зв'язку» зі студентом, доступністю результатів і їх аналізу для всіх зацікавлених сторін.

У новому підході робиться чіткий наголос на результати навчання, які стають головним підсумком освітнього процесу для студента з точки зору знання, розуміння і здібностей, а не на засоби та методи навчання, які використовують викладачі для досягнення цих результатів. Від пасивного прийому і запам'ятовування навчальної інформації студент повинен перейти до створення особистості, здатної найкращим чином виконувати поставлені цілі. Студент постає повноправним членом суб'єкт-суб'єктних відносин, при яких наступники беруть на себе частку відповідальності за навчання, вони обговорюють і взаємодіють один з одним і з викладачем-наставником при виборі цілей і способів їх досягнення, досліджуючи в той же самий час найкращі шляхи для використання і вдосконалення існуючих умінь і знань.

Студентоцентризований підхід у підготовці фахівців соцзахисту і соцзабезпечення – це особистісно-діяльнісний підхід, основи якого закладені Л. С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, Б.Г. Ананьєвим [5]. Таким чином, наші вчені ще задовго до Болонських реформ розглядали особистість як суб'єкт діяльності, яка сама визначає характер діяльності. У центрі навчання знаходиться той, хто навчається – його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад. Зміни в підході до навчання головно стосуються зміни ролі викладачів у зв'язку із розташуванням в центрі процесу навчання студентів і пов'язаних з цим змін в організації навчання і методах оцінки.

З точки зору М.А. Аكوпова, «студентоцентризоване навчання ґрунтується на такій організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, коли створюються максимально можливі умови для розвитку в учасників цього процесу здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації себе в побутуванні і сфері професійної діяльності» [4]. В

студентоцентрованому освітньому процесі акценти зміщуються з викладання навчального предмета на активну освітню діяльність студента, що передбачає використання суб'єктно-діяльнісних освітніх технологій, вміння студента самостійно оцінити успіх або неуспіх процесу своєї освіти, вчасно провести корекцію. Самостійність, адекватна самооцінка, прагнення до самореалізації в навчальній праці, сходження до Я-ідеального, Я-професійного повинні сформувати громадянські якості студента, які стають одним з головних підсумків освітнього процесу і для молодого фахівця, і для суспільства. У нинішніх студентів з'являються нові ролі і цілі, пов'язані, з одного боку, зі свідомим, активним і відповідальним розвитком особистісних і професійних компетенцій, а з іншого боку, з активним пошуком свого Я в професії і в житті. Таким чином, початкова орієнтація на результат і активна позиція по відношенню до свого навчання є індикаторами появи у майбутніх випускників соціономічного спрямування особистої відповідальності за якість своєї професійної підготовки.

Виходячи зі сказаного, реалізація принципу студентоцентрованого навчання передбачає оптимальним такий спосіб проектування і організації освітнього процесу, при якому:

основний акцент робиться на організацію різних видів діяльності студента;

викладач виступає в ролі менеджера-модератора, а не транслятора навчальної інформації;

інформація використовується як засіб організації діяльності, а не мета навчання;

той, кого навчають, постає суб'єктом діяльності поряд з викладачами, а його особистісний розвиток виступає як одна з головних освітніх цілей. Крім того, особистісно зорієнтований підхід передбачає перерозподіл суб'єктних повноважень в освітньому процесі, що веде до

трансформації взаємовідносин між викладачем і студентом – обидва стають суб'єктами процесу навчання.

До основних понять даного підходу відносять наступні [4; 69; 86]:

індивідуальність – унікальний «портрет» людини, що складається з одиничних, особливих рис, що відрізняють її від інших індивідів;

особистість – стійка сукупність властивостей індивіда, що характеризує соціальну сутність людини;

самоактуалізація – прагнення виразити себе, проявити свої здібності і розкрити існуючі можливості;

самовираження – процесуальна характеристика, що відображає результат розвитку і прояви індивідом властивих йому якостей і здібностей;

суб'єктність – відчуття себе окремою людиною в якості активного діяча, який володіє можливістю свободи вибору в реалізації будь-якого виду діяльності;

Я-концепція – усвідомлювана, відрефлексована і пережита кожною окремою людиною система поглядів і уявлень про себе в навколишньому світі, яка впливає на вибудовування нею своєї життєдіяльності, процесу взаємодії з іншими членами соціуму, конструювання картини світу;

вибір (альтернатива) – здійснення людиною можливості зреалізації своїх переваг для прояву активності;

підтримка – діяльність педагогічного співтовариства із надання превентивної допомоги у вирішенні індивідуальних проблем студентів (стан фізичного і психічного здоров'я, взаємодія з іншими учасниками процесу навчання, комунікативні труднощі, вибудовування індивідуальної життєвої і освітньої траєкторії, професійна самореалізація).

При організації студентоцентрованого навчання важливим видається виділення технологічних принципів. На основі аналізу літературних джерел ми виділили таку систему принципів [10; 14; 19; 28; 34; 49; 75].

Студентоцентроване навчання вимагає постійного рефлексивного процесу. Основоположна частина філософії студентоцентрованого навчання полягає в тому, що в жодному з контекстів неможливо мати один стиль студентоцентрованого навчання, який весь час б залишався придатним для застосування. Студентоцентроване навчання не має одного вирішення, що підходить для всіх випадків. Основою такого навчання є розуміння того, що всі вищі навчальні заклади різні, як різні всі викладачі та студенти. Вони функціонують в найрізноманітніших контекстах і мають справу з різними предметними дисциплінами. Тому студентоцентроване навчання – це підхід до навчання, що вимагає структур підтримки, адекватних конкретних умов, і стилів викладання і навчання, які підходять тим, хто здійснює викладання і навчання.

Студенти дотримуються різних стилів навчання. Студентоцентроване навчання визнає, що студенти мають різні освітні потреби. Одні вчаться краще шляхом проб і помилок, інші – на чужому практичному досвіді. Одні отримують багато з літератури, інші повинні аналізувати і обговорювати теорію, для того щоб її зрозуміти. Студенти мають різні запити й інтереси. У всіх студентів є потреби за межами аудиторій. Одні цікавляться культурними заходами, інші спортом або участю в представницьких організаціях. Студенти можуть перебувати в різних обставинах, будь то наявність дітей, психологічні проблеми, хвороба або інвалідність. Вибір має найважливіше значення для ефективності студентоцентрованого навчання. Студенти жадають дізнаватися про різні речі, тому будь-яка пропозиція має передбачати розумний вибір. Навчання може бути організоване у вільній формі, приміром як в коледжах вільних мистецтв, або вибір може пропонуватися в більш традиційному, дисциплінарному форматі. Студенти мають різний досвідом і базові знання з профільних та загальних дисциплін. Навчання повинне бути адаптоване до життєвого і професійного досвіду відповідної

особи. Так, якщо студенти вже мають значний досвід у використанні комунікативних технологій, немає сенсу вчити їх того ж самому. Якщо вони вже володіють значними дослідницькими навичками, можливо, буде краще допомогти їм з теорією. Особистий досвід можна також використовувати для мотивації студентів, дозволяючи їм ділитися особистою історією в якості ілюстрації до якої-небудь теми. Студенти покликані контролювати своє навчання. Вони повинні мати можливість брати участь в проектуванні курсів, навчальних програм і в їх оцінці. Необхідно розглядати студентів як активних партнерів, яким небайдуже, як функціонує вища освіта. Кращий спосіб добитися більшої сфокусованості навчання на студентах – це залучати самих студентів до визначення того, як має будуватися їхнє навчання.

Студентоцентроване навчання означає «створення можливостей», а не «інформування». При простій передачі студентам фактів і знань (інформуванні) ініціатива, підготовка і зміст йде із боку викладача. Студентоцентрований підхід покладає студенту велику відповідальність, спонукаючи його думати, обробляти, аналізувати, синтезувати, критикувати, застосовувати, вирішувати проблеми і т. ін.

Навчання вимагає співпраці між студентами і викладачами. Дуже важливо, щоб студенти та професорсько-викладацький склад співпрацювали у виробленні загального розуміння проблем, що виникають в процесі навчання, і проблем, з якими вони стикаються як основні зацікавлені сторони. Необхідно шукати спільні рішення, які працюють для обох груп. У аудиторії така співпраця дає позитивний ефект, так як обидві групи все більше будуть бачити один в одному партнерів. Це партнерство є центральним елементом філософії студентоцентрованого навчання, згідно з якою навчання повинно проходити в конструктивній взаємодії між цими двома групами.

Студентоцентроване навчання – це формування програм і технологій навчання не так, як може і хоче викладач і кафедра, а так, як цього вимагає майбутня професія і можливості студента [див. 4; 56; 67; 87; 88; 89]. Студентоцентроване навчання не може існувати без самого студента, без його індивідуального навчання, а також без його індивідуально вибудованої траєкторії. Індивідуальна траєкторія – це така організація навчального процесу, при якій індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання є пріоритетними, при цьому студент володіє свободою вибору дисциплін і тільки він сам несе за себе і за свою траєкторію відповідальність.

Індивідуальна траєкторія сформується тоді, коли будуть виконані наступні умови: перехід від суб'єктно-об'єктної парадигми на суб'єкт-суб'єктну парадигму, тобто на студентоцентровану модель освіти; відмова від групових занять, при цьому значне збільшення обсягу самостійної роботи студента; володіння студентом свободою вибору дисциплін при складанні свого індивідуального навчального плану і розкладу на семестр або навчальний рік; застосування такого інструменту, як система залікових одиниць (академічні кредити).

Студентоцентрована модель в університетах не є повністю впроваджена, не всі елементи її створені і функціонують, та й ставлення до неї почасти неоднозначне. Для переходу на індивідуальну траєкторію навчання необхідно дотримуватися наступних рекомендацій. Слід використовувати у вищому навчальному закладі систему залікових одиниць, як «інструмент», таким чином, щоб забезпечити кожному студенту максимально сприятливі умови для освоєння всіх дисциплін навчального плану напряму підготовки (спеціальності) та отримання по завершенню навчання кваліфікації (ступеня) в повній відповідності до вимог нормативних документів. Викладач в навчальному процесі повинен виступати в якості спостерігача або тьютора, консультанта, який лише

уважно спостерігає за студентами і спрямовує їхню активність в ту чи іншу сторону. Педагог-освітянин, справедливо звільнений від суб'єктивізму, оцінює індивідуальні досягнення студента. Використовувати при підготовці соцпрацівників відкриту систему оцінювання як «інструмент», де студенти самі вибирають, яким з перерахованих способів набирати кредити. За цією системою студенти самі можуть визначати для себе достатню з їх точки зору кількість кредитів за всіма видами занять.

Студент, що потрапив до ВНЗ, самостійно або за допомогою тьютора повинен створювати типовий індивідуальний навчальний план і навчальний розклад, також він може вносити свої корективи до встановленої дати у вересні поточного навчального року, після чого подальші зміни в індивідуальному навчальному плані протягом року не допускаються. Студенти другого і наступних курсів мають право скласти свій індивідуальний навчальний план і навчальний розклад на наступний навчальний рік (при необхідності, після консультації з тьютором). Після чого підписують його, ставлять дату і здають у відповідний підрозділ [100].

По кожній дисципліні ВНЗ повинен встановлювати виходячи з економічних і організаційних можливостей мінімальне число студентів, необхідне для відкриття дисципліни, а для кожного викладача – максимальне число студентів в навчальному потоці чи групі. Використовувати у викладачів і студентів, відомих їм чітко відпрацьованих стандартних інструкцій, суворе їх дотримання, що сприяє підвищенню якості обслуговування студентів викладачами, об'єктивності взаємного контролю викладачів і студентів, передбачуваності оцінок, одержуваних студентом [4].

При дотриманні цих рекомендацій в побудові індивідуальної траєкторії перед студентами відкриваються нові можливості паралельного освоєння декількох освітніх програм і програм в скорочені терміни. При

цьому немає необхідності кафедрі розробляти для цього спеціальну освітню програму, як це потрібно зараз.

Перш ніж перейти до формування індивідуального навчання, необхідний такий експеримент, в якому потрібно відмовитися від формування навчальних груп. Переваги нової для нашої держави організації навчального процесу проявляться в повній мірі лише при охопленні нею якомога більшої кількості викладачів і студентів.

Необхідно відзначити, що подібний зсув в масовій вищій освіті не знижує відповідальності закладу за високі академічні та етичні стандарти. Університети покликані виконувати свої ключові інтелектуальні та культурні обов'язки, і не можуть вважатися громадськими інститутами, вільними від цінностей. Студентоцентрована концепція освітнього процесу з її акцентом на компетенції і результати навчання не суперечить таким перевагам вищої освіти, як фундаментальність й універсальність.

Повною мірою студентоцентрованому навчання відповідає підхід, заснований на компетенціях – компетентнісний підхід, де компетенція трактується як система цінностей і особистісних якостей, знань, умінь, навичок і здібностей людини, що забезпечує його готовність до компетентного виконання професійної діяльності. Професійна компетентність формується на основі базисних навичок, наукового знання і морального розвитку. Її головними компонентами є здатність набувати і використовувати знання, інтегрувати їх з допомогою мислення, а також зреалізовувати і передавати їх в процесі комунікації зі студентами і колегами, керуючись етичними принципами. Тому формування комунікативних навичок (тобто розвиток здатності здійснювати ефективну комунікацію) стає в даний час одним з ключових завдань безперервної університетської освіти. Ефективна комунікація поєднує здатність адаптуватися, реагувати і бути спроможними до самоконтролю в процесі контактів з іншими людьми і сприйняття інформації. При цьому вона в

істотному ступені залежить не тільки від умінь педагога, а й від особливостей поведінки студента. Для вироблення комунікативних навичок важливі самостійні завдання професійної освіти. Така підготовка націлена на розвиток у педагога здатності до поліпшення психологічної взаємодії зі студентом, а також сприяє поглибленню конструктивного співробітництва між ними [7; 13; 25; 29; 33; 35; 48; 67; 75; 95; 101].

Перелік комунікативних навичок, необхідних педагогу і студенту, досить великий. Він містить як вербальні, так і невербальні засоби комунікації, методи поліпшення міжособистісних взаємодій і поглиблення самоконтролю і самоусвідомлення. Сюди відносяться такі психологічні техніки як активне слухання, диференційована постановка питань, компетентне інформування та доведення до студента відомостей. Велике значення мають також психологічно обґрунтовані підходи, спрямовані на активізацію студента, формування конструктивного діалогу, вироблення партнерської позиції, спільне прийняття рішень. Комунікативна здатність студентів розвивається через їх залучення до вирішення широкого кола значущих, реалістичних, важливих і досяжних завдань, успішне завершення яких приносить задоволення і підвищує їх впевненість в собі. Комунікативне навчання – це не стільки збирання та пасивне запам'ятовування інформації, яку дає викладач, а головно самостійне створення знання, де студент в повній мірі може проявити себе. Таким чином, результат в компетентісно зорієнтованій освіті – готовність до продуктивної самостійної відповідальної дії в професійній діяльності і повсякденному житті. І забезпечити досягнення цього результату повинні викладачі.

Студентоцентровані методи навчання, безумовно, мають низку переваг, які роблять їх незамінними для отримання якісної освіти в будь-якій області чи сфері. Такі методи дозволяють організувати навчальний процес більш ефективно, допомагають розвивати у студентів навички

критичного мислення і толерантності до інших точок зору, а також уміння працювати індивідуально і в колективі над поставленим завданням, підвищують відповідальність студента за результати навчання і сприяють розвитку ініціативи.

Однак викладач, який використовує ці методи, повинен знати про їхні недоліки і обмеження й творчо застосовувати різні стратегії. Такий підхід має на увазі готовність викладача до постійного навчання і самовдосконалення. Це вимагає терпіння, відкритості і гнучкості, бажання бути поінформованим, ерудованим: слід відвідувати семінари, прислухатися до колег, ділитися досвідом і це неминуче вимагає готовності ризикувати. Таким чином, студентоцентрована освіта відповідає світовим тенденціям конструктивного підходу до реалізації освітнього процесу майбутніх працівників сфери соціального захисту і соціального забезпечення. Таким чином, щоб вибудувати процес освоєння навчальної дисципліни на основі компетентнісного підходу, викладач повинен прийняти і опанувати студентоцентроване навчання.

2.3 Специфіка реалізації студентоцентрованого навчання майбутніх працівників сфери соцзабезпечення

На відміну від Європейських університетів, де організація навчального процесу будується на основі власних освітніх траєкторій студентів, складанні індивідуальних навчальних планів, варіюванні розкладу занять, самостійному наборі кредитів, вільному визначенні послідовності освоєння дисциплін, академічної мобільності, в нас донедавна існувала певна постадміністративна модель освіти, властива державам колишнього радянського простору. Дана модель є спадщиною недавнього історичного минулого – командно-адміністративна система

управління з плановою економікою і жорстким державним регулюванням. Характерні відмінності постадміністративної моделі яскраво проявляються в сучасній освітній структурі: наявність визначеного державою переліку напрямів підготовки, щорічно затверджуються контрольні цифри прийому до вищих навчальних закладів, розроблені державні освітні стандарти, що регламентують вимоги керівництва до змісту і умов реалізації основних освітніх програм. Багато особливостей національної системи створюють певні труднощі і серйозні проблеми в нашому освітньому просторі. Вирішення спірних питань і ліквідація існуючих невідповідностей у сфері вищої освіти були пов'язані зі вступом України в Болонський процес.

Інтеграція в європейський освітній простір передбачала кардинальні зміни системи вищої освіти за наступними напрямками:

- введення порівнянної із загальноєвропейської системи багаторівневої вищої освіти, що складається з декількох ступенів (бакалавр – магістр);
- впровадження кредитно-модульної системи обліку обсягу дисциплін, що вивчаються (замість прийнятого розрахунку навчальних годин), головним принципом якої є індивідуально зорієнтована організація навчального процесу;
- створення відповідної вимогам Європейського Союзу системи контролю та оцінки якості освіти (внутрішні механізми контролю якості);
- введення європейської форми додатка до диплома і визнання української вищої освіти [23].

Незважаючи на те, що 2010-й рік залишився далеко позаду, ми поки на початку тривалого шляху інтеграції. Існуючі нормативно-законодавчі акти та історично сформована система не дозволяють повно і швидко зреалізувати всі пункти Болонської декларації. У європейській моделі освіти особистісний підхід втілюється в студентоцентрованій орієнтації освітнього процесу. «Забезпечується синергія діяльності двох суб'єктів

процесу виховання і навчання, встановлюється конструктивна узгодженість між тим, що робить студент, і тим, що робить викладач» [24, с. 366].

На першому місці західної системи навчання (бакалаврат) спочатку закладена основна ідея – вибір студентом дисциплін і курсів із найрізноманітніших напрямів, які представляються йому цікавими і корисними, і в результаті, отримання широкої і різноспрямованої загальної підготовки. Викладачі в свою чергу націлені на створення універсальних курсів, адаптованих під узагальнений портрет студента, з різними інтересами, різним рівнем спеціалізованої підготовки та обсягу залишкових знань. З одного боку, це дозволяє кожному студенту самостійно визначати свою академічну програму відповідно до власних уподобань. З іншого боку, постає проблема підготовки подібного курсу, що відповідає запитам і задовольняє потреби всіх слухачів. В результаті викладачі найчастіше воліють орієнтуватися на середніх і слабо підготовлених студентів, що природно негативно позначається на загальному рівні курсів, що читаються майбутнім працівникам сфери соціального захисту і соціального забезпечення.

Слід зазначити, що у зарубіжній професури є повна свобода вибору в складанні змістовної і методологічної оболонки дисципліни викладання (тематичне планування, відбір матеріалу, методичні прийоми). Відсутність освітніх стандартів, рекомендованих підручників і навчальних посібників сприяє варіативності представлених курсів. Досвід зарубіжних університетів свідчить про відхід від поділу на спеціалізації програм в рамках бакалаврату. На першому місці, як правило, дається загальна освіта, з подальшим поглибленням в теоретичну і прикладну сфери в магістратурі і докторантурі. Особливо варто виділити ідею зростаючої ролі міждисциплінарних магістерських програм, що пропонують студентам вибір з широкого різноманіття курсів за вибором, що дає прекрасну

можливість отримання другого диплома за іншою спеціальністю або диплома в міждисциплінарних областях. На думку дослідників вищої освіти, подібний міждисциплінарний підхід «об'єктивно важкий й історично незвичний для наших вищих освітніх закладів, адже передбачає інші способи роботи з різнодисциплінарним контингентом і використання принципу «потроху багато про що», замість звичного для нас принципу «багато про одне»» [49, с. 67].

Як і мобільна організація ступеневої освітнього процесу, зарубіжні навчальні плани і графіки мають значно більш гнучкіший характер, що дозволяє кожному студенту самостійно вибудувати індивідуальну траєкторію навчання. Наші навчальні плани мінімізують можливості вибору студента. Почасти курси за вибором даються в жорстких зв'язках за принципом «або – або», що знову ж таки обмежує можливості студента. Перехід національної освіти до більш гнучких навчальних планів (в перспективі – до індивідуальних навчальних планів) тягне за собою серйозну перебудову не тільки організації навчального процесу, а й вирішення питань кадрового та фінансового забезпечення.

Болонська декларація, крім введення дворівневої системи вищої освіти, нових механізмів і процедур забезпечення якості, включала одним зі своїх основних пунктів впровадження єдиної європейської кредитно-модульної системи (ECTS). Найважливішим елементом кредитно-модульної системи (системи залікових одиниць), що відрізняє її від усталеного поточно-групового процесу навчання, є особистісно зорієнтована домінанта в освіті, перехід на яку вимагає відмови від формування студентських навчальних груп та курсових потоків, стійких за складом протягом усього терміну навчання. У зарубіжних університетах навчальні групи формуються для вивчення курсових модулів на початку кожного семестру у відповідності з вибором дисциплін і викладачів, зробленим індивідуально кожним студентом. Це і забезпечує

студентоцентрованість європейської освіти, що містить індивідуалізацію навчальних планів, графіків розкладу, освітніх траєкторій, академічної мобільності студентів.

У нашій вищій освіті здійснено перехід на систему залікових одиниць. Університети провели багато змін, але їм досі не вдалося відмовитися від поточно-групової організації навчального процесу і перейти до повного студентоцентрованого навчання. У рамках державних стандартів перед системою вищої освіти стоїть першочергове завдання – ввести залікові одиниці для розрахунку і планування трудомісткості освітніх програм та студентського навчального навантаження. У найближчому майбутньому «належить розробити нормативно-правові документи, які регламентують змістовне наповнення, порівнянність залікових одиниць, оплату праці викладачів» [57, с. 181-185].

Істотні недопрацювання спостерігаються і в європейській системі освіти. Орієнтація навчального закладу на особистість, координація її дій у вибудовуванні освітнього маршруту, академічна мобільність, безумовно, відповідають вимогам студентоцентрованого підходу. Але безпосередньо виникає негативний наслідок в збільшенні термінів навчання європейських студентів. Це призводить до «великого відсотку відсіву, особливо на перших курсах; пізнього вступу на ринок праці (у віці 28–30 років); зменшення привабливості для іноземних студентів; невиправдано високих витрат ...» [103, с. 55].

В студентоцентрованій концепції викладач покликаний забезпечити більш високі рівні навчально-професійної мотивації студента у тому, що відноситься до критичного відбору інформації, її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації виявлених прогалин. У свою чергу освітній процес, зорієнтований на студента, все більшою мірою визначається тим, чого хочуть досягти студенти при збереженні високої академічної культури вищої школи. Подібний зсув в масовій вищій освіті

не знижує відповідальності закладів за високі академічні та етичні стандарти. У світовій освітній практиці поняття компетентності виступає в якості центрального, свого роду «вузлового» поняття, бо компетентність, по-перше, поєднує в собі інтелектуальну і навичкову складову освіти; по-друге, в понятті компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, яка формується «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність має інтегративну природу, бо вона вбирає в себе ряд однорідних або споріднених умінь і знань, що відносяться до широких сфер культури і діяльності (інформаційної, правової та ін.).

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість людини, а вміння вирішувати проблеми, що виникають в пізнанні і поясненні явищ дійсності, при освоєнні сучасної техніки і технології, у взаєминах людей, в етичних нормах, при оцінці власних вчинків, в соціально-правових нормах і адміністративних структурах, при виборі професії та оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці, при необхідності вирішувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів. Компетентнісний підхід у визначенні цілей і змісту освіти не є абсолютно новим, а тим більше чужим для вітчизняної школи. Орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності і, більш того, узагальнених способів діяльності була провідною в роботах М.Н. Скаткіна, І.Я. Лернера, В.В. Краєвського, Г.П. Щедровицького, В.В. Давидова, А.В. Фурмана, С.К. Шандрука та ін. [87-89; 93-98]. У цьому руслі були розроблені як окремі навчальні технології, так і навчальні матеріали. Однак дана орієнтація не була визначальною, вона донедавна практично не використовувалася при побудові типових навчальних програм, стандартів, оціночних процедур. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу потрібна опора на

міжнародний досвід, з урахуванням необхідної адаптації до традицій і потреб нашої країни.

Не слід протиставляти компетентності знанням або вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, або вміння, або навички. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Воно включає результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички та ін. Компетентності формуються в процесі навчання, і не тільки в освітньому закладі, а й під впливом сім'ї, друзів, роботи, політики, релігії, культури та ін. В зв'язку із цим реалізація компетентнісного підходу залежить від всієї освітньої та вітакультурної ситуації, в якій живе і розвивається студент. Що ж стосується кожної компетентності можна виділяти різні рівні її освоєння (наприклад, мінімальний, просунутий, високий).

Всі ключові компетентності мають наступні характерні ознаки. Ключові компетентності багатofункціональні. Компетентності відносяться до ключових, якщо оволодіння ними дозволяє вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійної або соціальному житті. Ними необхідно опанувати для досягнення різних важливих цілей і вирішення різних складних завдань в різних ситуаціях. Ключові компетентності надпредметні і міждисциплінарні, вони можуть бути застосовані в різних ситуаціях, не тільки в школі, але і на роботі, в сім'ї, в політичній сфері та ін. Вони вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін. Ключові компетентності багатовимірні, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні та ін.), «ноу-хау», а також здоровий глузд.

Істотно, що всі компетентності вимагають різних типів дії:

- 1) діяти автономно і рефлексивно;
- 2) використовувати різні засоби інтерактивно;
- 3) входити в соціально-гетерогенні групи і функціонувати в них.

Пропонований підхід до визначення ключових компетентностей відповідає досвіду тих країн, в яких в останні десятиліття відбулася переорієнтація змісту освіти на освоєння ключових компетентностей (а це – практично всі високорозвинені країни). Разом з тим зазначений підхід відповідає і традиційних цінностей освіти (орієнтація на розуміння наукової картини світу, на духовність і соціальну активність).

Поняття «компетентнісний підхід» і «ключові компетентності» набули поширення порівняно недавно в зв'язку з дискусіями про проблеми та шляхи модернізації нашої освіти. Звернення до цих понять пов'язане із прагненням визначити необхідні зміни в освіті, зумовлені змінами в суспільстві.

Понятійний апарат, що характеризує зміст компетентнісного підходу в освіті, ще повністю не сформувався. Проте, можна виділити деякі істотні риси цього підходу. Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінки освітніх результатів. До числа таких принципів можемо віднести наступні положення. Сенс освіти полягає в розвитку в студентів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і їхній власний досвід. Зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем. Сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти.

Оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих на певному етапі навчання.

З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності стає формування ключових компетентностей. Термін «компетенція» (в перекладі з лат. – відповідність) має два значення: коло повноважень будь-якої установи або особи; коло питань, в яких дана особа володіє знаннями, досвідом. Компетентність в рамках обговорюваної теми позначає рівень освіченості. Ми констатуємо, що компетентність – це здатність продуктивно діяти в ситуації невизначеності. Якщо виходити з цього визначення при аналізі досягнутого рівня освіченості (як основного освітнього результату), можна виділити його наступні характеристики: сфера діяльності; ступінь невизначеності ситуації; можливість вибору способу дії; обґрунтування обраного способу (емпіричне, теоретичне, аксіологічне).

Радою Європи було прийнято ухвалу п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути озброєні молоді європейці» [102]:

1) політичні та соціальні компетенції, такі, як здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь в підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;

2) компетенції, пов'язані з життям в мультикультурному суспільстві;

3) компетенції, що відносяться до володіння усною і письмовою комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікацій все більшої важливості набуває володіння більш ніж однією мовою;

4) компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства;

5) компетенції, пов'язані зі здатністю вчитися протягом життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

Очевидно, що ключові компетенції – найбільш загальне і широке визначення адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві. При цьому цікаво відзначити, що поряд з поняттям «компетентність», а іноді і як його синонім, виступає «базовий навик». Ключові компетентності включають, крім іншого, здатність ефективної роботи в команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницьку поведінку, організаційне бачення та комунікативні навички. До таких базових навичок відносяться:

«основні навички», наприклад, грамота, лічба;

«життєві навички», наприклад, самоврядування, відносини з іншими людьми;

«ключові навички», наприклад, комунікація, вирішення проблем;

«соціальні і громадянські навички», наприклад, соціальна активність, цінності;

«навички для отримання зайнятості», наприклад, обробка інформації;

«підприємницькі навички», наприклад, дослідження ділових можливостей;

«управлінські навички», наприклад, консультування, аналітичне мислення;

«широкі навички», наприклад, аналізування, планування, контроль.

Існують відмінності в синонімічно використовуваних поняттях «компетенція» і «компетентність». Компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються щодо певного кола предметів і процесів, які необхідні, щоб якісно продуктивно діяти по відношенню до них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що

включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Таким чином, під компетенцією розуміється наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки студента, а під компетентністю – його особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід по відношенню до діяльності в заданій сфері.

Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісної самореалізації, знаходженню вихованцем свого місця в світі, внаслідок чого він постає як високо мотивована і в справжньому сенсі особистісно орієнтована особистість, котра забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання її особистості оточуючими і усвідомлення нею самою власної значущості в соціальному довкіллі.

Донедавна феномен компетентності пов'язувався найбільше зі сферою суто професійної освіти. Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна «проходженню курсу», а пов'язана з деякими додатковими передумовами розвитку фахівця, його власним творчим потенціалом і якістю рівня освіти, який він отримав. Саме в професійній школі, зорієнтованій на компетентність, зародилися такі специфічні методи підготовки компетентних фахівців, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний і контекстний способи навчання, інтеграція навчальної та дослідницької роботи. У професійній освіті сьогодні також уточнюються і розширюються базові поняття компетентісного підходу. Компетенція – це коло будь-яких повноважень, прав; характеристика місця, а не особи, тобто параметр соціальної ролі, яка в особистісному плані проявляється як компетентність, тобто відповідність особи певному місцю, здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог і очікувань. Компетентність – це володіння колом знань, умінь, необхідних для зреалізації цих повноважень. Рівень компетентності – це характеристика результату освітньої практики для окремої людини.

Іншими словами, компетенція – це те, на що претендують, або те, що призначається, як належне бути досягнутим; компетентність – це те, чого досяг конкретна людина. Таким чином, компетентність є міра освоєння компетенції [90].

Професійна компетентність – інтегральна характеристика, яка визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей.

Ключові компетенції – це міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння та здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах. Ключові професійні компетенції визначають соціально-професійну мобільність фахівців і професіоналів та дозволяють їм успішно адаптуватися в різних соціальних і професійних спільнотах.

Студентоцентроване навчання є таким підходом в освіті, який спрямований на подолання проблем, пов'язаних з більш традиційними формами освіти, зосереджений більше на студента і його потребах, ніж на викладача і його внесок. Цей підхід дає можливість гнучкого підходу при розробці навчальних програм, змісту курсу, й інтерактивності навчального процесу, яка зараз все ширше використовується в університетах України та Європи.

Спочатку концепція студентоцентрованого навчання була теоретичною моделлю розробленої дослідниками в сфері педагогіки і освітології, хоча спроби розширення можливостей учнів для поліпшення освітнього процесу, ймовірно, існували завжди, де б педагоги не прагнули до вдосконалення і реформування. Реалізація освітніх програм на основі компетентнісної спрямованості, студентоцентрованої орієнтації, введення системи залікових одиниць, застосування результатів освіти і компетенцій

як одного з головних структуруючих принципів, модульної організація освітнього процесу надає нового значення освітнім технологіям, які покликані створити умови для професійно-особистісної підготовки випускників спеціальностей «соціальна робота» та «соціальне забезпечення».

Освітня технологія (educational technology) – це система засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, що забезпечують ефективне управління і реалізацію освітнього процесу на основі комплексу цілей і певним чином сконструйованих інформаційних моделей освоюваної реальності – змісту освіти [6; 74]. У процесі студентоцентрованого навчання посилюється роль освітніх технологій в реалізації освітніх програм, де акцент переноситься на знання – розуміння – навички, в результаті інтеграції яких формуються компетенції, універсальні і професійні.

В студентоцентрованій освітньої технології змінюються функції викладача і студента: викладач стає тьютором-консультантом освітньої взаємодії, а не просто виконує інформуючу та контролюючу функції. Студент знаходить більшу самостійність у виборі шляхів освоєння навчального матеріалу. Студентоцентрована освітня технологія сприяє диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності студентів, реалізації індивідуальної траєкторії навчання. Модульна організація освітнього процесу уможлиблює, а з точки зору підвищення якості освіти і робить необхідним, використання так званих узагальнюючих технологій, які працюють в діапазоні всіх навчальних дисциплін модуля.

Концепція модульного навчання визначає модуль як навчальний пакет, що охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу. Виконуючи їх в індивідуальному темпі студент повністю опановує навчальним матеріалом. У вітчизняній педагогіці проблему модульного навчання розробляли П. Юцявиченс, М.А. Чошанов, А.В. Фурман,

О.Є. Фурман та ін. Теорія модульного навчання відповідає загальній тенденції демократизації та модернізації освіти. Модульне навчання передбачає заміну офіційних підручників і жорстких програм професійними методичними матеріалами, що допомагають викладачеві і студенту в їх спільній роботі.

Відмінними рисами модульного навчання є:

чітка структуризація змісту навчання, яке представлено в закінчених самостійних комплексах (інформаційних блоках);

варіативність навчання, адаптація процесу навчання до індивідуальних можливостей і запитів;

самостійна робота студента;

зміна форми спілкування викладача і студента, яке стає паритетним.

Технологічність модульного навчання забезпечується:

структуризацією змісту навчання;

чіткою послідовністю пред'явлення всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способ управління і т.д.);

варіативністю структурно-організаційно-методичних одиниць.

У стислому вигляді структура модуля може бути представлена наступними блоками.

Теоретичний блок – лекція, на якій навчаються знайомляться з метою та планом всього навчального блоку дисципліни.

Практичний блок – самостійна робота над навчальним матеріалом, відповіді на питання.

Методичний блок – використання вивченого матеріалу в навчальній і позанавчальній роботі.

Контрольний блок – етап перевірки, контролю освоєних студентом знань, умінь, навичок.

При модульному навчанні на самостійну роботу відводиться максимальний час. Студент вчиться цілепокладанню, плануванню,

організації, самоконтролю і самооцінці, що дає йому можливість усвідомити себе в навчальній діяльності, самому визначити рівень засвоєння знань, побачити прогалини в своїх знаннях і уміннях.

Технологія модульного навчання передбачає також контроль, аналіз і корекцію в поєднанні з самоврядуванням:

для того щоб мати інформацію про рівень готовності до роботи за новим модулем, перед вивченням кожного з них проводиться попередній контроль знань і вмінь учнів;

при необхідності здійснюється відповідна корекція знань;

в кінці кожного навчального елемента у вигляді самоконтролю, взаємоконтролю, звірки з взірцем проводяться поточний і проміжний контроль;

заключний контроль здійснюється після завершення роботи з модулем [див. 4].

В рамках студентоцентрованого підходу до вищої професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери модульне навчання сприяє підвищенню якості підготовки фахівця. Воно засноване на діяльнісному підході і принципі свідомості (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія навчання), характеризується замкнутим типом управління, завдяки модульній програмі; засноване на укріпленому структуруванні змісту навчального матеріалу, виборі адекватних йому методів, засобів і форм навчання, спрямованих на самостійний вибір і проходження студентами одного з варіантів навчання.

Проектування технології модульного навчання дозволяє реалізувати в реальній освітній практиці ідеї особистісно-діяльнісного, індивідуально зорієнтованого, рефлексивного підходів до професійної освіти, які в свою чергу сприяють вирощуванню компетентного фахівця [36].

Концепція знаково-контекстного навчання розроблена А.А. Вербицьким [35] в рамках діяльнісної теорії засвоєння соціального

досвіду. За допомогою активної діяльності відбувається привласнення соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей людини, систем його відносин з об'єктивним світом, з іншими людьми і з самим собою. З цих позицій мета вищої освіти – формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента з позицій концепції контекстного навчання продуктивніше розглядати не як два провідних типи діяльності-вчення і праці, а два різних етапи розвитку однієї і тієї ж діяльності. На першому етапі відбувається становлення діяльності в процесі якої суб'єкт вчення цілеспрямовано здійснює певні види активності по оволодінню необхідним для праці арсеналом знань і практичних дій, здібностей і соціальних цінностей.

На другому етапі цей арсенал повинен стати засобом виконання регуляції реальної професійної діяльності, що має ту ж загальну структуру, що і професійна, але з якісно іншим змістовним наповненням ланок цієї структури – потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предмета і результату. Оволодіння будь-яким засобом виробництва не зводиться до самого цього виробництва і не тотожний йому.

В університетському навчанні не можна обійтися суто учбовими завданнями, вирішення яких не виходить за рамки навчальної діяльності студента, його академічної активності. Вони не рідко видаляють студентів від реальності професійної діяльності, а не наближають до нього. Контекстне навчання передбачає застосування активних методів і форм навчання, в основі яких лежить моделювання на мові знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. При цьому здійснюється поступовий перехід від найбільш абстрактних моделей, що реалізуються головним чином в рамках однієї навчальної дисципліни і забезпечують фундаментальні знання, до конкретніших, міжпредметних моделей, що відтворюють реальні професійні ситуації і фрагменти виробництва, відносини зайнятих в ньому людей. Одиницею

роботи викладача і студентів в контекстному навчанні є ситуація у всій її неоднозначності і суперечливості. Ситуація несе в собі можливості розгортання змісту освіти в динаміці, дозволяє задати систему інтелектуальних відносин людей, залучених в цю ситуацію. Підкоряючись нормам контекстних дій і нормам поведінки людей в ході аналізу і вирішення ситуації, студент формується як фахівець і член суспільства у потоці активності, спрямованої на засвоєння змісту освіти.

Можна виділити три базові форми діяльності студентів і безліч перехідних від однієї форми до іншої. До базових відносяться навчальна діяльність академічного типу (з провідною роллю лекції та семінару), квазіпрофесійна (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна (НДРС, практики, дипломне проектування). Як перехідні від однієї базової форми до іншої виступають інші форми: лабораторно практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз конкретних професійних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси і спецсемінари [25; 49].

Технологія інтерактивних форм навчання теж є важливою в даному сегменті розгляду. Віртуальне навчальне середовище (virtual learning environment – VLE) є системою, призначеною для підтримки викладання та навчання в освітній установі, і зазвичай реалізується за допомогою Інтернету й забезпечує набір інструментів для оцінки якості виконаної роботи (multiplechoice – множинний вибір), для зв'язку, завантаження вмісту, повернення студентських робіт, експертної оцінки, адміністрування студентських груп, організації етапів роботи, анкетування тощо. Воно має зручний інтерфейс для організації діяльності студента.

Студент, який працює в середовищі VLE, може:

- переглядати навчальні матеріали;
- виконувати завдання, призначені викладачем;
- редагувати індивідуальну сторінку;
- змінювати пароль і ім'я користувача;

- переглядати індивідуальні сторінки користувачів (студентів);
- переглядати результати тестування;
- спілкуватися з викладачем і іншими студентами за допомогою, електронної пошти, меседжерів, дискусійного клубу, віртуального класу, спільного використання файлів.

Для успішного навчання на дистанційних курсах, студент повинен мати надійний і постійний доступ до ресурсів Інтернету, особисту поштову скриньку, акаунт в соцмережах та меседжерах, достатню комп'ютерну підготовку для роботи з електронним навчально-методичним комплексом і навички спілкування за допомогою засобів телекомунікації [7; 45; 98].

У зарубіжній освітології метод проектних технологій активно використовувався в рамках альтернативної освіти, а нині стає інтегрованим компонентом структурованої системи освіти. Смысл розробки проекту полягає в тому, що в результаті повинні з'явитися або певний матеріальний об'єкт, або алгоритм його створення, а також необхідна дозвільна документація і технологія. Таким чином, під терміном «проект» поєднані робота по створенню проекту, сам продукт цієї роботи і способи тиражування цього продукту в інших умовах. Метод проектів і передбачає детальну розробку проблему (технологію), яка повинна завершитися реальним, практичним результатом, оформленим тим або іншим чином [11; 55].

Організовуючи проектну діяльність, потрібно враховувати наступне. Проект – це цілісна робота, її не можна не закінчити, зупинитися посередині, так як оцінюється кінцевий продукт, що представляє собою об'єктивно нове знання або досвід. Проект – складна робота, що складається з принципово різних видів діяльності: складання плану, робота з інформацією, робота з людьми, аналіз отриманих матеріалів, складання рекомендацій, – кожен підвид діяльності являє собою цілий пласт, при цьому всі складові частини проектної діяльності поєднані цілісністю.

Обов'язковою моментом є присутність реальної практичної діяльності (а не просто її моделювання) – практика в даному випадку є системоутворюючим компонентом, безпосередньо пов'язаним із формуванням світогляду студента. Виконання проекту передбачає роботу з первинною інформацією (неіснуючою до початку роботи), яка реально вчить робити умовисновки.

Проектна діяльність заснована на активному використанні елементів гри. Ігрова компонента допомагає посилити мотивацію і збільшити кількість оброблюваної інформації тому, що асоціативно пов'язана з усім позитивним, що було у людини; відсутній страх невдачі (може бути тільки більша чи менша удача); існує реальна свобода прояву і вибору: коли людина має можливість сама задати собі правила і мету, вона стає активним суб'єктом, вільно маніпулює інформацією, людьми, відносинами [88; 89].

Проблемне навчання – це студентоцентроване навчання, в якому студенти вивчають предмет в контексті комплексних, багатогранних і близьких до дійсності проблем. Працюючи в групах, студенти несуть відповідальність за свою групу, організацію і спрямованість процесу навчання за підтримки тьютора. Прихильники проблемного навчання стверджують, що цей підхід може використовуватися для збільшення обсягу знань у процесі вирішення проблем і самостійної підготовки. Суть проблемної інтерпретації навчального матеріалу полягає в тому, що викладач не повідомляє знань в готовому вигляді, але ставить перед учнями проблемні задачі, спонукаючи шукати шляхи і засоби їх вирішення. Проблема сама прокладає шлях до нових знань і способів дії. Принципово важливим є той факт, що нові знання даються не для обліку, а для вирішення проблеми або проблем. «Споживання» готових досягнень науки не може сформувати в свідомості студентів модель майбутньої реальної діяльності.

Найважливішою рисою змістовного аспекту проблемного навчання є відображення об'єктивних протиріч, які закономірно виникають в процесі наукового пізнання, навчальної або будь-якої іншої діяльності, яке і є джерелом руху і розвитку в будь-якій сфері. Саме в зв'язку з цим проблемне навчання можна назвати розвивальним, бо його мета – формування знання, гіпотез, їх розробки і рішень. При проблемному навчанні процес мислення включається лише з метою вирішення проблемної ситуації, воно формує мислення, необхідне для вирішення нестандартних завдань. Хоча викладачеві з самого початку відомий найкоротший шлях до вирішення проблеми, його завдання – зорієнтувати сам процес пошуку, крок за кроком приводячи студентів до вирішення проблеми і отримання нових знань.

Переорієнтація системи вищої професійної освіти на студентоцентровані технології, що відносяться до активних методів навчання, дозволяють активізувати навчальний процес. Навчання перестає мати репродуктивний характер і перетворюється в довільну внутрішню детерміновану діяльність з напрацювання і перетворенню власного досвіду і компетентності. При застосуванні активних методів навчання з'являється пізнавально-спонукальна мотивація і, виникнувши, перетворюється на чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання. З появою таких мотивів відбувається перебудова сприйняття, пам'яті, мислення, переорієнтація інтересів, активізація здібностей людини, створюючи передумови успішного виконання тієї діяльності, до якої вона відчуває інтерес.

Висновки до розділу 2

Таким чином, практика широкого використання студентоцентрованого навчання за кордоном і не надто довга національна історія дозволяють виділити певні переваги і недоліки даного підходу в різних системах навчання. На сучасному етапі якісна реалізація студентоцентрованого навчання залишається однією з проблем у підготовці майбутніх фахівців сфери соціального забезпечення. Складність впровадження такого навчання у вищих навчальних закладах, труднощі вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій студентів в сучасних умовах зумовлюються різними причинами: консервативністю університетів щодо освітніх інновацій, пристосованістю під поточно-груповий навчальний процес, орієнтацією на масові потреби і ціннісні установки, рішенням комплексних колективних навчальних завдань і ін.

Перевагами студентоцентрованого навчання є:

урахування індивідуальних особливостей кожного студента в процесі навчання (складання індивідуальних освітніх програм і навчальних планів);

вибудовування студентом власної індивідуальної освітньої траєкторії (можливість самонавчання і самореалізації);

індивідуальне планування і вибір студентом бажаних модулів і цікавих та корисних для нього дисциплін;

відсутність дубльованих модулів, курсів, поглиблено освоєних в школі;

оцінка власних досягнень і успіхів;

можливість освоєння індивідуальних навчальних програм в прискорені терміни;

міждисциплінарний підхід;

глобальність освітнього простору і широкий вибір можливостей;
академічна студентська та викладацька мобільність;
можливість поєднання навчання з роботою.

Недоліками студентоцентрованого навчання є:

злам професійних засад і традицій;

відхід від фундаментальності і всеосяжності системи вищої освіти;

зростання непродуктивних витрат навчального процесу;

збільшення навчальної зайнятості студента і посилення навантаження викладача;

збільшення термінів навчання;

Можливі наслідки упровадження:

скорочення кількості та посилення диференціації вищих навчальних закладів;

зниження престижності української вищої освіти.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Практика організації студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців із соціального забезпечення

Організація студентоцентрованого освітнього процесу, зорієнтованого на суб'єкт-суб'єктний характер навчання студента і викладача, диктує необхідність відповідної перебудови в сфері теоретичної та практичної підготовки як викладача так і студента спеціальності «соціальне забезпечення». Оскільки суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі університету відноситься до активних форм навчання, оскільки впровадження його в освітній процес вимагає від викладача відповідних професійних умінь і навичок: проектувальних, гностичних, організаторських, комунікативних, контрольних-оцінкових, корекційних. Вміння взаємодіяти відрізняються інтегративним характером, оскільки поєднують в собі практично всі вищезазначені сторони професійних умінь.

Реалізуючи професійні вміння в своїй діяльності, викладач сприяє підвищенню самостійності студента в прийнятті рішень, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; сприяє формуванню навичок збору та обробки важливої в професійному плані інформації; вмінню виділяти головне і акцентувати на цьому увагу. Студент набуває впевненості у власних силах і критичності у ставленні до себе, довіру до оточуючих і одночасно вимогливості до себе і партнерів по навчанню, готовності до

творчого вирішення проблем. В процесі суб'єкт-суб'єктного відношення у студента розвиваються здібності до співпереживання, щирого вираження своїх почуттів і думок, щодо обговорюваних питань, а також по відношенню до партнера.

В процесі студентоцентрованого навчання цікавим моментом є зміна ролей. В результаті кожен починає розуміти мотиви один одного, що дає можливість безпосередньо в дії долати труднощі кожного, навчає вмінню управляти нюансами своїх мотивів, почуттів і поведінки. Від того, наскільки розвинена самостійність студента, багато в чому залежить їх адаптація до професійної діяльності та використання навичок і компетенцій в процесі вирішення професійних завдань у сфері надання соціальних послуг. У нашому дослідженні, вивчивши досвід компетентнісного підходу в професійній діяльності, ми акцентуємо увагу на наступних компетенціях: ціннісно-смісловій, соціально-організаційній, предметній, комунікативній, інформаційній, загальнокультурній, рефлексаторній. Здійснивши порівняння ступеня сформованості компетенцій суб'єктів, ми сформулювали висновок і підтвердили кореляцію.

Викладач, який має досвід організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, а також досвід інтенсивної самоосвіти, далеко не завжди володіє знаннями і вміннями, необхідними для переорганізації сучасних навчальних занять. Виникло протиріччя між зміненими соціально-педагогічними орієнтирами на сучасному етапі розвитку освіти і старою системою навчання. Нове середовище, нові освітні реалії вимагають освоєння адекватних їй типів мислення і поведінки, набутих, а не інтуїтивних. Прийнято вважати, що людина сама вчиться думати, проте складним способом мислення люди спеціально вчать один одного.

Розуміння необхідності пошуку шляхів, здатних вирішити цю суперечність, призвело до організації навчання студентів, які навчаються

на кафедрі психології та соціальної роботи юридичного факультету ТНЕУ у 2016 і 2017 роках. Основні завдання, які вирішувалися в процесі даних занять, були означені таким чином:

загальне знайомство зі структурою процесу студентоцентрованого освітнього процесу університету;

визначення ролі організаційно-діяльничної сторони процесу навчання;

включення кожного слухача в активні форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії на заняттях;

розвиток умінь і навичок, необхідних для організації і проведення занять на основі технологій студентоцентрованого навчання;

відпрацювання супроводжуючої, консультативної, тьюторської ролі викладача в освітньому процесі університету;

формування навички психолого-педагогічної рефлексії;

аналіз ефективності суб'єкт-суб'єктного навчання в організації навчальних занять.

В процесі таких занять «слухач» був «одночасно залучений в два види діяльності: він занурювався в суб'єкт-суб'єктне навчання як учасник, освоївши інформаційно-комунікаційні, організаційно-діяльні, емоційно-емпатійні завдання з тим, щоб потім в своїй практиці сформувати подібне середовище довкілля вже як організатор такої ситуації в соціальній сфері.

Інтерес до занять мав різний характер в залежності від курсу студентів. Студентів перших і других курсів захоплював передусім сам процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії на заняттях: вільне спілкування між собою, усвідомлення залежності успішності заняття від ступеня власної участі в суб'єкт-суб'єктному навчанні. Студенти старших курсів і магістри оцінювали ефективність технологій студентоцентрованого навчання з точки зору можливості їх втілення у практиці, тому вони були зацікавлені

не тільки в захопливості процесу, а й в результаті освоєння одержаного професійного досвіду, розвитку професійної компетентності.

Схема дослідно-експериментальної роботи була побудована на фундаментальних положеннях психології, розроблених в працях вітчизняних вчених. Провідною детермінантою особистісного розвитку, була творча самодіяльність і творча самостійність особистості. Основа організації дослідно-експериментальної роботи – постійна взаємодія у системі «викладач – студент», де викладач направлено розвиває студента, і сам відкритий новому досвіду, новому знанню. Викладач не тільки створював оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного студента, але й сам був активно захоплений процесом пізнання студента, життя, природи, здатний запалити студента інтересом до майбутньої професійної діяльності. В цьому суть студентоцентрованої парадигми освіти. Процес розвитку взаємодії суб'єктів освіти йде синхронно з розвитком і студента і викладача, тільки у викладача цей процес починається набагато раніше, володіючи психолого-педагогічними знаннями закономірностей і умов розвитку особистості студента, він розвиває професійну компетентність. Викладач організує студентоцентрований освітній процес, який самостійно ініціюється, спрямований на засвоєння смислів особистісного досвіду взаємодії студентів.

Основне завдання викладача – стимулювання (фасилітація) осмисленого навчання студента і тьюторство (супровід) студента в освітньому процесі. Розвиток професійної компетенції в студентоцентрованому навчанні студентів більшою мірою активізація і стимуляція навчання студента, а не трансляція інформації викладачем. Розвиваючи професійну компетенцію, викладач керується установками на відкритість своїм власним думкам, почуттям, переживанням; «заохоченні», «довірі» як виразу внутрішньої впевненості в можливостях і здібностях

студента; «емпатичному розумінні», тобто баченні студента у взаємодії, його реакцій, дій і навичок.

Існує шість основних функцій взаємодії суб'єктів освітнього процесу, реалізація яких сприяє як розвитку самих суб'єктів, так і розвитку їх взаємодії:

1) конструктивна – взаємодія студента і викладача під час обговорення і роз'яснення змісту знань і практичної значущості по предмету;

2) організаційна – організація спільної навчальної діяльності студента і викладача, взаємної особистісної інформованості та спільної відповідальності за успіхи в освітньому процесі;

3) комунікативно-стимулююча – поєднання різних форм освітньої діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги з метою співпраці та партнерства; обізнаність студентів про те, що вони повинні дізнатися, зрозуміти на занятті, чому навчитися;

4) інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчальної дисципліни з майбутньою професійною діяльністю, з виробництвом для правильного світорозуміння і орієнтації студента в подіях суспільного життя; рухливість рівня інформаційної ємності навчальних занять і її повнота в поєднанні з емоційним викладом навчального матеріалу, опорою на наочно-чуттєву сферу студентів;

5) емоційно-корегуюча – реалізація в освітньому процесі принципів «відкритих перспектив» і «переможного» навчання в ході зміни видів навчальної діяльності, партнерства, співпраці, довірчого спілкування між студентом і викладачем;

6) контрольна-оцінювальна – організація взаємоконтролю наставника і наступника, спільне підведення підсумків і оцінка з самоконтролем і самооцінкою.

Однак в реальному освітньому процесі ми встановили ряд причин, які перешкоджають продуктивної взаємодії «студент – викладач». До їх числа ми відносимо те, що:

викладач не зважає на індивідуальні особливості студента, не розуміє його і не прагне до цього;

студент не розуміє свого викладача і тому не приймає його як партнера, наставника;

дії викладача не відповідають причинам і мотивам поведінки студента або ситуації, що склалася;

викладач зарозумілий, зачіпає самолюбство студента, принижує його гідність;

студент свідомо і вперто не приймає вимог викладача, або своєї групи.

В освітньому процесі зреалізувати зазначені функції взаємодії і усунути причини, що перешкоджають взаємодії, допомогли сучасні освітні технології.

На загальний настрій в аудиторії нерідко впливає увагу, що суб'єкти (і в першу чергу викладач) надають один одному на занятті. Для позначення знаків уваги часто використовується слово «строукси» (від англ. Strokes – погладжування). Добре відомо, що від нестачі уваги до себе людина, особливо молода (студент), завжди страждає, впадаючи в мінорний настрій, а іноді і в депресію. Знаки уваги, строукси, ділять на кілька категорій: позитивні – негативні; фізичні – психологічні; зумовлені – незумовлені. Позитивні знаки уваги зміцнюють віру студента в свої сили. Вони можуть мати такі форми: визнання достоїнств, похвала, радість, гордість, захоплення. Негативні, навпаки, викликають досаду, невдоволення собою, озлоблення на оточуючих. Таким знаками можуть стати спрямовані на адресу студента критика, глузування, жаль, недовіра. Але найгірші – «нульові знаки уваги». Численні дослідження вказують на

те, що найчастіше конфлікти в освітньому процесі відбуваються в ситуаціях, коли студенту виявляється найменша увага з боку викладача. Є припущення, що викладач організовує освітній процес так, що його сенс ґрунтується на отриманні знаків уваги (негативних або позитивних – це кивок, згода, схвалення діяльності студента або навпаки, незадоволення його діяльністю, різке осудження). Якщо баланс строкса позитивний, студент відчуває себе переможцем, якщо цей баланс негативний, то у студента може розвинути комплекс невдахи. Як результат – два стили життя, дві філософії, які ви формуєте у студента, не тому що ви робите це спеціально, а тому, що не володієте психологічною складовою організації освітнього студентоцентрованого процесу. Розуміння суб'єктами освітнього процесу один одного є умовою партнерських відносин, які реалізуються через міжособистісну взаємодію (інтеракція).

Одним з найбільш важливих, але і найскладніших, є вміння слухати співрозмовника. Для викладача важливо володіти технологією активного слухання самому і навчити студента. Людина проходить три рівні слухання:

1-й рівень. Слухання співпереживання – повага до мовця і відчуття контакту з ним; зосередженість; співпереживання почуттям і думкам співрозмовника.

2-й рівень. Ми чуємо слова, але насправді не слухаємо – більше зосередження йде на змісті, ніж на почуттях, залишаючись емоційно відчуженим від акту спілкування.

3-й рівень. Слухання з тимчасовим відключенням – це пасивний процес без реакції на сказане.

Для суб'єктів освітнього процесу головним завданням є вироблення в собі вмінь слухати на першому рівні (слухання-співпереживання) в будь-яких ситуаціях, чого можна досягти, оволодівши технікою активного слухання.

В процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії найважливіше розвивати техніку постановки відкритих запитань. Закриті та альтернативні питання сприяють повноті взаємодії. Сутнісно закриті запитання – це гіпотези, вже готові припущення, які суб'єкти взаємодії або підтверджують, або спростовують. Однак гіпотези можуть бути зовсім не про те, що має на увазі або хоче сказати нам партнер. Гіпотези замінюють відкритими питаннями, які дозволяють суб'єктам давати свої версії. Альтернативні запитання займають проміжне положення, але це теж гіпотези, просто в альтернативному питанні міститься не одна, а кілька гіпотез. Відкриті запитання формулюються так, щоб партнерові хотілося відповідати на них. Взаємодія студента і викладача в освітньому процесі, довірче спілкування, взаємно збагачує його суб'єктів, сприяє розкриттю інтелектуального і аксіологічного потенціалу, підвищенню їх активності, є значущою і робить значний вплив на результативність процесу освіти.

Статус існування сучасного університету виходить за межі економічної доцільності і диктується завданнями гуманістичного та загальнокультурного порядку. Університет XXI століття – це інтелектуально-креативний соціокультурний феномен, який займає важливе місце в творенні і підживленні критично і новаторськи мислячого середовища суспільства.

Основною формою взаємодії викладача та студентів є комунікативна діяльність, що дозволяє з усією повнотою розкрити принцип діалогічності, який передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі, виступаючи одним з принципів гуманізації відносин «студент – викладач». Ці відносини ґрунтуються на рівності позицій викладача і студента, на повазі та довірі до студента як свого партнера. Така рівноправність дозволяє кожному з партнерів спілкування мати свою, відмінне від протилежного боку думку, а також право як у студента, так і у викладача на відстоювання і захист цієї думки в їхньому діалозі. Завдяки

цьому у кожного з суб'єктів з'являється можливість для розкриття і трансляції свого індивідуального Я партнеру по спілкуванню.

Неодмінною умовою успішної реалізації концепції розвитку взаємодії суб'єктів освітнього процесу університету (аксіологічного потенціалу особистості викладача) стає методичне забезпечення цього процесу. Системотвірною якістю розвитку аксіологічного потенціалу особистості викладача в освітньому процесі університету є творча активність особистості. Творчість тут виступає як особлива форма прояву духовно-практичної діяльності особистості, що інтегрує її психофізичну цілісність в динаміці. Методичне забезпечення процесу розвитку взаємодії суб'єктів освітнього процесу університету (аксіологічного потенціалу особистості викладача) передбачає створення креативно-ціннісного розвиваючого довкілля в освітньому процесі університету шляхом застосування наступних форм і методів актуалізації діалогової взаємодії:

полемічного діалогу;

комунікативних технологій;

проективних технологій;

технологій взаємодії;

технології розвитку критичного мислення.

Серед комунікативних технологій, що застосовуються в освітньому процесі, слід виділити використання мультимедіа, Інтернет-діалог в соціальній мережі чи меседжері.

3.2. Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи

Організація занять передбачала вивчення і практичних і лекційних матеріалів, але лекції будувалися не як монолог викладача, а як діалог, навіть полілог суб'єктів. Взаємодія суб'єктів на заняттях сприяло тому, що

учасники не лише «чули, що така взаємодія» (10% освоєної інформації), «бачили, як це робиться іншими» (50% освоєної інформації), а й «робили це самі», себто набували необхідних вмій (80-90% засвоєного матеріалу).

Тема 1. «Технологія розвитку критичного мислення». Проведення даного заняття переслідувало двояку мету: по формі роботи слухачі «занурювалися» в технології суб'єкт-суб'єктного навчання (робота у групах, уявлення рішення кожної групи, рефлексія заняття), а за змістом йшло глибоке обговорення теорії про процес та результат взаємодії між суб'єктами освітнього процесу університету.

Слухачі розбивалися на мікрогрупи; кожній групі був запропонований список з двадцяти особистісних якостей. Учасникам пропонувалося: 1) вибрати п'ять рис, які найбільш повно відображають: образ звичайного студента і прорангувати їх за ступенем значущості, а потім зробити те ж саме, але вже для образу «ідеального» студента (яким він повинен бути); 2) образ «реального» й «ідеального» викладача і 3) за тими ж параметрами сформулювати образ процвітаючого ділового, конкурентоспроможного фахівця, який оволодів навичками критичного мислення.

Як правило, перші труднощі, з якою зіштовхувався організатор заняття – тимчасової розкид: одна група вклалася у відведені на кожне завдання 8-10 хвилин, інша закінчила раніше, а в третій все ще продовжували сперечатися. Варто звернути увагу слухачів на важливість «контролю часу» при використанні технологій суб'єкт-суб'єктного навчання: слухачі перебували в певній організаційній зв'язці: затягнутість роботи тієї чи іншої групи свідчила не тільки про палкі суперечки всередині мікрогрупи (як часто виправдовувалися учасники), а й про своєрідне відокремлення від процесу заняття, що знаходило відображення у втраті динаміки заняття. Тим часом вміння вкластися в необхідний час стало одним із показників відповідальності за процес і результат навчання.

Вже тут проявилася можливість розвитку взаємодії суб'єктів освітнього процесу університету.

Але не менш важливі і ті питання, які задавалися (зазвичай викладачем, що веде заняття) після презентації рішення кожної групи.

Який відтінок – переважно позитивний або негативний – несе образ реального студента? А ідеального? Чи не схожий «ідеальний» студент на того, кого нам було б простіше навчати?

Який узагальнений образ процвітаючого ділового, конкурентоспроможного фахівця соціальної сфери? Яка характеристика – ідеального або реального студента виявляється ближче до сучасного розуміння успішної людини? Чи не виникає протиріччя: бажаючи працювати з ідеальним студентом, викладачі орієнтувалися на тактику взаємодії, а не на стратегію життя студента?

Хто вчить сучасних студентів? Чи може ідеал викладача, представлений в групових рішеннях, підготувати ідеального (реального) студента до адекватного входження в життя сучасного суспільства.

На рефлексивному етапі заняття студенти відзначали, що є сенс в корекції ідеальних уявлень про студента, викладача, системі взаємодій між ними: в дійсності взаємодії суб'єктів освітнього процесу університету не обмежуються тільки діяльністю на заняттях, а пов'язані безпосередньо і з соціальними проблемами, що в цю взаємодію вступають реальні індивіди, а не ідеальні утворення.

Тема 2. «Технології інтеграційного взаємодії». Особливості організації проведення дискусії та дебатів. Організація проведення дискусії: «класична схема». Мета заняття полягала в знайомстві з основами організації дискусії: різниця проблеми і теми дискусії, формулювання теми, освоєння ролі ведучого. Тут виникли дві ситуації «виклику»: 1) визначення теми обговорення і 2) вибір ведучого дискусії (організатор заняття свідомо знімає з себе цю роль).

Слухачі, як правило, самі позначають потрібну проблематику, а ведучий вже формулює тему дискусії відповідно до вимоги заняття: у вигляді тези, що допускає однозначне тлумачення. Наприклад, проблема різнорівневого навчання була представлена у вигляді такої теми «Диференційований підхід в навчанні – ефективний шлях сучасної освіти». Потім учасникам пропонували обґрунтувати свою думку з даної теми, виходячи з таких позицій: «1. Повністю згоден. 2. Згоден. 3. Не можу визначитися. 4. Не згоден. 5. Зовсім не згоден». Далі слідувала ситуація «виклику» – вибір ведучого дискусії. Практично на кожному занятті в той момент виникала пауза: учасники не поспішали висувати власну кандидатуру і чекали, поки це зроблять інші. Але сенс даного етапу полягає в тому, що потенційний ведучий повинен свідомо і добровільно «викликати» себе на цю роль, тоді в повній мірі він у подальшому буде відповідальним і за процес обговорення, і за його результати. Досвід показав, що, в підсумку саме модератор дискусії «забрав» значимий багаж з того заняття: освоєння вміння в той час як інші здебільшого спостерігали, що і як роблять інші. Далі було знайомство з функціями і визначення часу дискусії.

Після обговорення проблеми йшла рефлексія заняття, яка проходила в два етапи: оцінка ролі ведучого і власне підсумок заняття. Оцінювання відбувалося за вже названим функцій в звичній слухачам п'ятибальною системою, причому називалися тільки позначки («чотири», «п'ять», «три») без їх розшифровки. Міг виникнути тонкий психологічний нюанс: слухачі не давали низьку оцінку ведучому, який, зголосившись очолити дискусію, зняв відповідальність з інших. Тому доречно було звернутися до прийомів театральної педагогіки і підкреслити, що оцінювалася не особистість, а роль ведучого. Пропустити етап обговорення не можна, так як інтерактивна технологія як обов'язковий етап передбачала рефлексію, що проводиться в різноманітних варіантах.

Під час обговорення всього заняття варто звернути увагу учасників на наступні моменти:

переважали життєві (побутового характеру) приклади. Це показник того, що не було в повній мірі опори на теоретичні основи обговорюваної проблеми (слід нагадати, що під час обговорення будь-яких проблем в теледебатах, скажімо, обов'язково присутні фахівці в даній сфері). Отже, дискусію потрібно готувати заздалегідь, підбираючи відповідні матеріали;

дуже швидко виявлялися «активісти» дискусії, які постійно готові були виступати з обговорюваного питання. Ведучий же повинен був бачити і потенційних співрозмовників, спонукаючи їх до висловлення і створюючи для цього відповідні умови;

уточнювалися позиція ведучого (відкрита або закрита) щодо обговорюваної проблеми: відкрита позиція складна тим, що «потенційні співрозмовники» не вступають в обговорення, виправдовуючись формулюванням «за нас вирішують керівники». Слухачі аналізували позиції провідного з точки зору того, як це впливало на хід дискусії. А, як відомо, зміна позиції викладача є однією з умов успішності навчання суб'єктів освітнього процесу університету.

В кінці заняття учасники поверталися до обраної раніше позиції, зміцнившись в ній або визнаючи, що відбулася певна корекція поглядів. Для багатьох виявилася несподіваною думка про те, що мета дискусії не завжди полягає в нав'язуванні будь-якої певної точки зору, але і в усвідомленні смислового поліфонізму обговорюваної проблеми. Зазвичай спрацьовував традиційний підхід до навчання «двічі два завжди дорівнює чотирьом», «існує дві точки зору: моя і неправильна», – що не залишало місця так званого «відкритого знання». Тому один з висновків даного заняття полягав в тому, що, виявляється, не на всі питання можна дати конкретні й однозначні відповіді. Під час обговорення заняття слухачі відзначали: «Виявляється, потрібно вчитися слухати і чути один одного».

Поступово від заняття до заняття у викладачів склалися опорні пункти, необхідні для організації конструктивної дискусії (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Опорні пункти для організації конструктивної дискусії

Структура проведення	Зміст	Правила дискусії
Підготовчий етап	Вибір теми, підбір літератури з проблеми, оформлення інформаційного листа по дискусії, підготовка ведучого	Реальна значимість (актуальність) обговорюваної проблеми
Формування мотиваційної готовності до діалогу	«Занурення»: кожен учасник співвідносить свої очікування з запропонованою темою дискусії Вибір ведучого або установка на вільне обговорення Визначення часу дискусії	Установка на пошук актуального вирішення проблеми
Осмислення обговорюваної проблеми	Обговорення предмета дискусії Пошук загального термінологічного поля Підведення проміжних підсумків в порівнянні думок	Формування традицій суб'єкт-суб'єктної взаємодії
Пошук спільного рішення	Підведення підсумків: визначення функцій позначки з оцінкою в студентському житті; необхідність збагачення словникового запасу викладача для позитивного оцінювання	Включеність кожного учасника в процес практичного заняття
Рефлексивний етап	За змістом: осмислення проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії, оцінка власної діяльності. За формою: освоєння методики проведення дискусії для подальшого використання в освітньому процесі	Емоційна та раціональна оцінка заняття

Ми проводили порівняння ступеня повноти сформованості комунікативної компетенції у студентів на експериментальному (в експерименті взяло участь 38 осіб) і на формувальному етапі (27 осіб). Студенти відрізнялися за віком, курсом навчання, рівнем підготовки. Спочатку запропоновано самостійно оцінити рівень сформованості у себе комунікативної компетенції. Потім були проаналізовані думки їхніх колег, завідувача кафедри, співробітників деканату і студентів про повноту реалізації студентами своїх професійно значущих якостей, глибини їх предметних знань, активності участі в дослідницькій, навчально-методичній роботі.

Як показав аналіз, в результаті формування комунікативних умінь було відзначено істотне збільшення кількості студентів з високими показниками розвитку компонента в експериментальній групі: від 2,8% (вихідний зріз) до 73,2% (підсумковий зріз). У контрольній групі ці зміни склали 20,7% (підсумковий зріз). Також було зареєстровано зменшення в результаті переходу на високі показники кількості викладачів експериментальної групи середні показники розвитку діяльнісного компонента – від 65,2% (вихідний зріз) до 25,8% (підсумковий зріз), і збільшення їх числа в контрольній групі через перехід з найнижчих показників до 69% (підсумковий зріз). Зменшилася (в результаті переміщення на середні показники) кількість студентів експериментальної групи з низькими показниками – від 32% (вихідний зріз) до 1% (підсумковий зріз), в той час як в контрольній групі з цими показниками виявилось 69,5% студентів.

Істотні зміни торкнулися формування професійних і рефлексивних умінь особистості викладача в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Як показав аналіз, за умов застосування креативно-ціннісних розвиваючих технологій навчання зменшився низький показник розвитку діяльнісного компонента суб'єкт-суб'єктної взаємодії: кількісний склад студентів

експериментальної групи від 59,7% і 30,5% (вихідний зріз), відповідно до 1,9% і 0,6% (підсумковий зріз). Результати формуючого експерименту в контрольній групі склали 8,9% і 4,8% студентів (підсумковий зріз). Зменшилася від 38% (вихідний зріз) до 25,4% (підсумковий зріз) і від 67,2% (вихідний зріз) до 26% (підсумковий зріз) кількість студентів експериментальної групи із середніми показниками розвитку компонента в результаті поповнення високих показників, і збільшилася до 72,3% (вихідний зріз) і 74,7% (підсумковий зріз) в контрольній групі через перехід з найнижчих показників.

За критерієм креативної спрямованості особистості студента значно збільшився, в порівнянні з контрольною групою, високий показник складу студентів експериментальної групи від 2,5% (вихідний зріз) до 72,9% (підсумковий зріз). Показники розподілу викладачів контрольної групи склали відповідно 2,2% (вихідний зріз) і лише 19,5% (підсумковий зріз).

За підсумками формуючого експерименту за шкалою гнучкість у взаємодії було відзначено значне збільшення кількості студентів з високими показниками розвитку діяльнісного компонента від 25% (вихідний зріз) до 76,5% (підсумковий зріз), в контрольній групі з цими показниками виявилися 24,6% (вихідний зріз) і 54,6% (підсумковий зріз) викладачів. Із середніми показниками в результаті поповнення високими показниками в експериментальній групі кількість студентів склала 22,6% (підсумковий зріз), в контрольній групі з середніми показниками розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії виявилось 40%. Зменшилася кількість студентів обох груп з низькими показниками від 21,1% (вихідний зріз) і до 0,9% (підсумковий зріз, експериментальна група) і від 43,1% (вихідний зріз) до 5,4% студентів (підсумковий зріз, контрольна група) (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

**Динаміка розвитку діяльнісного компонента
суб'єкт-суб'єктної взаємодії**

(за результатами формувального експерименту)

Критерії розвитку діяльнісного компонента	Форми функціонування компонента	Показники розвитку компонента	Формування	
			Група 2016 р.	Група 2017 р.
1. Практична спрямованість особистості студента в освітньому процесі університету	Комунікативні уміння	Високий	20,7%	73,2%
		Середній	72,4%	25,8%
		Низький	6,9%	1,0%
	Професійні уміння	Високий	18,8%	72,7%
		Середній	72,3%	25,4%
		Низький	8,9%	1,9%
	Рефлексивні уміння	Високий	20,5%	73,4%
		Середній	74,7%	26%
		Низький	4,8%	0,6%
2. Креативна спрямованість особистості студента в освітньому процесі університету	Гнучкість у взаємодії	Високий	54,6%	76,5%
		Середній	40%	22,6%
		Низький	5,4%	0,9%
	Продуктивні уміння	Високий	22,3%	73,9%
		Середній	70,3%	24,9%
		Низький	7,43%	1,2%
	Креативні уміння	Високий	19,5%	72,9%
		Середній	72,2%	25,8%
		Низький	8,3%	1,3%

Таким чином, результати формувального експерименту з реалізації концепції розвитку взаємодії суб'єктів освітнього процесу університету свідчать про зміни в розвитку взаємодії студента в умовах застосування креативно-ціннісних форм і методів, які викладач використовував у процесі навчання.

Висновки до розділу 3

Діалогічна форма спілкування в більшій мірі включає студентів в суб'єкт-суб'єктна взаємодію, передбачає активне обговорення, висловлювання різних точок зору, елементи дискусії. Освітній процес в університеті побудований на взаємодії студентів і викладачів, а різні форми діалогу, в яких вони беруть участь, сприяють розвитку взаємодії. Особливий інтерес в плані використання діалогових форм взаємодії в освітньому процесі університету має полемічний діалог, який в реальному освітньому процесі змінює цілі, характер навчання від розвитку навичок і умінь репродуктивного характеру до активізації та актуалізації суб'єктної позиції студентів, до розвитку творчих умінь і навичок, які є основою компетентностей в освітньому процесі майбутніх працівників сфери соціального забезпечення. Полемізувати, доводити і переконувати доводиться як під час обговорення різних питань в повсякденному житті, так і в практиці викладацької діяльності. Наявність розбіжностей, відсутність спільної думки з обговорюваної проблеми неминуче призводить до зіткнення різних точок зору, тобто до полемічного діалогу.

Сучасні технології взаємодії повинні принципово відповідати парадигмі студентоцентрованої освіти. Основна мета такої освіти – розвиток особистості студента: зміст освіти виступає як чинник, що зумовлює зміст прогресивних змін, які повинні здійснитися в особистості у ході освітнього процесу; суб'єкти освітнього процесу розвиваються в певному освітньому напрямку тільки тоді, коли активно засвоюють зміст, що пред'являється суспільством або ними самими.

В студентоцентрованій парадигмі освіти розвиток суб'єктів освітнього процесу здійснюється на основі сучасних людинознавчих знань,

категорій «суб'єкт», «свобода», «саморозвиток», «цілісність», «діалог». Новий погляд на особистість поєднує такі ідеї:

кожна людина, студент є цілісна індивідуальність зі своєю фізичною конституцією, самобутнім укладом розуму і духу;

кожен студент сам обирає і будує власний світ життя і діяльності відповідно до своїх особистісних образів і смислів;

студент будує відносини з довкіллям і людьми на основі вищих людських цінностей, взаєморозуміння і взаємодії;

основу взаємодії становить діалог як універсальний засіб функціонування свідомості, реалізації смислів і відносин.

Завдання застосування технологій взаємодії полягає в тому, щоб повно і всебічно розвинути студента як особистість, сприяти набуттю соціально-особистісних і професійно-важливих характеристик.

ВИСНОВКИ

1. Студентоцентроване навчання є підходом, який спрямований на подолання проблем, пов'язаних з більш традиційними формами освіти, він зосереджений більше на потребах студента, ніж на викладача і його внесок ґрунтується на такій організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, коли створюються максимально можливі умови для розвитку в учасників цього процесу здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації себе в побутовій сфері і сфері професійної діяльності.

2. Студентоцентризм базується на засадах особистісно зорієнтованої освітології, розвитку і саморозвитку особистості, що є необхідною умовою для осмисленого сприйняття і засвоєння студентами спеціальності «соціальне забезпечення» навчальної інформації, формування у них здатності самостійно і творчо її застосовувати при вирішенні практичних завдань та приймати виважені рішення. У такому освітньому процесі акценти зміщуються з викладання навчального предмета на активну освітню діяльність студента, що передбачає використання суб'єктно-діяльнісних освітніх технологій, його вміння самостійно оцінити успіх або неуспіх процесу своєї освіти і вчасно провести корекцію. Самостійність, адекватна самооцінка, прагнення до самореалізації в навчальній праці, сходження до Я-ідеального, Я-професійного повинні сформувати громадянські якості студента, які стають одним з головних підсумків освітнього процесу і для молодого фахівця, і для суспільства. Таким чином, початкова орієнтація на результат і активна позиція по відношенню до свого навчання є індикаторами появи у майбутніх випускників особистої відповідальності за якість своєї професійної підготовки.

3. Компетентнісний підхід як освітня парадигма в сучасних реаліях спирається на загальновизнані дидактичні принципи навчання: науковості,

системності, свідомості навчання, єдності конкретного й абстрактного, міцності й надійності знань, єдності науково-дослідної, навчально-пізнавальної і освітньо-виховної діяльності студентів, професійної самостійності й мобільності. У наукових дослідженнях приділяється належна увага застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього фахівця, який працює в системі соціального забезпечення. Можемо стверджувати, що як самостійне явище компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов стадію констатації (необхідності застосування) та феноменологізації (оцінка та опис феномену), теперішня стадія є стадією методологічною (конкретизація основних понять, чинників, шляхів та умов реалізації). Компетентнісний підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Саме необхідність допомогти студентам навчитись правильно вирішувати ті чи інші проблеми у певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних) спонукала до застосування студентоцентрованого підходу в освітньому просторі.

4. Аналізуючи зміст досліджень, присвячених використанню студентоцентрованого підходу для підготовки спеціалістів сфери соціального забезпечення, можемо виокремити ті шляхи, за якими відбувається його поступова реалізація:

- широке впровадження у зміст навчальних дисциплін передових вітчизняних і зарубіжних наукових розробок;

- розширення цільової підготовки майбутніх фахівців на замовлення конкретних суб'єктів (підприємств, організацій) з можливістю вибору дисциплін, які вивчаються;

- впровадження інноваційних форм диференціації навчального процесу та методик викладання;

- раціональне використання активних та інтерактивних методів навчання майбутніх фахівців соціального забезпечення та соціального захисту;

- тісний зв'язок науки і практики підготовки майбутніх фахівців з практичними потребами та суспільними запитами;

- залучення досвідчених зарубіжних спеціалістів до викладання та організація міжнародного обміну студентами під час їхнього навчання;

- застосування в практиці викладання сучасного мультимедійного забезпечення;

- удосконалення способів організації та розширення обсягів самостійної підготовки студентів.

5. В процесі дослідження нами виділені основні принципи організації студентоцентрованого навчання:

- таке навчання вимагає постійного рефлексивного процесу;

- воно не має одного рішення, що підходить для всіх випадків;

- студенти дотримуються різних стилів навчання;

- студенти мають різні питання і інтереси;

- вибір має найважливіше значення для ефективності студентоцентрованого навчання;

- студенти мають різний досвід і базові знання;

- студенти покликані контролювати своє навчання;

- студентоцентроване навчання означає «створення можливостей», а не «інформування»;

- навчання вимагає співпраці між студентами і викладачами;

6. Компетенції, які розвиваються у студентів при реалізації студентоцентрованого навчання: компетентність в сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів отримання знань з різних джерел інформації, в тому числі позааудиторних; компетентність у сфері цивільно-громадської діяльності (виконання ролей громадянина,

виборця, споживача); компетентність в сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації); компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного побуту та ін.); компетентність в сфері культурно-дозвілєвої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, культурно і духовно збагачують особистість).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абасов, З.А. Проектирование педагогической деятельности / З.А. Абасов // Мир образования образование в мире, 2004. – №4. – С. 140-149.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.а. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
3. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 240 с.
4. Акопов, М.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : автореф. дисс. д-ра пед.наук : 13.00.01 / Алексеев Николай Алексеевич. – Тюмень, 2007. – 42 с.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 2008.
6. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – №2. – С. 3-11.
7. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. 2005. – № 4. – С. 19-27.
8. Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов // Образование. – 2002. – №1. – С. 17-32.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учеб. для вузов по спец. «Психология» / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Атанов, Г.А. Деятельностный подход к проектированию обучения / Г.А. Атанов // Образовательные технологии. – 2004. – №2. – С. 87-93.

11. Ахаян, Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся / Т.К. Ахаян. – СПб. : Питер, 2006. – 125 с.
12. Багишаев, З.А. Стратегии развития российского образования. Монография / З.А. Багишаев. – М. Наука, 2003. – 310 с.
13. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 41-48.
14. Балаян, А.Р. Основные коммуникативные характеристики диалога: Автореф. дисс. канд. филол. наук. – М., 2007. – 24 с.
15. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова; Свердлов. обл. ИУУ. – Екатеринбург : Изд-во науч.-исслед. лаб. «Альтернативная педагогика». – 2002. – 94 с.
16. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / В.А. Беликов. – Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1995. – 142 с.
17. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А.С. Белкин. – Челябинск : ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во». – 2004. – 367 с.
18. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Монография / А.Г. Бермус. – Ростов н/Дону : Изд-во РГПУ, 2002. – 288 с.
19. Берулава, М.Н. Общие дидактические подходы к гуманизации образования / М.Н. Берулава. – М.: Педагогика, 1994. – 336 с.
20. Берулава, М.Н. Теория и практика гуманизации образования / М.Н. Берулава. – М., 2000. – 340 с.
21. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии, 1995. – 352 с.
22. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л.

- Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-а пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-а тех. наук, проф. Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 211 с.
23. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Уклад. З.І. Тимошенко; Європейський ун-т. – К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2004.
24. Болонский Процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
25. Болотов, В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 10-17.
26. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 6672.
27. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 21-29.
28. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса. Монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
29. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №1. – с 568.
30. Буланова-Топоркова, М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии. – Ростов-на Дону, 2002. – 320 с.

31. Васильева, Н.Н. Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов: автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.Н. Васильева. – Ростов-на-Дону, 2000. – 24 с.
32. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В.И. Журавлева. – М. : Просвещение, 2008. – 238 с.
33. Введенская, В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенская // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21-31.
34. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенции / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2007. – №5. – С. 119-125.
35. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
36. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
37. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб. : Питер, 2002. – 150 с.
38. Головин, Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
39. Горшкова, В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе / В.В. Горшкова. – СПб. : Питер, 2002. – 148 с.
40. Жовта, І. Реформування вищої освіти і Болонський процес / І.Жовта // Освіта України. – 2003. – № 92, 9 груд. – С. 3.

41. Жук, Ю. Треба вміти дивитись у вічі: або в Болонський процес слід входити з українським досвідом, враховуючи реалії / Ю. Жук // Освіта. – 2005. – 16-23 бер. (№ 12). – С. 4-5.
42. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (м. Берген, 19-20 трав. 2005 р.) // Освіта України. – 2005. – 5 лип. (№ 50). – С. 5.
43. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Вестник высшей школы. – 2004. – №9. – С. 21-25.
44. Зеер, Э.Ф. Личностно развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – 2006. – 170 с.
45. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
46. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 392 с.
47. Зинченко В.П. // Новое педагогическое мышление / В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 2009. С. 3-25.
48. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
49. Ильин, Г. От педагогической парадигмы к образовательной / Г. Ильин // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 64-69.
50. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М., АCADEMIA, 2002. – 206 с.

- 51.Клименко, Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы / Н.Ю. Клименко // Педагогика. – 2013. – С. 22-28.
- 52.Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза : монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск, 2004. – 309 с.
- 53.Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
- 54.Лисак, О. Б. Формування компетентностей майбутнього фахівця-економіста / О. Б. Лисак // Матеріали дев'ятої міжн. наук.-практ. інтернет- конференції «Соціум. Наука. Культура». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://intkonf.org/lisak-ob-formuvannya-kompetentnostey-maybutnogofahivtsya-ekonomista/>
- 55.Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Просвещение, 1984. – 198 с.
- 56.Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2. – С. 266-268.
- 57.Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
- 58.Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: Питер, 2005. – 235 с.
- 59.Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
- 60.Педагогический энциклопедический словарь / науч. ред. О.Д. Грекулова. – М. : БРЭ, 2003. – 694 с.

61. Пеняева, С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста / С. Пеняева // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С. 31-34.
62. Печенюк, С. П. Профессиональная подготовка руководителей системы образования к ценностно-личностному взаимодействию субъектов в процессе управления : Дисс. д-ра пед. наук : 13.00.01 : Хабаровск, 2001. – 370 с.
63. Пидкасистый, П.К. Педагогика / Под ред. П.К. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2006. – 432 с
64. Пидкасистый, П.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Пед. Общ-во России, 2009. – 193 с.
65. Профильные программы подготовки учителя в условиях действия ФГОС ВПО : состояние, проблемы, перспективы : учебно-методическое пособие / под. ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф.Радионовой, И.В. Гладкой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 183 с.
66. Психология и этика делового общения. 3-е изд. / Под ред. В.Н. Лавриненко. – М., 2000. – 228 с.
67. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
68. Розов, Н.С. Философия гуманитарного образования. Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н.С. Розов – М. : ИЦПКПС, 2013. – 193 с.
69. Романова, Ю. В. Формирование рефлексивной позиции учителя как субъекта педагогической деятельности в образовательном процессе вуза : автореферат дисс. кандидата педагогических наук : 13.00.08. – Ставрополь, 2008. – 22 с.

- 70.Рындак, В.Г. Методологические основы образования : учеб. пособие // В.Г. Рындак. – Екатеринбург : ИЦ, 2000. – 192 с.
- 71.Рябчиков, В. В. Педагогические основы полемического взаимодействия в процессе вузовской подготовки специалистов : дисс. доктора педагогических наук : 13.00.01. – Москва, 2009. – 348 с.
- 72.Савельев, А.Я. Инновационное образование и научные школы. // *Alma mater*. 2000. – №5. – С. 33–37.
- 73.Сазонова, З.С., Сидякина, Н.Ю. Подготовка менеджеров высоких технологий: студентоцентрированный подход // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 4. – С. 27-33.
- 74.Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : автореф. дисс. д-ра пед. наук / Н.С. Сахарова. – Екатеринбург, 2004. – 41 с.
- 75.Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // *Народное образование*. – 2004. – №4. – С. 137-140.
- 76.Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2006. – 196 с.
- 77.Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М. : Владос, 2000. – 203 с.
- 78.Сергеев, Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя / Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 1998. – 79 с.
- 79.Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 150 с.
- 80.Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

81. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб. : РГПУ, 2000. – 233 с.
82. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / под ред. В.Г. Тимирясова. – Казань : Талигмат, 2001. – 112 с.
83. Словарь-справочник по педагогике / В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
84. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
85. Соколов, А.Н. Проблемы научной дискуссии: Логико-гносеологический анализ / Под ред. В.Н. Боряза. – Л.: Наука, 2008. – 157 с.
86. Старцев, М. В. Системно-квалиметрический подход к оценке взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе : автореферат дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 24с.
87. Фурман, А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
88. Фурман, А. В. Сутність гри як учинення [Текст]: монографія / А. В. Фурман, С. К. Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
89. Фурман, А. В. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі [Текст] : монографія / А. В. Фурман, С. К. Шандрук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. – 272 с.
90. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы А.В. Хуторской // Народное образование. –2003. – Вып. 2. – С. 58-64.
91. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-33.

92. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань, 2001. 180 с.
93. Шандрук, С. К. Професійні творчі здібності як інтегральна психосоціальна спроможність особистості психолога-професіонала / С. К. Шандрук // Вісник Національного університету оборони України. – К. : НУОУ, 2015. – Вип. 3 (46). – С. 344-347.
94. Шандрук, С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів [Текст] : 19.00.07 : дис. ... д-ра психол. наук / Сергій Костянтинович Шандрук ; Тернопільський нац. ун-т . – Тернопіль, 2016 . – 458 с.
95. Шандрук, С.К. Психологія професійних творчих здібностей: монографія / Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: Економічна думка, 2015. – 357 с.
96. Шандрук, С. К. Професійно значущі утворення особистості психолога як умова ефективної творчої діяльності [Електронний ресурс] / С. К. Шандрук // ScienceRise. – 2015. – № 7/1 (12). – С. 66-70.
97. Шандрук, С. К. Роль креативності та творчих здібностей у професійному становленні майбутніх практичних психологів [Електронний ресурс] / С. К. Шандрук // Науковий огляд. – 2015. – № 6 (16). – С. 134-144.
98. Шандрук, С. Становлення креативної особистості: від творчого потенціалу до професіоналізму (текст на англ. мові) / Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2017. – № 1. – С. 139-144.
99. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: автореферат дисс. доктора педагогических наук : 13.00.01, 13.00.08 / Белгород, гос. ун-т. – Белгород, 2005. – 41с.

100. Якушкина, М. С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства : дисс. доктора пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2008. – 432 с.
101. Янкина, Н.В. Межкультурная компетентность студента университета ; монография // Н.В. Янкина. – М. : Дом Педагогики, 2005. – 267 с.
102. The Bologna Process 2020. – The European Higher Education Area in the new Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
103. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communique, 2007.
104. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education by Andree Sursock and Hanne Smidt. EUA Publications, 2010.