

<https://doi.org/10.31516/2410-5325.076.01>*
УДК 378.1:002.8

В. М. Шейко

Харківська державна академія культури, м. Харків, Україна

Н. М. Кушнарєнко

Харківська державна академія культури, м. Харків, Україна

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. Антропоцентризм як методологічний принцип вищої освіти: теоретичні та практичні аспекти

Охарактеризована сутність антропоцентризму як ключового методологічного принципу сучасної вищої освіти, базованого на піднесенні до статусу мети та центру освітньої діяльності людини, людинотворення. Студентоцентризм розглянуто як один із головних складників освітнього антропоцентризму. Проаналізовано наукові погляди та наведено результати власних досліджень особливостей побудови рівноправних партнерських відносин та взаємних оцінних суджень у системних взаємозв'язках «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – викладач» задля забезпечення цілісності педагогічного процесу, балансу і відповідальності учасників освітньої діяльності, підвищення її якості.

Акцентовано на перевазі новітніх педагогічних технологій: peer teaching, яка має значний дидактичний потенціал у системній взаємодії «студент – студент», корисна як для студентів – «учня», так і для студента – «викладача»; peer coaching, спрямована на партнерську взаємодію «викладач – викладач».

Ключові слова: методологія, вища освіта, антропоцентризм, студентоцентризм, викладач, студент, peer teaching, peer coaching, Харківська державна академія культури.

V. M. Sheiko, N. M. Kushnarenko. Anthropocentrism as a methodological principle of higher education: theoretical and practical aspects

The essence of anthropocentrism as a key methodological principle of modern higher education, based on the elevation to the status of the goal and center of human educational activity, human development. Student-centeredness is considered as one of the main components of educational anthropocentrism. We analyzed the scientific views and demonstrated the results of our own research

on the peculiarities of building equal partnerships and mutual evaluative judgments in the systemic relationships “teacher – student”, “student – student”, “teacher – teacher” to ensure the integrity of the pedagogical process, balance and responsibility of educational participants. activities, improving its quality.

Emphasis was placed on the advantages of the latest pedagogical technologies: peer teaching, which has significant didactic potential in the system of student-student interaction, is useful for student – “student” and for student – “teacher” as well; peer coaching technique, which is aimed at partnership “teacher – teacher”.

Conclusions are made on the growing role of anthropocentric approach as a worldview basis for developing a new strategy of higher education in Ukraine, its strategy of humanization, balancing the importance of all major actors involved in the educational process, ensuring the integrity of teaching, strengthening interpersonal communication, achieving balance and responsibility. quality of higher education. In the process of democratization of higher education in Ukraine, the anthropocentric approach is of paramount importance, the practical implementation of which will contribute to the strengthening of academic traditions and effective implementation of innovations, the establishment of partnerships between all participants in educational activities: students, teachers, HEI employees, employers and others, built on the principles of mutual understanding, mutual enrichment and development.

Keywords: methodology, higher education, anthropocentrism, student-centeredness, teacher, student, peer teaching, peer coaching.

Постановка проблеми. Сучасна вища школа України перебуває на стадії свого реформування. Це вимагає уточнення її загальних орієнтирів, розробки та застосування адекватних

методологічних підходів і моделей освітнього процесу. Зміна методології педагогіки — загальносвітова проблема. Однак, попри актуальність, означена тема є недостатньо розробленою у вітчизняній педагогічній науці. Бракує як концептуальних підходів до кореляції цінностей, цілей і засобів вищої освіти в контексті її гуманізації і демократизації, так і встановлення принципів партнерства, взаємодії, тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій, присвячених методології вищої школи, засвідчив, що вона характерна зміною парадигмальних засад. Цій проблемі присвятили свої праці В. Андрущенко, С. Вітвицька, А. Вітченко, В. Виноградова, К. Клименко, В. Краєвський, В. Кремень, М. Ліпін, Є. Пузирьов, Ю. Рашкевич, А. Сигнаївська, Г. Хорунжий, В. Юрченко та ін. На сторінках педагогічних і психологічних видань доволі детально висвітлено сутність прагматичного, предметно-дисциплінарного, знанневого, інституціонального, особистісно-орієнтованого, розвивального, об'єкт-суб'єктивного, суб'єкт-суб'єктивного, компетентнісного, студентоцентрованого та ін. підходів. Однак недостатньо розкрито істотне значення антропоцентрованого підходу, орієнтованого на людину, людинотворення, рівноправність суб'єктів, причетних до освітньої діяльності, відповідальних за її якість, досягнення гармонії між суб'єктами учіння й навчання та освітнім середовищем.

Мета статті — розкрити сутність спільного й відмінного між антропоцентрованим і студентоцентрованим підходами у вищій освіті, обґрунтувати їх засадниче значення для формування сучасної освітньої методології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «антропоцентризм», хоча й широко ввійшло до наукового обігу, однак ще не має єдиного тлумачення обсягу і змісту. Наведено енциклопедичні визначення цього базового поняття: «Антропоцентризм (від антроп і центр) — концепція, згідно з якою людина є центром і метою всього, що відбувається у світі; напрям філософських та богословських учень, що стверджують винятковість людини як найвищої цінності» (Енциклопедія сучасної України, 2001, с. 604). Антропоцентризм — «сукупність поглядів на людину як кінцеву мету світобудови та центр Всесвіту» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 33). Антропоцентризм — «Точка зору, згідно з якою людина є центром світотворення» (Соціологія, 2002, с. 13). Перелік дефініцій можна продовжити,

однак і цих достатньо для усвідомлення сутності антропоцентризму як системи поглядів, згідно з якою людина є центром існуючого світу. Він ще розглядається як атрибутивна характеристика людського пізнання.

Ідея антропоцентризму стала провідною в педагогічній концепції видатного вітчизняного педагога-філософа, гуманіста К. Ушинського, яку він найповніше виклав у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології». Відповідно до цієї концепції, загальною орієнтацією освіти «виступає принцип антропоцентризму, згідно з яким метою освітньої діяльності постає людина» (Ушинський, 1952, с. 517).

В останні десятиліття ідея антропоцентризму освіти набула широкого розповсюдження, однак періодично піддається сумніву. Наведемо два основних аргументи проти антропоцентрованої (людиноцентрованої) моделі вищої освіти. Перший пов'язаний з відсутністю єдиного розуміння, що таке людина, і це зумовлює певну абстрактність у проголошенні людини центром та метою освіти; другий зумовлений тим, що нібито антропоцентризм ставить у центр світобудови не стільки людину, скільки один з її атрибутів, а саме її інтелект. Це породжує «диктатуру» останнього, нівелює інші здібності людини (Ліпін, 2016, с. 158–162). Таке неприйняття антропоцентризму в освіті виходить за межі теоретико-пізнавальної постановки питання, набуває характеру різновиду критики, видової дискримінації, однобічного розуміння освітянського антропоцентризму. Поділяємо точку зору фахівців, схильних до розгляду антропоцентризму як загального засадничого принципу сучасної вищої освіти, в основі якого — людський вимір.

Антропоцентризм в освіті — ключовий методологічний принцип сучасної вищої школи, один з основних різновидів загального антропоцентризму, а студентоцентризм — це один із головних концептів освітнього антропоцентризму, частина цього цілого. Антропологічно орієнтована модель вищої освіти, базована на парадигмальних засадах людиноцентризму, передбачає піднесення до статусу мети та центру освітньої діяльності людини, особистість як самоцінного суб'єкта, утвердження гуманістичних цінностей вищої освіти через заміну знаннецентрованої парадигми антропоцентрованою моделлю системи учіння і викладання, підпорядкованою інтересам і потребам людини, спрямованою на вироблення новітньої стратегії «олюднення» вищої школи як осереддя світобудови.

Цінність антропоцентрованої моделі вищої освіти полягає в багатоаспектності системних зв'язків і «людина — людина», урівноваженості партнерської, професійної й особливої взаємодії і рівноправності усіх залучених до освітнього процесу осіб, зацікавлених в його якості і водночас відповідальних за її забезпечення. Отже, по-перше, йдеться про розширення академічних суб'єктивних зв'язків і відносин як всередині ЗВО, так і ззовні, поглиблення системних зв'язків: «викладач — студент», «студент — студент», «викладач — викладач» і «освітнє середовище» (внутрішнє середовище ЗВО), та «зовнішній освітній простір», аж до суспільства загалом. По-друге, головними, рівноправними фігурантами освітнього процесу є студент і викладач (і навпаки), які забезпечують його єдність та підвищення якості, сприяють досягненню таких спільних результатів, як «якісне викладання, підвищення професійної компетентності викладача, з одного боку, та ефективне учіння, формування особистісних і професійних якостей студентів — з іншого» (Вітченко, 2021, с. 45; Сингаївська, 2015, с. 67–68). По-третє, посилення уваги до студента, який є фокусною точкою цілісного педагогічного процесу, центральним суб'єктом на шляху соціального розвитку та набуття професійних компетентностей, бере участь і впливає на організацію й зміст освіти. По-четверте, при антропоцентрованому підході посилюються системні зв'язки «студент — студент», що пов'язано зі спільністю інтересів студентської молоді: навчальних, наукових, творчих, дозвілєвих, спортивних тощо; налагодженим міжособистісним спілкуванням, груповою і масовою комунікацією (академічна група, курс, факультет, органи студентського самоврядування та ін.); розвитком інноваційних активних, інтерактивних методик і технологій навчання студентів: прийняття колегіальних рішень, робота в малих групах, дискусії, ігрові методи, коучинги тощо, які не лише розвивають індивідуальні здібності студентів, а й вчать колективній праці в команді. Сучасна вища школа потребує викладачів нової генерації, які на високому рівні «проводять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність» (Закон України «Про вищу освіту», 2017, с. 73). Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності має також професійно саморозвиватися, самовдосконалюватися і самореалізовуватися, корегувати свої особистісні характеристики, зокрема під впливом студентів і колег. Саме тому зростає значущість не лише системної взаємодії «викладач — студент», а й

«викладач — викладач», спрямованої на професійний розвиток педагогів. Відбувається взаємозбагачення, обмін оригінальними ідеями, побудова довірчих відносин між викладачами, базована на взаємовигідних умовах спільної діяльності задля покращення рівня викладання, й учіння, вдосконалення професійних компетенцій та особистісних якостей її учасників. Таким чином, антропоцентрований підхід у вищій освіті орієнтує освітні цілі на саму людину, на її особистісне самовизначення, формування потреби й права вибору своєї життєвої і професійної траєкторії, а значить і підвищення відповідальності. Мета реформи вищої освіти України полягає в побудові антропоцентрованої моделі освіти, системоутворювальним елементом якої є людина, формування творчої, ініціативної особистості.

Методологічний арсенал антропоцентрованої парадигми доповнює особистісно-орієнтований (особистісно-діяльнісний) підхід, спрямований на розгляд особистості та діяльності у єдності їх взаємовпливу. В освітній сфері особливе місце належить спілкуванню (специфічна форма суб'єкт — суб'єктної взаємодії) та спільної діяльності (специфічна форма суб'єкт — об'єктно — суб'єктної взаємодії) учасників освітнього процесу. Вона концентрує увагу на механізмах їх професійно-особистісного розвитку, активізує прагнення людини до саморозвитку і самовдосконалення. Уможливорює підсилення антропоцентрованого навчання інструментарій компетентнісного підходу, який розглядається в якості основоположного у межах конкретної системи освіти. У сучасному розумінні «компетенція» розглядається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визнає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (Закон України «Про вищу освіту», 2017, с. 5). Тісно пов'язаний з антропоцентрованим аксіологічний підхід, в основі якого лежить розуміння самоцінності особистості, значущості людського життя, виховання й освіти загалом, досягнення цілісності розуміння траєкторії професійного просування й особистісного зростання, дотичних до суспільних потреб і запитів. Вища освіта, базована на гуманістичних і демократичних цінностях, спрямована на вдосконалення особистості (головної цінності освіти), передбачає формування гуманістичного світогляду, розбудову

гармонійних відносин між особистістю і сучасним людським соціумом. Підсумовуючи, можна стверджувати, що антропологічний підхід посідає домінуючі позиції в методологічних засадах сучасної вищої школи.

Останніми роками у світовій і вітчизняній педагогіці провадиться ідея студентоцентрованого підходу у вищій освіті (А. Вітченко, В. Виноградова, К. Клименко, А. Сингаївська, Ю. Рашкевич, Г. Хорунжий, В. Юрченко та ін.). Пріоритет студентів у вищій школі дістав назву студентоцентризму. У смисловому відношенні студентоцентризм — це «центроване на студенті навчання (student — centred learning)» (Вітченко, 2021, с. 46). У програмних документах у сфері освіти країн ЄС, які долучилися до Болонського процесу, наголошується на перевагах студентоцентрованого навчання і викладання, які полягають у розвитку результативнішого, орієнтованого на студента, навчання; гнучкості і відкритості траєкторії навчання; поширенні педагогічних інновацій; дієвій участі студентів як активних учасників освітнього процесу у своєму власному учінні; стимулюванні мотивації студентів, їхньому самоаналізі та залученні до освітнього процесу тощо (Закон України «Про освіту», 2017).

У Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту» не вживаються поняття «студентоцентрований» і/або «викладацькоцентрований» підхід. У першому з них наголошується на базовості академічної свободи, яка передбачає «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення в використання результатів наукових досліджень...» (Закон України «Про освіту», 2017, с. 3).

Разом з тим, дискусії щодо студентоцентризму розгортаються в наукових колах, де є прибічники і опоненти. Так, К. Клименко розглядає студентоцентризм як нову філософсько-педагогічну модель розвитку освіти, за якої студент стає суб'єктом науково-освітньої діяльності в інноваційному ціннісно-культурному середовищі університетів. Автор зазначає, що «студентоцентрована освіта з її акцентуалізацією на набуття протягом навчання фундаментальності й універсальності є найбільш компетентною» (Клименко, 2017, с. 61–62). В. Виноградова та В. Юрченко вважають студентоцентризм одним із головних складників системи педагогічних

цінностей, головною ідеєю якої є «прагнення зробити студента, його професійні потреби та інтереси, особистісний розвиток — центром життя закладу і науково-педагогічної діяльності викладача, готовності його до педагогічного служіння студентам» (Виноградова, 2019, с. 224). М. Чумак зазначає, що студентоцентроване навчання є стратегічним напрямом розвитку сучасної вищої школи, основоположним концентром якого є особистість студента, котра «сприймається як складна, самоорганізуюча система, яка вирізняється своєю цінністю та унікальністю» (Чумак, 2018, с. 98). Цю ідею поділяють також Ю. Рашкевич, А. Сингаївська, Г. Хорунжий та ін. (Рашкевич, 2014; Сингаївська, 2015; Хорунжий, 2012). Так, Ю. Рашкевич наголошує, що нова парадигма вищої освіти полягає в переході від викладацькоцентристського до студентоцентристського підходу. Суть останнього полягає не в тому, що студент отримує вільне право вибору спеціальності, а в тому, чи буде він затребуваним на ринку праці. Автор вважає, що вища школа має забезпечити набуття лише загальних компетенцій, які дозволять випускнику в подальшому розвинути й адаптувати професійні компетенції до вимог ринку, поглибити їх на робочому місці. Він акцентує, що стара модель фахівця часто залежала від уподобань науково-педагогічного складу ЗВО, була зорієнтована на наявні технології, на отримання належної оцінки та червоного диплому. Нова ж модель має орієнтуватися на новітні технології, вимоги ринку, з тим, щоб випускник не перевчався на робочому місці на вимогу роботодавців (Рашкевич, 2014, с. 16–19). Загалом, поділяючи позицію автора, все ж вважаємо однак більш обґрунтованим визначення мети вищої освіти в Україні «Про освіту» як «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» (Закон України «Про освіту», 2017, с. 20). Слід зазначити, що зарубіжна вища школа не відмовляється від набуття студентами професійних компетентностей під час навчання у ЗВО, які спрямовані на перспективу, а не на сьогоднішній день.

А. Вітченко, навпаки, доводить, що студентоцентроване навчання є хибною ідеєю підміни системи традиційних принципів і підходів до навчання, яка «порушує цілісність педагогічного процесу, спотворює сутність навчально-виховної взаємодії, нівелює баланс інтересів і відповідальності суб'єктів за якість вищої освіти» (Вітченко, 2021, с. 39–40). Він вважає

неприйнятним зниження статусу викладача, підкреслює «першочергове значення для демократизації вищої школи, підвищення якості освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою суб'єкт-суб'єктного підходу, практична реалізація якого сприятиме зміцненню академічних традицій, утвердженню рівноправних відносин між основними суб'єктами (викладачами і студентами), побудованих на ідеях взаєморозуміння, взаємоповаги, партнерства» (Вітченко, 2021, с. 39–40). Отже, антропоцентризм є більш широким методологічним принципом вищої освіти, ніж студентоцентризм, оскільки останній налаштований на інтереси студентів, а не на всіх учасників освітнього процесу.

Антропоцентрована модель вищої освіти спрямована на тісне системне поєднання всіх без винятку осіб, причетних до забезпечення якості освіти, а не лише студентів і викладачів. Згідно зі ст. 52 Закону України «Про вищу освіту», до учасників освітнього процесу належать: наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти, які навчаються у вишах; фахівці-практики, які залучаються до цілісного педагогічного процесу на освітньо-професійних програмах; інші працівники ЗВО; роботодавці, котрі забезпечують випускників ЗВО робочими місцями (Закон України «Про вищу освіту», 2017, с. 73). Ця багатостороння комунікація і партнерські відносини зумовлюють вироблення, передання інформації, розвиток загальних та професійних якостей, формування ціннісного ставлення до себе і до інших людей, суспільства загалом, обмін діяльністю інноваційними педагогічними прийомами, засобами і технологіями тощо. Їхні консолідовані зусилля зумовлюють підвищення якості освіти, учіння (студенти) і викладання (педагоги). Антропоцентрована модель вищої освіти передбачає взаємні оцінні ставлення між усіма фігурантами освітнього, наукового і виховного процесу. Фахівці зауважують, що «взаємовідносини і взаємні оцінні ставлення в педагогічному процесі є особливо важливою умовою і засобом формування особистості студента й оптимальної корекції педагогічної діяльності викладача» (Виноградова, 2019, с. 254).

Онлайн-опитування 2021–2022 н. р. 148 бакалаврів і магістрів Харківської державної академії культури (ХДАК) дозволило виявити пріоритетні для вихованців категорії учасників педагогічного спілкування зі студентами, тісна співпраця з якими, авторитет викладача справляють суттєвий вплив на професійне зростання

та особистісне ставлення майбутнього фахівця; професіонали-практики (41,3%), які добре знають прагматичний аспект професії, її потреби і вимоги, надають можливість набуття професійних і комунікативних компетентностей безпосередньо на робочому місці, часто перетворюються на роботодавців, відбираючи кращих випускників ще на студентській лаві. Високо цінують студенти й інших співробітників ЗВО (35%) – керівників вишу, працівників деканату, бібліотеки, комп'ютерного центру та ін. До когорти пріоритетних респонденти віднесли і самих студентів-однолітків, одногрупників (28,4%), яких об'єднує спільність інтересів, атмосфера колективного пошуку і рішень. Отже, більшість респондентів визнають необхідність і дієвість партнерської взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Разом із тим, 7% опитаних студентів не надають цьому особливого значення, байдужі до оточуючого середовища, слабо соціалізовані. Це вимагає врахування різних факторів та умов спільної творчої діяльності, що дозволить успішно реалізувати на практиці як творчі резерви викладачів і співробітників ЗВО, так і потенційні можливості здобувачів вищої освіти. У сучасній вищій школі мають активніше використовуватися взаємні оцінні засоби.

При антропоцентрованому підході у вищій освіті особливого значення набувають системні прямі і зворотні суб'єкт-суб'єктні зв'язки: «студент-викладач», «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-викладач» та ін. У традиційному академічному середовищі найбільшого розповсюдження набули дослідження з назвою «викладач очима студентів», рідше – «студент очима викладача». У взаємодії «викладач-студент» все активніше мають розвиватися зворотні зв'язки «студент-викладач» як перспективна форма розвитку партнерства. Ті й інші можуть бути одночасно й об'єктами пізнання, і суб'єктами освітнього процесу.

Так, у ХДАК набуло статусу постійного соціологічне опитування першокурсників щодо мотивів і очікувань від набуття вищої освіти. Результати останнього такого студіювання в академії частково збігаються з висновками «Дослідження сутнісних характеристик українського студентства», проведеного компанією GFK Ukraine на замовлення аналітичного центру CEDOS, в якому вивчено обставини вибору студентами ЗВО, спеціальності, навчальних дисциплін, матеріального забезпечення тощо (Дослідження сутнісних характеристик, 2016, с. 48–51).

На запитання «Чому здобуваєте вищу освіту?» 51% респондентів відповіли, що це сподівання отримати в майбутньому престижну роботу; 50% — щоб мати професійні знання та навички; 38% — задля особистісного й інтелектуального розвитку; 22% — щоб отримати нові професійні компетентності; 8% — щоб наслідувати родинні традиції; 6% — щоб мати можливість ознайомитися з іншим містом; 1% — важко сказати.

Серед мотивів вибору ХДАК студенти назвали: 50–51% обрали це ЗВО через наявність спеціальності, яка забезпечить гідну роботу в майбутньому; 28% під час вибору ЗВО керувалися його престижністю в системі вищої освіти України і світу та високими шансами на достойне працевлаштування. Серед викривленої мотивації респондентів: 16,9% — зручне розташування ЗВО у центрі міста; 16,2% — можливість навчатися з друзями; 11% — наявність бюджетних місць тощо.

Значна частина студентів старших курсів (63%) не суміщають роботу з навчанням; 27% — працюють з частковою зайнятістю; 6% — працювали раніше; 3% — працюють повний день. У 67% робота не збігається з майбутньою спеціальністю. На запитання, чи стали в нагоді знання та навички, отримані під час навчання, відповіді опитаних розподілилися таким чином: 30% — часто; 28% — досить часто; 27% — завжди; 14% — майже ніколи; 2% — ніколи. Отже, по-перше, чисельність студентів з викривленою мотивацією не надто велика (27,9%), що є позитивною тенденцією. По-друге, у більшості респондентів (57%) нинішня робота не збігається з майбутньою спеціальністю, і це є негативним, часто тимчасовим явищем, яке підлягає коригуванню до кінця навчання. По-третє, якщо на першому та другому курсах більшість (63%) студентів не суміщала роботу з навчанням, то на старших бакалаврських і магістерських курсах число студентів, які паралельно працюють, збільшується. За результатами дослідження тільки 58% студентів планують працювати за фахом, 29% — вагаються, 11% — не збираються трудитися в профільній сфері, прагнуть змінити професію. Останній показник свідчить про недостатньо виважений вибір респондентами майбутнього фаху, завищену самооцінку, невідповідність змісту навчання очікуванням студента, зайнятість вакантних місць, завищені вимоги роботодавців до компетентностей випускника тощо.

На запитання, звідки отримали інформацію про ХДАК та її спеціальності, респонденти

відповіли: 56% — з сайту ЗВО; 38% — від знайомих, які тут навчаються; 18% — на профорієнтаційних заходах ЗВО; 4% — від учителів у школі; 2% — інше, 1% — важко сказати. Понад 26% опитаних заявили, що їм бракувало інформації щодо складу спеціальностей та освітньо-професійних програм підготовки фахівців, які пропонує ЗВО. Тому частина з них мали досить поверхові знання про спеціальність, яку обирають. Не вистачало вступникам також відомостей про ЗВО, хоча на сайті ХДАК розміщена доволі детальна інформація про її історію, структуру, спеціальності, освітньо-професійні та освітньо-наукові програми, курси, силабуси навчальних дисциплін тощо. Йдеться, по-перше, про необхідність постійної актуалізації інформації на сайтах ЗВО, а по-друге, про підвищення інформаційної культури абітурієнтів і студентів.

Є. Стадний, базуючись на досвіді американських університетів, вбачає вирішення проблеми у відході від вступу на спеціальність та переходу до вступу до закладу вищої освіти. Спочатку студент обирає ЗВО, вступає до нього, закінчує перший курс і лише на другому чи третьому обирає конкретну спеціальність. Отже, йдеться про зважений вибір абітурієнтом ЗВО, а згодом, на основі ознайомлення з навчальними дисциплінами, що їх пропонує освітній заклад, студент може зробити свідомий вибір спеціальності. Для вищої освіти України такий варіант малорозповсюджений, однак доволі реалістичний. Як правило, українські вступники спочатку обирають запропоновану ЗВО спеціальність, а в її межах — освітню програму, складають відповідні іспити, а під час навчання можуть змінити як спеціальність, так і програму підготовки на контрактній основі. Тобто, право вибору існує.

На запитання про головну причину вибору спеціальності, респонденти відповіли: 50% — власне бажання та цікавість; 29% — престиж майбутньої професії; 16% — порада батьків чи друзів; 15% — усе разом; 5% — важко сказати. Тобто, власне рішення студента переважає над консолідованим.

На запитання про прагнення студентів учитися на спеціальності відмінній, ніж та, на якій навчалися на бакалавраті, відповіді розподілилися таким чином: 59% — ні; 26% — так; 15% — важко сказати. Деяко відрізняються відповіді тих, хто працюють чи не працюють за спеціальністю, відповіли: 78% — не збираються вчитися на іншій спеціальності; 13% — так, збираються; 10% — важко сказати. Отже, студенти мають

можливість власного вибору: одні вважають, що цілком достатньо бакалаврської освіти; інші — прагнуть продовжити навчання на тій же чи іншій спеціальності, скористатися можливістю отримати другу освіту тощо. Слід зазначити, що у сучасних студентів поступово зменшується рівень сподівань на державне утримання через скорочення державного замовлення, реформування системи забезпечення стипендією, суттєве скорочення її обсягів. Останнім часом зменшується кількість бюджетних місць у ЗВО України. 69% опитаних не підтримують таке скорочення; 16% — підтримують; 15% — не визначилися в цьому питанні. Останні два показники характерні для тих студентів, хто навчається за контрактом. Існує упереджена думка, що в «системі фінансування існує шалений дисбаланс: на медиків витрачається менше коштів, ніж на культурологів» (Дайджест, 2016, с. 51). Це не так, що доводить фінансове забезпечення ХДАК — ЗВО культурологічно-мистецького й інформаційно-бібліотечного профілю України. Усвідомлюючи, що державне замовлення так чи інакше зменшиться, українські студенти умовно поділилися на дві основні групи: перші — свідомо прагнуть заробляти власні кошти, працювати, отримувати гранти на навчання, брати участь в освітніх проектах тощо. Таких більшість — 67%; інші (21%) — сподіваються, як і раніше, на фінансову підтримку заможних батьків, родичів; 12% — ще думають над вирішенням цієї проблеми. Отже, можна констатувати про тенденцію зростання самосвідомості студентів, їхнє своєрідне дорослішання у фінансовому сенсі, підвищення відповідальності за свої дії та вчинки. Сучасне студентство має можливість скористатися академічною свободою, яка в Законі України «Про освіту» тлумачиться як «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень...» (Закон України «Про освіту», 2017, с. 3). У ХДАК практикуються також опитування студентів «на вході» і «на виході». За два тижні до зимової і літньої сесій проводиться анонімне онлайн-опитування здобувачів вищої освіти (бакалаврів, магістрів, аспірантів) на предмет відповідності результатів навчання їхнім очікуванням, яке має позитивні результати, однак найефективнішим оцінним способом є вивчення викладачами студентів і

навпаки упродовж спільної освітньої, наукової і виховної діяльності.

В освітньому процесі велике значення має постать і авторитет викладача, з яким студенти співпрацюють майже щодня. Статус сучасного ЗВО залежить від рівня наукового цензу викладачів. Тому керівництво ХДАК важливу увагу приділяє кадровій політиці, здійснюючи підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру і докторантуру, залучаючи до себе яскравих особистостей, кращих педагогів і вчених, здатних забезпечити елітне навчання бакалаврів, магістрів, докторів філософії і докторів наук. Сьогодні в академії сформовано потужний, інноваційно і творчо налаштований склад науково-педагогічних працівників. Науковий ценз викладачів становить майже 70%, тут працюють: 1 академік Національної академії мистецтв України, 4 академіки галузевих академій і зарубіжжя, 45 докторів наук, професорів, 106 кандидатів наук і докторів філософії, доцентів, 24 викладачі, які мають почесні звання народного, заслуженого артиста, заслуженого діяча мистецтв, заслуженого працівника культури, заслуженого журналіста України.

Основними суб'єктами багатосторонньої комунікації у вищій школі є викладач і студент, їхній взаємний зв'язок і вплив, а також зміни як результат взаємодії один з одним, рівність їхніх позицій, поваги і довіри викладача до кожного студента як до свого партнера.

Як свідчать результати соціального дослідження «викладач очима студентів», яке набуло статусу постійного у ХДАК, сучасні студенти заявляють підвищені вимоги до викладачів, часто мають завищену самооцінку, наголошуючи на своїх правах, інколи нехтуючи обов'язками. Студенти як замовники освітніх послуг серед основних вимог і очікувань висувують: якість змісту (91%), методів і технологій (68%), організації навчання (42%), налагоджені комунікаційні зв'язки (38%). Серед оцінних професійних і особистісних критеріїв викладача: високий рівень фахових компетентностей педагога в обраних наукових і навчальних дисциплінах (87%); вишуканий загальний інтелектуальний рівень, широта ерудиції (76%); високий науковий і методичний рівень викладання, вміння адекватно використовувати інноваційні технології (75%); партнерська взаємодія зі студентами, комунікабельність, педагогічний такт (71%); високі моральні якості, авторитет, особистий приклад активної наукової, творчої, громадської діяльності (56%); повага, здатність до справедливих

вимог та об'єктивного оцінювання студентів (54%); приязність у взаєминах зі студентами, стиль поведінки, культура мовлення, зовнішній вигляд (47%); повнота відповідей на запитання студентів (31%) та ін. Серед негативних рис викладачів зазначено: формальний підхід до викладання (53%); авторитарність манери спілкування зі студентами (51%); байдужість до проблем студентів (38%) та ін.

Креативні й успішні студенти прагнуть наслідування своїх авторитетних педагогів як відтворення їхнього багатого професійного досвіду, науково-педагогічної діяльності, манери поведінки тощо. Для молодих науковців і творчих особистостей має суттєве значення високий авторитет викладача-наставника у викладацькому і студентському середовищі; причетність до всесвітньовідомої наукової чи мистецької школи педагога-лідера, вагомі здобутки якої визнані далеко за межами України. Серед оцінних показників: кількість фундаментальних праць викладача, рівень їх цитованості в міжнародних наукометричних базах, наявність у списках рекомендованої літератури в підручниках, навчальних посібниках, програмах курсів та інших навчально-методичних матеріалах. Однак є студенти, яким взагалі байдуже, хто їм викладає, вони опікуються лише власними оцінками, отриманими на заліках та іспитах, легкістю їх отримання, можливістю «скачати» матеріал з Інтернету та ін. Вони, як правило, надають перевагу молодим педагогам-початківцям через вищий можливий рівень порозуміння, близькість вікових і знанневих показників. Підсумовуючи, можна умовно виокремити такі основні групи студентів: обдаровані студенти, ті, хто сумлінно навчається, прагнуть отримати якісні знання, тому заявляють підвищені вимоги до професійних та особистісних якостей педагога; ті, хто мають завищену самооцінку, інколи виявляють агресивність, невдоволеність, провокують конфліктні ситуації як у середовищі студентів, так і викладачів, не надто переймаються власними обов'язками; ті, хто байдуже ставляться як до учіння, так і до студентського та викладацького оточення. Майбутнє вищої освіти України пов'язане з першою групою студентства. Звісно, що такі дослідження як студентів, так і викладачів мають, як правило, перманентний характер, повнота взаємосуджень і взаємооцінювання досягається в процесі їхньої тісної повсякденної співпраці на партнерських відносинах.

У настановах законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та ін. наголошується на дводенності та пріоритетності студентів і викладачів

як основних суб'єктів освітнього процесу. Схематично це системне утворення можна подати таким чином: студент (учіння) + викладач (викладання) = освітня діяльність. У жодному українському законодавчому документі про освіту серед її працівників не названо ні антропоцентрований, ні студентоцентрований, а тим більше викладацькоцентрований підходи (Закон України «Про освіту», 2017, с. 9–10; Закон України «Про вищу освіту», 2017, с. 20). Однак в усі часи основними педагогічними цінностями вважалися такі: безумовна пріоритетна цінність людини, її життя, фізичне і психічне здоров'я, престиж вищої освіти основного осереддя професійного становлення й особистісного зростання всіх головних учасників освітнього процесу, а не лише студентів, як вважалося раніше. Слід зауважити, що останніми десятиліттями в Україні і світі загалом знівелювано престижність викладацької діяльності і диплома про вищу освіту. Часто студенти обирали ЗВО і спеціальність несвідомо, потребували підвищеної уваги викладачів до «середульних» чи невстигаючих студентів, що виникало у старших наставників певне невдоволення власною діяльністю. У деяких педагогів на цьому тлі сформувалося гіпертрофоване уявлення про власне провідне місце в освітньому процесі, зверхність над студентами, комплекс правоти завжди і у всьому. Цей стереотип тією чи іншою мірою властивий і деяким сучасним педагогам, які вибудовують ієрархічну систему взаємовідносин в освітньому процесі, вважають неприйнятним студентоцентрований підхід у вищій школі, оскільки він нібито призводить до зниження статусу викладача (Вітченко, 2021, с. 49). Хто є важливішим у дуальній системі — викладач чи студент, бібліотекар чи читач, продавець чи покупець, курка чи яйце — це одвічні питання. Системоутворювальною тут є не протидія, а плідна взаємодія основних суб'єктів, розуміння того, що без жодного з них система вищої освіти втрачає свою цілісність, може привести до її руйнації. Нині педагогіка розуміння і співробітництва стає переважаючою в навчанні, науковій, виховній діяльності, у спілкуванні викладачів зі студентами. Завданням ЗВО та викладача стає не нав'язування власних рішень, а те, щоб розкрити перед студентами поле можливих альтернатив, висловити своє оцінне ставлення щодо їхнього вибору.

Ситуація співробітництва дозволяє студенту розкрити й примножити свої потенційні можливості, розвинути креативне мислення, критичне ставлення до опанування навчальним

матеріалом, підтримувати повагу до своїх старших наставників, що надихає викладачів на творчу роботу, приносить професійне задоволення, стимулює до самовдосконалення. Як зазначають фахівці, «головне педагогічне завдання викладача — забезпечити співробітництво зі студентами у прийнятті освітніх рішень, актуалізувати мотиваційні ресурси студента, розвинути його особистісні настанови, забезпечувати психолого-педагогічні умови для особистісного зростання і професійного становлення» (Виноградова, 2019, с. 5).

Педагогічна багатостороння взаємодія в системі «студент — викладач» є системою взаємних дієвих впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність, на основі спільних цілей професійної освіти, яка впливає на систему цінностей майбутнього фахівця, таких як людина, істина, освіта та ін., викликає зміну форм і стилів взаємодії в ході освітнього, наукового та виховного процесів. Взаємодія в системі «викладач — студент» відбувається передусім на навчальних заняттях, залежить від багатьох чинників: успішного визначення цілей спільної діяльності, адекватності педагогічної тактики відповідному завданню цієї взаємодії, активності і зацікавленості самих студентів та ін. Серед них вагоме місце посідає фактор оптимального вибору методів навчання, реалізація яких у конкретних умовах ЗВО забезпечує високий рівень якості підготовки фахівців. Поряд з традиційними видами навчання (лекція, лабораторне, практичне, семінарське, лабораторне, індивідуальне заняття), впроваджуються нові студенто-активні, інноваційні, організаційно-методичні форми: проблемні лекції, відеолекції, презентації, онлайн-курси, дистанційні форми навчання, чати та ін. Сучасна вища школа передбачає суттєве збільшення частки самостійної роботи студентів, органічне поєднання навчальної, наукової і практичної роботи тощо.

Сучасний освітній процес можна представити як безперервно розвиваючу систему взаємодії викладачів і студентів. Це вимагає вдосконалення культури спілкування, розвитку педагогічного й студентського такту і вміння вести себе пристойно, поважати інших, почуття міри в поведінці і вчинках. Це дозволяє викладачеві і студентам будувати спілкування на позитивних емоціях, встановлювати двосторонній психологічний контакт між обома учасниками освітнього процесу. Особливість педагогічного такту на відміну від загального полягає в тому, що він не лише означає власні властивості викладача як особистості, а й уміння обрати

правильний підхід до студентів, встановлювати продуктивний, діловий стиль спілкування. Чи буде педагогічне спілкування оптимальним, залежить у першу чергу від педагога, від обраної ним тактики і комунікативності культури спілкування.

У сучасних дослідженнях наводяться різні класифікації основних стилів педагогічного спілкування. В узагальненому вигляді їх можна представити таким чином: спілкування на основі високих професійних установок педагога; спілкування на основі дружніх стосунків. Педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної навчальної чи наукової діяльності; однак виключає панібратство. Особливо це стосується молодих педагогів, які не бажають потрапити в конфліктну ситуацію; спілкування-дистанція (найбільш розповсюджена) в усіх сферах; у навчанні науковій і виховній роботі. Такий стиль формує відносини «учитель — учень»; спілкування-залякування — негативне як форма спілкування, антигуманне, свідчить про педагогічну неспроможність викладача; спілкування-загравання — характерне для викладачів-початківців, які прагнуть дешевого авторитету. Найчастіше в педагогічній практиці спостерігається сполучення стилів, або домінування одного з них.

Слід зазначити, що формування культури спілкування і посилення партнерських відносин — це завдання не лише педагога, як часто вважають, а й студентів, тобто обопільне бажання тісної співпраці всіх основних учасників освітнього процесу.

Успішний розвиток професійного й соціально-педагогічного партнерства у вищій школі — це, з одного боку, розуміння викладачем студента, знання та сприйняття його інтересів та потреб, а з іншого, — самі студенти мають усвідомлювати свої прагнення, визначитися щодо значення для них вищої освіти спеціальності, кола пропонованих навчальних дисциплін. У цьому має їм допомогти викладач, особливо на перших етапах навчання. Надзвичайно ефективним це спілкування є тоді, коли між студентом і викладачем вибудовуються професійна довіра й особистісні симпатії. У цьому сенсі взаємодія «студент — викладач» перетворюється на системний зв'язок «партнер-учень — партнер-учитель» або наставник, часто на все життя.

У класичній педагогіці студентом вважають того, хто навчається, а викладачем того, хто вчить. Однак на сучасному етапі розвитку вищої школи акценти можуть зміщуватися — не лише викладач навчає студента, а й викладач

може дечому навчитися у креативного студента (наприклад, медійної компетентності). Тому сьогодні викладачеві, який учить інших, необхідно вчитися і самому. Тому навчання — процес обопільний. Педагог трансформує свої функції, перестає бути основним джерелом професійних знань. Проведене нами опитування свідчить, що понад 70% інформації сучасні студенти отримують з Інтернету, у соціальній мережі, з екрана телевізора. Сучасна дистанційна освіта безпосередньо пов'язується з прогресуючими цифровими технологіями. Якщо раніше метою вищої освіти було засвоєння предметних знань, умінь і навичок, то тепер її завданням є набуття студентом системного, наукового, креативного мислення, загальних і професійних компетентностей, здатності до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації.

Важливою закономірністю антропоцентрованого навчання у вищій школі є посилення системної взаємодії «студент — студент». Це пов'язано з багатьма чинниками. У студентському віці задіяні всі механізми соціалізації та професійного зростання студентської молоді: прийняття, засвоєння та ідентифікація нею соціально-професійних ролей: роль студента, майбутнього фахівця, молодіжного лідера, креативного виконавця та організатора; наслідування як відтворення життєвого і професійного досвіду авторитетних викладачів, стилю їхньої науково-педагогічної діяльності або манери поведінки; посилення комунікативних відносин та міжособистісного спілкування студентів одне з одним, на рівні міжособистісної комунікації академічної групи, курсу, факультету, всередині ЗВО, за його межами, аж до міжнародного спілкування; інтеріоризація оцінних ставлень викладачів та одногрупників (однокурсників) в освітньо-професійній і соціокультурній діяльності; орієнтація на соціально-професійні очікування викладачів та однолітків-студентів у досягненні бажаного лідерства, здобуття відповідного соціального статусу в групі, на курсі, факультеті, у ЗВО загалом, в очах професіоналів-роботодавців тощо (Виноградова, 2019, с. 55).

Проведене дослідження та багаторічний досвід педагогічної діяльності свідчать про органічне поєднання в студентській комунікативній взаємодії як індивідуального, пов'язаного з самостійним вибором кожним студентом своєї власної соціально-професійної траєкторії та підвищенням особистої відповідальності за досягнення поставлених завдань, так і колегіального, пов'язаного з досягненням спільних

освітніх цілей, обміном інформацією та збагаченням результатами. Більшість сучасних студентів чітко розуміють, чого хочуть від життя у майбутньому, визначають професійні орієнтири, ставлять мету і досягають її; намагаються постійно вдосконалюватися та розширювати власний кругозір. Вони завжди відкриті до інновацій, цікавих експериментів, є більш мобільними; активні не лише в учінні, а й у громадській роботі (студентське самоврядування, волонтерство) діяльності; роблять перші кроки в науковій діяльності; є більш просунутими в цифрових технологіях; мають власну точку зору, прагнуть партнерських відносин, вільного спілкування, діалогу як у викладацькому, так і в студентському середовищі. До позитивних рис сучасних студентів належать: енергійність, ініціативність, цілеспрямованість, самостійність, креативність, відповідальність, толерантність, вмотивованість та ін. Набір цих якостей сучасних студентів їм на користь.

Серед поширених напрямів посилення системних зв'язків «студент — студент» у сучасній світовій і вітчизняній вищій школі можна виокремити: 1) активне залучення студентів до багатосторонньої комунікації з однолітками не лише в навчальній, а й в усіх видах діяльності: управлінській, науковій, виховній, творчій, громадській, спортивній, розважальній та ін.; 2) зацікавлена участь студентів в інноваційних студактивних технологіях навчання; 3) делегування студентам частини викладацьких повноважень у дистанційній освіті, проведенні навчальних занять, виховної роботи та ін.

Особливе місце в системі взаємодії «студент — студент» посідає міжособистісне, групове, міжгрупове та інше спілкування задля комунікації (обміну інформацією), ітерації (обміну діями) та соціальної перцепції (сприйняття і розуміння студента-партнера) (Виноградова, 2019, с. 277, 296). Багатосторонній комунікаційний зв'язок включає координацію спільних дій і передбачає, крім пізнання, емоційний контакт, корегування діяльності студентів збоку однокурсників і викладачів, надає можливість кожному студенту розкрити власні потенційні можливості, виявити себе самостійним і повноправним учасником освітнього процесу, розвинути здібності майбутнього професіонала й особистості, забезпечити самоствердження і самореалізацію.

Основним методом взаємодії в освітньому процесі є багатостороннє спілкування в малій академічній групі. Колектив благотворно впливає на становлення особистості кожного студента. Багатостороння комунікація забезпечує

набуття навичок роботи в команді, дозволяє безпосередньо в процесі засвоєння знань обмінюватися результатами пізнавальної діяльності, обговорювати їх та дискутувати. Спілкування підвищує мотивацію до навчання, з'являється особиста відповідальність, відчуття задоволення від публічного переживання успіху, що формує у студентів якісно нове ставлення до учіння. Студент-студентна взаємодія сприяє здатності студентів вийти зі складної ситуації, прийняти обґрунтоване індивідуальне чи колективне рішення, подивитися на себе збоку, не лише досягнути самого себе, а й усвідомити те, як його оцінюють інші особи, як він оцінює інших. Суттєво змінюється і роль викладача. Він стає одночасно і організатором, і регулятором процесу спілкування, і його учасником.

Сучасні здобувачі вищої освіти в Україні і за кордоном надають перевагу інноваційним студентивним педагогічним технологіям і методам; є більш адаптованими до змін інформаційно-комп'ютерних технологій, мультимедіа і форм дистанційного навчання; продукують численні студентські ініціативи; прагнуть працювати в команді, об'єднаний спільністю вирішення проблемності ситуації, колегіальною допомогою в середині групи; здійснення випереджальної самостійної роботи; переймання на себе частини викладацьких функцій тощо. Це зближує студентів, формує командний дух, модель спільної творчої діяльності, що допомагає реалізувати на практиці свої власні резерви і можливості одногрупників та ін.

Власний багаторічний досвід викладання у ХДАК дає підстави визначити найефективніші, найприйнятніші для студентів, активні, інтерактивні та інноваційні засоби, методики, прийоми, техніки і форми навчання. У теоретичній підготовці фахівців: проблемна лекція, мультимедійна лекція, лекція-презентація, лекція-дискусія, лекція з елементами евристичної бесіди, лекція-тренінг або коучинг, вебінарна лекція тощо; в практичній підготовці: диспут, дискусія, коучинг (тренінг), ділова, рольова гра, мозковий штурм, аналіз ситуацій (кейс-метод), майстер-клас, самостійне дослідження, круглий стіл, портфоліо, проєкт, презентація, робота в малих групах та ін.; в організації самостійної роботи: контент-аналіз основної (додаткової) літератури, робота у віртуальному середовищі з інтернет-ресурсами, розроблення вебпрезентацій, проведення вебінару та ін.; в оцінюванні результатів навчання: дебати, мозковий штурм, кросворд, філворд, головоломка, вебпрезентація, ділова гра, тестування та ін. Розвитку креа-

тивного, критичного, системного мислення студентів сприяють: міждисциплінарна парадигма реалізації інноваційного освітнього процесу; можливість обґрунтувати власну думку стосовно дискусійних проблем, виробити спільне колегіальне рішення; обрати і запропонувати на вибір ту чи іншу технологію або методику проведення заняття з числа запропонованих педагогом та за згодою студентів; створити і запропонувати власний формат проведення інноваційного заняття або здійснення контролю знань та вмінь студентів. Водночас навчальне заняття може реалізуватися як за участі викладача, так і без нього. Все ж вважаємо, що перевірка знань студентів має відбуватися в присутності педагога, оскільки самоконтроль на підсумковому оцінюванні діє лише частково.

Додає самостійності студентам і технологія дистанційного навчання. По-перше, вони більш адаптовані, ніж деякі викладачі, до цифрових технологій, а по-друге, в реальному часі можуть розширити свої знання за допомогою інтернет-ресурсів, поспілкуватися з викладачем і одногрупниками в мережевому просторі. Більшість опитаних нами студентів (72%) вважають, що онлайн-формат навчання не впливає на зниження якості освітнього процесу; 28% зазначають, що мали певні труднощі роботи у віртуальному середовищі. До переваг дистанційного навчання студенти віднесли: гнучкий графік навчання (58%); щоденна неприв'язаність до навчальної аудиторії (53%); можливість поєднання роботи і навчання (41%); змога опанування додаткових компетенцій, курсів, хобі (35%); підвищення мотивації до самоорганізації та самоконтролю (28%). Серед головних труднощів дистанційного навчання були названі: відсутність Інтернету на даний час (48%); складність самостійного засвоєння матеріалу (36%); обмеженість безпосередньої комунікації з викладачами (34%) та студентами (31%); недостатній рівень володіння інформаційними технологіями викладачами (12%) та студентами (5%). Студенти вважають, що завдяки економії часу вони мають можливість самим удосконалювати свої загальні і професійні компетенції, займатися реальними проєктами, науковими дослідженнями, експериментальними розробками та ін. Допитливі, креативні й талановиті студенти потребують особливої підтримки, супроводу і скерування збоку авторитетних викладачів, розширення спілкування з обдарованими одногрупниками, друзями.

Ще одним перспективним напрямом партнерської взаємодії «студент — студент», тісно

пов'язаним з попередніми, є часткове делегування студентам викладацьких функцій. Він широко розповсюджений у вищій школі США і провідних країнах ЄС, частково реалізований в інплементованому вигляді в Україні. В англійському варіанті цей напрям отримав назву *by peer instruction* (*peer* — «одноліток», *instruction* — «навчання») — навчання за допомогою однолітків. Набув широкого використання з назвою *peer teaching* — навчання студентами одне одного приблизно одного віку й рівня освіти (Курышева, 2020, с. 137). Застосування цієї освітньої технології західні країни пов'язують з фінансовими труднощами, нестачею молодих педагогічних кадрів, необхідністю впровадження інновацій у вищу школу, активнішим залученням студентів в освітній процес через навчання однолітків. Розрізняють 5 моделей *peer teaching*, які використовуються у вищій школі:

- Discussion Groups, Seminars or “Tutoria” (дискусійні групи, семінари, які веде асистент викладача);
- The Proctor Model (модель проктора);
- Student Learning Groups (студентська академічна група);
- The Learning Cell (навчальний осередок);
- “Parrainage” or Student Counseling (патронаж).

Перша модель передбачає часткову або повну заміну лекцій семінарами, дискусійними групами, до участі яких студенти готуються попередньо та які проводить асистент викладача або аспірант, що добре знає тему занять. Налаштування партнерських відносин сприяє спільності проблематики, віковий чинник, який поєднує інтереси студентів, аспірантів і молодих педагогів. Друга модель реалізується студентами-викладачами або прокторами. Це старшокурсники, які проводять індивідуальні заняття з іншими, більш молодшими студентами, консультуючи і допомагаючи їм у розумінні і засвоєнні навчального матеріалу. Проктори таким чином ще раз повторюють і практикують знання та навички, отримані за попередній рік навчання, надаючи допомогу своїм молодшим колегам. Проктори обов'язково звітують перед викладачами про досягнення підопічних, про наявні проблеми та можливості їх розв'язання. Третя модель — так звані незалежні студентські дискусійні клуби, які проводять студенти без викладача, навчаються один в одного, взаємодіють у процесі учіння, активно співпрацюють, оцінюють і несуть відповідальність за результати роботи. Четверта модель — навчання у парах,

де студенти по чергово запитують один одного і відповідають на запитання про спільно опрацьований матеріал. Інший варіант — студенти вивчають різний матеріал, знайомлять з ним один одного, а потім ставлять підготовлені завчасно запитання. П'ята модель — патронаж, коли кожному зі студентів (*ragains*) додається група з 4–5 студентів-першокурсників (*tilleuls*) того ж факультету. Вони виступають в якості консультантів, допомагають першокурсникам адаптуватися в новому освітньому середовищі, процесі учіння, виборі житла, транспортному маршруті, користуванні бібліотекою та ін. За необхідності *ragains* можуть звертатися до викладача за вирішенням проблем за межами їх компетенції. У вітчизняному варіанті це нагадує роботу органів студентського самоврядування або кураторів.

Слід зазначити, що практика проведення занять без педагога, коли самі студенти проводять і оцінюють результати заняття, стає все більшою реальністю в США та країнах ЄС. Так, в Каліфорнії і Парижі функціонують університети без викладачів (Дайджест, 2016, с. 3–12). Тут не існує традиційних лекцій і семінарів, використовується спеціальна комп'ютерна програма, студенти навчають одне одного, стають тренерами для молодших колег, самі перевіряють та оцінюють рівень виконання ними завдань, самостійно на партнерських засадах співпрацюють з майбутніми роботодавцями, будують власну кар'єру та ін.

Підсумовуючи, можна дійти висновку, що залучення здібних студентів не лише до активного учіння, а й викладання посилює системний зв'язок «студент — студент», має значний потенціал як для студента — «учня», так і для студента — «вчителя», сприяє міжособистісному і колективному спілкуванню, комунікації, співпраці, роботі в команді задля розширення та ефективного використання набутих знань і навичок у майбутній професійній діяльності.

Розвиток вищої освіти в антропологічній парадигмі потребує посилення системних зв'язків «викладач — викладач» як запоруки професійного й особистісного розвитку педагогів, зростання їхнього авторитету в очах студентів і колег, підвищення якості академічної освіти загалом. Слід зазначити, що це системне утворення є ще недостатньо вивченим та оціненим сучасною педагогікою. Між тим, зв'язок «викладач — викладач», побудований на довірливих корпоративних відносинах, що встановлюється між педагогами, оснований на партнерських взаємовигідних засадах з метою покращення

навичок викладання, сприяє якості загальних і професійних компетентностей не лише викладачів, а й студентської аудиторії.

Слід зазначити, що сучасні студенти мають можливість виявити своє оцінне ставлення до викладачів як безпосередньо, так і опосередковано як члени вченої ради ЗВО, факультету, курсу, органів студентського самоврядування, ради молодих учених, як розробники або експерти освітньо-професійних і освітньо-наукових програм. Вони беруть участь в обговоренні змісту й методики викладання навчальних дисциплін, програм курсів, відкритих занять тощо. Це посилює комунікаційні зв'язки як у викладацькому, так і в студентському середовищі, сприяє поєднанню наукових досліджень і навчання. Відомо, що в початковий період становлення університетів діяв «болонський принцип», коли студенти мали значний вплив на прийняття рішень у навчальному закладі: визначали способи організації та змісту навчання; ректор був представником студентів, а професори розглядалися студентами як службовці, які ними оплачувалися; формували вільні об'єднання студентів, які гуртувалися навколо авторитетних викладачів, студенти самі визначали, кому з педагогів присуджувати наукові ступені (Хорунжий, 2012, с. 10).

Самі викладачі мають постійно підвищувати свою педагогічну майстерність, мають можливість оцінювання рівня викладання колегами, а не лише учіння студентів, навчатися впродовж усього життя. Основними формами підвищення кваліфікації викладачів в Україні та світі є стажування, курси підвищення кваліфікації, грантове навчання та ін. Обов'язковою умовою укладання контракту на наступний період є оцінка студентами, членами кафедри, факультету, вченою радою ЗВО рівня викладання, наукової, виховної, організаційної діяльності педагога. Неодмінною умовою є взаємовідвідування занять колегами, проведення відкритих інноваційних занять як форми контролю педагогічного процесу та засіб оцінювання рівня педагогічної майстерності викладача. Серед найрозповсюдженіших видів відкритих занять: пробні, показові, поточні (планові), позитивні, конкурсні онлайн-лекції, майстер-класи, веб-презентації тощо. Студенти і викладачі обговорюють презентований майстер-клас чи відкриту лекцію за такими критеріями оцінювання: професійна компетентність викладача; науковий і методичний рівень; використання інноваційних методів і технологій навчання (елементів діалогу, мозкового штурму, дискусії, моделю-

вання ситуацій, тестів, постановки проблеми, міні-тренінгу, мультимедіа та ін.; володіння собою; культура мовлення; високі моральні якості, особистий приклад, авторитет; зовнішній вигляд; манера поведінки; повнота відповідей на запитання студентів тощо).

За кордоном широко застосовується освітня технологія peer coaching, спрямована на професійний розвиток викладачів, базована на довірливих стосунках між педагогами та допомозі одне одному в підвищенні педагогічної майстерності. Peer coaching розглядається як альтернатива традиційним формам підвищення кваліфікації викладачів без відриву від освітнього процесу, проводиться у форматі коучинга (тренінга), передбачає використання таких основних елементів:

- вивчення теоретичних основ нового педагогічного методу/технології;
- спостереження за процесом використання нового методу/технології достатньо досвідченим педагогом, який засвоїв та успішно застосував його у власній практиці викладання;
- апробація та відгуки в захищених умовах (перевірка методу педагогами спочатку одне на одному, а потім у сильній групі студентів);
- надання допомоги одне одному безпосередньо на занятті в процесі впровадження нового методу/технології в навчанні (допомога в асистуванні, пошуку адекватних відповідей на запитання студентів, оптимальному виборі і коректному використанні методу в межах конкретного тематичного заняття, пошуку нових ідей і наданні відзивів про проведеної роботу) (Барабашева, 2018, с. 256).

Таким чином, партнерський зв'язок «викладач – викладач» сприяє взаємодопомозі викладачів у розробці й апробації нових стратегій професійної діяльності, критичній оцінці рівня викладання й учіння, розвитку довірливих стосунків усередині колективу, створенню взаємовигідних умов спільної роботи задля покращення навичок викладання та підвищення успішності студентів, безперервному особистісному і професійному зростанню науково-педагогічних кадрів.

За антропоцентрованого підходу у вищій освіті мають значення всі суб'єкти, причетні до освітнього процесу (а не лише студенти і викладачі), які становлять суб'єктне внутрішнє освітнє середовище та суб'єктний зовнішній освітній простір. Це багатоаспектне і ще малодосліджене питання, яке потребує поглибленого самостійного вивчення. Зупинимося на двох важливих

моментах: 1) залучення до освітнього процесу й оцінювання професійних компетенцій студентів ще до закінчення ними ЗВО з боку майбутніх роботодавців; 2) супровід випускників після завершення ними навчання.

Існує думка щодо певної недосконалості системи вищої освіти, де оцінку студенту надають ті ж викладачі, які здійснюють навчання. Вірнішою слід вважати практику, коли працюють одні, а перевіряють інші (Дайджест, 2016, с. 7–8). У вітчизняному і світовому досвіді вищої школи поширеною є практика залучення сторонніх експертів серед професіоналів-роботодавців до розроблення і/або рецензування освітньо-професійних, освітньо-наукових програм, навчальних планів, програм, силабусів навчальних дисциплін, дипломних і магістерських праць тощо. Практичні працівники, як правило, є членами або головами ДЕК, здійснюють зовнішнє оцінювання якості підготовки випускників ЗВО, рівня їхніх професійних та особистісних показників. Проводячи заняття, вони мають можливість відібрати кращих студентів і запросити їх на роботу. Нова система оцінювання результатів учіння студентів ззовні нівелює просте зазубрювання матеріалу, сприяє підготовці фахівців, здатних комунікувати, самостійно приймати рішення, ефективно працювати в команді, успішно діяти в будь-яких професійних ситуаціях, у майбутньому посісти креативні, престижні посади.

У вищій школі України та світу практикується підготовка кадрів за держзамовленням, на замовлення підприємств та організацій з обов'язковим трирічним відпрацюванням на базі замовника. Так, у Бразилії функціонує Національна служба виробничого навчання Бразилії – SENAI, яка здійснює підготовку кадрів на замовлення промисловості, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. З цією метою SENAI вирішує ряд завдань: визначення потреби індустрії в підготовці кадрів, прогнозування майбутніх змін у сфері професійної освіти; впровадження новітніх технологій в освітні стандарти; оновлення навчальних планів та програм професійної і додаткової освіти відповідно до світових тенденцій; впровадження кращих, світових освітніх практик у систему підготовки висококваліфікованих кадрів; формування освітніх стратегій, що охоплюють професійну підготовку викладачів; інвестування освітніх програм і технологій (Дайджест, 2016, с. 18–20). Інститут прикладних наук Хяме у Фінляндії, Інститут технічної освіти (ІТО) в Сінгапурі також активно співпрацюють з виробництвом,

готують кадри на замовлення підприємств, за їхньої участі розробляють навчальні плани, підручники, аналізують тенденції та впроваджують в освітній процес кращі технології виробництва. Студенти разом з викладачами розробляють нові технології і зразки для підприємств. У цьому разі випускників не треба переучувати на робочому місці, з яким він знайомий ще зі студентської лави (Дайджест, 2016, с. 38–44). Слід зазначити, що більшість ЗВО Сінгапуру значну увагу приділяють, по-перше, створенню аутентичного освітнього середовища – максимально наближеного до умов реального виробництва, а по-друге, організації комфортного освітнього середовища. Це створює умови для підвищення якості освіти, стимулює студентів проводити у ЗВО якомога більше часу, де межі між внутрішнім і зовнішнім освітнім середовищем практично відсутні. Як правило, при проектуванні кампусів зважають на функціональність і зручність навчальних приміщень, створюють великий простір для відпочинку і розваг (ігрові й спортивні площадки, зони відпочинку з деревами, рослинами, численні кафе та ін.) для студентів, а також забезпечують їхню безпеку, через часткову доступність для сторонніх осіб (лише за перепустками), встановлення відеокamer спостереження, наявність персоналу служби безпеки та ін.

За кордоном комунікаційні зв'язки викладачів і студентів не закінчуються після завершення навчання. Так, в ІТО Сінгапуру оцінка співробітників здійснюється за «Індикатором стратегічного успіху», до якого входить оцінка трьох етапів роботи викладачів зі студентами:

- Pre-training (до навчання): наскільки викладачі успішно створюють і реалізують профорієнтаційні програми (оцінюється динаміка кількості вступників в ІТО);
- In-training (у процесі навчання): який відсоток студентів успішно навчається чи training закінчує ЗВО;
- Post-training (після навчання): оцінюється працевлаштування випускників, рівень заробітної платні, кар'єрне зростання, відкриття власного бізнесу (справи).

Оцінка пост-тренінга відбувається в три етапи:

- через 6 місяців – скільки випускників віднайшли роботу за профілем;
- через 5 років – кар'єрне зростання, підвищення кваліфікації, зростання зарплати;
- через 10 років – скільки випускників стали підприємцями (Дайджест, 2016, с. 44).

Отже, соціальний професійний і особистісний розвиток майбутнього фахівця є надзвичайно складним завданням, успішне розв'язання якого є справою не одного дня, а досягнення залежать не від однієї людини. Налагодження багатосторонньої комунікації, співробітництва у вищій школі, побудованій на антропоцентрованій парадигмі, передбачає партнерські відносини не лише в системі «викладач — студент» (і навпаки), а й «студент — студент», «викладач — викладач», «студент — оточуюче освітнє середовище» тощо. У цьому разі формування комунікаційної культури набуває наскрізного значення, оскільки задає своєрідну модель поведінки, яка відтворюється випускником у майбутній професійній діяльності, в культурі людських взаємин загалом.

Висновки. На підставі проведеного дослідження дійшли висновку щодо зростання ролі антропоцентрованого підходу як світоглядного базису для вироблення нової стратегії вищої освіти України, стратегії її олюднення, урівноваження значущості всіх основних суб'єктів, задіяних в освітньому процесі, забезпечення цілісності педагогічної діяльності, посилення міжособистісної комунікації, досягнення балансу інтересів і відповідальності за якість вищої освіти. У процесі демократизації вищої школи України першочергового значення набуває антропоцентрований підхід, практична реалізація якого сприятиме зміцненню академічних традицій, ефективному впровадженні. Інновацій, утвердженню партнерських відносин між усіма учасниками освітньої діяльності: студентами, викладачами, співробітниками ЗВО, роботодавцями та іншими особами, побудованих на засадах взаєморозуміння, взаємозбагачення та розвитку.

Перспективи подальших досліджень. Звісно, функціонування вищої школи в антропоцентрованій парадигмі не обмежується лише тими аспектами, які висвітлено в цій статті. Розглянута проблема має широке поле для подальших досліджень: з'ясування методологічних засад вищої освіти зарубіжних країн; технології позааудиторної комунікації всіх учасників педагогічного процесу; спілкування студентів і викладачів у віртуальному просторі та ін.

Список посилань

- Антропоцентризм. (2001). *Енциклопедія сучасної України*. (Т. 1, с. 604). Київ.
- Антропоцентризм. (2002). *Соціологія. Терміни. Поняття. Персоналії*: навч. словник-довідник. (с. 13). Київ.

- Антропоцентризм. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. (с. 33). Абрис.
- Барабашева, И. В. (2018). Технология Peer Coaching (исторический аспект развития). *Вестник ТГПУ, 5 (194)*, 255–259.
- Виноградова, В. Є. (2019). *Психологія вищої освіти: теоретичні та практичні аспекти*: навч. посіб. Каравела.
- Вітченко, А. (2021). Суб'єкт-суб'єктна взаємодія чи студентоцентризм? (До проблеми кореляції методологічних принципів та підходів у сучасній вищій освіті). *Вища школа, 5*, 39–50.
- Дайджест лучших практик в сфере образования для программы WS-Директор*. (2016). Союз.
- Дослідження сутнісних характеристик українського студентства. (2016). *Маркетингові дослідження в Україні, 4*, 48–51.
- Закон України «Про вищу освіту»*. (2017). Парламентське видавництво.
- Закон України «Про освіту»*. (2017). Парламентське видавництво.
- Клименко, К. (2017). Студентоцентризм як принцип академічної культури сучасного університету. *Дидаскал, 17*, 60–63.
- Курлянд, З. Н. (Ред.). (2007). *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Знання.
- Курышева, А. Ю. (2020). Использование метода обучения peer teaching в высшем образовании: основные модели. *Историческая и социально-образовательная мысль*. (Т. 12, №1, 136–144).
- Ліпін, М. В. (2016). Антропоцентризм як антологічна крадіжка. *Гілея, 108*, 158–162.
- Рашкевич, Ю. М. (2014). *Болонський процес та нові парадигми вищої освіти*: моногр. Львівська політехніка.
- Сингаївська, А. (2015). Феномен учіння: суб'єктна орієнтованість у студентоцентрованому середовищі вищої школи. *Вища школа, 2–3*, 63–71.
- Ушинський, К. Д. (1952). *Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології*. (Т. 4). Держ. учбово-педагогічне вид-во.
- Хорунжий, Г. (2012). Студентоцентризм як принцип академічної культури. *Вища школа, 4*, 7–24.
- Чумак, М. (2020). Методологічні виміри студентоцентрованого навчання у сучасній вищій школі. *Особистість студента та соціокультурне середовище університету в суспільному контексті: зб. наук. пр. IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. 18 травня 2020 р.*, м. Київ. (Нац. акад. пед. наук України. Інститут вищої освіти).

References

- Anthropocentrism. (2001). *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy*. (Vol. 1, p. 604). Kyiv. [In Ukrainian].
- Anthropocentrism. (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyy slovnyk*. (p. 33). Abrys. [In Ukrainian].
- Anthropocentrism. (2002). *Sotsiologhiia. Terminy. Poniattia. Personalii*: navchalnyi slovnyk-dovidnyk. (p. 13). Kyiv. [In Ukrainian].

- Barabasheva, Y. V. (2018). Technology Peer Coaching (historical aspect of development). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 5 (194), 255–259. [In Russian].
- Chumak, M. (2020). Methodological dimensions of student-centered learning in modern higher education. *Osobystist studenta ta sotsiokulturne seredovyshe universytetu v suspilnomu konteksti: zbirnyk naukovykh prats IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. May 18, 2020*, Kyiv. (National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Institute of Higher Education). [In Ukrainian].
- Digest of best practices in education for the WS-Director program. (2016)*. Soiuz. [In Russian].
- Khorunzhyi, H. (2012). Student-centeredness as a principle of academic culture. *Vyshcha shkola*, 4, 7–24. [In Ukrainian].
- Klymenko, K. (2017). Student-centeredness as a principle of academic culture of a modern university. *Dydaskal*, 17, 60–63. [In Ukrainian].
- Kurliand, Z. N. (Ed.). (2007). *Higher school pedagogy: a textbook*. Znannia. [In Ukrainian].
- Kuryшева, A. Yu. (2020). The use of peer teaching in higher education: basic models. *Ystorycheskaia y sotsyalno-obrazovatelnaia mysl.* (Vol. 12, №1, 136–144). [In Russian].
- Law of Ukraine “On Education”*. (2017). Parlamentske vydavnytstvo. [In Ukrainian].
- Law of Ukraine “On Higher Education”*. (2017). Parlamentske vydavnytstvo. [In Ukrainian].
- Lipin, M. V. (2016). Anthropocentrism as an anthropological theft. *Hileia*, 108, 158–162. [In Ukrainian].
- Rashkevych, Yu. M. (2014). *The Bologna Process and New Paradigms of Higher Education: A Monograph*. Lvivska politehnika. [In Ukrainian].
- Research of essential characteristics of Ukrainian students. (2016). *Marketynhove yssledovanyia v Ukrainy, 4*, 48–51. [In Ukrainian].
- Synhaiska, A. (2015). The phenomenon of learning: subjective orientation in the student-centered environment of higher education. *Vyshcha shkola*, 2–3, 63–71. [In Ukrainian].
- Ushynskiy, K. D. (1952). *Man as a subject of education. An attempt at pedagogical anthropology.* (Vol. 4). Derzhavne uchbovo-pedahohichne vydavnytstvo. [In Ukrainian].
- Vitchenko, A. (2021). Subject-subject interaction or student-centeredness? (On the problem of correlation of methodological principles and approaches in modern higher education). *Vyshcha shkola*, 5, 39–50. [In Ukrainian].
- Vynohradova, V. Ye. (2019). *Psychology of higher education: theoretical and practical aspects: a textbook*. Karavela. [In Ukrainian].

Надійшла до редколегії 10.01.2022