**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Навчально-науковий Юридичний інститут**

**Кафедра теорії та історії держави і права**

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ**

з дисципліни **«ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»**

**за напрямом (спеціальністю) 081 «Право»**

Укладач: к.і.н., доц. Головко С.Г.

Конспект лекцій розглянутий та схвалений

на засіданні кафедри теорії та історії держави і права

Протокол №\_\_\_ від «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2016 р.

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Бородін І.Л.

Лекція №1

Тема: Вступ до курсу «Педагогіка вищої школи»

План лекції

1. Поняття та загальна характеристика педагогіки вищої школи як науки і навчальної дисципліни.

2. Предмет педагогіки вищої школи та її зв’язки з іншими науками.

3. Категорії педагогіки вищої школи: виховання, навчання та їх основні функції.

4. Загальний огляд наукової та науково-методичної літератури.

Сучасна педагогіка - це комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання і освіту як спеціально організовані і цілеспрямовані процеси, а також про шляхи удосконалення цих процесів.

Педагогіка вищої школи с однією з галузей педагогіки, науки про виховання**,** навчання і освіту молоді і дорослих. Об'єктом дос­лідження педагогіки вищої школи є педагогічна система вищої ос­віти.

У сучасному суспільстві виховання здійснюється головним чином через спеціальні педагогічні системи. Вони с головним і дуже складним об'єктом дослідження науки педагогіки. *Систе­мою* прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядковане певній меті. Фахівці, які включені до спільного виду діяльності, теж утворюють систему, в якій ця діяльність здійснюється. Отже, навчальні заклади і включені в спеціальну навчально-виховну діяльність спеціалісти утворюють педагогіч­ну систему. Вся сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх навчальних **з**акладів складає систему народної освіти, котра вміщує великі педагогічні системи - систему вищої освіти, систему середньої спеціальної освіти, систему загальної середньої освіти. Ці великі педагогічні системи окреслені Законом України

«Про освіту» (стаття 43). Структура педагогічної системи вищої освіти (ВПС) включає ряд середніх педагогічних систем (це окремі вузи) і малих педагогічних систем (МПС) - окремі факультети, курси, групи (рис.1).

Отже, об'єктом дослідженим педагогіки є система народної ос­віти (СНО) і педагогічні процеси ВПС. *Об'єктом* педагогіки вищої школи є система вищої осипи (ВПС) і педагогічні процеси в ній.

Міністерство освіти формулює певного роду регламент діяль­ності кожної з підсистем ВПС, об'єднаних у систему народної осв­іти. *Великі педагогічні системи —* це функціональна структура, що включає сукупність закладів**,** об'єднаних єдністю мети і одним адміністративним центром.*( Середні педагогічні системи —* це різні вузи, які не обов'язково миють один адміністративний центр. Показником успішної діяльності СПС є, перш :за все, характер соціальної і професіональної адаптації їх випускників, рівень їх майстерності.

Педагогічні системи різняться між собою за педагогічною ме­тою, змістом навчання, контингентом вихованців, кваліфікацією

педагогів, формами, способами керівництва процесами діяльності вихованців, результатами. Проте всі системи реалізують єдину мету, яка визначена державою, суспільством. Педагогіка вищої школи, як і кожна наука, має свій предмет дослідження. В нау­ковій літературі даються різні визначення предмету педагогіки вищої школи, як-от: «Предметом педагогіки вищої школи є про­цес створення і функціонування дійсних відношень студентів ви­щих навчальних закладів, які забезпечують можливість форму­вання духовно багатого, добропорядного, свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господар­ства, науки, техніки, культури**,** освіти тощо, патріота України» (А.М.Алексюк).

Н.В.Кузьміна так окреслює, предмет педагогіки вищої школи: *«*Предметом вузівської педагогіки є визначення закономірностей управління такою педагогічною системою, мета якої — підготовка спеціалістів, здатних, виходячи з громадянських позицій, вирішу­вати виробничі чи наукові завдання і відповідати за їх вирішення».

К.І.Васильєв вважає, що предметом педагогіки вищої школи є процес формування молодих спеціалістів за умов вузівського навчання, який передбачає не тільки навчання і виховання їх у вузі, а й виховний вплив середовища (у широкому плані), у яко­му живуть студенти.

Кожен з авторів доповнює і поглиблює визначення поняття «предмет педагогіки як науки» і «предмет дослідження науки пе­дагогіки». На наш погляд, *предметом педагогіки вищої школи* є: навчально-виховний процес та процес професійної підготовки спеціаліста, культурної еліти сучасного суспільства; вивчення за­кономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням у ВНЗ; розробка на цій основі методологічних, теоре­тичних та методичних проблем становлення сучасного висококва­ліфікованого спеціаліста у будь-якій галузі матеріального чи ду­ховного виробництва.

Отже, *педагогіка вищої школи* — це наука про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як спеціалістів відповідно до вимог держави. Предмет науки завжди конкретизується в її меті і завданнях.

*Метаю цієї* науки є дослідження закономірностей розвитку, виховання і навчання студентів і розробка на цій основі шляхів удосконалення процесу підготовки кваліфікованого спеціаліста.

*Завдання педагогіки вищої школи:*

* аналіз соціально-історичних характеристик системи вищої освіти;
* аналіз змісту, форм і методів навчання, розвитку і виховання студентів у вищому навчальному закладі;
* аналіз методів контролю і оцінки успішності студентів на основі системного підходу;
* розробка нових технологій навчання і виховання у вищому навчальному закладі;
* розкриття педагогічних закономірностей формування студентів як майбутніх фахівців.

До завдань, педагогіки вищої школи також входить: вивчення діалектичних взаємозв'язків об'єктивних і суб'єктивних, соціаль­них і природних факторів виховання і розвитку студентства, його потенційних і реальних можливостей; співвідношення цілей і за­собів виховання і навчання; розробка теорії та методики вихован­ня і навчання, які педагог-викладач має враховувати в своїй практичній діяльності, а також критеріїв її ефективності на основі закономірностей цих процесів.

*Педагогіка вищої школи виконує такі функції:*

* аналітичну (теоретичне вивчення, опис, аналіз педагогічних явищ і процесів, причинно-наслідкових зв'язків;(аналіз, узагальнення та інтерпретація і оцінка педагогічно­го досвіду);
* прогностичну (забезпечення наукового обґрунтування цілей,планування педагогічного процесу, ефективного керівницт­ва освітньою політикою);
* проективно-конструктивну **(**розробка нових технологій та втілення результатів досліджень).

Педагогіка вищої школи є наукою і мистецтвом. Як наука пе­дагогіка вищої школи має свій об'єкт, предмет, методи досліджен­ня та перспективи розвитку. Вона розкриває: сутність виховання студентів, як педагогічного процесу; його закони і закономірності; умови, за яких ці закони повніше проявляються; умови і способи прогнозування педагогічного процесу;структуру і механізм взає­модії елементів педагогічної системи.

Як мистецтво педагогіка вищої школи вимагає творчого натх­нення і захопленості цією наукою від кожного викладача.

Педагогіка вищої школи є теоретичною і прикладною наукою. Як теоретична наука вона відображає причинно-наслідкові відно­шення і зв'язки у вихованні, навчанні і науковій підготовці май­бутніх спеціалістів. Така теорія являє собою систему ідей, що слу­гують обґрунтуванням і керівництвом до дії. А також показує раціональні шляхи, спрямовує роботу вищої школи у бік бажаної мети**,** виявляє таку систему дій, яка найкращим чином задоволь­няла і відповідала б поставленим цілям.

Як практична наука педагогіка вищої школи вказує на засто­сування теоретичних положень, шляхів реалізації законів і зако­номірностей, принципів у практичній діяльності педагогічних працівників**.**

Як і кожна наука**,** педагогіка вищої школи має свій категорі­ально-понятійний апарат**.** Автори В.М.Галузинський, М.В.Євтух поділяють категорії на три види:

І. Методологічні категорії: педагогічна теорія, педагогічна кон­цепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогіч­ний принцип.

*Педагогічна теорія -* система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у ви­щому навчальному накладі. Складовими елементами педагогічної теорії є педагогічні ідеї, педагогічні поняття, педагогічні концепції, педагогічні закономірності і педагогічні принципи. Теорія узагаль­нює їх в окремих явищах. На основі теорії будується методика на­вчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі.

*Педагогічна концепція* - система критичних поглядів на реаль­ну вузівську дійсність і відповідного пошуку та пропозиції нових конструктивних ідей. Педагогічна концепція завжди повинна підкріплюватись дослідженнями та емпіричними даними. Так, концепція гуманізації і гуманітаризації спирається на соціологічні дослідження серед студентів та емпіричні міркування й пропозиції викладачів.

*Педагогічна ідея -* це новий напрям думки, твердження або розгорнута модель, що відображає ті чи інші стосунки або зв'язки у вузівській дійсності. Набуваючи самостійного характеру, ідеї можуть поєднуватись у концепції, частково слугуючи поповнен­ням теорії. Наприклад, ідея посилення самостійності у навчальній праці студентів, об'єднуючись, з іншими законами вузівської дійсності з урахуванням самостійності студентів, набула концеп­туального характеру.

*Педагогічна закономірність* об'єктивно повторювана по­слідовність явищ. Це універсальна категорія усіх галузей педагог­іки. Закономірності поділяють на біологічні, психологічні, соціальні й безпосередньо педагогічні. За іншою класифікацією вони можуть бути фундаментальними й конкретними. Зокрема, автори В.М.Галузинський, М.Б.Євтух виділяють такі закономірності:

* процес формування особистості студента (у процесі його на­вчання, виховання і розвитку) є єдиним і взаємозумовле­ним;
* виховання, навчання і освіта студента, його переростання у спеціаліста є так само історично зумовленим соціальним процесом; загальній і специфічний характер виховання студента (в широкому розумінні цього слова) є також єдиним і взаємо­зумовленим. Чим повніше ця єдність, тим вищим постає ре­зультат виховання;
* професійно-педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента с також взаємозумовленими і взаємоза­лежними;
* формування особистості студента відбувається в структурі внутрішньо колективних стосунків.

До основних *закономірностей,* на наш погляд, можна віднес­ти й такі:

* чим педагогічно доцільніше побудований навчально-вихов­ний процес у вищому навчальному закладі, тим сильнішим є його вплив на особистість майбутнього спеціаліста;
* чим повніше враховуються мотиви, внутрішні прагнення студентів, тим ефективнішим є навчально-виховний процес;

• чим повніше впливає навчально-виховний процес на всі сфери (вербальної, сенсорної та ін.) особистості студента, тим швидше відбувається його розвиток і виховання.

Ці фундаментальні закономірності, що різнобічно ілюструють взаємозалежність процесів, є ядром педагогіки вищої школи. Вони слугують виявленню і закріпленню принципів. *Принципи* - це система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпе­чує продуктивність навчально-виховного процесу.

До основних принципів належать:

1. Гуманізація виховання - пріоритет завдань самореалізації особистості студента, створення умов для вияву обдарова­ності і талантів, формування гуманної особистості, щирої,людяної, доброзичливої.
2. Науковий, світський характер навчання.
3. Єдність національного і загальнолюдського — формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого наро­ду; володіння українською мовою, використання усіх її ба­гатств і засобів у мовній практиці, прищеплення шанобли­вого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну, оволодіння надбанням світо­вої культури. Демократизація виховання - розвиток різноманітних форм співробітництва, встановлення довіри між викладачем і сту­дентом, взаємоповага, розуміння запитів та інтересів сту­дентів.
4. Пріоритет розумової і моральної спрямованості змісту на­вчання і виховання.
5. Поєднання активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача.
6. Урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчально-виховному процесі.

II. Процесуальні категорії (загалом не відрізняються від тлу­мачення їх у загальній педагогіці): виховання навчання, освіта, розвиток, формування особистості; навчально-виховний процес; навчальним і виховний процес.

Термін «виховання» вживається в педагогічній науці в кількох значеннях:

* у широкому соціальному, як передача соціально-історично­го досвіду;
* у широкому педагогічному, як організація виховання у на­вчально-виховних закладах;
* у вузькому педагогічному, як цілеспрямована систематич­на взаємодія педагога і вихованців;
* у гранично вузькому**,** коли педагог-викладач розв'язує кон­кретну індивідуальну проблему виховання або перевихован­ня студента.

*Самовиховання* цілеспрямована, систематична діяльність щодо власного самовдосконалення.

*Перевиховання* індивідуальна цілеспрямована робота над усуненням недоліків у студентів. Здебільшого перевиховання тісно пов'язане з відносно новою галуззю педагогіки - соціальною пе­дагогікою.

ПІ. Суттєві категорії: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста (вчителя), діяльність (викладача і студен­та), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозуван­ня наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми і методи й засоби виховання і навчання, педагогічні техно­логії навчання і виховання, управління навчально-виховним про­цесом, самостійна робота студентів, науково-дослідна діяльність студентів, гуманізація і гуманітаризація вищого навчального зак­ладу.

Ці категорії, як і процесуальні, мало чим відрізняються від за­гально педагогічних, хіба що застосуванням їх до певного об'єкту — вищого навчального закладу, студентства, професорсько-викла­дацького складу.

Педагогіка вищої школи має таку структуру: загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика, теорія управління (ме­неджмент).

Як наука педагогіка вищої школи тісно пов'язана з психоло­гією вищої школи, яка досліджує психологічні закономірності навчання і виховання (розвиток пізнавальних процесів, критерії розумового розвитку), а також філософією, соціологією та інши­ми науками, об'єктом вивчення яких с людина.

Оскільки предметом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічний процес у ВПС (системі вищої освіти), - необхідно дати визначення поняття вищої освіти, її ролі та структури в Україні.

Визначення вищої освіти подане у декларації, прийнятій на Всесвітній конференції ЮНЕСКО, що відбувалася у Парижі 5-8 жовтня 1998 року. У цьому документі говориться, що вищою осві­тою називаються всі види навчальних курсів, підготовки або пе­репідготовки на післядипломному рівні, що здійснюється універ­ситетами або іншими навчальними закладами, котрі визначені компетентними державними органами як навчальні заклади вищої освіти.

У законі України «Про вищу освіту» вищу освіту визначено як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямовано­го процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної квалі­фікації за підсумками державної атестації; зміст вищої освіти — обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культу­ри та мистецтва; зміст навчання -структура, зміст і обсяг навчаль­ної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здо­буття вищої освіти і певної кваліфікації.

Вища школа виконує такі функції: виховну, освітню, загаль­нокультурну, науково-дослідну, інтернаціональну. Вища школа бере активну участь у розв'язанні всіх задач державотворення; у створенні матеріального добробуту, вдосконаленні суспільних відносин, вихованні громадянина-патріота України; у підвищенні культурного рівня населення України, формуванні інтелектуаль­ного потенціалу країни, забезпеченні підвищення кваліфікації викладачів, підготовці наукових кадрів для участі в НТР, спри­янні демократизації суспільства та укріпленні миру; у розвитку міжнародного співробітництва.

В Україні типи навчальних зак­ладів визначені Законом України «Про освіту» (1996), Законом «Про вищу освіту» (2015).

Вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну те практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфі­каційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової і професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації.

Вища освіта здійснюється на базі повної загальної середньої ОСВІТИ. До вищих закладі освіти, що здійснюють підготовку мо­лодших спеціалістів, можуть прийматися особи, які мають базо­ву загальну середню освіту.

Підготовка фахівців у вищих закладах освіти може проводи­тись з відривом (очна), без відриву від виробництва (вечірня, заоч­на), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей — екстерном.

Держава створює громадянам України відповідні умови для реалізації їх права на здобуття вищої освіти. Навчання у вищих закладах освіти державної форми власності оплачується держа­вою, за винятком випадків, передбачених четвертою частиною статті 61 Закону «Про освіту», а у вищих закладах освіти інших форм власності — юридичними та фізичними особами. Прийом громадян до вищих закладів освіти проводиться на конкурсній основі відповідно до здібностей незалежно від форми власності закладу освіти та джерел оплати за навчання. Контроль за дотри­манням принципів соціальної справедливості та законності при прийомі громадян до вищих закладів освіти здійснюється органа­ми, уповноваженим цим Законом.

Особливо обдарованим студентам забезпечується навчання і стажування за індивідуальними планами, встановлення спеціаль­них державних стипендій, створення умов для навчання за кордо­ном (Стаття 42).

*Завдання, права та обов'язки вищого закладу освіти:*

* провадження освітньої діяльності, яка включає навчальну, виховну, наукову, культурну, методичну діяльність;
* забезпечення умов для оволодіння системою знань про людину, природу і суспільство; формування соціально зрілої, творчої особистості; виховання морально, психічно і фізично здорового покоління громадян; формування громадянської позиції, патріотизму, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свою долю, долю суспільства, держави і людства; забезпечення висо­ких етичних норм, атмосфери доброзичливості і взаємоповаги у стосунках між працівниками, викладачами та студентами;
* забезпечення набуття студентами знань. у певній галузі,підготовка їх до професійної діяльності;
* забезпечення виконання умов державного контракту та інших угод на підготовку фахівців з вищою освітою;
* проведення наукових досліджень або творчої, мистецької діяльності як основи підготовки майбутніх фахівців та нау­ково-технічного і культурного розвитку держави;
* підготовка молоді до самостійної наукової, викладацької або мистецької діяльності;
* інформування абітурієнтів і студентів про ситуацію, що скла­лася на ринку зайнятості;
* перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів; про­світницька діяльність.

Вищий заклад освіти *має право:*

* визначати зміст освіти з урахуванням державних стандартів та освітньо-професійних програм, установлених щодо вищих закладів освіти відповідних рівнів акредитації;
* визначати форми та засоби проведення навчально-виховно­го процесу відповідно до ліцензованої освітньої діяльності;
* готувати фахівців за державним замовленням і замовленням галузевих міністерств, підприємств, установ, організацій не­залежно від форм власності, місцевих органів виконавчої влади**,** громадських організацій та за договорами громадян;
* розробляти та запроваджувати власні програми наукової діяльності;
* створювати в установленому порядку підрозділи;
* отримувати кошти і матеріальні цінності (будинки, споруди, обладнання, транспортні засоби тощо) від органів виконавчої влади, підприємств, установ, організацій, громадян і благодійних фондів;
* укладати угоди про спільну діяльність з підприємствами, установами і організаціями в Україні та за її межами для виконання статутних завдань відповідно до чинного законодавства;
* розвивати власну соціальну базу, мережу спортивно-оздоровчих, лікувально-профілактичних і культурних закладів;
* здійснювати капітально будівництво, реконструкцію та ремонт основних фондів;
* користуватись пільгами, встановленими чинним законодавством для вищих закладів освіти;
* користуватись банківськими кредитами і позичками згідно з чинним законодавством;
* провадити самостійну видавничу діяльність у встановленому порядку;
* брати участь у діяльності міжнародних організацій;
* отримувати за результатами акредитації додаткові права та пільги, передбачені для закладів відповідного рівня.

Вищий заклад освіти, якому надано статус національного, ко­ристується також правами, передбаченими Указом Президента України від 16 червня 1995 р. № 451 «Про Положення про націо­нальний заклад (установу) України».

Вищий заклад освіти несе *відповідальність* за:

* дотримання вимог Законів України «Про освіту», «Провищу освіту», «Про мови в Україні» та інших законодавчих актів;
* дотримання державних стандартів освіти;
* забезпечення безпечних умов ведення освітньої діяльності;
* дотримання договірних зобов'язань з іншими суб'єктами освітньої, виробничої, наукової діяльності та громадянами, в тому числі за міжнародними угодами;
* дотримання фінансової дисципліни та збереження державного майна;

• соціальний захист учасників навчально-виховного процесу. Структура вищого закладу освіти визначається відповідно до

Положення про державний вищий заклад освіти та його Статуту. Основними структурними підрозділами вищого закладу освіти третього і четвертого рівнів акредитації є: інститути, факультети, кафедри, курси тощо.

Управління вищим закладом освіти здійснюється на основі суміщення прав центральних органів виконавчої влади та кер­івництва вищого закладу освіти, розмежування повноважень, поєднання самоврядування, реалізації прав власника на використання свого майна. Управління діяльністю вищого закладу освіти здійснює уповноважений засновником керівник (президент, ректор, директор), який діє на засадах єди­ноначальності. Наймання на роботу керівники (президента, рек­тора, директора) вищого закладу освіти здійснюється у поряд­ку, встановленому Законом України «Про освіту». Наймання на роботу професорсько-викладацького складу провадиться відповідно до чинного законодавства за трудовим договором, у тому числі за контрактом, а також може здійснюватись на ос­нові конкурсного відбору працівників на умовах, встановлених Статутом вищого навчального закладу освіти. Вищим колегіаль­ним органом самоврядування вищого закладу освіти с загальні збори чи конференція. Порядок обрання делегатів конференції встановлюється Статутом вищого закладу освіти. При цьому не менш як 75% загальної чисельності делегатів конференції ма­ють становити викладачі та наукові працівники вищого закла­ду освіти.

Для вирішення основних питань діяльності вищого закладу освіти відповідно до його Статуту створюються робочі та дорадчі органи:

* робочі органи — ректорат, деканати (для вищих закладів освіти третього і четвертого рівнів акредитації), адміністративна рада (для вищих закладів освіти першого і другого рівнів акредитації), приймальна комісія;
* дорадчі органи — вчена рада (вищих закладів освіти третього і четвертого рівнів акредитації), педагогічна рада (для вищих закладів освіти першого і другого рівнів акредитації), бюджетно-фінансова комісія тощо.

У своїй діяльності вищі навчальні заклади керуються принци­пами: кожному, хто має середню освіту, гарантовані рівні умови; гуманізм, демократизм; пріоритетність загальнолюдських цінностей ; органічний зв'язок навчання і науково-практичної діяльності з історією, культурою України; науковий, світський характер ос­віти; відповідність світовим стандартам.

Система вищої освіти в Україні визначена «Законом про Осві­ту» (ст.43), Законом «Про вищу освіту» і Положенням про дер­жавний вищий заклад освіти. В Україні діють такі вищі заклади освіти:

1) *університет* (класичний університет) - багатопрофільний вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою з широкого спектру природничих, гуманітарних, техніч­них та інших напрямів науки, техніки і культури за освітньо-про­фесійними програмами всіх рівнів; проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження; є провідним науково-методичним центром; сприяє поширенню наукових знань і здійснює культурно-просвітницьку діяльність серед населення; має розвинуту інфрас­труктуру наукових і науково-виробничих підприємств і установ, високий рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення такої діяльності.

Можуть створюватися педагогічні, технічні, технологічні, еко­номічні, сільськогосподарські та інші університети, які здійсню­ють багатопрофільну підготовку фахівців з вищою освітою у відповідній галузі.

1. *академія* - вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів в окремо визначеній галузі знань або виробництва, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, с провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності, має високий рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення;
2. *інститут -* вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів в певній галузі науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва, провадить наукову та науково-виробничу діяльність, має високий кадровий та матеріально-технічний потенціал;
3. *консерваторія* (музична академія) — вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-­професійними програмами всіх рівнів у галузі культури і мистецтва—музичних виконавців, композиторів, музикознавців, викладачів музичних дисциплін, проводять наукові дослідження, с провідним центром у сфері своєї діяльності, мас високий рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Навчання в консерваторії передбачає всебічну теоретичну і практичну підготовку музикантів до професійної виконавської і педагогічної діяльності.

5) *коледж -* вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, інституту, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами бакалавра або молодшого спеціаліста з одного (кількох) споріднених напрямів підготовки або спеціальностей, має необхідний кадровий потенціал, матеріально-технічну базу.

6) *технікум ( училище )* - вищий заклад освіти або структур­ний підрозділ університету, академії, інституту, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами молодшого спеціаліста, має необхідний кадровий по­тенціал, матеріально-технічну базу.

Порядок створення, реорганізації, ліквідації, ліцензування, атестації та акредитації вищого закладу освіти встановлює Кабі­нет міністрів України. Порядок здійснення державного контролю за якістю підготовки фахівців Порядок організації навчального процесу, форми навчання та контролю за набуттям знань студен­тами, порядок їх атестації та тривалість канікул встановлює Міністерство освіти і науки. Умови прийому студентів до вищих закладів освіти розробляє Міністерство освіти і науки; воно ж зат­верджує їх після попереднього розгляду Віце-прем'єр-міністром

України. Згідно з цими умовами кожен вищий заклад освіти роз­робляє власні правила прийому, які затверджує Міністерство осві­ти і науки.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки сту­дентів, способів реалізації освітньо-професійних програм та соціаль­них функцій у системі освіти можуть діяти вищі заклади освіти таких рівнів акредитації:

* вищі заклади освіти *першого рівня акредитації* (технікум, училище та інші зрівнені з ними за результатами акредитації вищі заклади освіти), які готують фахівців: на основі повної загальної середньої освіти - з присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста; на основі базової загальної середньої освіти - з присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста та з одночасним отриманням повної загальної середньої освіти;
* вищі заклади освіти *другого рівня акредитації* (коледжі та інші зрівнені з ними за результатами акредитації вищі заклади освіти), які готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти з присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста, бакалавра;
* вищі заклади освіти *третього* і *четвертого рівнів акредитації* (університети, академії, інститути, консерваторії та інші зрівнені з ними за результатами акредитації вищі заклади освіти), які готують фахівців: на основі повної загальної середньої освіти — з присвоєнням кваліфікації бакалавра, спеціаліста, магістра; на основі вищої освіти — з присуджен­ням наукових ступенів кандидата та доктора наук у встанов­леному порядку.

Отже, вища освіта як педагогічна система є багатофункціональ­ною і багатоступеневою. Вона включає змістовий, організаційний і методичний компоненти.

Отже, педагогіка вищої школи - це наука про педагогічний процес, що забезпечує розвиток особистості студента у системі вищої освіти. Педагогіка вищої школи має свій предмет дослід­ження, закономірності та принципи; основними категоріями цієї науки є методологічні, процесуальні та суттєві. Ця наука є теоре­тичною і прикладною, вона виконує аналітичну, конструктивно-проективну і прогностичну функції. Педагогіка вищої школи може розглядатися як елемент культури викладача вищого навчально­го закладу.

Література:

1. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативні правові документи до 2 з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 7-38.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015, № 848-VIII // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 3. – С.25.

4. Впровадження Національної рамки кваліфікацій[Електронний ресурс]. –<http://ipq.org.ua/ua/research/> formuvanniya/34.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf>.

6. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1031-19>.

7. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1755-iv>.

8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: Постанова КМУ від 7 серпня 1998р. №1247 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 32. – С.30-35.

9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесі (документи і матеріали 2003-2004 рр.) // М.Ф. Степко, Л.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – К.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міносвіти України № 161 від 2 червня 1993 р. Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: ВІПОЛ, 1994. – Вип.1. – С. 111-132.

11. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень [текст]. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

13. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьминський. –К.: Знання, 2005. – 486 с.

14. Ортинський Л.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Л.В. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

15. Положення про модульно-рейтинговий принцип навчання студентів та контролю їх знань. – К.: НАУ, 1997. – 11 с.

Лекція №2

Тема: Сучасний стан розвитку вищої освіти

План лекції:

1. Історія становлення ВНЗ в Україні.

2. Основні цілі інтеграції країн Європи в галузі вищої освіти та створення єдиного освітнього європейського простору. Болонська Декларація про координацію політики щодо розвитку та реформування системи вищої освіти країн європейського регіону.

3. Основні європейські освітні програми та інституції освіти. Програма ЮНЕСКО «Рейтинг університетів» як засіб вдосконалення якості вищої освіти. .

Створення теорії педагогіки вищої школи - це об'єктивний процес наукового пізнання, розвиток якого визначається рівнем формалізації педагогічних знань та їх теоретичним обґрунтуван­ням. Разом з тим пізнання психолого-педагогічних закономірнос­тей процесу навчання і виховання у вищій школі залежить від того, як і на якому методологічному, теоретичному, методичному і прак­тичному рівнях будуються педагогічні дослідження.

Глибоке розуміння суті педагогічних явищ, інноваційне розв'я­зання неординарних педагогічних завдань неможливе без оволод­іння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою досл­ідницького процесу, досвіду аналізувати і передбачати його подальший розвиток.

Історія освіти в Україні тісно пов'язана з історією українського народу. У розвитку української культури і освіти особливу роль відіграли братства, відомі як організації релігійного характеру. Історія їх давня. Початок заснування братств деякі джерело пов'язують ще із XI століттям, коли члени ремісничих гільдій та цехів почали об'єднуватися з метою взаємодопомоги та згуртування парафіян. Ґрунт для утворення двох явищ - релігійної полеміки і національної школи був створений напередодні та після унії 1596 року, коли виник конфлікт між православ'ям та католицизмом. Народна школа, що повстала й поширилась зусиллями релігійно-національних організацій - братств, привела до організації вищої освіти з релігійним забарвленням. (Д.Чижевський).

Першим вищим навчальним закладом в Україні вважають Острозьку академію. Князь Острозький одним із перших «завів у своєму місті Острозьку вищу школу». Людина з державницькими устремліннями, князь К.К.Острозький, за словами Івана Огієнка, виробив і почав провадити в життя план поширення освіти в Україні. Він сприяв створенню церковних братств у містах України, організації при них шкіл, а то й друкарень. В Острозі він заснував Острозьку академію. Дата заснування у різних джерелах різна (1576, 1580, 1578).

На сьогодні найбільш аргументованою є точка зору Ігоря Мацька, який встановив, що Острозька академія була заснована наприкінці 1576 року, і стала невдовзі першою у східних слов'ян школою вищого типу.

Є всі підстави вважати Острозьку академію таким навчальним закладом, де готували не тільки вчених-богословів, а й, насамперед, це була навчальна установа вищого типу. Питання про тип школи тривалий час залишалося дискусійним. Чи була Острозька академія вищим навчальним закладом? «Вища школа», «вища освіта» - історично зумовлені поняття, їх треба розглядати з урахуванням історичного часу (йдеться про останню чверть XVI століття).

Для того, щоб встановити тип школи, треба виходити з таких позицій: мета цього закладу, його устрій чи організація, склад викладачів, коло навчальних дисциплін, рівень їх викладання, рівень освіти, причетність викладачів до науково-дослідної роботи, оцінка роботи закладу громадськістю. За цими показниками Острозька академія була вищою школою. Перший ректор Острозької академії - Герасим Смотрицький, який разом з іншими вченими здійснив переклад Біблії, (син Герасима - Мелентій був автором знаменитої граматики старослов'янської мови(1618р.). Василь Суразький - відомий вчений, понад 10 років очолював Острозьку друкарню. Дем'ян Наливайко - рідний брат Северина Наливайка, відомого керівника повстання в Україні проти поляків - захоплений і страчений в Варшаві. Дем'ян Наливайко — високоосвічена людина, придворний священик, настоятель церкви святого Миколая, автор антиуніатських церковних творів, зокрема «Проповіді про Івана Златоуста». Характерною особливістю педагогічних творів (лекцій, навчальних посібників) були паралельні тексти, написані старослов'янською і близькою до розмовної тодішньої української мовою. В Академії працював колектив перекладачів, науково-літератур¬ний гурток, були підібрані видавці, підготовлені необхідні приміщення, тобто в технічному і кадровому відношенні налагоджено видавничий процес. Серед острозьких стародруків особливий успіх мали «Буквар», виданий у 1578році, на основі Львівського Букваря 1574 року, «Новий заповіт» із «Псалтирем», «Книжка собрание вещей нужнейших» (1580), «Хронологія Андрія«, «Листівка» церковнослов'янською, староєврейською і українською мовами у вигляді віршованого пояснення назв місяців року (1581), «Біблія» (1588). Після унії 1596р. в Острозі знову активізувалася видавнича діяльність, опублікували «Буквар», «Часослов», «Псалтир». Академія, завдяки відповідній організації, була пов'язана із культурними закладами країн Півдня Європи і Близького Сходу. Академія проіснувала 60 років. Після смерті кияни К.Острозького (1608р.) розпочався занепад Академії. Під тиском польсько-католицьких сил Острозька академія в 1636р. припинили своє існування.

Другим вищим навчальним закладом була Києво-Могилянська академія (1615-1817). Київська академія як вища школа формувалася упродовж кількох десятиліть. 15 жовтня 1615 року шляхтянка Галшка Гулевичівна, дружина мозирського маршалка Лозки, подарувала Київському братству садибу на Подолі під монастир та школу дітям шляхетським, як і міським. Того ж року при Богоявленській церкві на її кошти була заснована братська школа «наук елліно-слав'янського і латино-польського письма», що стала родоначальницею майбутньої славетної Академії. У 1631р. Митрополит Київський Петро Могила заснував у Києво-Печерській лаврі школу за зразком західноєвропейських шкіл, викладання в якій велося польською та латинською мовами.У1632 році київська громада домоглася об'єднання Лаврської та Братської шкіл. Новий навчальний заклад, що дістав назву Києво-Могилянської колегії, невдовзі став справжнім університетом, який виховав «сотні представників української інтелігенції за зразком західної культури. Опікуном-проректором новоствореного закладу стає Петро Могила(1596-1647) - син молдавського господаря, на якого чекав молдавський трон. Він навчався в Сорбонні, у Парижі разом з французьким філософом Рене Декартом. Петро Могила порвав зі світським життям і постригся у ченці Києво-Печерської Лаври. Всі кошти і знання він віддав на справи освіти в Україні. Під протекторатом П.Могили, незважаючи на всі перешкоди, Києво-Могилянська Академія стає відомим в Європі центром освіти, науки і культури. За обсягом і змістом навчальних предметів вона відповідала вимогам Європейської вищої школи. На початку ХУЛІ ст. у Київський академії навчались понад дві тисячі студентів, у тому числі із зарубіжних країн. Київська академія була справді демократичним і водночас елітним вищим навчальним закладом. Тут вчилися представники різних народів і різних станів. Серед вихованців академії були видатні вчені, письменники, композитори, державні і релігійні діячі, просто освічені люди. Шість гетьманів України здобули освіту в Києво-Могилянській колегії-академії: Іван Виговський, Іван Мазепа, Пилип Орлик, Павло Полуботок, Іван Самойлович, Юрій Хмельницький. Петро Конашевич-Сагайдачний (1614-1622) був її засновником і водночас навчався в ній. Випускниками академії стали: Григорій Сковорода, Дмитро Туптало, Олександр Безбородько, Петро Гулак-Артемовський, Максим Березовський, Пилип Козацький, Дмитро Бортнянський, Йов Борецький - перший ректор Київської братської школи Митрополит Київський.

Дослідники засвідчують, що з початку ХУІІІ ст. латинська мова поступово витіснялася в школах українською. Такі відомі професори Академії, як Касіян Сакович, Петро Могила, Сильвестр Косов, Лазар Баранович, Іоаникій Галятовський, Дмитро Туптало, Інокентій Гізель, Феофан Прокопович, Стефан Яворський, Симеон Полоцький та ін., у своїх літературно-публіцистичних творах, промовах поряд із латинською широко користувалися українською і польською мовами. Слід також пам'ятати, що переважна більшість студентів і професорів Києво-Могилянської академії були українцями і щоденною мовою їх була розмовна українська мова.

Навчання «спудеїв» Києво-Могилянської академії організовувалось на демократичних засадах. Новоприбулих приймали протягом всього навчального року з 1 вересня до перших чисел квітня. Вікових обмежень для зарахування не було (з 11 до 24 років). Термін навчання становив 12 років. Навчальний рік розбивався натри семестри, кожний семестр закінчувався екзаменами. Тричі протягом року встановлювалися короткі перепочинки-рекреації. Частина студентів (2/3) екзамен не складала. В кінці кожного семестру вони писали так звані великі дисертації і захищали їх у присутності всіх студентів. Вчився кожен стільки, скільки бажав. Після закінчення повного навчального курсу чи будь-якого старшого класу студент отримував атестат за підписом ректора чи префекта, завірених печаткою Академії. До послуг студентів була лікарня, бурса, книжна лавка. З 1701р. Київська колегія отримала офіційний статус Академії. З 1710 року ректором Академії став Феофан Прокопович - випускник Київської Академії, професор риторики. Києво-Могилянська Академія проіснувала з 1632-1817рік. На зорі становлення Російської Академії з двадцяти академіків - тринадцять були українцями, випускниками Києво-Могилянської академії.

У ХУІІ-ХУШ століттях розвиток вищої школи в Україні гальмувався, головним чином, двома чинниками, а саме: розвиток вищої школи в тій частині, що входила до складу Росії, відбувалось в жорстких умовах абсолютної русифікації, а в регіонах, що входили до складу Польщі, Австро-Угорщини та Румунії, здійснювалися відповідно полонізація, онімечення та румунізація населення. Визначальну роль у розвитку освіти на західноукраїнських землях відіграв Львівський університет, хоча цей навчальний заклад був заснований (1661р.) з метою посилення полонізації українського населення.

Львівський університет - найдавніший з класичних університетів України. Час його заснування різні джерела подають по-різному. Існує думка, що час заснування відноситься до 1661р. За іншою точкою зору, Львівський університет остаточно засновано цісарським декретом від 21 жовтня 1784р. Його структуру в 1661р. складали чотири факультети: теологічний, юридичний, медичний, філософський, а також повна гімназія. Університет наділявся такими ж правами, як і інші університети Австрійської держави. Спеціальним декретом 1787р. при університеті було засновано Руський інститут (Студіум Руштенум), в якому окремі навчальні предмети богослов'я та філософії викладалися українською мовою. Руський інститут призначався для підготовки освічених священиків з числа молодих людей, що не володіли латинською мовою.

Історична доля Львівського університету склалася так, що викладання в ньому велося спочатку латинською, а згодом, понад 80 років, німецькою мовою. Українські впливи на той час в університеті були малопомітними. Тільки з 1848р. - з початком «Весни народів» - розгорнулася боротьба за введення української і польської мов навчання. Після відомих подій 1848-1849 р. в університеті створено чотири українські кафедри на богословському відділі і кафедру української мови і літератури, діяльність якої тісно пов'язана з ім'ям її першого професора Якова Головацького (1814-188Я) визначного літератора, історика, етнографа і поета. Майже 20 років (1848 -1867) Я. Головацький був професором української мови і літератури університету. Фактично ж до 1867р. Львівський університет був німецьким за своїм характером. До 60-х років XIX століття українці і поляки виступали спільно проти онімечення університету. З кінця 60-х років розпочалася тривала боротьба за його українське національне обличчя. У липні 1871р. цісарським розпорядженням було скасовано всі обмеження щодо викладання українською та польською мовами. Проте реально склалося так, що університет швидко полонізовувався. Уже з 1879р. тут введено польську мову для внутрішнього управління, а габілітації (іспити, що дають право викладати в університеті) українців, які висували свої кандидатури на доцентуру, складалися з великими труднощами. Все ж у 1894р. в університеті було створено кафедру історії, а в 1900р. - другу кафедру української літератури. В 1914р. в університеті діяло вісім українських кафедр (з 80-ти) і чотири доцентури. Визначну роль у розвитку української науки відіграло наукове товариство ім. Т.Шевченка (НТШ), яке очолював М.Грушевський. Публікації ж Львівського університету виходили польською мовою. До першої світової війни Львівський університет мав чотири факультети: богословський, філософський (у 20-х роках перетворений на гуманітарний і математико-природничий), правовий і медичний. З кінця XIX століття розпочалася боротьба за створення самостійного окремого українського університету. У 1901р. в університеті відбулася одна із найбільш масових студентських акцій. Власті закликали українське студентство до погромів, відбувалися арешти активістів. Урешті-решт австрійський уряд погодився заснувати український університет, та на перешкоді стала перша світова війна. Після окупації Львова польські власті скасували в університеті всі українські кафедри й доцентури. Правом вступу до університету користувались лише ті, хто служив у польській армії або ж був польським громадянином. В університеті викладали видатні історики Іван Крип'якевич, Степан Томашевський, Михайло Грушевський - славетний професор української історії, який очолював наукове товариство ім. Т.Шевченка. Харківський університет - перший на території України, що входив до складу Російської імперії - був заснований наприкінці січня 1805р. Відносно ліберальна політик», здійснювана в цей час російським урядом, сприяла відродженню української культури і освіти. Університет засновано;) ініціативи відомого вченого-винахідника, освітнього і громадського діяча, українця за походженням - Василя Каразіна. Його підтримувала громадськість Харківщини і Полтавщини. В.Каразін був рішучим противником кріпацтва, людиною широких поглядів. У новоствореному навчальному закладі працювали Олександр Потебня, Дмитро Багалій, Микола Сумцов, Дмитро Яворницький. Вони своєю працею сприяли розпиткові науки і техніки, мови і літератури, піднесенню української культури. З діяльністю університету пов'язана діяльність Петра Гулака-Артемовського, Григорія Квітки-Основ'яненки, вихованцем Харківського університету був Микола Костомаров. Університетські вчені видавали українські альманахи, етнографічні збірки, інші україномовні видання. Певною мірою цьому сприяв університетський статут (1863р.), згідно з яким університетам Росії надавалася часткова автономія. Проте після вбивства у березні 1881р. царя Олександра II з лібералізмом було покінчено. Новий статут (1884р.) скасовував всі привілеї цих вищих навчальних закладів, які тепер мали повністю підлягати Міністерству освіти. Була заборонена виборність ректорів, деканів, і навіть професорів: керувати університетами став чиновник - куратор округу. Водночас обмежувались права професорських рад. Лише у 1905р. після відомих революційних подій у Росії був підготовлений новий університетський статут. На цей час Харківський університет став осередком українського націонал-демократичного руху. За деякими даними, вже тоді професор Д.Багалій викладав українською мовою. У 1905р. рішенням Вченої ради університету І.Я.Франкові та М.Грушевському були присвоєні вчені звання.

Після 1917р. університет був спочатку реорганізований в Академію теоретичних знань, а згодом в Університет народної освіти, якому було присвоєно ім'я професора О.Потебні. Київський університет був відкритий 15 липня 1834р. Була використана матеріально база Кременецького ліцею, який був закритий в 1831р. у зв'язку з тим, що студенти польські брали участь у збройному повстанні проти царизму. Спочатку у навчальному закладі функціонував усього один факультет - філософський. Він мав два відділення - історичне і фізико-математичне. Серед викладацького складу були польські, російські та німецькі професори, зокрема, поляки - викладачі Кременецького ліцею. Ректором Київського університету було призначено Михайла Максимовича (1804-1873) - визначного вченого-природознавця, який очолював кафедру ботаніки Московського університету. Водночас він був Істориком, фольклористом і письменником. Його збірки «Малоросійські пісні»(1827р.), «Українські народні пісні» (1834р.), »Збірник українських пісень»(1849р.) - поклали початок українській фольклористиці. У 1835р. в університеті було відкрито юридичний, а в 1841р., на базі ліквідованої Віденської медичної академії - медичний факультет. У такому складі університет функціонував до 1920р. З Київським університетом нерозривно пов'язане ім'я геніального українського поета Тараса Григоровича Шевченка. Навесні 1843р Т.Г. Шевченко-студент Петербурзької Академії мистецтва, автор «Кобзаря» (1840) — вдруге у своєму житті прибув до Києва. Уперше Тарас Шевченко відвідав Київ у 1829р., будучи ще кріпаком, «козачком пана Енгельгарда». Це було відрядження для малювання етюдів. У травні 1845р. він знову вирушив до України, маючи намір остаточно залишитися в Києві. Поет оселився у Києві, познайомився з письменником Пантелеймоном Кулішем. У квітні 1846р. Т.Шевченко вступає до Кирило-Мефодіївського братства - таємної організації, заснованої у Києві у грудні 1845р. - січні 1846р. У лютому 1847р. Т.Шевченко був затверджений на посаді вчителя малювання у Київському університеті, а 24 березня 1847р. поета заарештували і відправили до Петербурга, де ув'язнили в казематі III відділу. Становлення Київського університету як навчального закладу відбувалося з великими труднощами; навчальний процес у ньому неодноразово припинявся. Проте в нелегких умовах університет виховав цілу плеяду видатних вчених: Володимир Антонович (1834-1908) - історик, археолог, етнограф, засновник історичного товариства; Дмитро Баталій (1857-1932) - видатний історик XX століття вивчав творчість Т.Шевченка і І.Франка; Михайло Драгоманов (1841-1895) - публіцист, історик, літературознавець, фольклорист, економіст, філософ, громадський і культурний діяч, випускник і викладач цього університету; Михайло Старицький (1840 1804) український письменник і культурно-громадський діяч. В університеті викладали В.І.Вернадський, Д.О.Траве. Постійними членами Київського університету були І.С.Тургенєв, Д.І.Менделєєв, М.Жуковський. Одеський університет (1865р.) створювався як новоросійський на базі Рішельєвського ліцею, що функціонував в Одесі з 1814р. З початку свого існування університет мав історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний факультети. Ініціатором відкриття Одеського університету був відомий вчений-педагог М.І.Пирогов, а також М.М.Могилянський та генерал-губернатор П.Строганов. Ім'я І.Мечникова присвоєно з 1945р. Серед викладачів і вихованців Одеського університету багато вчених: Ілля Мечников (1845-1916) - видатний біолог, професор зоології й порівняльної анатомії Новоросійського університету в Одесі; Данило Заболотний (1866-1929)- видатний український мікробіолог і епідеміолог, один із основоположників вітчизняної наукової епідеміології; Олександр Богомолець (1881-1946) - видатний український патофізіолог, академік (з 1929р.) та президент (з 1930р.) АН УРСР, закінчив медичний факультет Новоросійського університету (1906р.); Лев Писаржевський (1871-1938) - видатний хімік, академік ВУАН (з 1925р.), в 1896р. закінчив Новоросійський університет в Одесі. У 1927р. очолив створений з його ініціативи Український інститут фізичної хімії (тепер інститут фізхімії ім. Писаржевського). З цим університетом пов'язана діяльність Івана Сєченова, Олександра Ковалевського, Миколи Зелінського, Євгена Щепкіна, Володимира Філатова (офтальмолога).

Чернівецький університет (1875р) був заснований з німецькою мовою викладання, але з самого початку його існування тут діяли кафедри української мови і літератури. В 1918-1920р. університет перетворено на румунський, скасовано українські кафедри, кількість студентів-українців значно скоротилась. В ньому навчались Іван Франко, Лесь Мартович. Після приєднання Буковини до УРСР в 1940р. університет був реорганізований. Кількість факультетів зросла до семи, а з 1995р. - до тринадцяти. В їх складі знаходилися понад 50 кафедр.

Вища педагогічна національна школа в своєму розвитку пройшла наступні етапи: 1804-1917рр. - становлення педагогічної освіти; 1917-1920рр. - активні пошуки змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади; 1921-1934рр, - формування ти Інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів; 1935-1985рр. утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти. Уніфікація її змісту, форм та методів; наступний етап - розбудова нової національної вищої школи на демократичних засадах. Проблема педагогічних кадрів в Росії була вперше поставлена в 1803-1804рр. у зв'язку зі шкільною реформою. Не зважаючи на вимоги духовенства надати йому переважне право на заміщення вчительських місць священнослужителями, які не мали загальної і спеціальної підготовки, при університеті були створені закриті трирічні педагогічні інститути. За статутом вони вважались відділеннями університетів. Усі студенти університету протягом трьох років слухали певний цикл предметів, після чого переходили в «головне відділення наук відповідно до їх майбутнього стану». Ті, хто готував себе до педагогічної діяльності вступали до педагогічного інституту. Студентів готували до викладання всіх предметів у гімназіях. Професори університету мали присвячувати одну годину на тиждень для «особливого наставлення учительських кадрів». Ректор педагогічного інституту керував їхнім навчанням. Такі інститути були організовані в 1811р. при Харківському університеті, а в 1834р. - при Київському. В інституті було визначено, що досвідчених учителів можна підготувати лише за допомогою універсальних лекцій. Майбутній педагог мусив знати про поступальний розвиток усіх відомих систем і теорій науки, мати навички самостійної праці і наукового дослідження, добре і дохідливо викладати учням навчальний предмет. Тому особлива увага в інститутах приділялась прищепленню студентам навичок викладання. Професори університету і викладачі розвивали у студентів красномовство, уміння правильно і чітко висловлювати свої думки; вимагали від студентів усно і письмово викладати матеріал, що мало важливе значення для майбутньої педагогічної діяльності. В кожному інституті навчалося 24 студенти, які після закінчення зобов'язані були пропрацювати в учительському званні не менше шести років. Незважаючи на те, що педагогічні Інститути готували добре підготовлених учителів, які мали чітко виявлені професійні інтереси (і потреба в них невпинно зростала), проіснували ці навчальні заклади лише до кінця 50-х років XIX століття. Педагогічні інститути замінили курсами. В листопаді 1858р. при всіх університетах почали працювати дворічні педагогічні курси для осіб, які мають вищу освіту і виявляють бажання присвятити себе педагогічній діяльності. Київський університет готував на курсах учителів фізики, математики, історії, географії, російської мови для середніх навчальних закладів. Для всіх студентів університету на педагогічних курсах обов'язковим було вивчення логіки, психології, історії педагогіки і основ дидактики. Кожний, хто закінчив курси, повинен був написати і захистити твір на задану тему, а також прочитати лекцію. Випускники, які виявляли особливі успіхи, діставали право на заміщення посад в університеті; тих , хто мав середні успіхи, призначали до середніх навчальних закладів; хто виявляв задовільні успіхи - вчителями повітових училищ. Хоч слухачів курсів було дуже мало (10-12 осіб), але якість їх підготовки була досить високою. Учителів і вихователів вищої кваліфікації готували на Вищих жіночих курсах, а також у педагогічних інститутах. У Києві для жінок з середовища інтелігенції «Товариство друзів юного дитинства» створило Фребелівський дворічний педагогічний університет (вересень 1907р.). До інституту приймали жінок від 16 до 40 років. Першим його директором став професор І.О.Сікорський. Слухачки опановували в інституті вчення про християнську мораль, психологію, педагогіку, загальну історію, історію літератури, анатомію, фізіологію людини, гігієну, надання першої допомоги, дитячі хвороби, природознавство з методикою ознайомлення дитини з навколишнім середовищем, теорію Фребелівської системи і огляд дитячої літератури, методику вивчення лічби, співу, малювання і ліплення, гімнастику, практичні знання з дітьми за Фребелівською системою. Слід зазначити, що в інституті працювали курси крою та шиття, рукоділля і домоводства. Навчання було платне - 60 карбованців на рік. При інституті працювала річна «школа нянь». В педагогічних інститутах на Вищих курсах велику увагу приділяли психології, педагогіці, методиці та практичній підготовці слухачів, чого не було при університетах. Кількість тих, хто навчався у вищих педагогічних навчальних закладах, була незначною. Наприклад, перший випуск Київського університету становив 31 особу. Навчання було платним - 20 карбованців на рік. До інституту приймали тільки тих, хто закінчив педагогічні курси, вчительські семінарії. 58 студентів навчали 14 фахівців; викладання в університеті велося російською мовою.

Учителів для гімназії готував Ніжинський історико-філологічний університет князя Безбородька, створений у 1875р. на базі юридичного ліцею, з контингентом спочатку 100 чоловік, а в наступні роки - 40-42 студенти. Строк навчання складав чотири роки: два роки теоретичного навчання, і два - практичного. На навчання приймались особи, які закінчили гімназію чи духовну семінарію, склали екзамен з російської і давніх мов і не мали моральних і тілесних вад. З 1877р. абітурієнтів з оцінкою «4 » з мов звільняли від вступних екзаменів. В інституті працювали: доктор філології Грот, який викладав психологію, логіку, історію, філософію; професор П.В.Тихомиров - викладач психології пізнання і курсу морального виховання. Практичні заняття проводили в інститутській гімназії на IV курсі. Спочатку студенти відвідували уроки наставників, а потім шість пробних уроків давали самостійно. Дореволюційна вища педагогічна освіта не мала заочної форми навчання; проте екстернат був присутній. У системі педагогічної освіти в 1872р. з'явилися трирічні вчительські інститути, що готували фахівців для міських, а з 1912р. - для вищих початкових училищ. В Україні у 1880р. було їх два: у Глухові (1874) та Феодосії (1872). Вони вели підготовку вчителів широкого профілю. Прийом на навчання провадився з 16 років для учнів усіх станів і звань. Студенти вивчали Закон Божий, російську мову, арифметику, геометрію, географію, природознавство, педагогіку з дидактикою, співи, гімнастику. Чіткої спеціалізації не було, психологія не була включена до навчальних планів, на педагогіку і дидактику відводилось лише по дві години на тиждень. Учительські інститути не давали вищої освіти і права вступу до університету. В Україні станом на 1 січня 1917р. підготовку вчителів здійснювали сім учительських інститутів; Київський, створений 1 червня 1909р.; Вінницький, створений 1 липня 1912р.; Чернігівський, створений 1 липня 1910р.; Глухівський, створений у 1874р.; Катеринославський, створений у 1910р.; Миколаївський, створений у 1913р.; Полтавський, створений у 1914р. Проте контингент студентів цих навчальних закладів був невеликим.

1917-1920рр. вважаються періодом створення системи вищої педагогічної освіти України. Я.П. Ряппо, аналізуючи стан педагогічної освіти в Україні в дусі його часу, виділяв кілька періодів: першої радянської влади (січень-березень 1918р.); Центральної Ради (березень-грудень 1918р.); Директорії (грудень1918-січень 1919р.); Другої Радянської влади (лютий-серпень 1919р.); деніківщини (вересень-грудень 1919р.). С.Сірополко цілком справедливо стверджував, що від Лютневої революції 1917р. до кінця листопада 1920р. Україна пережила кілька змін влади, з яких кожна, якщо не вносила чогось свого, нового, то бодай не руйнувала стрій в системі буржуазної освіти. Українська Центральна Рада в Третьому універсалі оголосила національно-персональну автономію, а 9 січня 1918р. був прийнятий «Закон про національно-персональну автономію«, в якому зазначалося, що освітній розвиток кожної нації - це справа цілої нації. Кожна нація в Україні мала право самостійно вирішувати й упорядкувати своє національне життя через відповідні національні органи. Управління національною школою будувалося на основі принципу національно-персональної автономії, за яким загальне керівництво справами народної освіти кожної національності в Україні передавалося відділам народної освіти при національних Генеральних секретаріатах і відповідних національних радах освіти при них.

26 червня 1917р. прийнято декларацію Генерального секретаріату на чолі з І.М.Стешенком (з 12 січня 1918р. - незмінний міністр породної освіти УНР), в якій визначалася основна програма розвитку національної школи, а також підготовки педагогічних кадрів. Незважаючи на складні умови життя, в ці часи було два Всеукраїнських вчительських з'їзди (в квітні та серпні), а також Всеукраїнський професійний з'їзд (13-15 серпня 1917р.), які виробили шлях розвитку національної освіти та організації українського вчительства. З часу проголошення в Україні незалежності було дещо зроблено, особливо в організаційному плані, для підготовки національних кадрів. Так, науковим товариством та Київським кооперативним комітетом 5 жовтня 1917р. був заснований Київський Український народний університет у складі трьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного і правового, в також підготовчих курсів при загальній кількості 1400 слухачів. Очолив університет професор І.М.Ганицький. Лекції проводилися в університеті св. Володимира.

У цей час почали функціонувати: Педагогічна академія в Києві (з 7 листопада 1917р.) для підготовки вчителів українознавства; Український державний університет (у Кам'янці на Поділлі, з 1 липня 1918р.) з початковою кількістю студентів 493 особи; Українське відділення Київського вищого педагогічного інституту Фребелівського товариства (першим директором якого була С.Ф.Русова); крім того, товариство «Просвіта» відкрило історико-філологічний факультет у Полтаві. У Києві, Одесі, Катеринославі почали діяти факультети з російською, єврейською і польською мовами викладання. Були переглянуті правила вступу до університетів України; у всіх університетах створено кафедри української мови та літератури, історії України та права. Російські університети св. Володимира, Харківський і Новоросійський 30 липня 1918р. були оголошені державними університетами України. Велася підготовча робота до відкриття університетів у Полтаві та Чернігові. Порушувалося питання про організацію української університету з двома факультетами (юридичним та історико-філологічним). У Ніжині було розроблено проекті статут Академії князя Безбородька, де зазначалося, слухачі і слухачки Академії, діставши знання вчителя або вчительки, мають право через два роки тримати іспит на ступінь магістра з своєї спеціальності. Екзамен на ступінь магістра педагогіки проводила Рада Академії; одночасно Академія мала право присуджувати вчену ступінь магістра і доктора педагогіки після захисту аспірантом відповідної вченої дисертації.

Учителів в Україні готували здебільшого вчительські інститути, навчальні плани затверджували професорсько-викладацькі колективи. Строк навчання складав три роки; усі студенти вивчали обов'язкові предмети: російську мову і літературу, українську мову і літературу, історію, гігієну, виразне читання, малювання, теорію і історію музики, математику, фізику, хімію; крім того, викладалися спеціальні предмети на кожному факультеті. Учительські кадри інститути готували на 3-х факультетах: словесно-історичному, фізико-математичному і природничо-географічному. Богослов'я викладалося на І-ІІ курсах по дві години на тиждень.

За наказом Міністерства освіти УНР, мовою викладання у всіх школах України - вищих, середніх та нижчих мала бути українська, а всі національно розмежовані школи мали користуватися для навчання мовою своєї нації. Директорія передбачала до осені 1919р. відкрити дев'ять нових інститутів. Проте часта зміна урядів стала на заваді втіленню в життя прогресивних законопроектів, спрямованих на створення національної школи і поліпшення підготовки педагогічних кадрів.

З 1919 року у зв'язку з переходом влади до Радянського уряду в Україні розпочинається перебудова педагогічної освіти і створення вищої педагогічної школи. Ставилося завдання підготовки не просто вчителів, а вчительських кадрів нового суспільства. Нарком освіти України розробив спеціальну інструкцію про реорганізацію навчального процесу в учительських семінаріях та інститутах, головними положеннями якої були: ознайомлення з історією революційного руху, історією побудови соціалізму, введення ручної праці, образотворчого мистецтва, курсу українознавства; ознайомлення з найбільш практичними методами дослідження здібностей учнів, розвитку в майбутніх учителів любові до продуктивної праці; ознайомлення їх не лише в теорії, а й на практиці з методами створення самоврядування у школі. 21 травня 1919 р. була створена комісія для реформи педагогічних навчальних закладів у складі педагога-методиста О.Ф.Музиченка, директора Київського учительського інституту К.М.Щербини. В основі роботи педагогічних вузів були покладені матеріали Московської наради з підготовки вчителів (18-25 серпня 1918р.). Кількома директивами уряду було знято юридичні перепони на шляху здобуття вищої освіти. Вища школа стала доступною для всіх трудящих. Ці питання в Україні вирішувала Рада робочо-селянської оборони, яка приїжджала до Чернігова у зв'язку з наступом на Київ денікінської армії. Рада оборони схвалила створення педагогічних інститутів у Чернігові (вересень 1919 р.), Полтаві (червень 1919р.), Херсоні (липень 1919р.), Житомирі (жовтень 1919р.). Рада виходила з тих міркувань, що чим нижчим був ступінь школи, тим глибшою і серйознішою мала бути педагогічна підготовка. Повне значення для реформи вищої школи мав декрет Раднаркому України «Про деякі зміни в складі побудови державних установ і вищих навчальних закладів УРСР», що скасовував усі вчені звання і ступені, а також усі пов'язані з цими ступенями і званнями привілеї. В інститутах запроваджувалося заміщення викладачів кафедр за конкурсом, створювалися ради для переобрання викладачів. В Україні, крім 23,2 млн. українців, у той час проживали 5 млн. представників інших національностей; через те з перших днів Радянська влада організувала національні школи. 17 серпня 1921р. при Наркомосі створено Раду меншостей на чолі з Я.П.Ряппо. На першому засіданні Рада розглянула питання про підготовку польських працівників у галузі освіти. У своїй роботі Рада керувалася «Положенням про організацію справ освіти національних меншостей УРСР». На всеукраїнських нарадах з питань освіти зазначалося, що професія педагога потребує високої кваліфікації, тому вищий педагогічний заклад має організовуватися за функціональною ознакою (соцвих, профосвіта, політосвіта).

У 1920-1921рр. для забезпечення вчителями всіх типів шкіл, вищих жіночих курсів, вчительських інститутів і семінарій створено нову форму вищого навчального закладу - інститут народної освіти (ІНО). Цей інститут став вищою педагогічною установою, що готувала працівників освіти для всіх галузей освітньо-виховної роботи. Київський, Харківський, Одеський, Кам'янець¬Подільський університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, Катеринославський, Глухівський, Вінницький, Миколаївський, Чернігівський, Житомирський, Херсонський педагогічні інститути, вищі жіночі курси (Київ, Одеса, Харків) були реорганізовані в інститути народної освіти, а вчительські семінарії -у вищі педагогічні курси. У 1920-1922 рр. учителів готували 13 інститутів народної освіти.

Цільове призначення інститутів народної освіти - підготовка вчителів не лише для загальноосвітніх шкіл, а й для професійних шкіл, працівників бібліотек, дитячих позашкільних установ. Факультети соціального виховання готували кваліфікованих педагогів-колективістів, організаторів дитячого колективу. Факультет професійної освіти складався з трьох відділень: сільськогосподарського, індустріального і соціально-економічного. Тут готували педагогів, керівники) профшкіл, шкіл ФЗН і частково -технікумів. Його випускники мали бути фахівцями з однієї з галузей господарства і одночасно педагогами. Комплектували факультети так: на перший курс основного відділення приймали тих, хто закінчив профшколу; на другий курс - випускників технікумів зі стажем практичної роботи; на третій випускників інститутів. Факультети профосвіти діяли в Києві, Катеринославі, Одесі, Харкові. Термін навчання на цих факультетах до 1924р. був трирічним; водночас структура і типи інститутів в Україні були різними. У жовтні 1921р. було прийнято положення про проведення генеральної чистки у рядах партії. На основі цього документу проводилась переатестація студентів вищих навчальних закладів. Так, у 1921 р. з вузів України пули виключені 4000 студентів, що стало початком утвердження адміністративно-командної системи в країні. Наступним етапом розвитку освіти в Україні стало впровадження нових організаційних форм і методів підготовки вчительських кадрів (1921-1928 рр.). У 1921-22 н.р. у 15 793 навчальних закладах України працювали 489 346 учителів, з яких лише 4 035 (9%) мали вищу незакінчену освіту. Основним типом середнього навчального закладу на Україні стала єдина трудова школа. Влітку 1922р. відбулася Перша Всеукраїнська нарада з питань освіти. А 22 листопада 1922р. уряд прийняв постанову «Про введення в дію Кодексу законів про народну освіту» і встановив структуру, мету, систему народної освіти в Україні. У січні 1922р. в 12 710 школах навчалися 995 505 учнів. У 6 105 школах заняття проводилися українською мовою, у 1 966 — українською і російською мовами, 3 404 - російською мовою, 119 - єврейською, 102 - польською, 280 - іншими мовами. Підготовку вчителів для єврейських шкіл здійснювали технікуми в Києві, Харкові, Вінниці, Житомирі, Одесі. На підставі вказаного кодексу в 1923р. у вищих закладах освіти були створені предметні комісії, куди входили викладачі і студенти, їх завданням була підготовка навчальних планів, нових методик навчання. При ректораті працювали бюро, а при них - комісія для здійснення контролю зо дисципліною. Всі заклади вищої освіти працювали не основі тимчасового положення, яке передбачало три форми контролю: поточний перевірки відвідування, періодичний - заліки з обов'язкового мінімуму знань, та індивідуальний (контроль здійснювався контрольно-методичною комісією). Основними формами занять були лекції, практичні, практикуми. Тимчасове положення - це основний документ вищого педагогічного закладу, який визначав усі сфери його діяльності. Пізніше, в червні 1927 року, постановою уряду було затверджено Положення про інститути УРСР. Для становлення і розвитку вищої педагогічної школи велике значення мала друга Всеукраїнська конференція з педагогічної освіти (22-28 липня 1923 р.), третя Всеукраїнська педагогічна конференція з педагогічної освіти (27 жовтня 1924р). На конференціях піднімалися питання про поліпшення якісного складу вчительства, перегляд мережі педагогічних навчальних закладів. На подальший розвиток вищої педагогічної освіти України вплинули рішення партійної наради з питань народної освіти, що обговорила проблеми підготовки вчительських кадрів, а також Всесоюзної наради наркомів освіти з питань узгодження організаційних форм навчальної діяльності (1924р). У зв'язку з впровадженням обов'язкових початкового і семирічного всеобучу значно зросла потреба в учительських кадрах. У 1927р. мережа педагогічної освіти була недосконалою, тому в Україні розпочалася планова робота щодо створення системи заочної освіти (першим стало відкриття заочного відділення при Дніпропетровському ІНО). Через рік був створений Всеукраїнський заочний інститут (ВЗІНО) зі щорічним планом прийому 1400 студентів. У січні 1928р. тут відкрили екстернат, екзамени у якому приймали двічі на рік. Навчання було платним. Згодом було розроблене «Положення про дворічні курси для підготовки робітників і селян для вступу в ІНО». Такі курси існували у Києві і Харкові; курсанти вивчали 12 предметів: російську й українську мови, математику, природознавство, фізику, іноземну мову, географію, соціоекономічний мінімум, анатомію, радянську систему освіти, педпрактику, клубну роботу. Кожна партійна чи комсомольська організація мала право рекомендувати студентів до вступу, але були встановлені вступні норми для різних ініціальних категорій. Кожний вищий навчальний заклад мав свої плани і програми. Навчальні плани складали факультетські комісії і затверджувалися на правлінні Інституту. Кількість циклових комісій визначала факультетська комісія. Основними формами навчання були: лекція, лабораторно-практичне заняття, екскурсія, семінар, диспут, конференція, реферат, практика. Ось, наприклад, такою була тематика дипломних робіт: «Чи може школа бути вільною?», «Мистецтво у трудшколі», «Економічне становище селян як чинник, що впливає на народну освіту», «Що можна використати в нашій школі з лабораторного плану». Після закінчення трирічних курсів, крім свідоцтва, видавалася характеристика-направлення такого змісту: талановитий, може працювати, серйозний. У багатьох випадках дипломи захищали після закінчення вже двох-трьох років роботи. З метою поліпшення підготовки вчителів при педагогічних закладах створювались навчально-допоміжні установи, які за положенням 1927 року мали такі завдання: а) всебічне вивчення дітей з боку біологічного і соціального; б) наукова перевірка нових методів навчання; в) налаштування студентів на педагогічне виробництво; г) підготовка студентів до вирішення практичних завдань; д) часткове проведення педпрактики.

З 1923 по 1928 рр. у республіці здійснювалась українізація педагогічних навчальних закладів. Наркомос України встановив для кожного вищого навчального закладу термін цілковитої українізації (зокрема, для педагогічних інститутів це 1927-1928 рр.). Викладачів, які не могли перейти на викладання українською мовою, звільняли. Інститутів з українською мовою викладання було: у 1923 р.-30,8%, 1924-39,0%, 1925-33,3%, 1926-40,7%. У вересні 1926р. уряд України ухвалив постанову «Про освітню роботу серед українського населення союзних республік», оскільки на той час 6 млн. українців жили поза межами України (Кубань, Сибір, Туркестан). У цих місцях необхідно було організувати кафедри українознавства, для чого були встановлені відповідні терміни. Нарком освіти О.Шумський пошті, ввернувся до Й.Сталіна з питанням про те, чому на посту Генсека Компартії України перебуває Л.Каганович, а не представник української національності (наприклад, Чубар, Петровський). У зв'язку з цим нарком був звільнений і звинувачений у «націоналістичних ухилах». Пошуки «націоналістичних ухилів» набули після цього масового характеру, особливо влітку 1928 року. Самогубство М.Хвильового і М.Скрипника інтелігенція сприйняла як кінець українізації. У цей період, а саме з 1922 року, в інститутах були введені стипендії, які нараховувались за поясним коефіцієнтом 1 пояс - Харків - 27 крб.; 2 пояс - Київ, Дніпропетровськ, Луганськ, Запоріжжя -24 крб.; З пояс - Одеса, Миколаїв - 23 крб.; всі окружні міста -21 крб.; 5 пояс - поза окружними центрами - 19 крб. Але стипендію отримували не всі. В березні 1922 року Наркомос освіти запровадив, як тимчасовий засіб, плату за навчання у вищих навчальних закладах натурою; при цьому 40% студентів звільнялися від сплати. Стипендіальний фонд з 1922 по 1928 рік зріс у 10 разів. У квітні 1927 року Уряд УРСР прийняв постанову «Про обов'язкову службу студентів-стипендіатів вищих шкіл», згідно з якою випускник після закінчення вищого навчального закладу мав відпрацювати за фахом за кожний рік одержання стипендії, в разі порушення його могли віддати до суду. У 1921-1928 рр. в Україні велика увага приділялась зміцненню професорсько-викладацького складу.

20-ті роки були часом бурхливого розвитку української культури, «періодом національного ренесансу». В цей час сформовані найважливіші компоненти підготовки національних учительських кадрів.

З 1928 року починається утвердження адміністративно-командної системи (1928-1941рр), формування культу особистості Й.Сталіна. Цей період позначений розгулом сталінської педагогіки, коли піддавалися анафемі не тільки соціологія і кібернетика, педагогіка і психологія, генетика і педологія, а й творчість, ініціатива, педагогічна самостійність. Така атмосфера застою призвела до поступового утвердження у практиці школи, зокрема вищої педагогічної, одноманітних форм і універсальних методів навчання і виховання, застосування їх без урахування потреб і інтересів учнів та студентів. Висока ідеологізація науки перетворювала викладачів, учених, студентів, учнів на слухняний обслуговуючий персонал.

Наприкінці 20-х років була запроваджена система всеобучу, оскільки у навчальних закладах не вистачало 24 409 вчителів. Природно, що діюча мережа педагогічних наукових закладів не могла забезпечити потребу шкіл у кадрах. Настав час реформувати освіту. У зв'язку з цим був розроблений «П'ятирічний план масової комуністичної освіти на Україні», що уточнював програму розвитку і вдосконалення педосвіти. Перед вищими навчальними закладами постало завдання підготувати 52 899 учителів, забезпечити школу педагогами з вищою освітою на 50%. Вищі навчальні заклади почали створювати підготовчі відділення, курси, робітфаки на підприємствах, які фінансувалися державними, господарськими і громадськими організаціями. Усі, хто навчався, забезпечувалися невеликими стипендіями, а також навчальними посібниками і гуртожитками. Поповнення педагогічних закладів такими абітурієнтами сприяло поступовій зміні соціального складу студентів.

У березні1929р. уряд прийняв постанову «Про підготовку викладачів у педвузах і педтехнікумах і перепідготовку вчителів», в якій визначалися недоліки педагогічної освіти. У цьому ж році була проведена Четверта Всеукраїнська Конференція (1929р.), яка у справі педагогічної освіти визначила, що система підготовки педагогічних кадрів потребує значного поліпшення. На конференції встановлено, що ІНО слід визнати єдиним навчальним закладом для підготовки учителів.

У 1929р. розпочався «наступ соціалізму по всьому фронту»; ставилося завдання забезпечення суцільної писемності населення до кінця першої п'ятирічки, запровадження обов'язкового початкового чотирирічного навчання дітей, переведення загально-освітньої школи на викладання рідною мовою, значне збільшення кількості шкіл і відповідно - вчителів. Контроль більшовицької партії за освітою і педагогічною діяльністю вчителів посилився. У всіх вищих навчальних закладах утвердилася сувора дисципліна; навчальний день студента становив 6 годин, а тривалість навчальної години - 50 хв. Час зимових і літніх канікул максимально скоротили. Почали враховувати відвідування лекцій студентами, відмінили всі умовні переведення студентів. Другорічництво дозволяли лише в разі тривалої (не менш 6-ти місяців) хвороби. Увесь строк навчання у вищих навчальних закладах, технікумах і на робітфаках поділився на семестри; половину навчального часу відвели на виробничу і педагогічну практику. Вступні екзамени проводилися з 1 по 15 червня з суспільствознавства (усно), російської мови і математики (письмово), фізики (усно). Знання абітурієнтів оцінювали на «задовільно» або «незадовільно». Централізоване комплектування вищих навчальних закладів було скасовано; вибори ректорів замінили їх призначенням відповідними державними органами. Одночасно для прискорення випуску спеціалістів були скорочені терміни навчання до трьох, максимум до чотирьох років. Щоб прискорити підготовку спеціалістів, у 1929 р. було скасоване виконання дипломних робіт; у липні 1930р. союзний уряд ухвалив постанову «Про реорганізацію вищих навчальних закладів: технікумів і робітфаків», а в серпні - «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти в Україні». Ці документи передбачали такі типи навчальних закладів: вищі педагогічні школи - педагогічні інститути, середні педагогічні школи — педагогічні технікуми, короткотермінові педагогічні курси. Основним навчальним закладом ставав інститут, базою для якого були робітфаки і педагогічні курси, строки навчання встановлювалися від трьох до чотирьох років. В Україні почали діяти різні типи інститутів, які готували педагогічні кадри (інститути соцвиховання, профосвіти, педінститути).

Крім того, були реорганізовані робітфаки за принципом спеціалізації і цільового призначення із закріпленням їх за відповідними галузевими вищими навчальними закладами. У зв'язку з цим відкрили робітфаки у Житомирському, Полтавському, Чернігівському, Кам'янець-Подільському, Херсонському інститутах народної освіти.

Тривалість навчання на робітфаках збільшилася до чотирьох років. У лютому 1931р. ВУЦВК і РНКУСРР затвердили нове «Положення про робітничі факультети», згідно яким вони підпорядковувалися народним комісарам. При кожному вищому навчальному закладі створювали денний і вечірній робітфаки, що функціонували на великих підприємствах, у радгоспах, колгоспах. Робітфаки поступово перетворились на «кузню кадрів». , Прийом і випуск студентів у роки першої п'ятирічки збільшився вдвічі. Таким чином, до початку 1930р. в Україні діяла своя система педагогічної освіти (ІНО, Вищі трирічні курси, технікуми). А.В Луначарський, виступаючи на Всесоюзній нараді з питань народної освіти, позитивно оцінив роботу народного комісара освіти УСРР М.А.Скрипника. Нарада ухвалила, що педагогічні вищі навчальні заклади мають готувати: войовничого матеріаліста — діалектика, озброєного марксистсько-ленінською теорією; активного борця з будь-якими виявами ворожої ідеології в культурній роботі; організатора широких мас трудящих на фронті культурної революції; фахівця, який володіє політехнічними знаннями і практичними навичками в галузі промислової і сільськогосподарської праці.

Із запровадженням єдиної системи вищої педагогічної освіти 11 педтехнікумів із задовільною матеріальною базою були реорганізовані в інститути. В інститутах (1931р.) навчалось 16 000 студентів проти 11 000 у 1930. У квітні 1930 року Нарком освіти України ухвалив постанову «Про екстернат за курс вузів». До екстернатів приймали громадян, які працювали за фахом не менше п'яти років. За навчання сплачували певну суму, що залежала від зарплати: до 100 крб. - 2,5%, від 101 до 150 - 3%, від 151 -4%. Екстернати не тільки сприяли збільшенню кількості педагогів з вищою освітою, а й давали змогу тим, хто вже обрав професію, підвищувати свою кваліфікацію. Утримання одного студента в педагогічному навчальному закладі в 1929р. коштувало 503 крб., у 1933р. планові витрати становили 863 крб.; напередодні радянсько-німецької війни вони зросли до 3300 крб.

Внаслідок запровадження обов'язкового початкового і переходу до семирічного всеобучу значно зросла мережа семирічок (майже в чотири рази) і середніх шкіл (у 92 рази); при цьому розвивалася мережа шкіл для національних меншин. У 1930-31н.р. в Україні навчанням рідною мовою були охоплені: німецькою -96,3%, болгарською - 96,6%, єврейською - 91,6%, польською -75%, грецькою - 47,6% дітей. Постало завдання забезпечення цих шкіл національними педагогічними кадрами, а їх готували дуже мало. Так, у польському ІНО навчилося 180, молдавському - 203, в шести єврейських секторах ІНО- 1050, у Німецькому ІНО-180 студентів. Середні педагогічні навчальні заклади для національних меншин (їх було вісім) готували 1710 майбутніх вчителів (грецький технікум у Маріуполі, єврейський у Житомирі, болгарський в Одесі).

Надалі процес підготовки національних учительських кадрів в Україні гальмувався. У квітні 1938р. М.С.Хрущов ухвалив сумнозвісну постанову, в якій навчальні заклади національних меншин вважалися вогнищем «буржуазно-націоналістичних впливів», а їх подальше функціонування оголошувалося недоцільним і шкідливим.

Отже, 1931-1933 роки - це час утвердження єдиної системи національної педагогічної освіти. У 1933-1934 н.р. частина інститутів соціального виховання і професійної освіти реорганізувалися у педагогічні інститути з чотирирічним строком навчання (Київ, Харків, Одеса, Ніжин). При інститутах на базі добре обладнаних педагогічних технікумів створювалися вчительські інститути, що готували кадри для V-VІІ класів. Якщо у 1935 р. в СРСР функціонував 91 учительський інститут, то в Україні їх було 13, а в 1941 році -23 і 19 відділень при педвузах. Учительські інститути мали п'ять відділень: історичне, мови і літератури, фізико-математичне, географічне і природознавства. Після трирічної роботи в школі випускники вчительських інститутів мали право без іспитів вступати на ПІ курс відповідних педагогічних інститутів. В учительський інститут приймали осіб із середньою освітою.

Таким чином, починаючи з 1935-36 н.р., у системі вищої педагогічної освіти України встановлюються два типи навчальних закладів: педагогічні та вчительські інститути. У 1930р. для поліпшення організації підвищення кваліфікації педагогів заочний інститут був реорганізований у Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів. ВУПКП включав сектори: докваліфікаційної підготовки для вчителів, які не мали педагогічної освіти; підвищення кваліфікації вчителів масових шкіл соцвиху і позашкільних працівників; перепідготовки і підготовки нових кадрів. У цей час формується структура заочної освіти, з року в рік збільшується кількість вчителів-заочників. Якщо на січень 1933 року їх навчалося 48 000 чол., то у 1941 у 51 педагогічному і вчительських інститутах - 58 561. З цього часу підвищення темпів розвитку стало основною рисою підготовки «інженерів людських душ ».

У 1932р. вищу педагогічну освіту мали 12,1% вчителів, а се-редню-50,7%. Як відомо, завдання забезпечення вузів професорсько-викладацькими кадрами покладалося на університети. В Україні без наукового обґрунтування, у погоні за модою роль університетів у формуванні педагогічних кадрів була зведена нанівець. Життя вимагало поновити діяльність цих вищих навчальних закладів. Уряд України в 1933р. ухвалив постанову про організацію діяльності державних університетів.

У постанові уряду від 19 вересня 1932р. «Про навчальні програми і режим у вищій школі і технікумах» зверталася увага на недоліки вищої школи, зокрема педагогічного профілю, як-от: в організації навчально-виховного процесу і педпрактики, в комплектуванні наукових кадрів високої кваліфікації, у виборі методів викладання. Саме тому до навчальних планів були внесені істотні зміни, зокрема більше часу відводилося на педагогічну практику, педагогіку і методику, конкретизувалися навчальні дисципліни, особлива увага приділялася оволодінню новітніми методами навчання, забезпеченню підготовки фахівців з широким суспільно-політичним світоглядом.

Цінним було те, що в V,VІ,VІІ семестрах відводили один день, а у VIII — два дні для самостійної роботи студентів. Однак хоча загалом навчальні плани були вдосконалені, все ж вони мали недоліки: мало уваги приділялося підготовці вчителя-вихователя, формуванню його інтелігентності і культури.

На розвиток вищої педагогічної школи вплинула дискусія 1929-1930рр., присвячена педагогіці, педології, психології і рефлексології, основним проблемам дидактики, ролі середовища і спадкоємності тощо. Вона певною мірою активізувала психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців, хоч і не розв'язала багатьох складних питань поступу школи і вищої педагогічної освіти. Ці питання були розглянуті Українською науковою республіканською конференцією з педагогіки і психологи (1940р.), та Всесоюзною конференцією з педагогічних наук (1941р.). Зазначимо, що в Україні в 1940р. вперше рідною мовою побачив світ навчальний посібник «Педагогіка» /за ред. С.Х.Чавдарова/. Протягом 1941 року Нарком освіти України разом із Всесоюзним Комітетом у справах вищої школи продовжували удосконалювати навчальні плани і програми. Як відомо, навчання і виховання студентів залежить від якісного рівня професорсько-викладацького складу. Проаналізуємо кадровий потенціал вищих навчальних закладів того часу.

У 1940-41н.р. у педагогічних вузах республіки працювали 281 (6,6%) професорів та 558 (13,2%) кандидатів наук, доцентів. Понад 80% (3 388 чол.) викладачів інститутів не мали вченого ступеня і звання. Рівень викладання у педагогічних інститутах залишав бажати кращого. Дещо вищим він був в університетських системах і педвузах Києва і Харкова. Щоб підвищити рівень роботи професорсько-викладацького складу, РНК СРСР 22 серпня 1930р. ухвалила «Статут про штатно-окладну систему оплати викладачів вищих шкіл СРСР», який визначав три посадових рівні викладачів вищої школи та їх річне навантаження: професор - 240 годин, доцент - 360 годин, асистент - 480 годин. Було встановлено таку щомісячну заробітну платню: професори - 300 крб., доценти -250 крб., асистенти - 210 крб. У педагогічних вузах працювали в цей час академік Д.І. Багалій; професори - В.М.Арттобольський, Л.А.Булаховський, І.С.Костюк, Д.Ф.Ніколенко, С.Х.Чавдаров та інші.

На підставі постанови союзного уряду від 9 квітня 1936р «Про підвищення заробітної платні вчителям та іншім працівникам шкіл» матеріальне становище вчителів піднялося до рівня інженерно-технічного персоналу. Приріст зарплатні вчителів V-VІІ класів становив 99,1% ,VІП-Х - 136,1%. Отже, 1928-1941рр став періодом, що характеризувався пошуком навчального закладу, який би успішно готував вчителя школи. В умовах командно-адміністративної системи підготовка педагогічних кадрів здійснювалася у системі (університети, педагогічні і вчительські інститути); відзначалася тенденція нігілістичного ставлення до збереження і розвитку національного багатства - мови і культури; припинили існування вищі педагогічні навчальні заклади, в яких викладали польською, німецькою, єврейською та іншими мовами. Проте, незважаючи на всі помилки, досвід цього часу має неабияке теоретичне і практичне значення.

Наступним періодом став 1941-1945рр. - підготовка вчительських кадрів у роки Великої Вітчизняної війни. Нацисти вважали українців нижчою расою, яка не мала права навіть на освіту. Слов'яни - заявив один з ідеологів фашизму Розенберг - повинні працювати на нас, оскільки ми маємо в цьому потребу. Частина педінститутів припинила своє існування в окупації, деякі евакуювалися, у тому числі три університети: Київський і Харківський - у Кизил-Оруд Казахської республіки (490 студентів, 500 викладачів); Одеський - у Байрам-Алі Туркменської республіки (400 студентів).

У зв'язку з війною були переглянуті навчальні плани і програми. Всесоюзний комітет у справах вищої школи запровадив навчальні плани із скороченими строками навчання - три з половиною роки в університетах і три роки - у педінститутах. У 1943р., незважаючи на те, що війна ще тривала і стан приміщень був незадовільним (пограбовані кабінети і лабораторії, відсутня навчально-методична література тощо), 13 педагогічних і вчительських інститутів вже приступили до підготовки кадрів. Умови навчання були важкими, успішність - низькою.

На кінець 1943 року у звільнених містах України працювали 25 педагогічних навчальних закладів (3 університети, 10 педагогічних і 12 учительських інститутів), в яких навчалось б 966 студентів, в тому числі 3 935 на першому курсі. Професорсько-викладацький склад становив 518 чоловік. У зв'язку з нестачею кадрів були відкриті курси: чотиримісячні - для підготовки вчителів I-IV кл. і шестимісячні - викладачів V-VІІ кл.

Отже, не дивлячись на те, що плани прийому збільшувалися, проте довоєнного рівня вони не досягли. Почали функціонувати чотиримісячні курси і заочні відділення при всіх педагогічних інститутах. Планом Наркому освіти України передбачалося видати: навчальні плани, програми, методичні вказівки для заочників університетів педагогічних інститутів і вчительських інститутів. Крім того, при управлінні вищої школи створювалося відділення заочного навчання і науково-методичний кабінет. Його першим директором був Я.П.Ряппо. У 1944-1945 н.р. відновилася мережа вищих педагогічних навчальних закладів, за винятком чотирьох педагогічних і шести вчительських інститутів, матеріальну базу яких повністю знищили фашистські окупанти,

У цей час найбільше було філологічних, фізико-математичних та історичних факультетів; натомість не функціонували факультети підготовки вчителів естетичного циклу і фізвиховання. Одним із найскладніших завдань виявилося комплектування педагогічних навчальних закладів професорсько-викладацькими кадрами.

У 1944-1945 навчальному році у звільнених районах України поновили роботу 6 університетів, 20 педагогічних і 1 7 учительських інститутів, де навчалися 23 792 студентів. Педагогічні вищі навчальні заклади багато зробили для організації навчально-виховного процесу і поліпшення підготовки педагогічних кадрів, за що, зокрема, Нарком освіти України нагородив 230 працівників вищої освіти, а саме: знаком «Відмінник народної освіти» - 95 осіб, грамотами - 10, грошовими преміями - 125 осіб.

1941-1945 роки були часом набуття досвіду, що дав змогу досягти успіхів у розвитку й удосконаленні вищої педагогічної освіти у повоєнний час. Сформувалася нова вища педагогічна школа, яка після перемоги розгорнула активну підготовку вчителів, здатних у складних умовах навчати і виховувати підростаюче покоління.

Таким чином, у період Великої Вітчизняної війни система вищої педагогічної освіти, що склала в передвоєнні роки незважаючи на недоліки і проблеми і прорахунки, повною мірою витримала іспит перед історією; через те її діяльність, досвід роботи в складний і героїчний час мають практичне значення для подальшої перебудови і вдосконалення справи підготовки вчительських кадрів в Україні.

У перші післявоєнні роки поновлюється мережа вищих педагогічних навчальних закладів, збільшується контингент студентів, розширюється номенклатура спеціальностей. У зв'язку із запровадженням загальної обов'язкової семирічної освіти мережа цих шкіл та кількість учнів у них щороку збільшувалась. Значно зросла їх кількість у західних областях України, а отже, збільшився попит на вчителів з вищою освітою. Вищі педагогічні навчальні заклади, однак, не виконували планів випуску. Схвалений у травні 1949р. план передбачав щорічне збільшення прийому абітурієнтів. Крім того, для підвищення якості підготовки вчителів, поліпшення навчально-матеріальної бази вищих навчальних закладів, раціонального використання кваліфікованих кадрів викладачів був ухвалений план реорганізації вищої педагогічної школи. Так, протягом 1952-1954 рр. без глибокого аналізу, вказівкою зверху, припинилася підготовка вчителів у Київському і Харківському вчительських інститутах, а також на відділеннях учительських інституті при Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському, Сталінському педагогічних інститутах. Білоцерківський і Житомирський учительські інститути реорганізувалися в педагогічні інститути іноземних мов з чотирирічним строком навчання, Кременецький і Станіславський, Рівненський, Бердичівський, Ізмаїльський, Чернігівський, Глухівський, Слов'янський і Уманський - в педагогічні інститути. Був заснований педагогічний інститут фізичного виховання в Одесі, вечірні відділення при Київському, Львівському, Харківському, Одеському педагогічних інститутах (з факультетами: природничим, іноземних мов, дефектології), факультет фізичного виховання - у Ворошиловградському і Харківському педагогічному інститутах та факультет іноземних мов -у Вінницькому. Отже, після всіляких реформ і реорганізацій, спрямованих на «поліпшення», «зміцнення», «розширення» системи вищої педагогічної освіти в 1950-51 навчальних роках, вчительські кадри в Україні випускали 25 педагогічних, 22 вчительських інститути і 13 відділень при них. У 1955-50 н.р. підготовку вчителів здійснювали 38 педінститутів. Однак їх психолого-педагогічна підготовка не відповідала вимогам сучасності. Численні випускники не з'являлись на місце роботи за призначенням. З 1954-55 н.р. було впроваджено нові навчальні плани; у школах (І-IV клас) вводились уроки праці, а у V-VІ класах - практичні заняття у майстернях і навчально-дослідних ділянках. У VІІІ-Х класах запроваджувалися трудові практикуми.

З урахуванням завдань політехнічної освіти вчителів Мінвуз СРСР затвердни поні навчальні плани, за якими з 1954-55 н.р. працювали всі педагогічні інститути України. їх аналіз переконує, що вони здебільшого були перевантажені теоретичним матеріалом. В університеті психолого-педагогічні дисципліни складали - 7,4 % від загальної кількості, а в педінститутах - 27,6%. Педагогічні вузи готували здебільшого вчителя-предметника, але не вихователя. Через те в 1959р., згідно з постановою Ради Міністрів СРСР «Про форми і строки навчання у вищих навчальних закладах і про виробничу практику студентів», були розроблено нові навчальні плани, за якими державні екзамени складали з історії КПРС, педагогіки з методикою викладання. Порівняльний аналіз засвідчує, що навчальні плани 1959 року були складені раціональніше, ніж попередні. Вони повністю відбивали загально-педагогічні і методичні завдання, більше часу відводили не педагогічну практику (25%), зокрема й без відриву від виробництва, передбачали факультативне вивчення домоводства, фото- й автосправи, співів і музики. Навчальні плани фізико-математичного і природознавчого факультетів збільшували час на виробничу практику, що проводилась на заводах, у колгоспах і радгоспах. Під час виробничої практики студентам фізико-математичного факультету присвоювали кваліфікаційні розряди робітників за однією-двома спеціальностями, на факультетах природознавства практика забезпечувала участь студентів у всьому циклі сільськогосподарських робіт в учительських виробничих бригадах.

Удосконалення навчальних планів, оновлення наукового змісту програм Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти, що розпочалася з 1954 року, набуло постійного характеру. У цей час створюється новий тип шкіл - шкіл подовженого дня; розпочинається перехід від семирічного до восьмирічного загального навчання, розширюється мережа середніх шкіл-інтернатів і профтехучилищ, зростає потребі в кадрах учителів широкого профілю з вищою освітою, зокрема дня сільської місцевості. На основі наказу Міністерства вищої освіти СРСР «Про затвердження переліку факультативів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни (1956 р.)» було затверджено 20 відповідних спеціальностей. «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям» (1954р.) зобов'язував більше уваги приділяти підготовці кадрів денної форми навчання, надаючи переважні право зараховувати до вищих навчальних закладів осіб, які мають стаж педагогічної роботи. Була запроваджена обов'язкова практика або робота в школі протягом року. Розпочалася підготовка вчителів широкого профілю. У 1960-61 н.р. їх випускали 33 педагогічні інститути. Зазнав змін якісний склад студентів стаціонарної форми навчання. Зокрема, на23,2% порівняно з 1959 р. збільшилася кількість юнаків, які мали дворічний стаж роботи чи були звільнені з лав Радянської Армії, зменшився відсів студентів з причини неуспішності. Протягом 1950-1960 рр. в Україні стабілізувалася система підготовки педагогічних кадрів. Учителів готували університети і педагогічні інститути за єдиними навчальним планом Міністерства вищої і середньої освіти СРСР. Було удосконалено систему вищої заочної і вечірньої педагогічної освіти, розширено мережу консультпунктів для вчителів-заочників. Складною проблемою цього періоду було комплектування педагогічних вузів професорсько-викладацьким складом. Відомо, що значна частина інститутів починали працювати, не маючи викладачів того чи іншого фаху. Основний принцип організації нових факультетів полягав у тому, що їх створювали у кожному вузі, ігноруючи потреби у відповідних кадрах у тому чи іншому регіоні. Розширення денної форми навчання, підвищення вимог до якості підготовки молодих фахівців зумовило потребу не тільки створення нових факультетів і кафедр, впровадження спеціальностей, а й розвиток мережі педагогічної освіти. Так, у 1965р. на базі Донецького педінституту створено університет, що мав готувати кадри за 25 спеціальностями. У 1972 році Кримський педінститут реорганізовано в Сімферопольський державний університет, де студенти здобували освіту за 11 спеціальностями, У Запоріжжі педагогічний навчальний заклад перетворено в державний університет (1985р). Процес удосконалення мережі педінститутів розширення спеціальностей супроводжувався не тільки створенням нових вузів і факультетів, а й ліквідацією окремих з них - «карликових». У 1975-85рр. у педагогічних навчальних закладах було організовано 15 нових факультетів і багато нових кафедр (в 1985р їх кількість зросла з 550 до 714). Після прийняття основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984 р.) посилилася тенденція до збільшення прийому в педвузи без урахування їх матеріальної бази. Само в цей період здійснюється перехід загальноосвітньої школи на навчання дітей з шести років, на одинадцятирічний строк здобуття середньої освіти, поділ груп на підгрупи на уроках праці, російською мови і літератури, іноземної мови, зменшення граничної наповнюваності класів, виховних груп у загальноосвітніх школах-інтернатах для дітей-сиріт і тих, хто лишився без опіки батьків. У зв'язку з цим Держплан України збільшив план прийому студентів до педагогічних навчальних закладів.

З 1982-83 н.р. вперше в країні здійснювалась підготовка старших піонервожатих за спеціальністю «Педагогіка і методика виховної роботи». З 1981р. у Полтавському педінституті в порядку експерименту було запроваджене навчання майбутніх вчителів початкових класів за спеціальностями «Музика» і «Образотворче мистецтво». У 1985р. їх почали готувати ще в семи вузах. А в Київському інституті запровадили спеціальність «Педагогіка і методика виховної роботи», розраховану на вихователів шкіл (груп подовженого дня, інтернатних закладів), організаторів позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми в школах та за місцем проживання. Сталися зміни й у структурі підготовки вчителів інших спеціальностей. Крім організації підготовки вчителів перспективних спеціальностей, велику увагу приділено розвитку мережі факультетів широкого профілю. 1984-85н.р. став роком запровадження в педінститутах України нових двопрофільних спеціальностей «Російська мова і література, іноземна мова», «Географія і біологія», «Педагогіка і методика початкового навчання! музики», «Фізика з основами інформатики та обчислювальної техніки» і інші.

Оскільки кількість прийому зросла — до педагогічних навальних закладів вступали всі, хто хотів отримати диплом. Щоб подолати цю суперечність, педагогічні заклади республіки почали розробляти і застосовувати різні форми відбору й залучення до навчання талановитої молоді, організуючи в колгоспах, радгоспах, на підприємствах гуртки, факультативи, школи, книги майбутніх вчителів, юних педагогів, майбутніх біологів, істориків, залучаючи їх до роботи кафедр і лабораторій, зараховуючи абітурієнтів поза конкурсом, проводячи широку роз'яснювальну і пропагандистську роботу. Одним із зачинателів активної педагогічної профорієнтації був колектив Луганського педінституту, який у 1973 році створив факультет майбутнього вчителя (ФМВ) за стаціонарно-заочною формою навчання.

У 1963 році вперше в країні було створено Малу Академію школярів Криму «Шукач» з секціями фізико-математичною, природничо-хімічною і суспільних наук. З метою підвищення рівня загальноосвітньої підготовки робітничої і селянської молоді та створення їй умов для вступу в педінститути у серпні 1969 року відновлено роботу підготовчих відділень денної, вечірньої й заочної форми навчання. До інститутів направляли абітурієнтів безпосередньо керівники радгоспів, колгоспів, підприємств, командувачі військових частин, громадські організації. Після успішного закінчення курсів всіх вступників зараховували на перший курс без вступних іспитів. Пільги мали випускники загальноосвітніх шкіл сільської місцевості, а також старші піонерські вожаті, що працювали за фахом не менше 2 років.

Ефективною формою підготовки вчителів і забезпечення ними віддалених сільських місцевостей була ідея позаконкурсного адресного набору. Педагогічні навчальні заклади укладали договори з обласними органами народної освіти про прийом юнаків і дівчат з сільської місцевості за спеціальностями, в яких регіон відчував потребу. Випускники шкіл, що вступили до вищого навчального закладу, зобов'язані були після його закінчення повернутися туди, звідки їх направляли. План адресного набору щороку збільшувався; у 1984 році він становив 28,4%, а в 1985 - 35% від загальної кількості вступників (в окремих інститутах - значно більше). Особливу увагу приділяли прийому осіб, яких направляли колгоспи, радгоспи і підприємства з виплатою стипендії.

Спостерігалося збільшення кількості вчителів початкових класів з вищою освітою в Україні (52,3%). У педагогічних інститутах і колективах шкіл чітко виявилася тенденція фемінізації вчительських кадрів: 1940-41рр - 60%; 1950-51рр - 70%; 1965-66 - 71%; 1979-80 - 73%. При цьому кількість жінок у педвузах складала: 1960-61 - 64,7%; 1970-71 - 66,6%; 1975-76 - 67,5%; 1980-81 -69,5%; 1985-86 - 77,1%. Утверджувався валовий підхід до випуску педагогів. У 1080 році тільки 71% випускників педагогічних інститутів і університетів працювали в системі народної освіти. Потреба в педагогічних кадрах задовольнялася лише на 91%; у суспільстві статус учителя залишався низьким. В Україні, починаючи з 1961 року, навчальні плани майже щороку зазнавали змін, удосконалювалися, поліпшувалися тощо. Тільки в 1970-71 роках було підготовлено і затверджено 39 нових навчальні планів. З метою поліпшення підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, керівного складу педагогічних інститутів була розроблена цільова програма «Кадри», комплексна програма «Наука», яка передбачала шестимісячну творчу відпуску для підвищення рівня кваліфікації. Проте рівень підготовки професорсько-викладацького складу відставав від тогочасних вимог пищи освіта вимагала реформування.

Після проголошення незалежності України розпочався пошук шляхів розбудови національної освіти, перехід до неперервної професійної освіти. Стає очевидним, що низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення, особливо молоді, не тільки впливає на конкурентоспроможність країни на світовому ринку, але й на рівень соціальної стабільності. Система вищої освіти в Украйни починає формуватися як одна із найголовніших цінностей державності, суспільної свідомості та національної безпеки. Нині, як у всьому світі, в Україні стандарти професійної освіти знаходяться на стадії оновлення, розробки, перегляду, апробації. Прийнято ряд державних документів («Закон про Освіту» 1996р., «Національна програма Освіти (Україна XXI століття) 1992р., «Національна доктрина розвитку Освіти України у XXI столітті» 2001 року), спрямованих на реформування вищої освіти, наближених до світових стандартів. Вища освіта грунтується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, диференціації, індивідуалізації. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» визначені мета, пріоритети і принципи розвитку освіти. Головна мета української системи освіти - створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості громадянина України, здатного навчатися протягом життя. Національна система вищої освіти в України охоплює 971 навчальний заклад, де здійснюється підготовка з 281 спеціальностей. Кількість вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації зросла порівняно з 1991 роком і становить 223 заклади (у 1991 -156); 92 акредитованих вузи недержавної форми власності. До університетів, академій, інститутів, консерваторій щорічно вступають близько 290 000 осіб, утому числі більш ніж 185 000 - на стаціонарне відділення. Всього тут навчається 1210 000 осіб, з них 782 000 - з відривом від виробництва. Наша країна збільшила число студентів на 10 000 населення із 170 осіб у 1990\91 н.р. до 285 студентів вищих навчальних закладів ІІІ-ІУ рівня акредитації у 2000\2001 н.р. Однак ми відстаємо у цьому від Росії і Білорусії, не говорячи вже про західноєвропейські країни.

Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття» визначає такі стратегічні завдання реформування вищої освіти:перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього і кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами термінами навчання, джерелами фінансування задовольнили б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому;підвищення освітнього і культурного рівня суспільства;піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Вища педагогічна освіта за кордоном. Перші західноєвропейські університети з'явилися в XII ст. (в Болоньї, Парижі). Перший північноамериканський університет -в 1636 р. (Гарвардський університет в Бостоні).

Вчені та теоретики ніяк не можуть визначити, що являє собою в США вища освіта. Це струнка система, подібна до системи середньої освіти. Вища освіта включає в себе цілий ряд елементів, поєднаних досить вільним і умовним зв'язком. Ці елементи весь час міняються, змінюють мету і назву, не говорячи про кількість та географічне положення. Впевненим можна бути тільки в тому, що вища освіта йде за середньою. Цей вислів президента (в минулому) правління науково-педагогічного центру США Т.Крона говорить про те, що у США єдиної системи вищої освіти немає. В цьому багато американських авторів (наприклад Р.Хофшптедтер, Р.Хевигхорст) бачать одну з гарантій академічної свободи і навіть запевняють, що будь-яка система вищої освіти в США була б несприйнятлива для волелюбного американського народу. Зрозуміло, що не можна говорити про типовий вуз США, або типову програму. Зараз в США біля 3000 вищих навчальних закладів усіх типів (університети, технологічні інститути, чотирирічні та дворічні коледжі), в яких навчається біля 9 млн. студентів і щорічно приймають близько 2 млн. першокурсників. Ці цифри говорять про масштаби розвитку вищої освіти у СПІА. Із усіх країн заходу СІЛА має найбільший відсоток студентів щодо всього населення, далі йдуть Японія, Канада, Австралія, Нова Зеландія. Це означає, що у віковій групі населення від 18 до 20 років більш ніж 40% — студенти. Характерною особливістю вищої школи США є переважна більшість приватних вузів, які складають більш 2/3 від їх загальної кількості, хоча 70% студентів навчаються у державних вузах. Це пояснюється тим, що серед приватних вузів є невеликі, з числом студентів до 100 осіб, в той час як у деяких державних вузах навчається декілька десятків тисяч студентів. Керівництво вищою освітою в СПІА є децентралізованим, оскільки, відповідно 10-й поправки до Конституції, вся система освіти підпорядкована органам управління окремих штатів. У державному масштабі керівництво здійснюється відомством освіти, що входить до складу департаменту охорони здоров'я та соціального забезпечення. Проте термін «керівництво» можна застосувати лише частково, оскільки функції відомства обмежуються швидше накопиченням і обробкою інформації (статистика), що поступає від влади штатів та навчальних закладів. Однак частка державних коштів на розвиток увесь час зростає, вона складає приблизно 10% від загальних бюджетних коштів вищої школи, остання частина складається з асигнувань штатів, різних приватних пожертв. Університетська система СПІА включає в себе так звані багатопрофільні університети та (значно престижніші) дослідницькі. Вищі навчальні заклади можуть претендувати на статус багатопрофільного університету, якщо здатні забезпечити навчання у магістратурі, а в дослідницьких університетах ще й за докторськими програмами. З присудженням ступеня університет повинен забезпечити підготовку спеціалістів у галузі мистецтва, природознавства й суспільних наук, досить часто - в галузі юриспруденції, медицини, інженери. Професори й викладачі університетів мають, окрім володіння педагогічною майстерністю, виявляти інтерес до дослідницької діяльності та публікуватися. Якщо навчальний заклад відповідає усім цим критеріям, то це вже мультиуніверситет з кількома корпусами і коледжами, що забезпечують спеціалізацію у певній галузі знань. Освітня політика у таких університетах орієнтована на пріоритетні напрями федеральної наукової політики, що має на меті забезпечення відтворення високого рівня спеціалістів, першочергову підтримку фундаментальної науки, налагодження стійких та продуктивних зв'язків з промисловим бізнесом. У США вищі навчальні заклади виконують основну науково-дослідну роботу і знаходяться під впливом федеральної влади набагато більше. Так, за останні роки майже 60% коштів, витрачених вищими навчальними закладами на науково дослідну роботу, поступають від федерального уряду у вигляді замовлень, договорів, контрактів. Отже, загалом вплив федеральної влади на вищу школу є визначальним, оскільки фінансовий важіль знаходиться в її руках, але цей вплив здійснюється не через відомство освіти, а через інші урядові агентства. При відсутності єдиного програмно-методичного центру з вищої освіти дуже важливою є акредитація вищих навчальних закладів. Акредитація полягає утому, що певні урядові громадські органи (часто ті й інші) визначають, наскільки кожний окремий навчальний заклад задовольняє; чи не задовольняє певні стандарти. Безпосередньо акредитацією зайняті понад 30 регіональних і професійних агентств, затверджених відомством освіти. Акредитація можлива як щодо всього навчального закладу, так і окремих спеціальностей. Загальна акредитація здійснюється регіональними комісіями, акредитація зі спеціальностей - професіональними акредитаційними агентствами. Всі витрати з акредитації, пов'язані з обслуговуванням навчальних закладів та оплатою праці висококваліфікованих спеціалістів, несе вищий навчальний заклад, який підлягає акредитації. Проте вона вигідна для тих вищих навчальних закладів., які не мають перспективи отримати негативне рішення комісії. Тому у рекламних проспектах навчальні заклади завжди вказують, яку акредитацію вони пройшли. Загальне керівництво навчальним закладом здійснюється «попечительською (опікунською) радою», до складу якої входить губернатор даного штату, якщо це державний вуз, голова промислової корпорації, релігійної общини чи приватна особа (якщо це приватний вуз). Як правило, опікунська рада має ряд комітетів, що відповідають за різні аспекти діяльності вузу. Звертає на себе увагу велика кількість деканів, що відповідають за окремі ділянки роботи з студентами. Наприклад, університет Лихай (штат Пенсільванія) - приватний вуз, де працюють: декан зі студентських питань, декан зі студентського життя, декан, що відає гуртожитками, помічник декана зі студентських питань, два помічники декана зі студентського життя, замісник помічника декана зі студентського життя і досить велика кількість деканатів. Вони здійснюють контроль за студентством; крім того, існують органи самоврядування. Термін, який найчастіше визначає тип вищого навчального закладу в США - коледж. Коледж може бути самостійним вищим навчальним закладом з дворічним або чотирирічним строком навчання; він може також входити до складу університету. Довгий час найбільший престиж мали університети, особливо такі, як Гарвардський, Стенфордський, Каліфорнійський, Нью-Йоркський (перш за все тому, що найбільш важливою вважалася гуманітарна освіта). І зараз 70% студентів займаються за гуманітарними програмами. Проте великі технологічні університети, як Массачусетський, користуються значним авторитетом. Молодші та місцеві коледжі виконують специфічні завдання. Вони розраховані на населення з поблизької місцевості, повністю фінансуються місцевою владою, готують кадри для місцевих підприємств. Фактично вони являють собою середні школи підвищеного типу, що випускають спеціалістів з достатньою культурою і практичними навичками (молодший персонал). Це проміжна ланка між школою і власне вузом. Організаційно вищий навчальний заклад, незалежно від типу, являє собою систему адміністративних служб, навчальних і дослідних підрозділів. Кількість, назва, функції залежать від масштабу і найменшою мірою - від типу (університет, коледж, інститут).

Вища школа готує бакалаврів, магістрів і докторів наук (аналогія з нашим вищим навчальним закладом: коледж - факультет, департамент - кафедра, магістр - аспірант). Очолюють коледжі і школи декани, які отримують за свою посаду оклад на j більший, ніж платня професорові; департамент очолює голова — професор, який нічого додатково не отримує. Викладацьку роботу ведуть «повні» професори, молодші професори (доценти, асистенти професора та інструктори (викладачі)). Вже в 70-ті роки в США відбулася демократизація вузів, яка полягала у збільшенні серед студентів частки дітей трудящих, а також у зміні змісту освіти. Слід відзначити, що частка студентів - дітей робітників і фермерів - у США і Англії є найбільшою у світі. Для підтримки здібної молоді уряд виділяє гранти, які дають можливо безкоштовно навчатися. Щоб вступити до університету в США, потрібно мати ступінь бакалавра. Щорічно у цій країні випускають біля 80% бакалаврів, 20% магістрів, 3% докторів наук. Екзамен до університету являє собою систему тестів, які розраховані на 2-3 години письмової роботи. Питання спрямовані на виявлення кмітливості, логічності, вміння концентрувати увагу. У США немає єдиних правил організації занять і всього навчального процесу у вищих навчальних закладах. Тривалість навчального року - з середини вересня до кінця травня. Крім літніх канікул, протягом навчального року і три канікулярних періоди загальною тривалістю один місяць. Проте останнє є особистою справою кожного студента. Хто хоче раніше закінчити ВНЗ, той не має додаткових канікул. Крім самостійної роботи, студент може брати участь у роботі літніх шкіл, де набрати певну кількість залікових одиниць. 20% курсів є вибірковими, частина - факультативними. Вибіркові курси є заліковими, факультативні ж не враховуються як залікові одиниці. Тижневе навантаження студентів американських вузів, маючи на увазі аудиторні заняття, складає 16-24 години на молодших курсах, на старших - 14-16 годин. Проте кожна аудиторна година повинна доповнюватися двома годинами самостійної роботи. Якщо студент запланував собі 16-18 залікових одиниць в семестр (кожна залікова одиниця складає 3 години на тиждень), то тижневе навантаження буде складати 48-54 години. Типова тривалість лекцій і практичних - 50-60 хвилин. Для кожного заняття, оскільки курси значною мірою є вибірковими, складається нова група. Тому реєстраційний відділ, що займається розкладом, навіть використовує комп'ютер, оскільки не може виробити для всіх студентів режим роботи з оптимальним використанням часу.

Вимоги до успішності студентів в американській школі не є високими; немає також єдиної системи обліку успішності. Як правило, середній бал (1,7) достатній для отримання вченого ступеня бакалавра. На першому курсі цей мінімум складає 1,3 бали. Діє літерна система оцінок, що доповнюється словесною розшифровкою і числовою вагою. А- відмінно, оцінюється 4 бали;В- добре, оцінюється 3 бали; С-задовільно, оцінюється 2 бали; D- незадовільно, але допустимо, оцінюється 1 бал; Е- недопустимо, оцінюється 0 балів. Разом з тим відсоток студентів, що відраховуються в американських вузах, загалом великий і досягає 30-40% від кількості прийнятих на перший курс. Це пов'язано не лише з успішністю, але й з необхідністю сплати за навчання.

За семестр проводиться 2-3 контрольні роботи; до їх перевірки залучаються студенти-старшокурсники. Результати поточної перевірки враховуються при виведенні середнього балу успішності з кожної дисципліни. Оцінка підсумкового екзамену, як правило, не складає більше половини сумарної оцінки.

Екзаменаційні сесії в американських вузах дуже короткі (10-12 днів) і мають назву «період для повторення, консультацій і занять». Заняття проводяться 5 днів на тиждень. Обладнання, особливо престижних вузів, є досить добрим, - вони забезпечені всіма засобами ТЗН (діа-, епі-, кінопроектори); є учбове телебачення. Дуже широко використовується ЕОМ, навіть для добору кадрів.

При чотирьох-п'ятилітній підготовці перші два роки занять присвячені вивченню предметів загальноосвітнього циклу, де значне місце займають гуманітарні дисципліни: економіка, філософія, література, історія, політологія, соціологія і т.д. Передбачена сполучення обов'язкових і селективних курсів. Програма включав також вивчення теоретичних психолого-педагогічних дисциплін (загальна педагогічна психологія, психологія розвитку дитини, основи освіти, філософія виховання, історія педагогіки, педагогічна соціологія, порівняльна педагогіки, методи навчання, педагогічна етика). На ці дисципліни приділяється 25—35 % навчального часу. У структурі знань, що слід засвоїти майбутньому вчителю, виділяються загальні знання, спеціальні знання (наприклад, методи наукового дослідження), поведінкові науки (теорія поводження, ідеальне, нормальне й анормальне поводження). Крім лекцій і семінарів практикуються нетрадиційні методи і форми навчання: моделювання, рольові ігри, мікровикладання. При моделюванні і рольових іграх студенти можуть зображувати шкільний клас. Мікровикладання означає створення маломасштабної ситуації з усіма компонентами навчання. Наприклад, студенти дають 10-15-хвилинні уроки для невеликих груп учнів; уроки записують на відеокамеру, після чого переглядають і обговорюють Подібні нестандартні прийоми навчання повинні готувати до активних і самостійних педагогічних дій. Важлива частина педагогічного освіти - практика і стажування. В університетах на педагогічну практику приділяється 4-5 тижнів. У педагогічних колежах практика передбачена на всіх курсах. У програму педагогічної практики входить спостереження навчально-виховного процесу, аналіз викладання, власне уроки (від одного до серії). Керують шкільною практикою спеціально підготовлені вчителі.

На іспитах застосовують тестування на комп'ютерах. Комп'ютерна атестація розбита на кілька етапів. За допомогою тестів намагаються визначити, чи володіють першокурсники достатніми базовими знаннями, чи вірно вони вибрали майбутню професію. На передостанньому курсі студенти відповідають на загальноосвітні і педагогічні питання. І, нарешті, випускникам пропонується перевірити академічні і педагогічні знання й уміння (наприклад, при розборі ситуації, з яким може зштовхнутися шкільний учитель).

Підвищення кваліфікації вчителів передбачено федеральними програмами, а також на рівні окремих штатів і навчальних закладів. Так, уряд виділяє стипендії для вчителів, що займаються науковими дослідженнями. Тих, хто відзначився, урочисто ушановують у Білому домі. У рамках удосконалювання професійної підготовки в школах застосовуються ряд форм і методів роботи: взаємовідвідування й обговорений уроків, консультації молодих учителів досвідченими педагогами, діяльність вчительських об'єднань, де йде обмін методичним досвідом, робота педагогічною командою, учасники якої практикують професійний тренінг, взаємні оцінки роботи і т.д.

Педагогічну практику в школі студенти звичайно проходять протягом 14 тижнів. Вона складається зі спостережень педагогічного процесу і декількох уроків під посібником викладачів. По закінченні педагогічного коледжу студентам слід для завершення освіти пройти річне стажування за місцем роботи

У підготовці вчителів у США є дві основні тенденції. Перша - більшість студентів педвузів переважно набувають знання, які допоможуть знайти роботу не турбуючись про підвищення свого загальноосвітнього рівня. Друга тенденція - серед вступників до вузів та на вищі педагогічні курси збільшується число людей, що мають вже не студентський вік. Таке явище отримало назву «повторної» або безперервної пожиттєвої освіти, люди вимушені змінювати професію. Коледжі та університети США враховують цю тенденцію і мають дуже пластичні програми для цих людей. Для них є заочна освіта за розумну платню. Групи заочної освіти організовуються за місцем проживання, проводяться заняття по телебаченню. Університети відкривають свої точки при школах. В цілому в США кількість вчителів ніким не планується. В більшості штатів університети і коледжі на педагогічні факультети зараховують усіх, хто проживає у цьому штаті і хто закінчив середню школу. В деяких містах відкривають вчительські центри.

Останнім часом у США був прийнятий документ «Америка 2000», де розроблені стандарти (добровільні).

Це такі стандарти: зміст освіти; якість засвоєння знань; матеріальне забезпечення шкіл.

В акті «Цілі 2000: освічена Америка» говориться, щодо 2000 року учні США будуть першими в світі щодо оволодіння математикою та науками про природу. Створено національний комітет з мети освіти - це консультативна ради при президентові, міністрі освіти та конгресі США, а також національна рада з освітніх стандартів і удосконалення освіти.

Уряд США прийняв рішення про зміцнення науково-дослідної бази сфери освіти, що передбачає виділення великої суми коштів для психолого-педагогічної науки та створення чотирьох нових науково-дослідних інститутів, як-от:1) національний інститут студентської успішності, пищальних програм і оцінки якості навчання;2)національний інститут навчання «важких дітей»;національний інститут управління освітою, фінансів, стратегії й менеджменту в освіті;національний інститут після середньої освіти, бібліотечної справи і неперервної освіти. Ці інститути охоплюють дослідженнями і розробками найбільш «болючі» точки сучасної освіти. Можна сказати, що підйом рівня освіти в США засновано на достатньому науково-фінансовому рівні. Аналіз офіційних документів зарубіжних дидактів, в яких визначається мета і завдання вищої освіти США, дає можливість зробити такі висновки: у США визнається провідна роль вищої освіти, декларується її доступність, академічна свобода, метою виховання визначається формування особистості порядного громадянина. У законодавчих актах уряду США досить точно і повно визначені функції, що відносяться до компетенції, місцевих органів управління освітою стосовно створення і сертифікації регіональних стандартів, порядок фінансування управлінських робіт і їх співвідношення з федеральними органами.

Система вищої освіти в Англії - одна з найстаріших в Європі. Оксфордський і Кембріджський університети функціонують з початку ХШ століття. Проте до початку XX століття ця система була представлена десятком університетів з дуже невеликою кількістю студентів. У XX ст. були відкриті близько ЗО університетів і майже 800 вузів інших типів (коледжів і технологічних інститутів, політехнічних інститутів, педагогічних коледжів, що діють і нині) і її нотним навчанням. В Англії, і тільки в Англії більшість студентів отримують від держави і місцевих органів допомогу. Всі вузи Англії державні, структура їх є біліли уніфікованою, аніж у СПІА. Основною одиницею системи вищої освіти є коледж (самостійний вуз чи частина університету), поділений на факультети і кафедри. На відміну від американської системи вищої освіти, що закріпила пріоритет дослідницьких університетів, перевагу досліджень над навчанням, - традиції і міцність британських університетів, особливо Оксфорда і Кембриджа, забезпечуються рівнем навчання. У Великобританії університетська освіта зберегла елітну спрямованість; можливість отримати освіту розглядається швидше як привілей, аніж право. Громадянські та технологічні університети, створені на базі технологічних коледжів займають у Англії менш престижне місце. Створені за ініціативою підприємців, вони пропонують програми і курси навчання відповідно до інтересів промисловості та бізнесу.

Вищі навчальні заклади Великобританії неофіційно, проте досить чітко диференційовані за своїм престижем, який визначає вимоги до вступників і витрати на навчання. Найбільш престижні - найстаріші університети (Оксфордський і Кембриджський). Вони являють собою федерацію коледжів (нараховують приблизно 11 тис. студентів). Найкрупнішим англійським університетом є Лондонський (40 тис. студентів); загалом же в країні 42 університети. До них прирівнюються 5 інших вищих навчальних закладів: Манчестерський інститут науки і технології, Манчестерська школа бізнесу, Королівський коледж мистецтв, Лондонська вища школа бізнесу, Кренфілдський технологічний інститут. У кількісному складі університети займають невелику частку системи вищої освіти Англії (850 вузів, 159 педагогічних коледжів, ЗО політехнічних інститутів).

Англійські університети завдяки багатовіковій традиції зберегли (теоретично) незалежність від виконавчої влади і підпорядковані лише парламентові. Університет очолює канцлер, призначений для церемоній. Так, наприклад, канцлером Королівського університету в Белфасті у 70-х роках була королева Єлизавета II. Фактично головою університету є віце-канцлер, який спирається у своїй діяльності на університетські суди, раду, сенат. Формально суд є вищим органом, однак на практиці його функції обмежені. Рада займається фінансовими справами, сенат відповідає за академічні. Університетські коледжі в межах університетів мають певну долю самоврядування. Проте університетська автономія обмежена фактично повною фінансовою залежністю університетів від урядових асигнувань, оскільки лише незначну частину їх бюджету складає частка прибутків від наукової роботи і платні за навчання.

Керує системою освіти, утому числі і вищої, державний секретар з освіти та науки, якому підпорядковується державний міністр і два парламентських помічники державного секретаря. Центральний уряд не керує школами чи коледжами, не наймає вчителів, не рекомендує підручників чи програм. Проте у нього є дві важливі функції: встановлювати «мінімальні стандарти» діяльності навчальних закладів і контролювати фінансові справи. Практично керівництвом справами зайнята місцева влада. Вона відповідальна перед державним секретарем; крім того, вищі навчальні заклади можуть перевірятися королівськими інспекторами, які безпосередньо підпорядковані державному секретареві.

В англійських вищих навчальних закладах термін навчання з більшості спеціальностей коротший, аніж у вищих закладах освіти США, і має вужчий профіль підготовки. Типовий строк навчання, за невеликим виключенням, складає три роки, - як в університетах, так і в спеціалізованих коледжах. Тривалість навчального року, завантаженість аудиторними заняттями (не більше 16 годин в тиждень) - приблизно така ж, як у США; так само дозволене вільне відвідування лекцій. Якщо в США на загальнонаукову підготовку відводиться практично два роки, а загальний строк навчання - чотири роки, то трирічний строк навчання в Англії не може забезпечити підготовку повноцінного спеціаліста. Не проводиться виробнича практика; малою є частка дисциплін для вивчення за вибором. Система вчених ступенів така ж, як і в США, оскільки американці свого часу запозичили англійську систему (бакалавр, магістр, доктор). Іноді, прослухавши курс в одному вузі, студенти складають екзамен на бакалавра в іншому. Натомість шлях до магістра є більш тривалим, бо ступінь магістра мало розповсюджений і присуджується тим, хто не зміг закінчити докторську підготовку з повної програми.

В англійських вузах немає єдиних правил прийому, вони різні. Проте, це більшою мірою залежить від вступник» до вищого навчального закладу, від його довузівської підготовки, від показників у свідоцтві про освіту. Отримавши середню освіту, абітурієнт проходить співбесіду і тільки тоді вирішується, чи складатиме він екзамени з 3-4-х предметів. Співбесіда мас виявити обдарованість і мотивації майбутнього студента, а також його соціальний облік (систему ціннісних орієнтацій). Шкільних учителів готують загальні педагогічні коледжі, а також педагогічні відділення університетів. Маються приватні і державні вищі педагогічні навчальні заклади. В університетах річну педагогічну підготовку проходять після трьох років навчання на якому-небудь факультеті, тобто освоївши визначений академічний курс і одержавши спеціалізацію по одних-трьох дисциплінах. Основними видами занять залишаються лекції і семінари. Останнім часом у процесі навчання частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікровикладання й ін. Традиційно важливими є заняття студентів з персонально закріпленими за ними викладачами (тьюторами). Такі заняття створюють міцний контакт між студентами й викладачами. Викладач виступає не тільки передавачем знань, але й вчить свого підопічного самостійно діяти і мислити. Педагогічну практику в школі студенти звичайно проходять протягом 14 тижнів. Вона складається зі спостережень педагогічного процесу й кількох уроків під посібником викладачів. По закінченні педагогічного коледжу студентам слід пройти річне стажування за місцем роботи для завершення освіти.

На відміну від Великобританії і Сполучених штатів Америки університети Франції не знаходяться на вершині освітньої піраміди. Лідерські позиції тут займають великі школи, що забезпечують підготовку спеціалістів для сфери бізнесу, державного управління та інженерії. Вони надають високий рівень освіти і до вступних іспитів до цих закладів допускають лише тих, хто успішно завершив перший освітній курс в університеті. Мабуть, ні в якій іншій країні вища школа не обтяжена так віковими традиціями, що сковували її в нових історичних умовах, як у Франції. За період 1960-1968рр. важко було знайти журнал, монографію з питань освіти, де б не говорилося про необхідність «революції» у вищій освіті. Вона майже не змінилася з часів Середньовіччя. Структура вищої освіти, система викладання, заснована на абсолютному і нероздільному впливі кожного завідувача кафедри, абсолютне розмежування факультетів, повний відрив наукових досліджень від процесу навчання, мінімальне представництво серед студентів дітей трудящих - все це привело до кризи. 1968 року ця криза вилилася у могутні студентські демонстрації, підтримані робітниками. Уряд пішов на проведення реформи, яку підготував міністр освіти Фор. 12 листопада 1968р. був прийнятий «Закон про орієнтацію вищої освіти», що стало початком перебудови системи вищої освіти, яка й досі не закінчена. Керівництво вищою освітою у Франції здійснюється міністром національної освіти через посередництво національної ради вищої освіти і наукових досліджень. В економічних районах (які, як правило, співпадають а академіями чи, по-іншому, навчальними округами) діють районні ради вищої освіти та наукових досліджень, які очолюють ректори - голови рад місцевих університетів. На чолі університету стоїть президент, що обирається на п'ять років; дуже часто президент найбільшого в регіоні університету є одночасно ректором академії (навчального округу). Майже всі вищі навчальні заклади Франції є державними і фінансуються урядом. Щоправда, офіційні документи утверджують так звану «обмежену фінансову автономію» університетів (V розділ «Закону про орієнтацію вищої освіти»). Інакше кажучи, університет самостійно (через раду) розпоряджається засобами, що виділяє, для нього держава. Проте контроль залишається за останньою; крім того, інші аспекти «університетської автономії», які вказуються у законі, серйозно обмежені, тобто вплив держави на академічну свободу є досить значним. Приватні вузи Франції - це п'ять католицьких університетів, приблизно j від загальної кількості (120) великих шкіл, що підпорядковуються промисловим компаніям і церкві. В приватних вузах навчається менше 10% французьких студентів. У наш час у Франції є 20 академій (навчальних округів), більше 50 університетів і гак званих університетських центрів на правах університетів. У Парижі таких центрів -13, Греноблі - 3, Тулузі -З, Стразбурзі - 3 і т.д. Як і раніше, у Франції основною адміністративною одиницею є навчально-дослідне об'єднання, що має автономію в межах університету і створене для розв'язання основної задачі - адміністративно і практично пов'язати воєдино навчальний процес і наукові дослідження, оскільки раніше факультети перетворювалися у навчальні підрозділи, що не займаються дослідженнями. При цьому у всіх офіційних документах і численних статтях підкреслюється полідисциплінарний характер університетів. Йдеться проте, що в кожному університеті викладається багато дисциплін, але є необхідність тісної координації навчально-дослідних об'єднань для розв'язання комплексних наукових задач і здійснення комплексної (міждисциплінарної) підготовки студентів. Традиційні факультети, зовсім відокремлені один від одного, такої можливості не надають. Згадаємо, що в США теж практикується міждисциплінарна підготовка студентів. Зрештою це пов'язано з більшим втіленням в наукову практику методології системного підходу, що передбачає комплексні міждисциплінарні дослідження. Крім університетів, французька система вищої освіти включає великі школи і великі заклади вищої освіти. Створення цих шкіл у ХІХ ст. було пов'язане з необхідністю готувати кадри більш вузької спеціалізації, ніж університетські заклади. які до 1795р. були єдиним типом вищих навчальних закладні у Франції. В наш час переважна частина великих шкіл підпорядковується міністерству народної освіти. Серед великих шкіл можна виділити, зокрема, п'ять нормальних шкіл, які готують учителів для системи середньої освіти, школу хартій, школу мистецтв і ремесел, різні види інженерної школи.

Університети готують дипломованих спеціалістів більш широкого профілю, великі школи - більш вузького. Великі заклади вищої освіти (дослідницькими центрами і центрами по розповсюдженню наукових знань. Як правило, у них професори викладають лекції за вільними програмами, орієнтованими на їх власні наукові інтереси. Замість студентів ці школи відвідують слухачі, які отримують після навчання не офіційні дипломи, а лише посвідчення про те, що вони прослухали ті чи інші курси. Деякі великі заклади (наприклад, Французький коледж, Національний музей природничої історії (природи), обсерваторія фізики земної кулі та ін.) приваблюють досить відомих вчених, користуються великим науковим авторитетом, проте не є вищими навчальними закладами у звичайному розумінні. Отже, основна маса студентів навчається в університетах.

Для вступу в університет абітурієнт повинен мати ступінь бакалавра (на відміну від США, Англії). Бакалавр у Франції - це випускник ліцею, повної школи, що склав екзамен за одним із профілів: гуманітарним, природничим, технічним. Екзамен на бакалавра є випускним у ліцеї і вступним до університету (але не іншого вищого навчального закладу). Без екзамену приймають до університету тільки з урахуванням того профілю, з якого був складений екзамен. Зазвичай проводиться співбесіда, проте вирішальне значення має диплом бакалавра. Оскільки у Франції диплом бакалавра отримують 10% випускників французьких шкіл, то вступні екзамени до університету передбачені для тих, хто такого диплома не мас. Ці можливості були розширені «Законом про орієнтацію вищої освіти», а також у такому документі, як «Вища освіта», де передбачено перелік посвідчень, які замінюють диплом бакалавра. 8% дітей трудящих навчаються в університетах. За даними ЮНЕСКО, 30% французьких студентів отримують стипендію; її розміри залежать від прибутку сім'ї, успішності студента, курсу навчання. Частина студентів має повернути стипендію після закінчення вищого навчального закладу. Вступники не мають бути старші, аніж 24 або 20 років, і повинні мати стаж роботи два роки. Один з екзаменів носить характер співбесіди, під час якого спеціальна група викладачів (журі) у вільній формі, без часу на підготовку, задає питання про освіту, попередню діяльність з метою перевірки знань і здібностей. Залежно від результатів усних екзаменів абітурієнт допускається до письмових. їх кількість, тривалість і зміст визначаються президентом університету; дуже часто вимагається написати твір, або дати аналіз тексту. Залежно від того, на яке відділення вступає абітурієнт, від нього вимагається складання іспиту відповідно з історії, іноземної мови, географії, математики, фізики чи хімії на рівні бакалавра. Кількість екзаменів не перевищує трьох-чотирьох. Інший характер мають правила вступу до великих шкіл. Практично конкурс у великі школи складає 8-10 осіб на місце, в той час як до університету - мінімальний. Великі школи готують до певної професії.

Вчителів і викладачів готують переважно державні навчальні заклади. Тут існують дві системи педагогічної освіти: учителів початкових шкіл і викладачів середніх навчальних закладів. Прийняття «Закону про орієнтації» (1989р.) фактично розпочався злиттям двох структур підготовки вчителів і створення єдиного вищого педагогічного навчального закладу, єдиного типу для шкіл всіх ступенів - від дитячих садків до ліцеїв - інститутів підготовки вчителів. Вони стануть вищими професійними навчальними закладами з дворічним терміном навчання на базі трирічної університетської підготовки. Суттєвою характеристикою цього навчального закладу для вчителів є його дослівна назва - «університетський інститут підготовки викладачів». Такі навчальні заклади організовуються у кожному із 26 навчальних округів країни. Всі інші педагогічні навчальні заклади будуть поступово ліквідовувати.

Вища освіта у Німеччині має давню історію. Численні німецькі університети були створені за часів Середньовіччя. З того часу вони підпорядковувалися землевласникам, найчастіше безпосередньо тому чи іншому князеві, хоча й пишалися своєю автономією. Вона полягала у системі внутрішнього самоврядування, проте фінансування все одно здійснювалося князем, якому іноді професори приносили присягу. І в наш час витрати федеральної влади на вищу освіту не складають більше j загального бюджету; залишок покривається власниками землі. Приватних вищих навчальних закладів у Німеччині немає, всі вищі навчальні заклади - державні. Питаннями планування вищої освіти в Німеччині займається Комісія з планування освіти. Крім того, діє федеральне міністерство освіти та науки, рада ректорів, наукова рада та інші федеральні органи, які виконують кожен свої функції. У Німеччині (порівняно з СІНА) спостерігається велика єдність у типах, структурі та управлінні вищими навчальними закладами, в термінах і програмах навчання. На чолі закладу вищої освіти стоїть ректор і його замісники (проректори). Вищим органом влади є сенат. Сенат обговорює питання планування, розвитку наукової роботи, навчального процесу, але не займається організацією поточної роботи. Цю функцію виконує головне правління, яке як зазвичай, включає комітети з навчальних питань, студентських справ, фінансів, майна і будівництва та відділ кадрів.

Університетська і взагалі вища освіта в Німеччині поєднує дослідження з навчальним процесом при достатній увазі до формування особистості студента. Німеччина законодавчо захищає права громадян (що мають атестат про середню освіту) на безкоштовну освіту без складання вступних іспитів. Однак полегшений вступ не призводить до негативних наслідків завдяки високій якості підготовки спеціалістів, що здійснюється відповідно до вимог роботодавця. Перше, що відрізняє організацію німецького університету це порівняно незначна роль чи повна відсутність кафедр. Кафедра - це трибуна. Кафедра означає професорські обов'язки; на дверях німецьких університетів немає написів «кафедра», лише - «професор». Вія виконує основне навчальне навантаження. Немає доцентури, а є помічники, які працюють у тій, галузі, що й професор; є співробітники й аспіранти, секретар. Професор має кабінет, телефон, апаратуру і оргтехніку. Друга особливість - відсутність поділу на факультети. У більшості університетів факультети були ліквідовані ще у 60-ті роки; їм на зміну прийшли так звані спеціальності. Так, у 1969 році замість шести факультетів у Гамбурзькому університеті було створено 15, а потім 19 спеціальностей. Нижчий поділ «семінар». Кожний семінар відіграє роль кафедри. Дослідницький інститут - окрема структурна одиниця всередині спеціальності, його співробітники не пов'язані з викладанням; вони займаються чистою наукою. Для вступу до університету необхідно мати тільки один документ - шкільний атестат. Кожна федеральна земля сама регулює університетські порядки. Квоту для вступу опосередковано визначає центральне відомство, визначаючи кількість навчальних місць шляхом встановлення прохідного балу на основі шкільного атестату. Відсів при цьому є досить значним. Залишаються найбільш підготовлені - це головний принцип університетської освіти. Вступають сотні, а залишаються десятки. Строк навчання підраховується не за роками, а за семестрами; за ними ж проводиться прийом (на І семестр чи на II семестр). За семестрами також нараховується кількість рефератів і заліків, строки занять, їх початок і закінчення. Так, у Гамбурзі перший (зимовий) семестр починається з 1 жовтня і закінчується ЗО березня; до нього включені 10-12 днів різдвяних канікул. Літній семестр починається з 1 квітня і завершується ЗО вересня. Ці строки ніколи не змінюються. Так само точно позначені дати вступних і підсумкових лекцій 23 жовтня і 10 лютого в зимовому семестрі, ЗО квітня і 15 липня у літньому. Після зарахування студент сам складає план своєї роботи на час навчання, самостійно планує своє академічне життя. Самостійно вибирає дисципліни, які вивчатиме, тему яку буде вивчати, з якої буде складати екзамен, строк навчання, професорів і семінари. Він сам визначає яким екзаменом закінчить своє навчання, чи буде складати державний екзамен, чи вийде на магістерську роботу (диплом). Правда, потім він може сам і змінити цей план. Всі 8 (або 12 чи 13) семестрів навчання студента в університеті поділяються на два періоди: початкове навчання і основне навчання. Початкове навчання відбувається протягом чотирьох семестрів, основне - наступних; між ними студент складає екзамен. Він може вчитися одночасно за 2-3 спеціальностями; в такому випадку має скласти 2-3 державних екзамени. Від вибору кількості спеціальностей залежить строк навчання в університеті. На кожну спеціальність, зазвичай, відводиться 4 семестри. Якщо студент обрав три спеціальності - навчання відбувається протягом 12-14 семестрів. Зрозуміло, що переводу з курсу на курс під контролем декана немає; тривалість навчання залежить від можливості переходу з одного університету в інший. Набір форм занять близький до наших: лекція, просемінар, семінар, практичне заняття. Семінар з V семестру - головна, провідна форма навчання. Вибір семінару залежить від симпатій студента щодо викладача, його наукових інтересів. Студент самостійно планує роботу на тиждень. Основна задача семінару - навчити студента мати свою точку зору і захищати її. На семінар подається реферат, що нагадує курсову роботу (обсягом 20-25 ст.). Таких робіт може бути дві, три, п'ять залежно від здібностей студента. Кількість заліків, що мають скласти студенти до державного екзамену або магістратури, постійна. Екзамену відводиться останнє місце, їх є лише два: перший — проміжний - після закінчення IV семестру; другий - державний чи магістерська робота. Викладачів гімназії готують університети, технічні й музичні вузи. До навчального плану входить набір традиційних дисциплін: релігія, німецька мова, історія, математика, природничі науки, древні й сучасні мови. Крім того, студенти вивчають економіку, соціальні науки, педагогіку, психологію, теорію виховання. Практична педагогічна підготовка здійснюється в процесі стажування, яка називається референдиатом. Паралельно проводяться психолого-педагогічні теоретичні заняття.

Серед країн, які останніми роками пов'язують з системою освіти свої разючі успіхи у соціальному, економічному, політичному житті - Японія та Південна Корея. Разом з Китаєм вони представляють східноазійський тип освіти та педагогічної освіти. Хоча Японія та Південна Корея зазнали сильного американського впливу, їх освітні сфери зберегли азійську своєрідність. Ця особливість, щонайперше, полягає у значній централізації управління освітою, сильному впливі держави на всі аспекти освітнього життя, незважаючи на достатньо розвинутий приватний освітній сектор (наприклад, в Японії 75% вузів є приватними). Аналізуючи розпочату в 1989 р. великомасштабну, Третю в історії країни реформу освіти («Документ Міністерства освіти, науки і культури Японії», «Політика японського уряду в області освіти, науки та культури, 1989»), Міністерство опублікувало доповідь «Реформа освітньої системи нового часу» (1991 р.), в якій, зокрема, відзначається, що в Японії відсоток зарахування у повні середні школи, а також відсоток просування в коледжі та університети так само великий, як в Америці. Ефективність освіти така ж висока, як і в Європі. Зрозуміло, що визначні результати післявоєнної національної політики в галузі освіти не тільки в кількісному, а й якісному відношенні пов'язані, зокрема, з розвитком системи підготовки педагогічних працівників. Професія педагога зберігає свою традиційну суспільну повагу, пріоритетність і привабливість. Початкова заробітна плата японських вчителів не нижча, аніж у випускників, що працюють у промисловому секторі. Серед шкільних учителів чоловіки становлять 60%. Проте вища школа викликає занепокоєння громадськості, оскільки зміни, які відбуваються там, не вписуються в русло загальної освітньої стратегії. Йдеться про те, що в японській вищій освіті, передусім в університетах, на зразок американських вузів традиційно існувала загальноосвітня підготовка (підготовка громадянина) протягом перших трьох семестрів. І тільки на базі вищої загальної освіти відбувався поділ на різні факультети і здійснювалась спеціальна підготовка (5 семестрів).

Ідея розвитку загальної освіти у вузах полягала в тому, щоб сформувати «розум та дух» громадян вільного суспільства. Однак, на відміну від північноамериканської вищої школи, японські університети ще в 70-х рр. почали модифікувати освіту, перетворюючи її в основу спеціального знання. Нині поняття про загальну освіту зникло з «Положення про університети». Сьогодні у значній кількості університетів студентам дозволяють вивчати спеціальні дисципліни з перших курсів, продовжувати вивчення загальних дисциплін на ПІ і IV роках навчання. Як результат, модель вищої школи Японії займає проміжне положення між типами вищої школи Північної Америки та Західної Європи.

Як відомо, в Японії діє так звана відкрита система здобуття професії вчителя: вона допускає підготовку не тільки на педагогічних факультетах, а й на всіх інших відділеннях університетів і коледжів (наприклад, у середині 80-х років більше половини випускників країни отримали вчительський сертифікат при фактичній потребі у педагогах у 9 разів меншій). Отже, система підготовки і використання освітян в Японії забезпечує неперервне професійне зростання педагогів, їх жорстку конкуренцію, відсіювання непідготовлених працівників. Крім того, масова педагогічна освіта спеціалістів усіх профілів кардинально піднімає загальну педагогічну культуру японського суспільства загалом, стимулюючи високоякісну педагогічну працю. Свідоцтва на право викладати видаються педагогам відповідно до закону щодо персональної педагогічної сертифікації відділом освіти префектури; вони поділяються (з 1989 р.) на тимчасові, постійні і спеціальні. Постійні свідоцтва бувають вищого, першого та другого класів. Тимчасове свідоцтво може бути видане випускникам старшої середньої школи після складання «учительського» екзамену у відділі освіти. Проте власникові такого свідоцтва дозволяється працювати лише помічником вихователя дошкільного закладу або помічником учителя початкової та молодшої середньої школи тільки три роки та в межах даної префектури. Для отримання постійного свідоцтва необхідно здобути педагогічну освіту у дворічному молодшому коледжі (на базі повної середньої освіти), технологічному коледжі або університеті. Так, свідоцтво вищого класу видається тільки за наявності магістерського ступеня освіти; проте під час атестації вчителя враховується не тільки сам факт закінчення відповідного вищого навчального закладу, наявності академічного ступеня бакалавра чи магістра, а й певна сума залікових одиниць за освоєння предметів викладання та стаж педагогічної діяльності. У процесі сертифікаційного виступу перевіряється підготовленість претендента у трьох галузях: загальноосвітній, предметній, власне педагогічній. Така система, з одного боку, дає змогу громадянам у ранньому віці випробувати себе на педагогічній ниві, а з іншого - спонукає педагога підвищувати свою кваліфікацію шляхом заочної чи стаціонарної освіти. Слабким місцем японської педагогічної освіти залишається занадто малий практичний компонент (2-4 тижні), причиною чого є труднощі забезпечення практикою великої кількості студентів. Деякі вищі навчальні заклади виходять з такого становища шляхом розширення мережі базових шкіл. Сформована національною радою з питань реформи освіти в Японії концепція удосконалення педосвіти виходить з розкриття сутності поняття «якість учителя». Воно включає такі складові: покликання до професії, любов до дітей, різнобічну та ґрунтовну загальнонаукову освіту, компетентність у практичній роботі в школі. Пропонується відмовитися від вираженого академічного характеру підготовки педагогів, зробити його практично орієнтованим. Передбачається оновлення системи відбору і прийому на роботу. Відповідно до принципу неперервної освіти ставиться вимога створення постійно діючої системи підвищення кваліфікації педагогів протягом усієї їх педагогічної діяльності.

За повідомленням Міністерства освіти і культури Японії, вже у 1990 році в 27 університетах діяли факультети післядипломної освіти педагогів. Міністерство також заохочувало педагогічні факультети до створення центрів з досліджень освітніх технологій, розробки програм навчання, контролю підготовки майбутніх працівників.

В Японії працюють 499 університетів, з них 303 - без аспірантури, де навчається 2 066 962 студентів, серед них 73,6% чоловіків, 26,4 жінок, в університетах з аспірантурою навчається 85 263 студенти, серед них 84,7% чоловіків, 15,3% жінок.

У предмет національної гордості перетворилась освіта у Південній Кореї, де реформаторські дії в цій галуні активізувалися з 1985 року, коли почала роботу Комісія з освітньої реформи під безпосереднім керівництвом президенти країни. У 1988 р. замість Комісії, яка виконала свої завдання, була створена Рада з рекомендацій в освітній політиці, а у 1989 р. - Президентська комісія з освіти. Пріоритетність освіти серед державних проблем у 80-х роках закріплена статтею 31 Конституції Республіки Корея та забезпечується щедрими державними асигнуваннями на освіту (22% державного бюджету у 1990 р.). За свідченням В.Костомарова, підготовка педагогічних кадрів для всіх рівнів освітньої системи складне кістяк вищої освіти цієї країни, де створена цілеспрямована й продумана мережа педагогічних навчальних закладів.

Вихователів для дитячих садків готують у професійних школах та заочних коледжах, учителів початкової школи - в чотирирічних учительських коледжах, середньої школи - в педагогічних коледжах і університетах, вузівських викладачів - в університетах та аспірантурі. Функціонує також система підвищення кваліфікації з відривом та без відриву від роботи, за що відповідає Національний інститут педагогічних досліджень та підвищення кваліфікації (синтез Японії, США, СНД).

Плани і перспективи подальшої реформи освіти й педагогічної освіти Південної Кореї пов'язуються передусім з вирішенням на межі XXI століття завдання розвитку компетенції та удосконалення самореалізації кожного, прищеплення вихованцям поваги не тільки до матеріального добробуту, а й до інтелектуального і духовного розвитку, розуміння свого покликання та обов'язку забезпечити благо і гуманізм у суспільстві.

Структура педагогічних закладів освіти близька до їх будови в Україні. Вихователі дошкільних закладів та вчителі початкових класів у Китаї переважно навчаються протягом 3-4 років у педагогічних училищах, куди приймають випускників неповної середньої школи. Підготовка педагогів для середньої школи в педагогічних інститутах та університетах триває 4-5 років.

Китай вирішує проблеми і кількісного, і якісного зростання педагогічної школи. Перебудова китайської педагогічної освіти відбувається у тісному зв'язку із започаткованою у 1985р. реформою загальнонаціональної системи освіти. Передбачається підвищити якість освіти, передусім базової, забезпечити комплексність підготовки, урізноманітнення форм вищої освіти. Заслуговують на увагу заходи щодо підвищення кваліфікації педагогів та їх соціального статусу як гарантії якості навчання: проведення по всій країні обов'язкових кваліфікаційних екзаменів для учителів, поширення курсів їх перепідготовки, запровадження системи найму вчителів та посилення відповідальності керівників освітніх установ, підвищення рівня оплати педагогічної праці.

Огляд типів педагогічної освіти в контексті освітніх реформ у культурно-своєрідних регіонах світу - північноамериканському, західноєвропейському, східноєвропейському, та східноазійському - виявляє ряд загальних закономірностей та тенденцій еволюції освітніх галузей, що займаються підготовкою педагогічних кадрів. Висунення освіти в число пріоритетних імперативів державної політики (зростання до 6-8% частки валового національного доходу, що направляється в освіту - СІЛА, Канада; в СІЛА у 1991 р. -390 млрд. доларів, що перевищує асигнування на оборону). Освіта американців виступає пріоритетом діяльності президента. Домінування витрат на освіту над затратами на оборону спостерігається й у Франції. Керівництво освітніми інстанціями з боку найвищих посадових осіб - президентів, прем'єр-міністрів тощо викликає відповідну повагу до удосконалення педагогічної освіти. Отже, одне із центральних місць в освітніх реформах провідних країн світу займає проблема педагогічних кадрів.

У кількісно-якісному співвідношенні акцент у підготовці педагогів все більше зміщується в бік поліпшення якості та неперервності педосвіти, посилення професіоналізму, загальної культури вчительства, відповідальності за результати своєї праці. Що стосується дефіциту педагогічних кадрів, ця проблема вже частково розв'язується не стільки нарощуванням обсягу їх підготовки, скільки піднесенням соціального статусу вчителів, престижу педагогічної професії, поліпшенням самопочуття педагогічних працівників у суспільстві.

Удосконалення програм педагогічної освіти здійснюється у ряді стратегічних напрямів. По-перше, спрямовуються зусилля на урівноваження загальнокультурної, спеціально-предметної та спеціально-професійної складових підготовки. По-друге, оптимізується баланс теоретичної та практичної освіти. По-третє, педосвіта поступово урівнюється у правах з іншими життєво важливими університетськими та спеціалізованими типами освіти, зменшується розрив у типових термінах підготовки педагогів, медиків, юристів, інженерів. Зближуються також рівні педосвіти різних категорій педагогічних працівників.

Все більша увага приділяється професіоналізації відбору осіб для отримання педагогічної освіти, уточненню критеріїв та підвищенню вимог до її здобувачів як на етапі вступу до вищого навчального закладу, так і в процесі навчання в ньому. Загалом розширюється залучення до педагогічних спеціальностей чоловіків. Більше половини педагогів у Великобританії, СІЛА, Німеччині, Японії складають чоловіки.

Спільним напрямом перетворень педагогічної освіти виступає також розширення автономії, самостійності, ініціативи педагогічних освітніх закладів із запровадженням стандартів, критеріїв оцінки педагогічної діяльності. Спостерігається також тенденція підготовки педагогічних працівників до виховання відповідальних громадян на принципах демократії, свободи гуманізму. Разом з тим, світовий досвід підготовки педагогів свідчить про строкатість, оригінальність, своєрідність регіональних типів педагогічної освіти, їх унікальність, розмаїття модифікацій, конкретних форм організації, функціонування і розвитку.

Література:

1. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативні правові документи до 2 з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 7-38.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015, № 848-VIII // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 3. – С.25.

4. Впровадження Національної рамки кваліфікацій[Електронний ресурс]. –<http://ipq.org.ua/ua/research/> formuvanniya/34.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf>.

6. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1031-19>.

7. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1755-iv>.

8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: Постанова КМУ від 7 серпня 1998р. №1247 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 32. – С.30-35.

9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесі (документи і матеріали 2003-2004 рр.) // М.Ф. Степко, Л.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – К.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міносвіти України № 161 від 2 червня 1993 р. Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: ВІПОЛ, 1994. – Вип.1. – С. 111-132.

11. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень [текст]. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

13. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьминський. –К.: Знання, 2005. – 486 с.

14. Ортинський Л.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Л.В. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Лекція №3

Тема: Організація навчального процесу у вищій школі

План лекції:

1. Основні нормативні документи, які регламентують діяльність системи вищої освіти та її зміст. Завдання вищої освіти України.

2. Складові державного стандарту освіти: освітня, освітньо-кваліфікаційна характеристика, нормативна та вибіркова частини освіти.

3. Загальна характеристика навчального та робочого навчального планів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів, логіка їх побудови та вимоги до кожного із циклів.

4. Сучасна організаційно-структурна модель вищого закладу освіти. Система управління у вищому навчальному закладі.

Реформа вищої освіти, розпочата у 1995 році, стосується не тільки структури ВНЗ, а й організації процесу навчання. Перед ВНЗ постало багато проблем і всі вони вимагають свого розв'язан­ня на основі глибокого знання і розуміння складного процесу на­вчання студентів.

Початок класичної дидактики покладений стародавніми грець­кими філософами Платоном і Аристотелем. Платон порівнював процес навчання з колісницею, яку везуть двоє коней: воля - кор­інник, почуття - престижна. Керує колісницею розум, який іноді вимушений використовувати батіг, особливо щодо пристяжної. Аристотель в основу навчання і виховання покладав реальне життя і чуттєве сприйняття. Систему навчання і виховання він розглядав у складі трьох благ: зовнішніх, фізичних і духовних. Знання ж філософ поділяв на два види: практичні і вірогідні (роз­мірковуючі), які об'єднуються через мову.

У класичній педагогіці теорія навчання (дидактика) представ­лена у вигляді піраміди. її основа - дошкільне навчання, весь об'єм займає початкова і середня школа; вища школа - вершина. До ос­таннього часу викладачі вищих навчальних закладів дивилися (і, мабуть, дехто дивиться й зараз) на дидактику вищої школи, як на умовне поняття, що не має практичного сенсу. Серед викладачів вищої школи, в тому числі і досить кваліфікованих, був пошире­ний погляд, що дидактика вищої школи обмежується усього чо­тирма умовами навчання: знанням предмету, захопленістю педа­гога своїм предметом і умінням захоплювати ним студентів; володінням експериментом або практикою предмету; науковим кругозором і здоровим глуздом викладача-спеціаліста.

Стосовно методики, то поширена думка, що у кожного викла­дача вона має бути своя. Більшість викладачів схильні до думки К.Д.Ушинського: «Знай свій предмет і викладай його зрозуміло». Частина викладачів вважає, що керуватися треба теорією предме­ту і методами відповідної науки.

Нові завдання, поставлені державою і суспільством перед ви­щою школою («Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»), вимагають удосконалення всіх ланок навчальної роботи та наукової діяльності, а це неможливо без розробки і знан­ня теорії освіти як єдиної системи наукового пояснення шляхів підготовки майбутніх спеціалістів.

Теорія освіти необхідна як система ідей, як: обґрунтоване керів­ництво до дії, прогнозування шляхів удосконалення системи вищої освіти; упорядкування понять і категорій науки; прогнозування наукового розвитку, вибору методів і засобів наукових досліджень; визначення способів розповсюдження наукових положень.

Для цього, зрозуміло, можна використовувати класичну дидак­тику школи, але вона не враховує специфіки нищего навчального закладу. Для вищої школи потрібна своя специфічна теорія навчан­ня, з урахуванням мети і задач побудови, функціонування і розвит­ку навчального процесу. І загалом проблем дидактики вищої школи:

1. Визначення змісту навчання і кваліфікаційних рівнів випус­кників, виходячи з передбаченого розвитку науки і техніки.
2. Відображення у навчальному процесі зростаючої ролі науки у розвитку суспільства і матеріального виробництва, з ура­хуванням масового характеру вищої освіти і наукової підго­товки спеціалістів.
3. Послідовне втілення в навчальний процес більш досконалих способів і засобів навчання, що підвищують якість і ефек­тивність.
4. Перехід навчання на більш високий щабель інтелектуального і творчого розвитку студентів, виходячи з сучасних вимог без­перервного процесу навчання.
5. Розробка раціональних шляхів контролю за якістю засвоєн­ня знань.
6. Індивідуалізація, диференціація професіональної і наукової підготовки спеціалістів.
7. Гуманізація, гуманітаризація, етнізація змісту освіти.

Основними категоріями дидактики вищої школи є «освіта», «закони та закономірності», «принципи», «процес навчання», «зміст освіти», «форми організації та методи навчання», «про­фесійна підготовка».

*Освіту* можна розглядати як систему, процес і результат про­цесу пізнання. У світі склалися наступні моделі освіти.

1. Модель освіти як державно-відомчої організації. В такому випадку система освіти розглядається структурами держав­ної влади як самостійний напрям в ряді інших галузей на­родного господарства. Базується вона за відомчим принци­пом, з жорстким централізованим визначенням цілей змісту «спіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дис­циплін в межах того чи іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади підкоряються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.
2. Модель розвиваючого навчання (В.В.Давидов, В.В.Рубцов). Ця модель тлумачить організацію освіти як особливу інфра­структуру через широку кооперацію діяльності освітніх си­стем різного рангу, типу, рівня. Така побудова дозволяє за­безпечити і задовольнити потреби різних соціальних прошарків населення. У такому випадку сфера освіти висту­пає як ланка соціальної практики.
3. Традиційна модель освіти (Ж.Мажо, Л.Кро, Ж.Капель, Д.Равич)- це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів куль­тури минулого. Відповідно до концепції традиціоналізму ос­вітня система має розв'язувати переважно завдання форму­вання базових знань, умінь, навичок (у межах культурно освітніх традицій), що дозволяють індивідуальності перей­ти до самостійного засвоєння знань, умінь, цінностей більш високого рангу.
4. Раціоналістична модель освіти (П.Блум, Р.Ганьє, Б.Скіннер та інші) передбачає таку її організацію, яка забезпечує на­буття знань, умінь, навичок і практичного пристосування до існуючого суспільства (засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині адаптуватися в існуючій суспільній структурі). В ідеології сучасної раціона­лістичної моделі освіти центральне місце займає біхевіорис­тська теорія.
5. Феноменологічна модель освіти (А.Маслоу, А.Комбс, К.Род­жерс та інші) передбачає персональний характер освіти з ура­хуванням індивідуально-психологічних особливостей. Освіта розглядається як гуманістична у тому значенні, що вона більш повно й адекватно відповідає дійсній природі людині, допо­магає їй виявити те що закладено в ній природою. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання, саморуху індивідуальності. Саме цей напрям утверджується в Україні, але має назву особистісно-орієнтованої гуманістичної моделі.
6. Неінституціональна модель освіти (П.Гудман, І.Іллич, Ж.Гудлед, Ф.Клейн, Л.Бернар та інші) - орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вищих навчальних закладів.

У вищій школі педагогічний трикутник (передавання знань - засвоєння знань - побудови системи знань) доповнюється профес­ійним трикутником, що пов'язує навчальну, виховну і науково-професійну діяльність викладачів і студентів.

Сутність навчання у вищій школі відрізняється своєю специф­ікою як процесу викладання, так і учіння, що зумовлене метою і завданнями вищої школи. Процес навчання визначається при цьо­му дидактичними законами і закономірностями.

Поняття *«закон»* у педагогічній літературі тлумачиться як внутрішній і необхідний, всезагальний і суттєвий зв'язок пред­метів і явищ об'єктивної дійсності; як загальні необхідні і суттєві зв'язки між предметами і процесами.

Розрізняють закони динамічні і статичні. *Динамічним* законом є такий, за якого вихідний (початковий) стан об'єкта однозначно визначає ряд наступних його станів. Знаючи перший, можна пе­редбачити інші.

*Статичним* законом називається такий, при якому передба­чається визначення можливості (імовірності) закладених тен­денцій у зміні об'єкта або системи за певних заданих умов. У ди­дактиці переважають статичні закони, і виявляються в більшості випадків як тенденції.

Поняття *«закономірність»* у педагогічній літературі одні ав­тори тлумачать як більш широке, ніж закон, тобто як визнання всезагальної упорядкованості природи і суспільства, в межах якої необхідно виділити закони спеціальні і загальні.

Інші розуміють закономірність як недостатньо точно пізнаний закон, як упорядкованість явищ, відносну сталість стійких впли­вових чинників, системність зв'язків між об'єктами.

«Поняття «закон» і «закономірність» виражають відношення одного порядку, але вони не є тотожними. Законом називають кон­кретний необхідний зв'язок між подіями, фактами; у ньому фіксується загальне для них. Якщо ж підкреслюється об'єктивно зумовлена послідовність явищ, то йдеться про закономірність. Поняття «закономірність» вживається також і в тих випадках, коли необхідно підкреслити, що те чи інше явище виникло не ви­падково І.Я.Лернер вважає, що закономірності навчання можна розподілити на дві групи:

1. Закономірності, притаманні процесу навчання за його сутн­істю, які неминуче виявляються, як тільки він виникає в будь-якій формі; іншими словами - це закони, які притаманні навчанню зав­жди,
2. Закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, засобів навчан­ня, а, отже, залежить під виду змісту освіти і методів.

Прикладом закономірностей першої групи можуть бути;

* виховуючий характер навчання;
* цілеспрямований характер взаємодії педагога і студента;
* єдність педагогічного керівництва і самодіяльності студентів;
* включення студентів у діяльність;
* залежність між метою навчання, змістом освіти і методами навчання.

Мета визначає зміст і методи зумовлюють ступінь досягнення мети.

Прикладами закономірностей другої групи можуть бути:

* «поняття будуть засвоєні, якщо пізнавальна діяльність сту­дентів цілеспрямовано організована»;
* «міцність засвоєння усвідомленого змісту освіти є тим більшою, чим регулярніше організовано пряме і відкладене повторення і введення його в систему вже засвоєного раніше »;
* «навички можуть бути сформовані, якщо викладач органі­зує відтворення усвідомлених операцій і дій, що лежать в основі навичок».

Із закономірностей випливає цілий ряд *принципів навчання:* науковості; систематичності і системності; зв'язку з життям, прак­тикою; свідомості і активності навчання; єдності конкретного і абстрактного; доступності; міцності знань; позитивної мотивації і самостійності; гуманізації; народності; культуро відповідності; наочності; індивідуалізації та диференціації; оптимальності на­вчального процесу. Ці принципи досить ґрунтовно розкриті у су­часній психолого-педагогічній літературі.

Під *змістом освіти* ми розуміємо певний обсяг і характер сис­тематичних наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти люди­на, в даному випадку - студент у процесі навчання. В.Луговий заз­начає, що під змістом освіти «розуміємо упорядковану, цільну су­купність елементів і процесів, котрі утворюють освітню систему».

І.Я.Лернер обґрунтовує чотири основні елементи змісту освіти:

1. Інформація, яка підлягає засвоєнню. Знання, що накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки). Знання про шляхи, методи пізнання , типи і способи розумових дій.
2. Способи діяльності - уміння, навички.
3. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань.
4. Досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативність, комбінування).

У доборі змісту педагогічної освіти у світі існують різні підхо­ди: політехнізм (в Україні); прагматизм (у США); енциклопедизм (у Франції); екзистенціоналізм (в Англії). Сучасна освіта розви­вається в різних напрямах: гуманітаризації, диверсифікації, фундаменталізації, інформатизації, індивідуалізації.

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття»(1992), Закон України «Про вищу освіту» визначають ос­новні напрями оновлення змісту освіти у вищій школі:

1. Деідеологізація змісту освіти (утвердження загальнолюдсь­ких цінностей, професіональна спрямованість змісту освіти).
2. Етнізадія змісту освіти (вивчення на основі вчень національ­них досягнень, використання народної педагогіки, розши­рення курсі» дисциплін, пов'язаних з історією українського народу).
3. Світоглядний аспект (посилення міжпредметних зв'язків).
4. Індивідуалізація та диференціація змісту освіти (багатовар­іантність програм).
5. Практична спрямованість змісту освіти.
6. Спрямованість змісту освіти на розвиток самостійності, са­моруху, самовдосконалення студента.

Зміст освіти визначається такими державними документами: навчальними планами, навчальними програмами, підручниками.

*Навчальний план* це державний нормативний документ, який визначає навчальне навантаження студентів, його розподіл за семестрами, відділеннями, спеціальностями, тобто встановлює перелік навчальних предметів, кількість годин, відведених на даний предмет, кінець і початок навчального року.

Навчальна-програма - недержавний документ, в якому розкри­вається вміст освіти з кожного предмету і визначається система на­укових знань, світоглядних і морально етнічних ідей, практичних умінь і навичок, якими необхідно володіти студентам. Існує кілька способів побудови навчальних програм: а) лінійний; б) концентрич­ний ; в) модульний (при такому способі зміст кожної навчальної теми групується такими напрямами: орієнтаційний, методологічний, змістовий, операційно-діяльністний, контрольно-перевірочний.)

Одним з головних засобів освіти є *навчальний предмет.* Під навчальним предметом розуміють педагогічно адаптований зміст основ будь-якої галузі діяльності. Навчальний предмет у вищій школі являє собою логічно організовану систему теорій з рекомен­даціями шляхів їх застосування на практиці.

*Навчальний посібник —* це книга, зміст якої; повністю відпові­дає навчальній програмі; або ж розглядає окремі теми навчального предмета; або ж містить емпіричний матеріал, що служить закріп­ленню основного теоретичного матеріалу. До навчальних посібників належать: хрестоматії, словники, збірники вправ і задач тощо.

*Монографія* (від грецького моно - один, графо - пишу) - кни­га, в якій відображено одноосібну або колективну наукову працю з однієї з проблем.

Література:

1. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативні правові документи до 2 з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 7-38.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015, № 848-VIII // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 3. – С.25.

4. Впровадження Національної рамки кваліфікацій[Електронний ресурс]. –<http://ipq.org.ua/ua/research/> formuvanniya/34.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf>.

6. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1031-19>.

7. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1755-iv>.

8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: Постанова КМУ від 7 серпня 1998р. №1247 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 32. – С.30-35.

9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесі (документи і матеріали 2003-2004 рр.) // М.Ф. Степко, Л.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – К.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міносвіти України № 161 від 2 червня 1993 р. Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: ВІПОЛ, 1994. – Вип.1. – С. 111-132.

11. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень [текст]. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

13. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьминський. –К.: Знання, 2005. – 486 с.

14. Ортинський Л.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Л.В. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Лекція №4-5

Тема: Форми навчальних занять та методика їх проведення

План лекції

1. Дидактика вищої школи та її базові поняття: навчальний процес, суть освіти, учіння. Принципи та методи навчання у вищій школі.

2. Лекція як форма і метод навчання в вищій школі, її види лекцій та функції. Методика рецензування лекції та критерії оцінювання її якості.

3. Практичні заняття: призначення, форми проведення та критерії оцінювання.

4. Самостійна робота студентів як важлива складова навчального процесу. Основні види самостійної роботи студента.

5. Науково-дослідна діяльність студентів магістратури.

Зміст освіти реалізується у різних *формах навчання.* Про­відною формою навчання у вищому навчальному закладі є лекція.

*Лекція* визначає шляхи здійснення усіх видів і форм навчання у вищому навчальному закладі. Вона закладає основи розуміння і ставлення до предмету. Лекція - це стрункий систематичний і си­стемний виклад певної наукової проблеми або її частки.

Викладач вузу - це науковець. Дидактичним завданням лекції є не тільки ознайомлення студенті» основним змістом, принци­пами, закономірностями, головними ідеями, а й спрямування міркувань для подальшої самостійної роботи студентів.

Методично лекція повинна відповідати таким основним вимо­гам: бути на сучасному рівні розвитку науки, мати закінчений характер (висвітлення певної теми), бути внутрішньо переконли­вою (аргументація), викликати інтерес у студентів до науки, місти­ти добре продумані ілюстративні приклади, спрямовувати сту­дентів на самостійну роботу, бути доступною і зрозумілою.

Лектор має враховувати рівень підготовки слухачів. Від лекції до лекції треба підвищувати науковий рівень викладання і спос­терігати чи посильний він для більшості студентів. Від курсу до курсу інформативний об'єм має збільшуватися. В лекції мають бути враховані: перспективність науки; емоційне навантаження; кульмінаційні моменти; експеримент; наочність; використання дошки; кіно-, відео-, діафільми; особливості аудиторії. Виходячи з особливостей аудиторії та композиції лекції, викладач має моде­лювати свою поведінку.

Готуючись до лекції, лектор розробляє план, розраховує час, виділяє головні думки, приклади. Молоді викладачі повинні мати повний конспект; добре, якщо молодий викладач себе про­слухає (зробить аудіозапис), виробить певний темп (60-80 слів за хвилину).

Динаміка лекції. Лекція включає чотири фази: початок сприй­мання - 4-5 хвилин, оптимальна активність сприйняття - 20-30 хвилин, фаза зусиль - 10-15 хвилин, фаза стомлення. Починати активізацію аудиторії треба у фазі зусиль. Водночас дуже важливо продумати початок і кінець лекції, чергувати роботу і відпочи­нок, моменти підвищеної уваги і послаблення; весь процес веден­ня лекції вимагає від викладача доброзичливого ставлення до слу­хачів.

Лекція - найважча форма роботи, оскільки лектор завжди ви­ступає одночасно в кількох ролях; *оратора,* який переконує ауди­торію, пропагує науку, захищай або відкидає якісь положення; *вченого,* який розглядає явища і факти, положення, законо­мірності, спонукає, дає поштовх науковому мисленню студентів, їх самостійності і творчості; *педагога,* який озброєний матеріалом високої виховної наукової цінності, добре знає свою аудиторію, володіє дієвою методикою викладання; *психолога,* який відчуває аудиторію в цілому і кожного студента зокрема і використовує знання людської психіки для реалізації головних задач навчання і виховання.

У практиці вищої школи розповсюдженими є такі види лекцій.

*Лекція-бесіда* або діалог з аудиторією - найбільш проста форма активного залучення слухачів до навчального процесу. Бесіда як метод навчання відома з часів Сократа; вона передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Її перевага полягає у тому, що вона дозволяє прикути увагу слухачів до найбільш важливих питань з теми, визначити зміст і темп викладу навчального матер­іалу з урахуванням особливостей аудиторії. Участь слухачів в лекції можна забезпечити різними прийомами. Наприклад, на початку лекції викладач задає аудиторії питання, призначене не для контролю успішності, засвоєння знань, а для виявлення дум­ки і рівня ознайомленості слухачів з даною проблемою, ступеня їх готовності до сприйняття наступного матеріалу. Питання адресу­ються всій аудиторії; слухачі відповідають з місць. Для економії часу питання треба формулювати так, щоб на них можна було да­вати однозначні відповіді. З урахуванням думок викладач будує свої міркування під час лекції і має при цьому можливість викла­сти найбільш доказово наступну тезу виступу. Питання можуть бути як елементарні (для того, щоб зосередити увагу слухачів), так і проблемні. Слухачі, обмірковуючи відповідь на задане питання, от­римують можливість самостійно дійти висновків і узагальнень, які викладач мав їм повідомити в якості нових знань, або ж зрозуміти глибину і важливість проблеми, яка обговорюється; останнє, в свою чергу, підвищує інтерес і ступінь сприйняття матеріалу. За такої форми лектор має піклуватися, щоб його питання не залишалися без відповіді, інакше вони будуть мати лише риторичний харак­тер, не забезпечуючи достатньої активізації мислення студента.

Друга форма - запрошення до колективного дослідження (« моз­кова атака»). Викладач пропонує слухачам спільно вивести те чи інше правило, закономірність процесу, явища. При цьому він звер­тається до досвіду і знань аудиторії. Уточнюючи і доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний

колективний досвід, записує висновки на дошці (за традиційної

форми лектор викладає сам). Звичайно, у такому випадку часу витрачається більше, але його можна зекономити, не зупиняючись на деталях. У процесі «мозкової атаки» відзначається велика ак­тивність студентів.

*Лекція-дискусія.* На відміну від попереднього прийому, у цій ситуації викладач не тільки використовує відповіді слухачів на його питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це пожвавлює навчальний процес, ак­тивізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною дум-кою, використовуючи її з метою пере­конання, долаючи негативні установки і помилкові думки деяких студентів. Зрозуміло, що ефект досягається лише за умови пра­вильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямовано­го керівництва нею. Питання ставляться залежно від континген­ту аудиторії.

*Лекція з розбором конкретних ситуацій* - один із способів ак­тивізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів. За формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач ставить не питання, а наводить конкретну ситуацію. Ця ситуація представ­ляється усно або у фрагменті діафільму, відеозапису і містить у собі достатню інформацію для оцінки явища і його обговорення. Викладач намагається розв'язати дискусію. Іноді обговорення мікроситуації використовується як своєрідний пролог до наступ­ної частини лекції. Це необхідно для того, щоб зосередити увагу аудиторії на окремих проблемах, підготувати до творчого сприй­мання матеріалу. Як правило, ситуація добирається досить гостра (конфліктна). Але потрібно пам'ятати, що на обговорення не повинно витрачатися багато часу; не можна також допускати, щоб дискусія відхилялась під теми. Треба пам'ятати , що основним змістом заняття є лекційний матеріал.

*Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку.* Прикла­дом такої лекції може бути програмоване навчання, де лектор має можливість отримати інформацію про реакцію аудиторії на постав­лене питання за допомогою технічних засобів. Можна також ре­комендувати такий прийом, як постановка питань на початку лекції чи після кожного її розділу. Якщо відповідь є правильною, викладач продовжує виклад, якщо ж ні - ставить питання і підво­дить підсумки.

*Лекція консультація.* Така лекція проводиться з практичних тем або а том а практичною спрямованістю. Лектор викладає ос­новні моменти, є потім студенти задають питання. На це можна виділити 50% часу. В кінці лекції викладач підводить підсумки (наприклад, лекція про передовий досвід).

Сьогодні у викладачів вищого навчального закладу велика кількість конкурентів. Студенти відвідують публічні лекції, слу­хають чудових ораторів по радіо і з телебачення, читають публі­цистичні статті та книги а проблем навчання і виховання підрос­таючого покоління. У них є з ким порівнювати свого викладача. Наведемо декілька типових відповідей студента на питання «Що тобі подобається і що не подобається у лекції?»: «Ціную в лекції творчість викладача, проблемність, емоційність лекції»; «Подо­баються лекції, які містять максимум різнобічної інформації, яку важко знайти самому »; « Ціную лектора за культуру мови, вміння захопити постановкою проблемного, гострого, актуального питан­ня, за артистичність». Лекторові необхідно встановити з аудито­рією особливий педагогічний контакт, налагодити її на свою «хви­лю». Для цього лектор може навести фрагмент статті з газети або журналу, інформацію про цікаву педагогічну книжку, уривок з листа випускника вузу і т.п.

Лекцію прийнято вважати пасивною для слухачів формою ро­боти, і вже тому вона є однією з важких форм навчання. Насправді ж змістовна, досконала за формою лекція є активним методом на­вчання і виховання майбутніх вчителів. За останні роки педагогіка отримала багато можливостей добирати нові факти, гіпотези з усіх, так званих пограничних галузей, предметом яких зрештою і виховання людини (використання елементів з психології, соціології, біології, встановлення міжпредметних зв'язків, постановка міжпредметних проблем). Власне лекція з усім джерелом методич­них питань і компонентів здатна активізувати дані суміжних наук, досвід передової практики, особистий досвід студентської ауди­торії, сплав яких забезпечує реалізацію головної задачі: готувати вчителя-майстра, професіонала. Такою лекцією є *проблемна лек­ція.* Дидактичні особливості проблемної лекції розроблено в пра­цях М.І.Махмутова, О.М.Матюшкіна, М,М.Скіпкіні, І.Я.Лорнера, А.В.Фурмана та інших вчених. Зокрема, розкрито вимоги до навчальних проблем, етапи їх розв'язання, способи створення про­блемних ситуацій, суть понять «проблемне запитання», «проблем­не завдання», «проблемна ситуація». На проблемній лекції вклю­чення мислення студентів здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій. Для створення проблемної ситу­ації можна використати наступні прийоми;

* Пряма постановка проблеми;
* Проблемне завдання у вигляді питання;
* Повідомлення інформації, яка містить суперечність, по­відомлення протилежних думок з будь-якого питання;
* Звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити;
* Повідомлення фактів, які викликають непорозуміння;
* Співставлення життєвих знань з науковими;
* Постановка питання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції і зробити висновки.

Засобом управління мисленням студентів на навчально-про­блемній лекції є система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних та інформаційних запитань.

*Проблемні питання - це* такі, що вказують на сутність навчаль­ної проблеми, на сферу пошуку невідомого. Вони спрямовані в майбутнє - у бік пошуку поки що невідомого студенту нового знан­ня, умов або способів діяльності. Такі лекції мають великий ви­ховний потенціал. В дискусіях виявляються сильні сторони сту­дентів, ступінь їх обдарованості, моральної вихованості.

Нами використовуються такі прийоми створення проблемної ситуації:

* пряма постановки проблеми; постановка гострих нерозв'я­заних питань;
* цитування протилежних поглядів різних авторів на одне і теж питання (спонукаючи студентів до свого вибору, захис­ту того чи іншого аргументу);
* звернення до життєвих явищ, які потрібно пояснити, про­слухавши частину лекції; зробити висновки; постановка сту­дентів у позицію експертів, опонентів, рецензентів; виділен­ня точної і неточної інформацію.

Одним з шляхів активізації роботи студентів є використання структурно-логічних схем. Бажано множити ці схеми і розповсюд­жувати їх серед студентів. Вибіркова перевірка показала, що з тем, де використовувалися такі схеми, відсоток викривлення інфор­мації не перевищує 10-15%.

Активізація пізнавальної діяльності студентів можлива за до­помогою опорних сигналів. Для кожної теми лекції розробляєть­ся лист а опорними сигналами та лист взаємоконтролю.

Час, відведений на лекцію, може поділятися на 2 частини. У перші 30-40 хвилин викладач використовуючи слайди, схеми викладає весь матеріал з теми. В цей час студенти слухають, але не конспек­тують. У другій частині лекції (20-30 хв.) викладач у стислій формі, використовуючи опорні сигнали» викладає, а студент фіксує ма­теріал.

Стимулює розумову діяльність студента і стиль спілкування викладача. Такий стиль характеризується: оптимальністю вимог, педагогічним оптимізмом, емоційним відгуком, формуванням колективних форм стосунків студентів у навчальному процесі, створенням в колективі атмосфери емоційної напруги, що приво­дить до успіху, утвердження мажорного стилю життя в аудиторії, емоційною контактністю відносин викладачів-студентів.

Іноді навіть викладачі, які дуже старанно готуються, але не вміють викликати любов до свого предмету і формувати у студентів глибокі і систематичні знання. Причиною цього може бути невдале конструювання інформації: педагог не дотримується пропорцій між фактами, що повідомляються, і теоретичними узагальненнями - логічними конструкціями, котрі допомагають студентам їх усві­домити; викладач сам не бачить логіки свого курсу, основних ідей в ньому. В гонитві за тим, щоб студенти «все знали», він пропус­кає головне в навчальній дисципліні і від цього програє в моти­вації і міцності знань своїх вихованців.

Проблемі співвідношення фактичного і теоретичного матеріа­лу присвячені психологічні і дидактичні дослідження П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова та інших. Проте навіть у випадку, коли ми вірно вирішили питання співвідношення фактів і узагальнень в інформації, що пропонується студентам, необхід­но розв'язати питання про способи її викладення. Структура вик­ладу інформації залежить від змісту обраних методів викладан­ня, можливостей і уподобань викладача. Більшість викладачів будують лекцію за схемою: вступ (актуальність проблеми, мета, задача, основні терміни, актуалізація життєвого досвіду сту­дентів); основна частина (виклад інформації); заключна частина (резюме, основні ідеї викладені в лекції). Другий варіант: актуал­ізація знань і життєвого досвіду студента, створення позитивної мотивації, теза, аргументації положення, висновок.

Лекції з педагогіки специфічні порівняно з лекціями з інших дисциплін (гуманітарних або точних). Ця специфіка витікає з ми­стецтва виховання людини, дитини. Методика викладання лекцій з педагогіки за стилем, інструментуванням відрізняється від інших методик хоча б тим, що головний предмет лекції - людина, вплив на неї з метою реалізації ідеалу, конкретних державних завдань. При цьому виникає етичне питання: лекції з педагогіки може викладати лише той, хто має достатню практику спілкування з дітьми, людьми, контактів з ними. Популярність, значущість праць А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського ґрунтуються на тому, що все у них побудовано на величезному досвіді - життєвому і пе­дагогічному. Практика, факти, спостереження, осмислені ними до глибоких узагальнень, набули сили педагогічних законів. Лек­тор з педагогіки не стільки «проповідує», скільки «сповідує» істи­ни, закономірності через власний педагогічний досвід. Тільки в такому випадку лектор не повчає студентів, а навчає мистецтву виховання (впливати, взаємодіяти, вести за собою). Ця справа над­то складна і водночас - одна з головних завдань курсу. Найважливішим завданням педагогічної науки є втілення в свідомість ос­новних положень, виведених з досвіду, підвищення рівня досвіду до філософської думки, збагачення нею практики, залучення май­бутнього вчителя до жадоби власних пошуків, спонукання до ак­тивної життєтворчості. Педагог-майстер має свій особливий тип мислення, комплексні знання, специфіку їх структурування, осо­бистісне забарвлення, вміння здійснювати між предметні зв'язки. Міжпредметні зв'язки сприяють формуванню у майбутніх учи­телів цілісного світогляду, єдності світу, явищ і процесів, розвит­ку інтелектуальних вмінь і творчого мислення. Водночас міжпредметні зв'язки можна розглядати як спосіб створення проблемних ситуацій на заняттях. Одним із головних критеріїв лекцій з педа­гогіки є її практична значущість, тобто правильна теоретична, методологічна орієнтація студентів. У цьому підношенні важли­во, щоб лектор добре знав школу або активно був а пою пов'яза­ний, забезпечуючи тим самим міцну «матеріальну базу» лекцій. Своєрідність лекцій з педагогічних дисциплін полягає у викладі позитивних і оптимістичних гіпотез без перебільшення і лакуван­ня. Важливою педагогічною умовою актуальності та дієвості лекцій з педагогіки є «дитячість», тобто насиченість яскравими доказовими прикладами, дитячими образами. Дуже важливо спо­нукати аудиторію згадати себе в дитинстві. Викликаючи необхідні нам спогади, ми створюємо необхідний нам мікроклімат творчого сприймання лекційного матеріалу, спонукаємо співпереживати, хвилюватися, переконуватися у наявності закономірностей про­цесів навчання і виховання. Виходячи з досвіду, можна сказати, що головне джерело збудження інтересу до педагогіки, до систе­матичного розширення кругозору вчителя і вихователя - в мето­диці їх читання.

*Семінарські заняття* забезпечують розвиток творчого про­фесійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного ви­користання знань у навчальних умовах. Професійне використан­ня знань - це вільне володіння мовою педагогічної науки, тобто точне оперування термінами, поняттями, визначеннями.

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок - само­стійного вивчення студентом програмного матеріалу і обговорен­ня на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Вони вчать працювати самостійно, формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмету, вчать аргументувати відповідь, сприяють зв'язку теорії і практики.

Семінарські заняття можна класифікувати:

1. Залежно від складності, об'єму і вимог: просемінари (підго­товчі); власне семінари; міжпредметні семінари.
2. Залежно від мети: семінар-повторення і систематизації знань; семінари вивчення нового матеріалу; мішані (комбі­новані).
3. За формою проведення; семінар-бесіда; семінар-обговорення (реферативний); коментоване читання; диспут; розв'язуван­ня задач; комбінований; міжпредметний семінар та його різновидність - семінар-конференція.

***Структура* семінарів** може бути різною. Наприклад, семінар-бесіда має *таку* структуру: слово викладача, бесіда за окремими невеличкими питаннями, підсумкове слово викладача.

Семінар-доповідь (за рефератом); доповідач і опоненти, рецен­зент. Коментоване читання навчити читати і аналізувати текст (текст добирається заздалегідь). Семінар - розв'язування задач: вступне слово вчителя, виступи, колективне обговорення - оцін­ка роботи. Семінар-диспут - проміжний вид між семінаром-бесідою і повідомленням. Структура: вступне слово викладача, дискусія, підведення підсумків.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної школи найбільш поширеними формами організації дискусій є «круглий стіл» - обмін думками; засідання експертної групи; форум, симпо­зіум; дебати, судові засідання тощо. Широко використовуються таки методи: дидактичні, ділові, рольові ігри; метод драматизації.

Однією з форм занять є групова консультація.

Групова консультація проводиться в таких випадках:

1. При необхідності детально розглянути практичні питання, які були недостатньо висвітленні в лекціях або практичних, лабо­раторних, самостійних та інших формах занять.

2. З метою допомогти слухачам у самостійній роботі, при підго­товці до лабораторних, практичних, написанні рефератів, курсо­вих, складанні заліку або екзамену.

3. Студент самостійно, без проведення лекцій та інших видів занять, вивчає ті чи інші документи, інструкції, положення або методики.

Останнім часом в практику роботи вищої школи входять освітні інформаційні технології. Інформаційно-технологічний підхід (за­стосування комп'ютерних програм) підвищує якість навчання, об'єктивність контролю знань. Провідні види комп'ютерних про­грам, що створені в світі, в тому числі і в Україні, за їх дидактич­ними функціями можна поділити на: комп'ютерний підручник; комп'ютерні навчальні програми, тренажери, ігрові програми, предметно-орієнтовані середовища. Розвиток мультимедіа техно­логій пов'язаний зі створенням мультимедіа продуктів, тобто електронних книг, мультимедіа енциклопедій, комп'ютерних баз даних, фільмів тощо.

При викладанні педагогічних дисциплін у Житомирському державному педагогічному університеті нами використовується контекстна технологія, сутність якої полягає у тому, щоб за допо­могою системи форм, методів навчання задається контекст май­бутньої професійної діяльності (предметної та соціальної). Відповідно до концепції знакового контекстного навчання модель спеціаліст» отримує своє відображення в діяльнісній моделі його підготовки: цілісний вміст професійної праці, представлений як система професійних проблем, функцій і завдань, що відобра­жається у системі навчальних проблем, задач-ситуацій, наближе­них до професійних, до свого прототипу.

Література:

1. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативні правові документи до 2 з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 7-38.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015, № 848-VIII // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 3. – С.25.

4. Впровадження Національної рамки кваліфікацій[Електронний ресурс]. –<http://ipq.org.ua/ua/research/> formuvanniya/34.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf>.

6. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1031-19>.

7. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1755-iv>.

8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: Постанова КМУ від 7 серпня 1998р. №1247 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 32. – С.30-35.

9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесі (документи і матеріали 2003-2004 рр.) // М.Ф. Степко, Л.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – К.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міносвіти України № 161 від 2 червня 1993 р. Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: ВІПОЛ, 1994. – Вип.1. – С. 111-132.

11. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень [текст]. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

13. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьминський. –К.: Знання, 2005. – 486 с.

14. Ортинський Л.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Л.В. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Лекція №6

Тема: Сучасні педагогічні технології навчання

План лекції:

1. Загальне поняття про педагогічні технології та їх класифікація. Засоби навчання та їх значення у підвищенні якості підготовки юристів.

2. Поняття проблемного навчання. Умови успішності, способи та форми проблемного навчання.

3. Евристичні технології навчання. Евристичні методи та методики їх застосування.

4. Інформаційні технологія навчання. Технології дистанційної освіти.

На рубежі тисячоліть в Україні створюється нова система вищої освіти, орієнтована на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу ВНЗ.

Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується повий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучас­них інноваційних технологій, ідей і шкіл. Сьогодні бути педагогі­чно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми тех­нологіями.

Останнім часом поняття «педагогічна технологія» дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «техно­логії в навчанні», «технології в освіті» - широко використовують­ся в психолого-педагогічній палітрі і мають багато формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компонента осв­ітнього процесу.

Етимологія слова «технологія» означає «знання обробки мате­ріалу» (techne-мистецтво, ремесло, наука+logos поняття, вчен­ня). Технологія включає також і мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхі­дних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: «Як зробити (з чого і якими способами)? »

Поняття *«педагогічна технологія»* відоме з 20-х років XXст., зустрічається у працях А.Ухтомського, С.Шацького, В.Бехтєрєва, І.Павлова. Вже тоді воно трактувалося по-різному. В одному разі - як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять, що нагадує виробни­чу технологію; в іншому як уміння оперувати навчальним і ла­бораторним обладнанням, використовувати наочні посібники. У подальші роки сутність поняття досліджували Т.Ільїна, С.Ша-поваленко, Л.Прессман, Д.Чернілєвський, О.Філатов, І.Лернер, В.Беспалько, М.Кларін, В.Бухвалов, М.Сибірська, Б.Горячов, В.Гузєєв, А.Кушнір, В.Монахов, Г.Селєвко, М.Чошанов, В.Євдокимов, І.Прокопенко, В.Паламарчук, С.Сисоєва, О.Пєхота, Т.Назарова та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці пробле­ми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких вчених як М.Кларк, Ф.Персиваль. Г.Веллінгтон, П.Мітчел, М.Вульман, С.Сполдїнг, С.Ведемейер, Р..Томаста ін.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних тех­нологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчаль­них закладах розглядались в дослідженнях О.Гохберг, О.Євдокимова, І.Козловської, А.Слободенюка, інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів розкриті в роботах І.Богданової.

З розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації навчання «технологія кавчання» і «педагогічна технологія» стали усвідом­люватись системою засобів, методів організації і управління на­вчально-виховним процесом. На кінець 70-х - початок 80-х років відокремились два складника педагогічної технології: використан­ня системного знання для вирішення практичних задач і викори­стання в навчальному процесі технологічних засобів (М.Кларк, Д.Фінн, Т.Сікамото).

На відміну від поняття «технології в освіті», що відповідало поняттю «технічні засоби навчання» під педагогічною техноло­гією почали розуміти сукупність засобів і методів педагогічного процесу.

У документах Асоціації з педагогічних технологій США підкрес­лювалось; «педагогічна технологія є комплексним інтегральним процесом (люди, ідеї, засоби і способи організації діяльності) для аналізу проблем планування всіх аспектів засвоєння знань». З цього часу відбувається осмислення педагогічного процесу з різни -ми деталізаціями поняття «педагогічні технології»

Тому є сенс говорити про те, що воно отримало еволюційний розвиток у науці. Щоправда, сьогодні розуміється не так однознач­но, як на початку XX століття.

Найбільш цілісним є підхід до визначення поняття «педагогічні технології» у Т.Назарової. Як стверджує автор, воно розвивалося адекватно до розвитку педагогічної науки, У зв'язку з цим транс­формувалось у нові поняття; освітні технології, педагогічні техно­логії, технології навчання. Що це - те саме поняття, але під іншою назвою? Т.Назарова зробила опис кожного, з'ясувала відмінності між ними, довела, що на кожному з них діє відповідна ієрархія цілей, завдань, змісту. Освітні технології відбивають загальну стратегію розвитку ос­віти, єдиного освітнього простору, їх призначення - прогнозуван­ня розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції осві­ти, освітні системи. На сучасному етапі - це гуманістична концеп­ція освіти.

Якщо освітні технології відбивають стратегію освіти, то педа­гогічні втілюють тактику її реалізації у навчаль­но-виховному процесі шляхом впровадження моделей останнього і тотожних йому моделей управління цим процесом. Наприклад, модель особистісно орієнтованого розвивального навчання, мо-дульно-розвивального навчання, проблемного навчання та інші.

Отже, можна зробити висновок, що педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного і управлінського процесів освітнього закладу і об'єднує в собі зміст, форми і засоби кожного з них.

Навчальна технологія - поняття близьке, але не тотожне по­няттю педагогічна технологія. Воно підбиває шлях освоєння кон­кретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. Потребує спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання. Але можливі й такі варіанти: до форм навчання доби­раються зміст і методи навчання або до методів - форми і структу­рується зміст навчання. Наприклад, це можуть бути предметне на­вчання, ігрова технологія, технологія проблемного навчання (на рівні методу), інформаційні технології, технологія використання опорних схем, конспектів, класично лекційне навчання, навчан­ня за допомогою аудіовізуальних технічних засобів чи книжки, система «консультант», система «репетитор» (індивідуальне), ди­станційне навчання, комп'ютерне навчання та ін.

Слід зазначити, що технології навчання, виховання, управлі­ння пов'язані з педагогічними технологіями, освітніми технолог­іями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогіч­ними парадигмами, змістовим наповненням функцій. Педагогічна техніка відбиває рівень майстерності педагога. Від того, як і яки­ми прийомами навчання й виховання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів навчання (виховання). Це означає, що поняття *педагогічна техніка,* безумовно, по­в'язане з поняттями *навчальна (виховна) технологія, педагогіч­на технологія, освітня технологія.*

Наукові пошуки в напрямку оптимізації та вдосконалення організації навчально-виховного процесу на різних рівнях освіти, в тому числі й вищої освіти, свідчать про суттєву трансформацію терміну «педагогічна технологія» - від «технології в освіті» до «тех­нологічної освіти», а потім до «педагогічної технології».

Ґрунтовний аналіз літературних джерел дозволив нарахувати деяким авторам понад 300 визначень « педагогічна технологія». Близькими до нашого розуміння є визначення: *Педагогічна технологія* - це продумана у всіх деталях модель педагогічної діяльності з проектування, організації та проведен­ню навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя (В.М. Монахов).

*Педагогічна технологія -* це системний метод створення, зас­тосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що ста­вить своїм завданням оптимізацію форм навчання (ЮНЕСКО).

*Педагогічна технологія означає* системну сукупність і поря­док функціонування всіх особистісних, інструментальних і мето­дологічних засобів, що використовуються для досягнення педаго­гічної мети (М.В.Кларін).

*Педагогічна технологія -* це створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обгрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і профес­ійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптималь­ності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гаранто­вано забезпечує ефектнішу реалізацію свідомо визначеної освіт­ньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога. (С.О.Сисоєва).

На нашу думку поняття педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що включає в себе всі ці визначення і може бути представлено трьома аспектами:

а) *науковим*(педагогічна технологія - складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах);

б) *процесуально-описовим* (опис, алгоритм процесу, су­купність цілей, змісту методів і засобів, для досягнення гаранто­ваних результатів, запланованої мети);

в) *процесуально-дійовим*(здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних інструментальних і методоло­гічних педагогічних засобів).

Таким чином педагогічна технологія функціонує в якості на­уки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи принципів, прийомів і способів, що застосовують­ся у навчанні, і в якості реального процесу навчання.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціо­нальних способів досягнення педагогічної мети, наукова орган­ізація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основ­ним методологічним вимогам, критеріям технологічності:

* концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педа­гогічні обґрунтування освітніх цілей);
* системність (педагогічна технологія повинно мати всі озна­ки системи);
* логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин,

цілісність;

* керованість (можливість цілепланування, проектування про­цесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів);
* ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнен­ня запланованого результату - певного стандарту навчання);
* відтворюваність (можливість застосування і інших однотип-них умовах, іншими суб'єктами);
* єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумов­леність.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що породжено суспільним і тех­нічним прогресом, і перш за все, гуманізацією, демократизацією суспільства і технологічною революцією.

Джерелами і складовими частинами нових педагогічних тех­нологій є:

* соціальне перетворення і нове педагогічне мислення;
* суспільні, педагогічні, психологічні науки;
* сучасний передовий педагогічний досвід;
* історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання по­передніх поколінь);
* народна педагогіка.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Найбільш глибоко і різнобічно до їх кла­сифікації, на нашу думку, підійшов Г.К.Селевко, який дає класи­фікацію за суттєвими та інструментально значимими властивостями: цільовій орієнтації, організації навчання, особливостями змісту освіти, орієнтації на особистісні структури (ЗУН - оволодін­ня знання, уміння, навички, СРД - систему розумових дій, СЕМ - систему естетично-моральну, СКМ - систему самокеруючих ме­ханізмів, СДП - систему дійово-практичну). Він виділяє декілька класів педагогічних технологій*.*

Кожна педагогічна технологія має свої процесуальні характе­ристики (мотиваційна, управлінська, категорія учнів), а також має програмно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні технічні засо­би навчання, діагностичний інтерпритарій).

Нині погляди українських педагогів усе частіше спрямову­ються до технології модульного навчання, яке останнім часом впроваджується в навчально-виховну практику вищої школи як передовий педагогічний досвід і як експериментальна психолого­дидактична система.

Модульно-розвивальне навчання сприяє становленню особис­тості не тільки завдяки змісту, методам, формам організації, а й через свою сутнісну багатовимірність, логіку буття з огляду на спе­цифічну форму психосоціального зростання індивідуальності. Унікальність його полягає в тому, що всі сторони, аспекти, ком­поненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку, які ієрархічно подані в загальній картині психосоціального розвитку кожного студента.

Нині можна виділити декілька підходів до створення модуль­ної системи залежно від географії та змістовно-структурних особ­ливостей іноваційно-освітнього досвіду: американська та німець­ка моделі, литовська модель, українська.

1. Модульна система навчання головним своїм призначенням повинна мати таку заміну організаційних засад педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечила б суттєву його демок­ратизацію, умови для дійсної зміни місця студента у навчанні (перетворення його з об'єкта в суб'єкт цього процесу), надала б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, запровадила б у дію принцип індивідуалізації навчання.
2. Модуль - це відносно самостійна частина навчального про­цесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. Зміст курсу «Педагогіка вищої школи» в його досвіді поділений на чотири модулі.
3. Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лек­цією. Далі йдуть індивідуальна самостійна навчальна робота, кон­сультації, потім кілька групових тьюторських занять за опрацьо­ваними джерелами, що впроваджені замість традиційних семінарських занять і в своїй сукупності складають зміст модуля.
4. Організаційно кожне тьюторське зайняття включає у себе три-чотири види навчальної роботи, серед яких два є постійними невелика письмова робота та дискусія за змістом опрацьованих задач, евристична бесіда, рольові та ділові ігри тощо).
5. Джерела, виділені У списках літератури позначкою «X», складають мінімум навчального матеріалу, необхідного для сис­тематичного оволодіння предметом.
6. Студент може достроково вивчити й скласти звіт з матеріа­лу, що входить до того чи іншого модуля, за домовленістю з викла­дачем. Вивільнений таким чином час використовується ним згідно із своїми інтересами. Звіт студента за змістом конкретного моду­ля вважається прийнятим, якщо студент під час співбесіди з вик­ладачем продемонструє розуміння головних ідей модуля і послідов­но, аргументовано викладе їх (письмово та усно).
7. Для студентів, що засвоїли матеріал і відзвітувалися за змістом усіх чотирьох модулів до закінчення семестру, екзамен з даного предмету відміняється.
8. Коли студент не зміг з тих чи інших причин вчасно скласти звіт за змістом чергового модуля, він може зробити це за домовле­ністю з викладачем під час консультації.
9. При організації індивідуальної навчальної діяльності залишається актуальним питання про стимулювання систематичної  
   самостійної роботи з першоджерелами. Формалізм у питаннях  
   обліку її результатів значною мірою усувається за умов функціо­  
   нування пропонованої системи навчання тим, що перевірка кон­  
   спектів першоджерел відміняється і факт наявності або відсут­  
   ності їх у студентів не впливає на оцінку якості його навчальної  
   праці.

10. Виконання навчальних завдань оцінюється певною  
кількістю залікових одиниць, облік яких ведуть як викладач, так  
і сам студент. Оскільки наперед відомо, яку кількість їх треба на­  
брати для того, щоб одержати «5», «4» або «З», кожен студент от­  
римує можливість протягом усього часу вивчення предмету конт­  
ролювати та свідомо регулювати успішність свого просування в  
засвоєнні курсу шляхом цілеспрямованого планування та розпод­  
ілу своїх зусиль для досягнення навчальних результатів, що відпо­  
відають його запитам. Прикінцева оцінка успішності вивчення  
предмета визначається підсумовуванням залікових одиниць, які  
були отримані студентами за виконання всієї сукупності навчаль­  
них завдань.

11.3 метою стимулювання навчальної активності студентів за підсумками кожного навчального року з урахуванням загальної суми набраних залікових одиниць визначається десятка найкра­щих студентів з предмета. З числа цих студентів рада факультету (за поданням кафедри) може рекомендувати студентів до аспіран­тури з педагогіки.

|  |  |
| --- | --- |
| *Традиційне навчання* | *Модульне навчання* |
| **Завдання** | |
| Здебільшого завдання не формулюються як діяльнісні. Студент розуміє їх з навчального матеріалу і контролю. | Завдання формулюються в діяльнісному аспекті і пред’являються студентам перед початком навчання. |
| **Підготовка мінімального матеріалу** | |
| Спочатку готується навчальний матеріал (тексти тощо), далі має місце контроль засвоєння цього матеріалу, але не завжди визначається, як саме студенту використовувати здобутий матеріал. | Щонайперше формулюються вдіяльнісному аспекті завданнянавчання, далі організовуєтьсяконтроль за засвоєнням цих завданьі тільки після цього готуєтьсянавчальний матеріал, що дає змогу студенту вирішувати поставленізавдання |
| **Діяльність у процесі навчання** | |
| Орієнтація і діяльність викладачаякий передає знання групі студентів;тому сутністно домінує діяльністьвикладання всупереч діяльностіучіння | Модулі дають змогу поєднуватирізноманітні навчальну івикладацьку діяльність. Переважає навчальна діяльність студентів, індивідуалізоване учіння, що передбачає досягнення обов'яз­кового результату навчання. |
| **Роль викладача** | |
| Викладач виконує рольпостачальннка інформації, | Викладач виконує роль діагноста,консультанта, мотиватора і постачальника інформації. |
| **Метод навчання** | |
| Спостерігається тенденція довикористання викладачами одного-двох методів, таких як лекції,письмові завдання, практичні роботи, при цьому ігнорується багатство інших методів. | Для реалізації завдань навчаннявикористовуються різноманітніметоди з метою оптимізащі процесузасвоєння змісту конкретної теми. |
| **Засоби навчання** | |
| Засоби готуються і використовуютьсяна основі ознайомлення з матеріалом(тексти, фільми, слайди тощо) іпідбираються викладачемздебільшого за одним критерієм; які зних зручно використовувати (переважно це друковані засоби). | Засоби обираються таким чином,щоб вони сприяли комплексномудосягненню цілей навчання іконтролю за засвоєнням, томукожний модуль утримуєрізноманітні види навчання |
| **Участь студента** | |
| Здебільшого роль студента єпасивною, тобто зводиться дочитання тексту або слуханнявикладача. | Модуль забезпечує активну участьстудента, який засвоює інформаціюв ході діяльності, в активній роботі знавчальним матеріалом. |
| **Індивідуалізація** | |
| Традиційне навчання орієнтоване на групу; здебільшого студенти одержують обмежену кількість навчального матеріалу (інформаційних джерел), а викладач чітко визначає, яким чином його треба засвоїти (прочитати 20 сторінок тексту, відповісти на запитання тощо). | Модулі можуть бути глибоко індивідуалізованим. Кожний студент *має* змогу використовувати один засіб, кілька або всі можливі засоби. Здебільшого самому студентові надається право вибирати найбільш прийнятний для нього спосіб учіння з тим чи іншим набором засобів нявчанням (прослухування магнітної стрічки, читаний тексту, аналіз креслень, перегляд кінофільму, вивчення реальних об'єктів тощо). |
| **Темп учіння** | |
| Студент вимушений пройти курс "чітко визначенням кроком". Усі проходять навчання в одному темні; одночасно розпочинають і закінчують Його. | Кожний студент може навчатися у власному темпі. Він може засвоювати окремі частини модуля, якщо зуміє довести, що виконав поставлені перед ним завдання*. С*тудент може також за власним бажанням повторювати певну частину модуля стільки разів, скільки йому потрібно. |
| **Час** | |
| Здебільшого встановлюється однаковий для всіх студентів час проходження теми. Тому якість засвоєння перебуває у повній залежності від інтелекту того, хто навчається. | Кожний студент витрачає стільки часу, скільки йому потрібно для належного оволодіння змістом конкретної теми. Потрібний для індивідуального засвоєння час здебільшого має тенденцію до ко­реляції з інтелектуальним потен­ціалом студента. |
| **Свобода дій** | |
| Традиційно за розкладом кожного дня певний час відводиться для вивчення конкретних предметів. Студенти безальтернативно вимушені відвідувати лекції і практичні заняття (наприклад, конкретний предмет з 8-00 до 8.50 щопонеділка, щосереди і щоп'ятниці). | Навчання може проходити у зручний для кожного студента час. Модулі забезпечують студентам велику свободу пристосування часу занять і змісту модуля до їхніх індивідуальних потреб. |
| **Транспортабельність** | |
| Традиційне навчання переважно спирається на лекцію. Тому кавчання конкретного курсу може бутиПеренесене в інше місце тільки зпереміщенням викладача. Якщо студент пропустив частину курсу, пін змушений звертатися до викладача, переглядати конспекти колег або ж,, принаймні, залишається без інформації. | Модулями можна користуватися беззастережно будь-коли і будь-де -вдома, у лікарні тощо. Ними можна обмінюватися, розподіляти по ВНЗ. Кожен студент може вивчити будь-який матеріал у зручний час |
| **Умови учіння** | |
| Можливі індивідуальні відмінності в учіння. Якщо студент зацікавлений в одержані додаткового матеріалу, то він має відшукати його сам. У випадку невдачі, викладач вимушений працювати з ним окремо,надаючи необхідну інформацію, Напрактиці характерним є протилежний варіант - викладач не звертає уваги на утруднення студента і залишає його одного. Здебільшого не вистачає часу і засобів для індивідуалізованої діагностики або додаткової допомоги | Модуль вважається поганим, якщо значній частині студентів не вдається досягнути визначеного рівня. Студент, якому важко дається засвоєння матеріалу, може навчатися у додатковий час або одержати допомогу викладача, не заважаючи всій групі проходити курс |
| **Засвоєння знань** | |
| Більшість студентів знає про все, Реально важко сподіватися, що студенти зможуть засвоїти все найкращим чином. | Студенти, які повільно засвоюють матеріал, досягають частини дидактичних завдань. їм не вистачає часу для засвоєння всього матеріалу за відповідний час. Одержавши додатковий час, вони здатні засвоїти більшу частину змісту. |
| **Організація повторень** | |
| Часто повторюють саме ті теми, яким з тих чи інших причин симпатизує викладач. Іноді він вимагає повторити матеріал курсу в цілому. | Повторення студентами матеріалу залежить від результатів засвоєння. Повторення доцільне тоді, коли студент поверхово оволодів матеріалом |
| **Закріплення знань** | |
| За традиційного навчання студентів знання закріплюються і використовуються найчастіше на етапі комплексного контролю екзаменів | Невеликий обсяг модуля забезпечує невідкладний контроль знань і корекцію рівня їх засвоєння |
| **Контроль** | |
| Контрольні завдання здебільшого ставляться під кінець навчального курсу. Студент часто не знає, як готуватися до такого контролю. Контрольні завдання у переважній більшості покликані з'ясувати бальну оцінку, а не здійснити повноцінний зворотній зв'язок, тобто не визначити рівень засвоєння. Поширеним є нормативний контроль, за якою оцінка досягнень конкретного студента залежить від результатів навчання інших членів групи | Студентам не лише визначаються завдання, а й критерії оцінювання їх досягнень. Контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним. Студент одержує залік якщо його відповіді покажуть нормативний рівень засвоєння, хоч він не обов'язково збігається з максимально можливим. Контрольні запитання мають наметі оцінити ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, закріпити здобуте, діагнозувати труднощі. Проводиться еталонний контроль (за критеріями результативності навчання). Оцінка результатів конк­ретного студента по залежить від ріння результатів групи |
| **Невдача студента - незасвоєння** | |
| Погане засвоєння або повне незасвоєння матеріалу здебільшого не помічається до кінця екзаменаційної сесії. Часто студенти прагнуть придбати вміння без належного багажу теоретичних знань. Зазнавши невдачі під час сесії, студент вимушений повторювати матеріал усього курсу чи семестру. | Недостатнє засвоєння можна помітити на кожному етапі навчання, тому курс засвоюється довершеними порціями. У випадку невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити окремий модуль, а не весь курс. |

Змістові модулі у досвіді литовського модульного навчання конструюються відповідно до вимог таких основних принципів:

1. цільового призначення інформаційного матеріалу;
2. поєднання комплексних, інтегративних і окремих дидактич­них цілей;
3. повноти навчального матеріалу в модулі;
4. відносної самостійності елементів модуля;
5. реалізації зворотного зв'язку;

6) оптимальної передачі інформаційного і методичного матері­алу в модулі.

На основі цих принципів і похідних правил під керівництвом П.А.Юцявичене та нею особисто створені модульні програми для системи навчання англійської мови спеціалістів народного госпо­дарства, для системи підвищення кваліфікації майстрів промис­лового виробництва, а також курсів «Виховання колективу», «Формування авторитету керівника», які виявили високу ефек­тивність під час експериментального впровадження у практику вузівського навчання.

У досвіді російського новаторства принцип модульності реалі­зується з 1988 року шляхом експериментального запровадження нової структурно-управлінської моделі загальноосвітньої школи - об'єднання шкільних модулі» (ОШМ). При створені ОШМ модер­нізації підлягають: педагогічний процес, організаційна і фінансо­во-господарська діяльність і, особливо, система управління.

Отже, серед основних принципів модульності відмітимо такі:

1. наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодіва­ють студенти (учні) за допомогою дидактичне доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;
2. формування сам остійної планової, цілісної одиниці навчаль­ної діяльності, яка б сприяла досягненням студентом чітко визна­чених цілей;
3. оволодіння принципом модульності досягається через зас­тосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих за­гальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі;

4) принцип модульності - це також складання автономних  
порцій, поділ навчального матеріалу на частини (кроки, порції,  
такти - на зразок розділу або теми) для груп студентів.

Таким чином нова структура навчального процесу за модуль­ним принципом характеризується наступним змістом її елементів і логікою побудови:

1. Вивчення теми (розділу) навчального матеріалу проводить­ся не за окремими частками на кількох заняттях, а подається цілісно узагальненим модулем на установчих лекціях. Тривалість лекцій визначається об'ємом теоретичного матеріалу, способами його структурування. Установчі лекції висвітлюють особливо складні, проблемні питання теми, найновіші факти і події. Акти­візація мислення студентів в ході такої лекції забезпечується, якщо лекція носить проблемний характер. Сутність проблемної лекції полягає в створенні на ній викладачем проблемного завдан­ня, яке вирішується як правило, за участю аудиторії.

Ідеальним є варіант, коли студенти беруть участь у розв'язу­ванні проблеми, висувають свої гіпотези, самі аналізують резуль­тати. Навіть тоді, якщо рішення буде з'ясовувати мім викладач, активність студентів буде висока.

Важливим прийомом активізації навчання є евристична бесіда. Це ланцюг запитань викладача, які примушують студентів на базі вже сформованих понять, одержаних знань, життєвого досвіду, логічного мислення формувати нові поняття, робити висновки. Вагомою допомогою засвоєння лекційного матеріалу може бути робота студентів під час лекції з опорними конспектами.

2. Після установчої лекції слідує основні елементи структури модульного навчання:

* семінарські заняття,
* диференйційно-групова робота,
* ділові ігри.
* самостійна робота студентів під керівництвом викладача. Роль викладача в реалізації такої педагогічної технології

змінюється. Він в основному виконує роль консультанта. Студен­ти отримують від викладача завдання різних рівней. Концепція 3-х рівней змісту освіти дозволяє студенту самому вибрати рівень вивчення конкретного предмета. Перший рівень дає уявлення і цілісну картину матеріалу предмета, що вивчається. Невеликий об'єм (15-20% від всього курсу), вміння відповідати в основному на репродуктивні питання, що забезпечує його доступність для всіх.

Другий рівень повинен бути розширенням і поглибленням знань, одержаних під час засвоєння першого рівня. Завдання ви­магають аналізу матеріалу (відібрати матеріал за певними озна­ками, виділити головне, порівняти, складати тези, зробити вис­новки). Третій рівень містить знання, які є необов'язковими для всіх. Цей рівень забезпечує студенту найвищу оцінку.

Самостійна робота студентів під керівництвом викладача на занятті повинна забезпечити підвищення вимог до інформаційної ємкості змісту навчальних предметів, до творчої самостійної діяль­ності студентів.

Під час використання цієї педагогічної технології вводить­ся система модульного контролю. Модульний контроль та виз­начення рейтингу студентів використовується для того, щоб сти­мулювати систематичну та самостійну роботи студентів, підвищити об'єктивність оцінювання їхніх знань, створення здо­рової конкуренції між ними в навчанні, виявлення і створення творчих здібностей.

Модульний контроль знань студентів проводиться після завер­шення лекційних, семінарських, лабораторних і практичних за­нять, що належать до певного модуля.

Модульний контролі, проводиться у формі виконання письмо­вих контрольних завдань, що містять запитання для перевірки знань фактичного матеріала модуля і задачі. Тривалість проведен­ня модульного контролю — 4 академічні години. Оцінки виставля­ються в журналі успішності і в предметну відомість модульного контролю. Контрольне завдання зараховується, якщо воно оціне­не не нижче 11 балів (при використанні 20-бальної шкали). Сту­дент, що успішно склав весь, модульний контроль, може бути

звільнений від семестрово екзамену.

Якщо екзамен з предмета не передбачений програмою, а існує лише недиференційований залік, доцільно кожну форму роботи студента оцінювати певною кількістю балів. Після закінчення курсу за сумарною кількістю балів можна робити висновок про рівень засвоєння знань студентами.

Як приклад розглянемо застосування рейтингового контролю під час викладання курсу «Екологія» в Житомирському комерц­ійному технікумі (IIрівень акредитації). Програмою передбачено з даного предмета 54 години, з них 28 аудиторних занять. Макси­мальна кількість балів за усну відповідь на занятті 6 балів (перед­бачено 11 занять), за виконання рубіжної перевірочної роботи -10 балів, за реферат - 20 балів, за індивідуальну творчу роботу (еко­логічний плакат, емблема, тощо) - 15 балів, заохочувальні бали -не більше 15) в залежності від виду роботи, що виконується), за виконання комплексної контрольної роботи - 20 балів. За кожне пропущене заняття знімається по 2 бали. Залік, виставляється в тому випадку, коли студент набрав від 130 до 160 балів.

Окрім перелічених підходів до модульного навчання, існує інший варіант - стратегічний. Він передбачає переведення на­вчального процесу на комп'ютерну технологію навчання. Вона можлива за умови розробки комп'ютерних програм, курсів і адекватних їм організаційних форм, методів викладання і на­вчання. Одною з основних цілей такої технології є використан­ня комп'ютерів у майбутній професіональній діяльності спец­іалістів.

Структура навчального процесу в цьому варіанті буде суттєво змінена на другому етапі, коли після загального заняття - лекції, студентам буде запропонований машинний варіант індивідуаль­ного спілкування на комп'ютері.

Отже, навчальний модуль - це цільова, відкрита і відносно за­вершена сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії викладача і студентів, що реа­лізує змістовий модуль *через* форму-модуль. Цей модуль є основ­ною ланкою модульно-розвивальної системи навчання, що забез­печує оптимізацію психо-соціального розвитку викладача і студентів, а тому багато в чому є альтернативною традиційним за­собам, формам і методам лекційно-семінарської системи.

У Житомирському педагогічному університеті з 1996 року за­стосовується модульно-контекстна технологія, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості способів розумових дій, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, дійово-практичної сфери та самокерую­чих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Ця технологія по орієнтації на особистісні структури - всебічно гармонійна, за характером змісту гуманістична, навчально-вихов­на, за типом управління - система малих груп, за провідним мето­дом навчання - проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами - академічна, індивідуально-групо­ва, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби студента в самореалї-зації, *що* посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонуканнядидактичного вибору. Виходячи з класифікації потреб А.Маслоу, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. На його думку, лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюва­тися), можна її досягти.

У зміст педагогічної освіти закладено модель підготовки вчи­теля-вихователя, яка відображає діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбу­вається за допомогою діяльнісного модуля - інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль включає в себе такі уг­рупупання: методологічний, теоретичний, практичний і соціаль­ний.

Технологічний підхід у вивченні курсу «Педагогіка» передба­чає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за до­помогою тестів, контрольних питань, розв'язання задач, крос­вордів тощо у кожному модулі.

Логіка викладання курсу така:

* проектування цілей навчання відбувається відповідно роз­робленої моделі підготовки вчителя;
* переведення цілей на мину практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який мас забезпечити перехід від на­вчальних завдань до професійної діяльності;
* реалізація моделі підготовки вчителя-вихователя у процесі викладання педагогічних дисциплін;
* корекція процесу засвоєння ЗУН студентами;
* контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) ЗУН сту­дентів.

Ця логіка реалізується у кожному модулю (темі) курсу «Педа­гогіка» через зовнішню структуру (тема, мета, обладнання, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні якості та вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні рівні засвоєння ЗУН студентами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки. Підготовлені членами кафедри педагогіки навчальні посібники «Практикум з педагогіки» і «Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів» включають загально-методичний модуль, філософську методологію, конкретно-методологічний мо­дуль, власне теоретичний, теоретичний модуль і практичний блок, блок контролю і самоконтролю, блок професійно-педагогічних умінь та професійних якостей.

В основу лекційно-семінарських занять з педагогіки покладе­на технологія проблемного навчання.

Технологія проблемного навчання не нова і вона отримала ши­роке розповсюдження у ВНЗ.

Сьогодні під проблемним навчанням розуміють таку організа­цію навчальних занять, котрі передбачають створення під керів­ництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мисли­тельних здібностей. Викладачами використовуються різни типи проблемних ситуацій, як па змістом так і рівнем складності.

Основою проведення семінарсько-практичних занять з педаго­гіки є групові технології. Академічна група поділяється на мікрог­рупи. Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів:

1. Підготовка до виконання групового завдання:

а) постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації);

б) інструктаж про зміст і послідовність роботи;

в) рекомендації щодо дидактичного матеріалу по групах.

2. Групова робота:

г) знайомство з матеріалом, планування роботи в групі;

д) розподіл завдань між членами групи;

е) індивідуальне виконання завдань;

є) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;

ж) обговорення загального завдання групи (зауваження, до­повнення, уточнення, узагальнення);

з) підведення підсумків групового завдання.

3. Заключна частина:

і) повідомлення про результати роботи в групах; й) аналіз пізнавальної задачі, рефлексія;

к) загальний висновок про групову роботу і виконання постав­леної задачі.

Висновки про роботу групи та їх членів,

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому.

На практичних заняттях з педагогіки використовуються також технології на основі активації та інтенсифікації діяльності сту­дентів - ігрові технології.

Гра - це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається формується і удосконалюється самоуправління поведінкою.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовиз­наченні, саморегуляції, самореалізації.

*За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на:* дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

*За характером педагогічного процесу:* навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

*За ігровою методикою:* предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

Ігрові технології сприяючі, засвоєнню ЗУН, розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і самокеруючих механізмів.

Ігрова діяльність виконує такі функції:

* спонукальну (викликати інтерес);
* комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх педагогів);
* самореалізації (кожен студент реалізує свої можливості);
* розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якос­тей);
* розважальну (отримують задоволення);
* діагностичну (виявлення відхилень в ЗУН, в поведінці, про­галин у знаннях);
* коррекційну (внесення позитивних змін у структуру особис­тості майбутніх вчителів).

Більшість ігор мають риси вільної розвивальної діяльності, що має активний творчий характер, сприяє розвитку почуттів і пози­тивних емоцій,

Треба відзначити, що в сучасній середній і вищій школі ігрова діяльність використовується:

* в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття;
* як елемент іншої технології;
* в якості уроку або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

У нашому досвіді широко використовуються ділові ігри для розв'язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення ма­теріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-на­вчальних умінь. Ділові ігри дають можливість студентам зрозум­іти навчальний матеріал з різних позицій.

У процесі вивчення педагогіки застосовуються різні модифі­кації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма.

Імітаційні (імітуються події, конкретну діяльність студентів, викладачів, учнів, вчителів). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить інші структури і призначення імітованих процесів та об'єктів.

Операційні ігри допомагають відпрацьовувати конкретні спе­цифічні операції. Наприклад, розв'язання педагогічних задач, проведення зборів тощо.

Рольові ігри сприяють відпрацюванню тактики поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків конкретної особистості. Для про­ведення гри з використанням ролі розробляється модель ситуації, розподіляються ролі.

Діловий театр передбачає написання сценарію, де описується конкретна ситуація, функції та обов'язки дійових осіб, їх задачі.

Психограма і соціограма близькі до «ділового театру», але спря­мовані на формування перцептивних умінь майбутніх педагогів (уміння відчувати стан іншої людини, уміння встановити контакт).

Технологія ділової гри складається з таких етапів *(див. табл. 2).*

В останній час у ВНЗ використовують інформаційні технології навчання, до яких відносять технології, що використовують спец­іальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери стали широко використовуватись в освіті, з'явився термін «нові інформаційні технології навчання». Ми схильні до думки вчених, які вважають, що будь-яка педагогічна технологія - це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація та її рух (перетворення). Тому більш точним було б визначення для цих технологій - технічні інформаційні технології.

Технічні інформаційні технології - це процеси підготовки і пе­редачі інформації, засобом якої є комп'ютер та інші технічні засо­би. Вони розвивають ідею програмованого навчання і відкривають дійсно нові, ще не досліджені варіанти навчання, пов'язані з уні­кальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомуні­кацій. Проте в наукових джерелах ці технології отримали назву комп'ютерних технологій.

Комп'ютерні технології спрямовані на: підготовку особистості інформаційного суспільства; формування умінь працювати з інформацією; розвиток комунікативних здібностей; формування дослідницьких умінь та умінь вибору оптимальних рішень; забез­печення великим об'ємом якісної інформації.

*Таблиця 2. Етапи проведення ділової гри.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Етап підготовки(постановкамети, аналізпроблеми,обґрунтуваннязадач,планування,загальний описпроцедури гри,зміст ситуації тахарактеристикадійових осіб) | Розробка гри | * розробка сценарію, * плану ділової гри, * загальний опис гри, * зміст інструктажу, * підготовка матеріальногозабезпечення, * постановка проблеми,цілей, * умови, * інструктаж, * регламент, * правила, * розподіл ролей, * формування груп, * консультації |
| Етаппроведення | Входження в гру | * робота з джерелами ітренінг, * мозковий штурм |
|  | Групова робота над завданнями | * виступ груп, * захист результатів, * дискусії, * робота експертів. |
| Етап аналізу таузагальнення | Міжгруповадискусія | * вихід з гри, * аналіз, * рефлексія, * оцінка та самооцінка, * висновки та узагальнення, * рекомендації. |

Комп'ютерні технології можуть здійснюватися у таких трьох варіантах:

I - технологія як «проникнення» (застосування комп'ютерно­го навчання з окремих тем розділах);

II - як основна (застосування при вивченні базових тем);

ІІІ — як монотехнологія (коли весь процес навчання: діагностика, управління, моніторинг, провадиться за допомогою комп'ютера).

Концептуальними положеннями комп'ютерних технологій є такі: навчання - спілкування з комп'ютером; пристосування ком­п'ютера до індивідуальних особливостей студента (принцип адап­тивності); діалоговий характер навчання; керованість і корекція викладачем процесу навчання; здійснення взаємодії студентів з комп'ютером за всіма типами: суб'єкт, об'єкт, суб'єкт-об'єкт, об'єкт-суб'єкт; оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи; створення психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером; необмежене навчання: зміст, його інтерпретація і додатки; комп'ютерна технологія засновується при використанні деякої формалізованої моделі змісту, котрий представлений про­грамними засобами, записаними у пам'ять комп'ютера, і можли­востями телекомунікаційної мережі.

Головною особливістю змісту освіти засобами комп'ютерних технологій є багатократне збільшення «підтримуючої інформації», наявність інформаційного середовища.

Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними бо вони мають здатність реагувати на дії студента і викладача, вступати з ними в діалог, що і складає головну особливість методик ком­п'ютерного навчання

Комп'ютер виконує функції: викладача (вчителя); джерела навчальної інформації; наочності; індивідуального інформаційно­го простору; тренажера; засобу діагностики і контролю.

Комп'ютер виконує також функції робочого інструменту, оск­ільки він виступає в якості: засобу підготовки текстів та їх збере­ження; текстового редактора; графічного редактора; обчислюваль­ної машини; засобу моделювання.

Функцію об'єкту навчання комп'ютер виконує при: програму­ванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інфор­маційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології виконує такі функції: організація навчального процесу на рівні предмету, групи; орган­ізація внутрішньо-групової активності і координації; індивідуаль­не спостереження за студентами, надання допомоги; індивідуаль­не навчання; підготовка компонентів інформаційного середовища.

Інформатизація навчання вимагає від викладача і студентів комп'ютерної грамотності, до структури комп'ютерної грамотності входять:

* знання основних понять інформатики і обчислювальної тех­ніки;
* знання сучасних операційних систем та володіння їх основ­ними командами;
* знання сучасних операційних засобів.

В останній час з'явилася нова технологія - технологія дистанц­ійного навчання. Поява дистанційної освіти не випадкова - це за­кономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов. Виконати соціальне замовлення суспільства шляхом збільшення асигнувань на освіту, збільшенням кількості навчальних закладів та іншими традиційними способами не в змозі навіть заможні краї­ни. Тому поява дистанційної освіти, питання «бути чи не бути» дистанційній освіті вже не є актуальним. В усьому світі дистанцій­на освіта існує, займає. свою соціально значущу нішу в освіті. В кінці 1997 р. у 107 країнах діяло близько 1000 навчальних закладів ди­станційного типу. Кількість тих, хто отримав вищу освіту в сис­темі дистанційної освіти становило у 1997 р. близько 50 млн. лю­дей, а у 2000р. близько 90 млн. людей.

Особливо доцільною є дистанційна післядипломна педагогіч­на освіта, що зумовлюється низкою причин, найважливішими з яких є:

* необхідність реформування післядипломної педагогічної ос­віти в напрямку підвищення її відкритості, масовості, осо­бистої орієнтованості і реальної неперервності;
* позитивним активним впливом на зміст, форми і методи тра­диційного навчання;
* збільшенням об'єму доступних освітніх масивів;
* підвищенням комп'ютерної грамотності тих, що навчають­ся;
* активізацією процесу навчання та посилення його творчої складової;
* збільшенням ролі особистості у власній освіті;
* постановкою освітніх цілей, вибором змісту, форм, методів, темпів та умов навчання.

Нині можна навести велику кількість визначень поняття «ди­станційне навчання», що відбиває різноманіття підходів до його розуміння:

Дистанційна освіта - особлива, досконала форма, яка поєднує елементи очного, очно - заочного, заочного і вечірнього навчан­ня на основі нових інформаційних технологій та систем мульти­медіа.

Дистанційна освіта - комплекс освітніх послуг, що надаються широким колам населення в країні і за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що ба­зується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (су­путникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.).

Дистанційне навчання є однією з форм освіти, що закликане реалізувати права людини на освіту і отримання інфор­мації.

Дистанційне навчання - сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студенту основного обсягу матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів та викладачів в процесі навчан­ня, надання студентам можливості самостійної роботи по засвоєн­ню матеріалу, а також оцінку їхніх знань та навиків в процесі навчання.

В концепції створення та розвитку єдиної системи дистанційної освіти в Росії дається таке визначення. Дистанційне навчання - це універсальна гуманістична форма навчання, що базується на ви­користанні широкого спектру традиційних, нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, технічних засобів, що створю­ють умови для вибору студентами вільних освітніх дисциплін, які відповідають стандартам, діалоговому обміну з викладачем; при цьому процес навчання не залежить від положення студента в про­сторі та часі.

Дистанційна освіта - це система, в якій реалізується процес дистанційного навчання для досягнення та підтвердження студен­тами певного освітнього цензу, що стає основою їх подальшої твор­чої та (або) трудової діяльності.

Дистанційне навчання - це нова форма організації освіти, що основана на використанні персональних комп'ютерів, електрон­них підручників та засобів телекомунікації, які становлять якіс­но нову технологію навчання .

Розглянутий вище матеріал показує, що у визначення дистан­ційного навчання входять три компоненти: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, комп'ютерна система комунікацій (Інтер­нет). Дистанційне навчання - це технологія, що базується на прин­ципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій. Інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування.

Для цієї технології характерна позитивна пізнавальна моти­вація, що створюється мережею Інтернет, та якість підготовки фахівця. Це й робить дистанційне навчання технологією навчан­ня XXI сторіччя.

Характерними рисами дистанційної освіти є: гнучкість, мо­дульність; економічна ефективність; координаторська роль вик­ладача; спеціалізований контроль якості освіти; використання спеціалізованих технологій і засобів навчання.

Основний принципами дистанційного навчання є: гуманізм, пріоритетність педагогічного підходу при проектуванні освітньо­го процесу в дистанційному навчанні; педагогічна доцільність за­стосування нових інформаційних технологій; вибір змісту освіти; забезпечення захисту інформації, що циркулює в дистанційному навчанні; стартовий рівень освіти; відповідність технологій на­вчанню; мобільність навчання; неантагоністичність дистанційно­го навчання існуючим формам освіти.

Основними видами забезпечення дистанційного навчання є методичне, програмне, технічне, інформаційне, організаційне.

Наказом Міністра освіти і науки України № 293 від 07.07.2000 р. створюється структурний підрозділ Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут» Український центр дистанційної освіти (УЦДО), головною метою діяльності якого є створення системи дистанційної освіти України відповід­но до завдань Національної програми інформатизації.

Перехід до Інформаційного суспільства кардинально змінює положення системи освіти, її інституційний статус. Освіта стає не лише Інструментом взаємопроникнення знань і технологій в гло­бальному масштабі, але й капіталу, засобом боротьби за ринок, рішення геополітичних завдань. Сучасному суспільству необхід­не масова якісна освіта, спроможна забезпечити зростаючі потре­би споживача та виробника матеріальних і духовних благ.

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшен­ня контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу управління процесом навчання.

Необхідність контролю навчальної роботи й оцінки знань сту­дентів має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання - процес - результат - наступна мета. Але для того, щоб педагогічне грамотно визначити мету, необхідно точ­но знати, що вже досягнуто унаслідок навчання. У подальшому викладі ми будемо користуватися такими поняттями: «контроль» - родове поняття; «перевірка» - процес контролю; «оцінка» - кількісна фіксація виявленого рівня знань у балах; «облік» - до­кументальна фіксація (екзаменаційні відомості, залікові книжки студентів, журнали та ін,).

Категорія контролю (під ф|), еопіго1)має кілька значень. У ди­дактиці його тлумачать як нагляд, спостереження і перевірку ус­пішності студентів. Контроль при цьому виконує такі функції:

- освітню (сприяння поглибленню, розширенню, удоскона­ленню знань студентів, уточненню і систематизації навчаль­ного матеріалу з предмету);

- діагностично-корегуючу (виявлення знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, неуспішності; забезпечення зворотно­го зв\*язку у різновидах: «студент - викладач» і «студент-студент»);

- контролюючу (визначення рівня знань, умінь і навичок сту­дентів, підготовленості до засвоєння нового матеріал, вистав­лення оцінок студентам);

- виховну (спрямовану на поліпшення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної само­стійної праці та ін.);

- розвивальну (сприяння розвитку психічних процесів особи­стості - уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної ак­тивності, мовленнєвої культури студентів); -стимулюючо-мотиваційну (стимулювання студентів до по­кращення навчальної діяльності, розвитку особистої відпо­відальності, формування мотивів навчання); - управлінську (забезпечення цілеспрямованості у навчанні); - прогностично-методичну (стосується як викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, резуль­татів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і студентів, ос­кільки допомагає їм прогнозувати свою навчальну та нау­кову роботу).

Принципи організації контролю й оцінки знань студентів виз­начаються метою навчально-виховного процесу у ВНЗ, а також об'єктивними закономірностями педагогічного процесу в них:

- принцип індивідуального характеру перевірки й оцінки знань студентів передбачає індивідуальну роботу викладача з кожним сту­дентом, врахування його індивідуальних особливостей; принцип систематичності і системності перевірки й оцінки знань впливає на здійснення контролю протягом усього періоду навчання студента у ВНЗ; принцип тематичності стосується усіх ланок перевірки і пе­редбачає оцінку навчальної діяльності студентів за семестр чи на­вчальний рік, і з кожної теми; принцип диференційованої оцінки успішності навчання студентів передбачає здійснення оцінки успі­шності на основі різнорівневого підходу; принцип єдності вимог викладачів до студентів передбачає урахування кафедрами і вик­ладачами діючих загальнодержавних. стандартів; принцип об'єктив­ності - це систематичний аналіз результатів міжсесійного контро­лю і показників успішності за єдиними критеріями з метою своєчасного здійснення заходів для поліпшення організації і змісту навчально-виховного процесу, підвищення ефективності і якості аудиторних і самостійних занять студентів з метою запобігання (зменшення) відсуву; принцип гласності передбачає дове­дення результатів контролю до відома студентів.

Види перевірки навчальної роботи студентів визначаються сту­пенем їх адекватності сформульованим принципам контролю знань. У роботі вищої ніколи здійснюються такі види контролю:

* міжсесійний контроль (попередня перевірка, поточна пере­вірка, тематична перевірка);
* підсумковий контроль.

*Попередню перевірку* проводять з метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання і місця проведення контролю. Останній може здійснюватися, на­приклад, на початку навчального року з метою встановлення рівня знань студентів; перед вивченням нового розділу - для визначен­ня питань, що потребують повторення, ступеня готовності сту­дентів до сприйняття нової інформації, підготовки студентів до практичних чи лабораторних робіт, до роботи над першоджерела­ми тощо.

Попередня перевірка може проводитись у формах письмових контрольних робіт, фронтальних опитувань перед початком прак­тичних чи лабораторних робіт, усної перевірки окремих груп сту­дентів, стандартизованого контролю знань.

Завданням поточної перевірки успішності студентів є збережен­ня оперативного (безпосередньо у процесі навчання), зовнішнього («викладач - студент - викладач») і внутрішнього («викладач-студент-студент») зворотного зв'язку. На базі отриманої інфор­мації проводиться необхідне коригування навчальної діяльності студента, що особливо важливо для стимулювання його само­стійної роботи.

Поточна перевірка є органічною частиною навчального проце­су і проводиться у рамках чинних форм організації навчання у ВНЗ: на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних роботах. Частіше вона здійснюється у таких формах:

* *усна співбесіда* за матеріалами розглянутої теми на початку  
  наступної лекції, з оцінкою відповідей студентів (10-15 хв.);
* *письмове фронтальне опитування* студентів на початку чи в кінці лекції (10-15 хв.). Відповіді перевіряються і оціню­ються викладачем у позалекційний час.;
* *фронтальний безмашинний стандартизований контроль* знань студентів за кількома темами лекційного курсу (5- 20 хв.).

Проводиться найчастіше на початку семінарських занять, практичних чи лабораторних робіт;

* *перевірка за допомогою перфокарт (5-7* хв.);
* *письмова перевірка* у вигляді понятійних диктантів, творів із гуманітарних дисциплін і контрольних робіт із природ­ничо-математичних дисциплін;
* *експрес контроль;*
* *домашні завдання;*
* *практична перевірка* знань на лабораторних і практичних заняттях;
* *тестова перевірка* ЗУН студентів.

Важливою формою тематичної перевірки й оцінки знань сту­денті в виступають *колоквіуми* (від лат collogium - розмова, бесіда). Головне завдання колоквіуму - мобілізація студентів на поглиблене вивчення провідних тем чи розділів курсу. Мета ко­локвіуму - допомогти студентам глибше розібратися в теоретич­них питаннях, стимулювати їхню дослідницьку діяльність.

При вивченні педагогічних дисциплін колоквіуми здебільшо­го проводяться перед педагогічною практикою, а також в кінці навчального року або семестру.

*Консультації з контрольними* функціями мають два основних різновиди: а) консультації, на яких викладач перевіряє конспек­ти першоджерел, самостійну роботу студентів з літературою, до­помагає студентам сформулювати необхідні узагальнення; б) кон­сультації - для студентів, які пропустили лекції, семінарські заняття.

Міжсесійний контроль сприяє забезпеченню ритмічної роботи студентів, виробленню у них вміння чітко організувати свою пра­цю, допомагає викладачеві своєчасно виявити невстигаючих і до­помагати їм, організовувати індивідуальні творчі заняття для най­краще підготовлених студентів. Дані міжсесійного контролю використовуються для внесення відповідних змін у матеріал, що вивчається на лекціях, у зміст консультацій, індивідуальної ро­боти зі студентами, контрольних робіт, колоквіумів.

Провідне місце у системі контролю навчальної роботи студентів посідає рубіжний контроль (заліки, курсові) та підсумковий і зак­лючний контроль (семестрові та державні іспити).

Заліки, екзамени, курсові та дипломні роботи, виробничі) і пе­дагогічна практика традиційно вважаються основними формами контролю навчальної роботи студентів. Кількість іспитів, як пра­вило, не повинна перевищувати п'яти, а кількість заліків за се­местр - шести, у тому числі не більше двох диференційованих.

*Заліки -* це підсумкова форма перевірки результатів виконан­ня студентами практичних, лабораторних, курсових робіт (про­ектів), засвоєння ними матеріалу семінарських занять, практики. Заліки, як правило, проводяться без білетів і оцінок, у вигляді бес­іди викладача зі студентами. Співбесіди можуть проводитися інди­відуально. Під час заліку викладач констатує факт виконання чи невиконання студентами необхідних робіт. Якщо студент якісно і систематично працював протягом семестру, викладач може поста­вити йому залік «автоматично».

*Іспити* складаються за білетами, затвердженими кафедрою. Досвідчені викладачі нерідко проводять іспити за білетами у вигляді вільної бесіди. При цьому запитання білета виступають стрижнем такої бесіди, а оцінки оголошується як її підсумок. Це сприяє створенню атмосфери довіри та взаєморозуміння. Ве­ликим майстром проведення іспитів у формі співбесіди був проф. С.Х.Чавдаров (Київський університет).

У деяких ВНЗ нагромаджений певний досвід проведення іспитів без білетів (з урахуванням специфіки курсу). *Іспит з «відкритим підручником»* розрахований насамперед на перевірку уміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися до­датковою літературою, довідниками, навчальними посібниками тощо. Очевидно, такий тип іспиту доцільно проводити зі склад­них і великих за обсягом дисциплін. Академік П.В.Копнін (Киї­вський університет) вважав, що такий іспит доцільно проводити, наприклад, у бібліотечному залі з відкритим фондом літератури.

*Практичний іспит* найчастіше зводиться до виготовлення сту­дентами натуральних об'єктів, схем, макетів тощо. У студентів педагогічних університетів іспит може проходити у вигляді розв'язку підготовлених педагогічних ситуацій.

*Іспит-автомат* часто практикується викладачами щодо сту­дентів-відмінників, які серйозно і систематично працюють протя­гом року.

*Курсові роботи (проекти)* студенти захищають на засіданнях кафедр або перед спеціально створеними комісіями.

*Державні випускні екзамени* приймає державна екзаменацій­на комісія (ДЕК) у наперед назначеному і затвердженому складі. Окрім державних екзаменів студенти-випускники захищають пе­ред ДЕК дипломні роботи (проекти).

Усі згадані види контролю знань студентів (попередній, поточ­ний, тематичний, підсумковий) є відносно самостійними, хоча й пов'язаними між собою.

Найбільш ефективними методами перевірки і контролю успі­шності студентів є методи: усного контролю і самоконтролю, пись­мового контролю і самоконтролю, лабораторно-практичного, про­грамованого контролю (машинного, безмашинного), тестового контролю.

Основними формами організації перевірки знань студентів у сучасних ВНЗ є, насамперед: індивідуальна, групова, фронтальна перевірка, самоконтроль, рейтингова система.

Більшість викладачів усвідомлює, що в системі контролю ЗУН студентів є багато недосконалого, що не відповідає сучасним ви­могам. Основних недоліків традиційно здійснюваного контролю можна вказати: а) реї 11 індуктивний характер; б) суб'єктивність в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності.

Подолання їх, на наш погляд, в певній мірі, сприятиме впро­вадження тестового контролю ЗУН студентів.

Слово *«тест»* в англійській мові означає «випробування, проба, експеримент, перевірка». В педагогічній літературі під дидактичним тестом розуміють підготовлений, згідно з певни­ми вимогами, комплекс стандартизованих завдань, що дозволя­ють виявити в учасників тестування компетенції, піддаються пев­ному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями».

У тестології - теорії і практиці тестування - виділяють різні види тестів. їх класифікують

1) за *цільовими, функціональними і смисловими ознаками:*

* констатуючі, діагностуючі, прогностичні тести - за метою застосування;
* тести поточного, рубіжного (проводяться наприкінці семест­ру), підсумкового (проводяться в кінці кожного навчального

року), заключного контролю (в кінці курсу Навчання) - за видом контролю;

* тести, спрямовані на вимірювання рівня засвоєння мовного матеріалу, (навички); тести, спрямовані на вимірювання рівня сформованості мовленнєвих умінь) - за об'єктом конт­ролю;
* тести, орієнтовані на норми знань; тести, орієнтовані на кри­терій оцінки - за співвідношеннями з нормами чи критерія­ми;
* стандартизовані (тест, що пройшов апробацію на досить ве­ликій (600-1000 чоловік) кількості учасників тестування і який має стабільні і допустимі показники якості, а також спе­цифікацію - паспорт з нормами, умовами та інструкціями для його багаторазового використання в процесі контролю за якістю знань); нестандартизовані тести (тести, складені самими викладачами для своїх студентів - за статусом конт­ролюючої програми.

*2) за формальними ознаками:*

* вибіркові *тести.,* тести з вільною конструйова-ною відповід­дю - за структурою та способом оформлення відпо-віді;
* альтернативні тести, тести множинного, тести перехресного вибору - за характером вибіркових відповідей;
* тести на швид-кість, на складність - за гомогенністю завдань;
* тести з використанням технічних засобів навчання, тести без використання технічних засобів навчання - за способом пре­зентації мовленнєвого стимулу;
* машинні, без машинні - за використанням засобів оператив­ного машинного зв'язку.

Тест, як правило, складається з двох частин - інформаційної та операційної. Інформаційна частина має включати чітко і про­сто сформульовану інструкцію (що і як слід виконувати учаснику тестування). Бажано, щоб інструкція супроводжувалася прикла­дом виконання. Операційна частина тесту складається з певної кількості тестових завдань. Виконані тестові завдання потребують відповідної оцінки і визначення знань тестованого.

У своїх дослідженнях О.М.Мокров, Т.В.Солодка переконливо доводять переваги тестового контролю ЗУН над іншими методами контролю.

Тестовий контроль дає можливість викладачеві упродовж до­сить обмеженого *часу перевірити* якість знань у значної кількості студентів; за його допомогою *стає* можливим контроль знань, умінь, навичок на необхідному, заздалегідь запланованому рівні. На підготовчому етапі впровадження тестового контролю реаль­ним є самоконтроль, знання оцінюються більш об'єктивно, варто відзначити, що у процесі тестування увага студентів фіксується не на формулюванні відповіді, а на осмислення її суті, у зв'язку з чим створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем.

Проте тестовий контроль знань, має й істотні недоліки, які мож­на поділити на три групи: 1) недоліки, які лежать в основі сутності контролю (ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї; можливість при застосуванні тестів закрито­го типу оцінити тільки кінцевий результат (правильно — непра­вильно ), у той час як сам процес, що привів до цього, не розкри­вається); 2) недоліки психологічного характеру (стандартизація мислення без урахування рівня розвитку особистості); 3)недоліки, що грунтуються на організаційно-методичних показниках (вели­ка затрата часу на складання необхідного «банку» тестів, їх варі­антів, трудомісткість процесу; необхідність високої кваліфікації вчителів та експертів, що розробляють тестові завдання).

На наш погляд, існують реальні шляхи усунення цих недоліків. Наприклад, оптимальна кількість варіантів закритого типу (4-5) або ж застосуванням різних за конструкцією тестових завдань. Для того, щоб тестовий контроль знань був результативним, необхідно дотримуватись таких психолого-педагогічних вимог щодо його застосування:

1. Поступове впровадження тестового контролю, що дасть змо­гу студентові психологічно підготуватися. Розпочинати слід з про­стих тестів, через деякий час вводячи більш складні конструкції.
2. Завдання повинні мати комплексний характер.
3. Тестовий контроль мусить гарантувати об'єктивність оцін­ки знань, умінь, і навичок студентів, сприяти усуненню суб'єкти­візму, а відтак і формуванню позитивного ставлення до навчаль­ного предмета, а також до викладача.
4. Важливим є дотримання організаційної чіткості в проведенні тестового контролю, яка передбач»» : наявність оргмоменту, підчас якого педагог пояснює тестові завдання, *дає. відповіді* на запитан­ня студентів, обов'язково визначає час, необхідний для виконан­ня роботи; забезпечення кожного студента бланком відповідей стандартного зразка, що великою мірою заощаджує час і студентів, і викладачів.
5. Тестові завдання дають змогу значно скоротити час очіку­вання студентами оцінки після виконання завдання, що є дуже суттєвим фактором- як психологічним, тик і виховним.
6. Обов'язково слід робити аналіз результатів тестування.

Отже, тест як система завдань специфічної форми і відповідно­го змісту є науково обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок студентів, допомагає здійснювати індиві­дуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобіль­но керувати навчально-виховним процесом.

Визначити об'єктивно рівень оволодіння людиною знаннями і способами діяльності, як свідчить педагогічний досвід, дуже важ­ко. Щоб полегшити виконання цього завдання, треба розділити два поняття, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку, -кри­терії оцінки і норми оцінки. Критерії оцінки - це ті положення, урахування яких є обов'язковим при виставленні тієї чи іншої оцінки. Норми оцінки - це опис умов, на які має спиратися педа­гог, виставляючи студентові оцінку. Виставляючи студентові ту чи іншу оцінку, педагог має враховувати: характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам’ятовування, обсяг, повноту і точність знань); якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і са­мостійність викладу, культуру мовлення); ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосуван­ня засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяль­ності; якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп ви­конання, ретельність і т. ін.).

Оцінки «відмінно» послуговує студент, який виявив всебічні, систематичні і глибокі знання навчально-програмового матеріа­лу, вміння вільно виконувати завдання, передбачені програмою, ознайомлений з основною і додатковою літературою. Як правило, оцінка «відмінно» виставляється студентам, які засвоїли взаємоз­в'язок основних понять, виявили творчі здібності в розумінні і використанні навчально-програмового матеріалу. Оцінки «добре» заслуговують студенти, які виявили повне знання навчально-про­грамового матеріалу і успішно викопують передбачені програмою завдання, засвоїли основну літературу, рекомендовану програмою. Як правило, оцінки «добре» виставляється студентам, які засвід­чили систематичний характер знань із дисципліни і здатні до їх самостійного поповнення і оновлення у ході подальшої навчаль­ної роботи і професійної діяльності. Оцінки «задовільно» заслуго­вує студент, що виявив знання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання і майбутньої робо­ти за професією, який справляється з виконанням завдань, перед­бачених програмою, ознайомлений з основною літературою, ре­комендованою програмою. Оцінка «задовільно» виставляється студентам, що припустилися огріхів у відповіді на іспиті і при ви­конанні екзаменаційних завдань, але продемонстрували спро­можність усунути ці огріхи. Оцінка «незадовільно» виставляється студентові, який виявив прогалини у знаннях основного навчаль­не-програмового матеріалу, припустився принципових помилок у виконанні передбачених програмою завдань. Як правило, оцін­ка «незадовільно» ставиться студентам, які неспроможні продов­жити навчання чи приступити до професійної діяльності після за­кінчення вузу без додаткових занять із відповідної дисципліни.

Об'єктом оцінювання мають бути структурні компоненти на­вчальної діяльності (учіння), а саме:

1. Змістовий компонент - знання про об'єкт вивчення (уявлен­ня, поняття, явище тощо, в т.ч. про правила, засоби його перетво­рення, вимоги до результату; складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності і т.д.). Обсяг знань виз­начений навчальними програмами, державними стандартами.

При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота; правильність; логічність; усвідомленість (розуміння, ви­окремлення головного і другорядного), вербалізація - словесне оформлення у вигляді відтворення (переказ, пояснення); застосу­вання знань (адекватність, самостійність в умовах новизни (за зраз­ком, аналогічні, відносно нові).

2. Операційно-організаційний компонент - дії, способи дій (вміння, навички): предметні (відповідно до програм із навчаль­них предметів); розумові (порівнювати, абстрагувати, класифіку­вати, узагальнювати тощо); загальнонавчальні (аналізувати, пла­нувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Підлягають аналізу й такі характеристики дій, способів дій, діяльності: правильність виконання; самостійність виконання в умовах новизни (за зразком, аналогічнії відносно нові); надання допомоги: практичної (спільне виконання дії викладачем і студен­том; показ, надання зразка); вербальної (повторний інструктаж, пояснення, запитання, підказка, вказівка); в) загальної (стимулю­вання, підтримка, схвалення, активізація уваги); усвідомленість способу виконання - розуміння та словесне оформлення: відтво­рення (переказ), пояснення, застосування в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові).

3. Емоційно-мотиваційний компонент - ставлення до навчан­ня. Аналізуються такі його характеристики:

* характер і сила( байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);
* дієвість( від споглядального (пасивного) до дійового);
* сталість( від епізодичного до сталого).

Саме ці характеристики змістового, операційно-організаційно­го та емоційно-мотиваційного компонентів учіння студентів мо­жуть бути покладені в основу визначення рівнів навчальних до­сягнень (І - початковий, II - середній, III - достатній, IV -високий), загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних оці­нок (у балах).

Кафедра педагогіки Полтавського педагогічного університе­ту проводить науковий експеримент з проблеми переходу на 12-бальну систему оцінювання у аакла-дах вищої педагогічної освіти Ш-ІУ рівнів акредитації. Реалії такі, що загальноосвітня школа уже працює за цією системою, *їх* от вступні іспити до вищих на­вчальних закладів ще минулого року оцінювалися за чотирибальною шкалою. Тобто вища школа, діяльність якої повинна мати випереджувальний характер, відстає від загальноосвітньої, що гальмує реформування останньої.

По закінченню експериментальної роботи планується підготу­вати рекомендації з введення у практику вищих навчальних зак­ладів 12-бальної системи оцінювання професійних досягнень май­бутніх учителів» обгрунтувати процес впровадження і основні умови його успішного здійснення. Викладачами кафедри цього університету розроблено критерії оцінювання а теорії та історії педагогіки, а також пропедевтичної, передвипускної і випускної педагогічних практик *(див. таблицю 3).*

*Таблиця 3. Критерії оцінювання професійних досягнень студента з теорії та історії педагогіки*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівні компетентності** | **Бали** | **Оцінка** | **Критерії оцінювання** |
| Низький (фрагментарний) | 1 | «2» | \*ознайомлений з авчальним матеріалом на рівні розпізнавання і відтворення окремих фактів |
| 2 | \* ознайомлений і відтворює навчальний матеріал на рівні окремих фактів і фраг­ментів |
| 3 | \* ознайомлений і відтворює навчальний матеріал на рівні основних фрагментів, що становлять певну завершену частину зміс­ту навчальної дисципліни |
| Елементарний (репродуктивний) | 4 | 3 | \* ознайомлений з навчальним матеріалом, відтворює його на репродуктивному рівні |
| 5 | \* володіє навчальним матеріалом н*а* репродуктивному рівні, але не виявляє самостійного творчого мислення |
| 6 | \* володіє навчальним матеріалом на репроду­ктивному рівні, демонструє: *початкові* вміння його зіставлення та узагальнення |
| Достатній (частково-пошуковий) | 7 | 4 | \* володів навчальним матеріалом, уміє зіставляти і узагальнювати, виявляє пізнавальний інтерес до фахової навчальної дисципліни та її методики |
| 8 | \* володіє навчальним матеріалом, уміє зіставляти та узагальнювати, *робити* власні висновки, виявляє частковий евристичний інтерес до дидактики чи теорії виховання |
| 9 | \* володіє навчальним матеріалом, обізнаний із сучасними науковими школами, теоретичними підходами і концепціями, виявляє творчий інтерес до теорії педагогіки |
| Високий (дослідницький) | 10 | 5 | \* має ґрунтовні й всебічні знання з предмета,  \* володіє методами дослідження,  \* здійснює наукову роботу під керівництвом викладача |
| 11 | \* має ґрунтовні та всебічні знання, постійно працює над їх поновленням,  \* володіє найсучаснішими методами дослідження,  \* проводить самостійні власні дослідження |
| 12 | \* має власну програму професійнопедагогічного самовдосконалення,  \* самостійно розробляє методи і методики дослі дження і запроваджує їх у наукових пошуках,  \* має досягнення в науковій роботі, друковані праці |

Рекомендовані критерії' зазна-ють деяких змін відповідно до спе-цифіки поточного, модульного чи підсумкового контролю (див. таблицю 4).

Таблиця 4. Загальні критерії оцінювання професійних досягнень майбутніх учителів з педагогічної практики.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівні компетентності** | **Бали** | **Оцінка** | Критерії оцінювання |
| Низький (фрагментарний) | 1 | «2» | \* уміє визначати виховну мету уроку чи виховного заходу, але не володіє практичними вміннями і навичками для здійснення виховної роботи |
| 2 | \* здійснює виховну роботу фрагментарне, з методичними пмилками |
| 3 | \* здійснює виховну роботу фрагментарно |
| Елементарний (репродуктивний) | 4 | 3 | \* здійснює виховну роботу за дорученням, використовуючи розробки класного керівника |
| 5 | \* проводить виховну роботу з елементами самостійності, за окремими напрямами |
| 6 | \* проводить виховну роботу з елементами самостійності, але згідно з усталеними в школі традиціями |
| Достатній (частково-пошуковий) | 7 | 4 | \*здійснює виховну роботу самостійно, в системі, ви­користовує традиційні форми, методи і види |
| 8 | \* здійснює виховну роботу самостійно, в системі, ви­користовує елементи сучасних виховних технологій |
| 9 | \* здійснює виховну роботу самостійно, в системі, ви­користовує сучасні виховні технології, виявляючи праг­нення до власних творчих пошуків |
| Високий (дослідницький) | 10 | 5 | \* Грунтовно і творчо володіє професійними вміннями і авичками, запроваджує нові досягнення теорії виховання;  \* виявляє власні наукові інтереси щодо вдосконалення системи виховної роботи |
| 11 | \* творчо застосовує професійні вміння і навички, досягнення педагогічної науки;  \* проводить власні дослідження з окремих проблем, апрямів І ланок системи виховної роботи школи |
| 12 | \* творчо застосовуючи професійні уміння і навички, здій­снює експериментально-дослідницьку роботу з актуальних проблем виховання і перевиховання за власною науковою програмою, має позитивні результати |

Ще у 1994 році кафедра педагогіки Полтавського педагогічно­го університету перейшли на модульний зміст і розподіл на­вчального матеріалу. Тематичне оцінювання професійних знань студентів здійснюють за результатами модульних підсумкових контрольних частково-пошукового і дослідницького характеру, в тому числі і тестів. Після кожної теми, що входить до модуля, да­ються запитання для контролю і самоконтролю. При цьому реко­мендується використовувати 12-бальний тестовий і програмова­ний контроль.

Таким чином, адаптація викладачі» і студентів до нової систе­ми оцінювання - це процес, який не слід ні спрощувати, ні уск­ладнювати. Вона має, насамперед, стимулювати студента до сис­тематичної навчально-пізнавальної діяльності, а викладача -навчити орієнтуватися щодо якості майбутнього педагогічного поповнення.

Контроль і оцінювання як складові функції процесу навчання в сучасній вищій школі піддаються суттєвому переосмисленню. Вочевидь простежується тенденція їх максимальної диференціації й урізноманітнення.

Гуманізація, демократизація освіти, переорієнтація навчання з інформаційно-репродуктивного процесу на творчий розвиток особистості студента, формування у нього основних здатностей­компетенцій потребують зміни підходів до оцінювання навчаль­них досягнень майбутніх вчителів.

Важливим, на нашу думку, є й те, що увага педагогів акцен­тується не тільки на необхідність озброєння студентів певною су­мою знань, умінь та навичок, а й на обов'язковій сформованості певних компетенцій. Поняття «компетенція» включає сукупність якостей особистості, загальну обізнаність, яка грунтується не лише на знаннях, досвіді, певних цінностях, набутих в процесі навчан­ня в ВНЗ, а також і на власних здібностях.

У педагогічній літературі критеріями оцінювання навчальних досягнень студентів визначаються такі:

- соціальні (активність у суспільному житті, участь в діяль­ності громадських організацій, вміння попереджувати, уре­гульовувати конфлікти, самостійно приймати рішення й бра­ти на себе відповідальність за їх виконання тощо);

* полікультурні (вміння досягати консенсусу, вирішуючи різні питання, що стосуються як професійної діяльності, так і по­всякденного спілкування з людьми різних поглядів, релігій­них конфесій, інших національностей тощо);
* комунікативні (високий рівень культури спілкування в ко­лективі, знання декількох мов і використання їх в прак­тичній діяльності за певних обставин);
* інформаційні (вміння знаходити різноманітну інформацію за допомогою сучасних інформаційних технологій, критич­но її осмислювати та використовувати для здобуття знань);
* саморозвитку та самоосвіти ( передбачають потребу у само­вдосконаленні, підвищенні професійної майстерності, за­гального рівня культури, розвитку власних здібностей і т.ін.);

- компетенції, що виявляються як здатність до раціональної  
продуктивної, творчої діяльності.

У сучасних освітянських документах підкреслюється, що осо-бистісно зорієнтована шкільна освіта передбачає : застосування нової педагогічної етики спілкування педагогів і учнів (взаємо­повага, взаєморозуміння, творче співробітництво); обов'язкове особистісіне спілкування; використання у спілкуванні діалогу (як домінуючої форми співпраці), що формує уміння вільно обміню­ватися думками, моделювати життєві ситуації; орієнтацію у на­вчально-виховному процесі на розвиток творчості, творчої актив­ності; утвердження всіма засобами цінності дитячої особистості; наявність у педагога уміння організувати одночасно навчання учнів «на різних рівнях складності» і т.ін.

Реформа сучасної загальноосвітньої школи висуває підвищені вимоги до нової генерації вчителів, які великою мірою визнача­ють подальший життєвий і професійний шлях тих, кому жити й творити у третьому тисячолітті.

Поліпшити якість вищої освіти в нашій країні може, на нашу думку, модульно-рейтингове навчання, яке вперше було впровад­жене в 60-ті роки в США і нині швидко розповсюджується в анг­ломовних країнах та Західній Європі. Нова технологія докорінно змінює педагогічні стосунки між студентом і викладачем і сприяє більш якісній підготовці фахівців.

На сьогодні вже набутий значний досвід рейтингової системи організації навчання та оцінки його результатів у вищих навчаль-них закладах України, в тому числі і в Житомирському педагогіч­ному університеті.

У чому суть рейтингової системи оцінки знань? Що таке на­вчальний рейтинг? Насамперед, це певна оціночна шкала, роз­ряд, ранг (англ. - rating*).* Це комплексний показник успішності, своєрідний індекс (інтегральний), клас.

В основі рейтингової системи лежить накопичення оцінок за певний період навчання (модуль, семестр, рік, 5 років) і за різноб­ічну діяльність. Сума цих оцінок виступає в ролі кількісного по­казника якості роботи студента порівняно з успіхами його това­ришів. Однак вона відображає не тільки якість знань і вмінь, а й точність у роботі, активність, самостій-ність, творчість. Провадить­ся періодичне ранжування студентів (а також кінцеве - випуск­ників).

Метою роботи є побудова рейтинг-системи, здатної стимулю­вати самостійну роботу студента та оцінювати якість І повноту зас­воєння матеріалу. Обсяг засвоєного матеріалу оцінюється за шка­лою :

* від 70% до 79% фактичного матеріалу- «задовільно»;
* від 80% до 89% фактичного матеріалу - «добре;
* від 89% до 100% фактичного матеріалу - «відмінно». Якщо якість знань оцінюється за традиційною п'ятибальною

шкалою. Тоді загальний рейтинг студента визначається за такою формулою:



де 0(5), 0(4), 0(3) - кількість позитивних оцінок ( відповідно «п'ять», «чотири», «три»), отриманих під час засвоєння всього кур­су; К - кількість занять, відведених за навчальною програмою.

Високі оцінки з окремих тем курсу не можуть компенсувати відсутність знань з інших тем. З метою стимулювання само­стійності та активності студентів під час проведення аудиторних занять, а також для більшого заохочення їх до навчання пропо­нується пасивність оцінювати « незадовільно».



Отже, загальний рейтинг студента визначається за формулою:

де 0(2)- кількість «незадовільних» оцінок, отриманих під час зас­воєння всього курсу. Рейтинг повинен бути не нижчим як 70% засвоєння матеріалу з оцінкою «задовільно» і не нижчим, ніж 30% кількості «незадовільних» оцінок, тобто:

Р=0,7х 3-0,3x2=1,5; для оцінки «добре»: Р=0,8 х 4-0,2 х 2=2,8; для оцінки «відмінно»: Р=0,9 х 5-0,1 х 2=4,3. Введення додаткового рейтингу при оцінюванні навчальної діяльності студентів дає змогу диференціювати її. Так, якість вико­нання домашнього чи індивідуального завдання можна визначити, виходячи з «узагальненої функції Бажаності УФБ Харрінгтона», використовуючи таблиці відповідностей між співвідношеннями бажаності в емпіричній та психологічних системах:

«задовільно» -0,4-0,6

«добре» -0,6-0,8

«дуже добре» -0,8 - 1,0

Рейтинг індивідуальної роботи студента визначається за фор­мулою:

де Б - сума балів, отриманих за самостійну роботу; К - кількість лабораторно - практичних занять, відведених навчальною програ­мою для засвоєння курсу.

Причому загальний бал індивідуальної роботи студента почи­нає набувати суттєвих значень тільки тоді, коли кількість індиві­дуальних завдань перевищує кількість занять, відведених програ­мою на засвоєння курсу.

Індивідуальна робота будується на трьох рівнях: 1 - репродук­тивному, що вимагає від студента знань основних законів та умін­ня їх застосовувати для виконання елементарних завдань; 2 - реп­родуктивно-творчому, що потребує знань основних законів та вміння їх застосовувати відповідно до розглянутих на практичних заняттях алгоритмів розв'язку типових задач; 3 - творчо-пошу­ковому, який передбачає наявність умінь самостійно побудувати алгоритм розв'язку задачі.

За умови активної участі студента у самостійній роботі він при подоланні завдань «нижчого» рівня може отримати загальний рей­тинг з оцінкою, на бал вищою.

Такий комплексний підхід до оцінювання знань дає змогу вра­ховувати обсяг, якість засвоєного матеріалу, стимулювати само­стійну роботу студента, аналізувати навчальний процес у динаміці.

За умови модульної програми підсумкова оцінка студентів складається за результатами навчальної діяльності протягом усь­ого семестру. Рівень творчої активності визначається кількістю та змістом актів позитивної активності студентів за результатами поточного контролю (участь у вікторинах; написання рефератів, кросвордів; надання обґрунтованих пропозицій тощо). При цьому визначається індивідуальний коефіцієнт творчої активності сту­дента ( КТА) як відношення кількості індивідуальних актів твор­чої активності (АТА) до АТА найліпшого студента або норматив­ного значення.

Бали рейтингу під час проведення поточного, проміжного й підсумкового модульного контролю додаються і по закінченні кур­су перетворюються на індивідуальний кумулятивний індекс кож­ного студента, таким чином, кожен може наочно бачити свої інте­лектуальні й професійні здобутки, зіставити їх з рейтингом своїх товаришів. Ці мотиваційні умови реалізують принцип змагальності в навчальній діяльності, стимулюють кожного студента вдоскона­лювати свою роботу та організацію всього навчального процесу.

Якщо студент пропустив усі лекції модуля, його тестують за програмою-мінімум. За наявності відмінного результату він пере­ходить до наступного рівня.

За такої форми контролю творчі контакти педагога й студента значно розширюються, що дає змогу інтенсифікувати навчальний процес. При цьому більшість студентів планує свою особисту інди­відуальну стратегію навчання (за змістом, темпом, формами засвоєння), що унеможливлює випадковість і суб'єктивізм на ек­замені і приводить кожного до запланованої мети.

Студенти, котрі хочуть підвищити свій рейтинг і одержати вищу екзаменаційну оцінку, складають екзамен. На екзамені сту­дент може одержати не більше, ніж 22% балів від набраної ним суми протягом семестру. «Вартість» екзаменаційної оцінки підсумовується з рейтингом студента протягом семестру. Підсумкова оцінка визначається сумарним рейтингом. За незадовільної оцін­ки студент залишається на попередньому рівні оцінки знань. «Вартість» екзаменаційної оцінки визначається за формулою: Е **(МІ** ...М7)хР1 хР2/5, де (МІ . . . М7) - сумарний рейтинг студента за підсумком роботи протягом семестру; Р1 - коефіцієнт складності екзаменаційних запитань; Р2 - коефіцієнт оцінки.

Визначення коефіцієнта складності запитань ( Р1 )і оцінки ( Р2)

на екзамені

|  |  |
| --- | --- |
| Складність запитань на екзамені, Р1 | Оцінка, Р2 |
| Підвищена - 1,1  Стандартно програма 1,0  Програма мінімум 0,9 | "5" - 1,0  "4" - 0,8  "3" - 0,6 |

*Примітка:* білети підвищеної складності можуть одержати ті студенти, котрі склали складну програму на «відмінно» .

Таким чином, модель рейтингової оцінки навчальної діяльності студентів повинна складатися з окремих елементів навчальної й творчої діяльності, включати мотиваційні стимули, які за формою відповідають різноманітним мотиваційним потребам і постійно вдосконалюються під впливом реалізації принципу педагогіки співробітництва між викладачем і студентами.

Запитання для самоконтролю

1. Визначити сутність понять контроль, оцінка, облік знань, умінь та навичок та їх взаємозв'язок.
2. Дати характеристику основним функціям контролю знань, умінь та навичок студентів.
3. Розкрити сутність різних видів перевірки ефективності пізнавальної діяльності студентів.
4. Охарактеризувати методи і форми організації контролю знань, умінь та навичок студентів у вищому педагогічному закладі освіти.
5. Проаналізувати різні підходи до оцінки знань, умінь та на­вичок студентів.

Науково-дослідна робота студентів магістратури випливає із завдань навчального процесу і сприяє підготовці висококваліфі­кованих спеціалістів. Однією з провідних вимог до студентів магі­стратури є всебічний розвиток їх творчих здібностей та дослідниць­ких умінь.

Науково-дослідна робота магістрів спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців нахилів до пошукової, дослідниць­кої діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних зав­дань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок за­стосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання і виховання.

У практиці вищих навчальних закладів широко використову­ються завдання студентам магістратури для самостійної роботи, що передбачають складання:

* узагальнюючих таблиць;
* структурних блок-схем лекції;
* кросвордів з теми;
* тестів з теми (одиничний, множинний, альтернативний і впорядкований вибір);
* переліку визначень ключових понять курсу з посиланням на джерела;
* анотування статей (5-6 з однієї теми курсу), книги або окре­мих глав, що тісно пов'язані з темою;
* написання рефератів і доповідей за визначеними викладачем темами;
* різноманітні групові завдання, що передбачають розв'язан­ня або підготовку проблемних ситуацій.

В умовах активної творчої пізнавальної діяльності студентів магістерські роботи все більше набувають характеру дослідниць­кого пошуку. Студентам імпонують творчі завдання: підготовка доповідей, рефератів, дослідження шкільного досвіду, написання критичних статей і магістерських дипломних робіт.

Магістерська робота - це форма самописної творчої роботи за вибором магістра, залежно від рівня сформованості у студента дос­лідницьких умінь викладач може запропонувати написання: ре­ферату; критичної статті; есе; рецензію; анотацію; завдання на дослідження генезису розвитку певного явища; статті; тез.

Найпростіша форма - реферат - це доповідь на певну тему, що включає огляд наукових та інших джерел з обраної теми або вик­лад змісту наукової роботи. Важливо зазначити, що у рефераті необхідно не лише висвітлити відповідну наукову інформацію, а й показати своє ставлення до неї. Реферати ( від. лат. refero - по­відомляю) - стислий виклад у письмовому вигляді змісту науко­вої праці, літератури з теми. Його різновидністю є реферат науко­вого звіту, який відображає в дужо стислому вигляді основний зміст звіту: обсяг, кількість і характер ілюстрацій, наочності, таб­лиць, перелік ключових слів) сукупність виконаної роботи, мето­ди дослідження, стислі висновки і можливості застосування ре­зультатів дослідження. Реферат демонструє ерудицію дослідника, його вміння самостійно аналізувати, систематизувати, класифіку­вати й узагальнювати суттєву наукову інформацію. Реферат може містити аналіз і критику відповідних наукових теорій.

*Основні вимоги до реферату:*

* повнота відображення змісту статті чи кількох праць за темою;
* відповідність основних тез і положень, виділених реферую­чим, змістові статті;
* визначення методики, яку автор обраної для реферування статті використовує, щоб розв'язати проблему;
* відповідність висновків автора поставленим завданням (чи досягнуто мети дослідження).

*Етапи реферування*

*Перший етап* — це опрацювання наукової статті. Слід насам­перед уважно її прочитати, виділяючи ключові моменти та прин­ципові положення. На цьому етапі виділяють також довідково-інформаційний апарат, зазначаючи автора, назву праці, назву періодичного видання або наукового збірника, де міститься стат­тя, номер або том; місце видання (не для періодичних видань); рік та відповідні сторінки.

*Другий етап* - аналітичний - складання плану реферування статті за основними змістовими блоками. План повинен включа­ти всі основні складові статті: вступ, постановку проблеми засоби реалізації, саме дослідження, висновки. На цьому етапі формуєть­ся чітке уявлення про схему праці.

*Третій етап* — синтезуючий, на якому слід зосередитися, на­повнюючи складений на попередньому етапі план характерними методиками та аргументацією. Методика дослідження проблеми розкриває характер дослідження з точки зору концептуальних засад і базових принципів, а також рівень новизни дослідження. Аргументація є ілюстративною або наочною системою доказів чи спростуванням тієї або іншої тези (думки). Особливу увагу слід звертати на висновки, які подають у кінці реферування. Виснов­ки мають бути стислим викладом положень прореферованої статті.

Тези - це стислі, лаконічно сформульовані основні положення доповіді, повідомлення тощо. Вони включають виклад основних думок праці від початку до кінця, в по лише її дослідницької части­ни. У тезах однією-двома фразами обґрунтовують тему, виклада­ють історію питання, методику дослідження та його результати. Окремі положення в тезах мають бути пов'язані між собою логічно.

На відміну від конспекту в тезах відсутні деталі, пояснення, ілю­страції, що не заважає створенню цілісного, концептуального уяв­лення про зміст праці. По суті тези - це її розгорнуті висновки.

Залежно від того, наскільки поширено подано тези, їх поділя­ють на:

* основні - принципово важливі, головні положення, що уза­гальнюють зміст джерела;
* прості — головні думки в змістовій частині тексту; до кожної основної тези можна добрати кілька простих, що її роз'яс­нюють;
* складні - запис, що включає в себе як основні, так і прості тези.

Тези можуть бути цитатними, вільними (формулювання того, хто виконує тези), комбінованими (цитати і власні формулювання).

*Етапи складання тез:*

1. Свідоме ознайомлення з текстом.
2. Поділ тексту на змістові частини.
3. Осмислення кожного уривку, виділення в ньому найсуттєві­ших положень.
4. Формулювання власними словами або цитатою основних те­зово визначених частин.

Виконуючи складні тези, потрібно виписувати також побіжні думки таким чином, щоб вони роз'яснювали, аргументу вали ос­новні.

Дослідження Балашової С.П. доводять, що студентам, у яких прояв дослідницькі умінь сягає середнього рівня, доцільно пропо­нувати написання критичної статті.

*Стаття -* науковий чи публіцистичний твір невеликого роз­міру, своєрідне дослідження важливої наукової, суспільно-пол­ітичної чи літературної томи. Ми вважаємо, що для такої статті характерне висвітлення конкретних питань з необхідним теоре­тичним осмисленням. Стаття науково-критична - досить широке за обсягом матеріалів і порівняно глибоке за аналітичним проник­ненням у наукові праці дослідження, де висвітлюються певні про­блеми, процеси, явища тощо. Вона включає в себе характеристи­ку осмислених педагогічних чи інших явищ або процесів, оцінки, підсумки, зауваження чи побажання, що випливають із зроблено­го аналізу.

Зміст, форма, спосіб організації і манера викладу матеріалу студентом мають відповідати жанру критичної статті. Для сту­дентів, які мають високий рівень розвитку дослідницьких умінь, можна запропонувати більш складну творчу роботу - есе.

*Есе* (фр. essai - спроба, намір, начерк) - невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висвітлює індивіду­альні думки та висловлення щодо конкретного питання і не пре­тендує на вичерпне і визначальне тлумачення теми.

Ми виходимо з того, що характерними ознаками есе є логічний виклад, що наближає його певною мірою до наукової літератури. Як правило, есе повинно виражати нову, суб'єктивну думку про проблему, що вивчається і носить філософський або науково-популярний характер. Ці дослідження пов'язані з виконанням навчальних завдань; вони формують у студентів досвід наукової постановки та збирання експериментального матеріалу для прак­тичних занять з навчальних дисциплін. Одночасно накопичується досвід вивчення та критичного аналізу наукової літератури (вітчиз­няної та зарубіжної), особливо тієї, яка стосується методологічних питань та методів наукового дослідження. При написанні рефе­ратів і доповідей з вміщенням до них зібраних матеріалів викри­сталізовується мова дослідника.

Попередньо на консультаціях, практикумах, навчальних за­няттях викладачі допомагають студентам осягнути сутність нау­ково-дослідницької праці, шляхи та способи організації досліджен­ня, загальні та специфічні критерії з окремих наук, вимоги до літературного оформлення результатів наукової роботи.

Результати науково-дослідницької праці з різних дисциплін магістранти можуть подавати в одній з таких форм:

1. Науковий звіт.
2. Наукова доповідь.
3. Методичні розробки з теми дослідження.
4. Наукова стаття.

Проте підсумком самостійнім дослідницької діяльності студен­та магістратури мне бути *магістерська робота,* яку можна назва­ти *дипломною* Визначальною рисою такої роботи є чітко вираже­ний індивідуальний характер.

Дипломна магістерська робота виконується на завершально­му етапі навчання студента за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Магістерська робота є кваліфікаційним науково-практичним до­робком, що містить математично обґрунтовані теоретичні чи екс­периментальні результати, наукові положення і свідчить про спро­можність студента самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань.

Узагальнені в магістерській роботі результати проведених її автором досліджень повинні відповідати одній з таких вимог:

* отримання науково-обґрунтованих спостережень і вис­новків, які мають теоретичне і практичне значення, дають можливість аргументовано вирішувати певне конкретне зав­дання;
* отримання нових науково обґрунтованих або експеримен­тальних результатів, які є важливими для певної галузі науки.

Результати досліджень мають бути апробованими у вигляді публікацій в періодичних виданнях та наукових збірниках, допо­відях на наукових або науково-практичних конференціях тощо.

Тематика магістерських (дипломних) робіт визначається фа­ховими (випускаючими) кафедрами та кафедрами педагогіки і психології, затверджується вченими радами факультетів і дово­диться до відома студенті в одночасно із вирішенням питання про зарахування їх до магістратури.

Студенту-магістранту надається право обирати тему, визначе­ну кафедрою, або запропонувати свою з обґрунтуванням доціль­ності її розробки.

Теми магістерських робіт мають бути пов'язані з напрямами основних науково-дослідних робіт відповідних кафедр або продов­жувати (узагальнювати) результати дослідницької роботи їх ав­торів, проведених у період навчання в університеті (участь у СНТ, виконання курсових і дипломних робіт тощо).

Персональний розподіл тем з одночасним призначенням нау­кових керівників затверджується наказом ректора університету за поданням вчених рад факультетів.

Керівниками магістерських робіт призначаються професори, доценти, старші викладачі (кандидати наук) університету.

Виконання магістерських робіт проводиться за індивідуальни­ми планами, схваленими відповідними кафедрами і затверджени­ми деканом факультету.

Захист магістерських робіт проводиться на відкритому засі­данні Державної кваліфікаційної комісії, затвердженої наказом ректора університету у встановленому Міністерством освіти і на­уки України порядку. Рецензенти магістерської роботи призна­чаються деканом факультету.

Магістерська робота подається у вигляді відповідно оформле­ного (машинопис) дослідження обсягом не менше тридцяти умов­них сторінок основного тексту (для природничо-географічних та фізико-математичних профілів) або не менше сорока сторінок (для спеціальностей гуманітарного профілю). Зберігається магістерсь­ка робота п'ять років.

Загальні критерії оцінювання цих робіт співпадають загалом з критеріями оцінки дисертаційних робіт. Такими є: актуальність обраної проблеми дослідження, її теоретична і практична зна­чущість, самостійність дослідницької роботи, наявність експери­ментальних даних; новизна підходу до дослідження проблеми; методологічна обґрунтованість, адекватність методики досліджен­ня його предметові; оформлення тексту, наявність обґрунтованих висновків; володіння науковою мовою.

Тематика обирається залежно від наукового профілю кафедри, інтересів студентів. Доцільно брати теми, замовлені школами, коледжами, інститутами, університетами. У цьому випадку ре­зультати студентської науковотворчості можуть бути рекомен­довані для використання безпосередньо і шкільній практиці або навчальному процесі вищих закладів освіти.

Актуальними проблемами педагогіки вищої школи, в розробці яких бажана участь студентів магістратури, є такі: самоаналіз пе­дагогічної профпридатності та її розвиток, професійне виховання майбутнього вчителя, система самостійної пізнавальної діяльності студентів, основи наукової праці студентів, проблеми спілкуван­ня, методика індивідуальної роботи над становленням педагогіч­ного мовлення та ін.

Предметом дослідження можуть бути: історико-педагогічні явища, система народної освіти, якість навчання і виховання, мо­ральний, екологічний, правовий та інший напрями виховання.

Загальні вимоги до педагогічних досліджень ґрунтуються на вихідних положеннях методології педагогічних досліджень.

Основна мета педагогічного дослідження полягає: у розкритті об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку осо­бистості; у свідомій та цілеспрямованій інтерпретації науково-пе­дагогічної теорії щодо її втілення у практику навчально-виховної роботи. Педагогічні дослідження мають бути спрямовані, насам­перед, на вивчення предметної діяльності особистості як головно­го джерела її формування і виховання. При цьому не варто об­межуватись пізнанням лише зовнішніх аспектів педагогічних явищ та емпіричними спостереженнями; необхідно глибоко і все­бічно вивчати педагогічні факти, явища, процеси, розкривати їх сутність, закономірності, використовувати різноманітні прийоми мислення — індукцію, дедукцію, синтез. У процесі дослідження необхідно розкривати внутрішні суперечності педагогічних явищ: причини змін у їх розвитку; наслідки застосованих методів впли­ву і організованої виховуючої діяльності, умови досягнення про­гнозованих результатів виховного і дидактичного процесу.

Будь-яке педагогічне дослідження має відображати предмет у його власній внутрішній логіці, інакше істинно наукове пізнання педагогічних явищ, закономірностей їх розвитку і функціонуван­ня є неможливим. Тому в кожному дослідженні обов'язковим є використання такого методу чи системи методів, які б цілком відповідали внутрішній логіці явища, процесу, що вивчається. Метод невіддільний від змісту дослідження.

Вдосконалення організаційних форм педагогічних дослід­жень - одне з найсуттєвіших завдань методології педагогіки. Дуже важливими умовами забезпечення ефективності педагогічних дос­ліджень є:

1. Вибір найбільш актуальної проблематики досліджень (чин­ники підвищення якості навчання і виховання, рівня громадянсь­кого морального, трудового, економічного, естетичного правового та інших напрямів виховання тощо).
2. Логічна відповідність проблеми, теми, об'єкта, предмета, мети, задач структурі дослідження. Структура педагогічного дос­лідження містить такі основні компоненти: визначення проблеми, теми дослідження; постановка мети й завдань дослідження; вибір об'єкта й предмета дослідження; попередній аналіз інформації, умов й методів вирішення певного типу та рівня дослідницьких завдань; формулювання початкових гіпотез; теоретична та експе­риментальна їх перевірка; аналіз та узагальнення отриманих ре­зультатів, наукових фактів, їх наукова інтерпретація; побудова теоретичних висновків, де це можливо й необхідно; розробка нау­ково-методичних рекомендацій щодо вдосконалення практики навчально-виховної роботи. Усі компоненти педагогічного дослі­дження мають бути тісно пов'язані й взаємозумовлені.
3. Мета роботи має відповідати проблемі дослідження.
4. Тема має конкретизувати проблему дослідження, віддзерка­лювати його предмет.
5. Завдання мають розкривати мету дослідження; мета й зав­дання дослідження зумовлюють формулювання його гіпотези, яку можна підтвердити або спростувати методами дослідження, які найкраще відповідають вирішенню проблеми на певних етапах дослідження.

Орієнтовна структура магістерської роботи є наступною: вступ (подається обґрунтування теми дослідження, визначається об'єкт, предмет, гіпотеза, мета, завдання, методи, етапи дослідження); розділ перший (аналізується стан проблеми у психолого-педа­гогічній літературі і педагогічній практиці); розділ другий (аналі­зуються власні спостереження, одержані дані експериментальної роботи); висновки (формулюються загальні висновки та рекомен­дації); список використаної літератури; додатки (анкети, схе­ми, таблиці).

Можна виділити два рівні досліджень: емпіричний і теоретич­ний. На першому рівні встановлюють нові наукові факти і на ос­нові їх узагальнення формулюють емпіричні закономірності. На другому рівні формулюються основні, загальні закономірності, що дозволяють пояснити раніше відкриті факти, а також передбачи­ти факти і явища, що відбудуться у майбутньому. Емпіричне дос­лідження націлене безпосередньо на нічиїми педагогічний об'єкт, явище, процес або закономірність і спирається на дані спостере­ження та експерименти. До методів емпіричного рівня досліджен­ня відносять такі: спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, тестування, експеримент, біографічний метод вивчення продуктів діяльності.

Теоретичне дослідження пов'язане з удосконаленням та роз­витком понятійного апарату педагогіки і націлене на різнобіч­не пізнання об'єктивної дійсності разом з її суттєвими зв'язка­ми й закономірностями. До теоретичних методів дослідження відносяться аналіз та синтез, індукція та дедукція, логічні ме­тоди (порівняння, аналогія, класифікація), а також методи моделювання.

Слід зауважити, що експериментально-емпіричний та теоре­тичний рівні взаємопов'язані між собою. Теоретичні методи досл­ідження передбачають глибокий аналіз фактичного матеріалу, абстрагування від усього другорядного, розкриття суттєвих зако­номірностей процесу, явищ, пояснення зовнішнього внутрішнім тощо. Емпіричні методи передбачають дослідження на рівні явищ, теоретичні - на рівні їх сутності.

Лише спираючись на теоретичні методи дослідження, можна побудувати адекватну об'єктивну інтерпретацію накопичених пе­дагогічних фактів. Будь-яке педагогічне явище слід розглядати з позицій його впливу на загальний результат педагогічної роботи у зв'язку з іншими явищами. Застосування аналітичних методів дослідження дає можливість у кожному педагогічному явищі ви­ділити й розглянути окремі його сторони, ознаки, особливості, властивості. Аналіз допомагає розібратися з найскладнішими яви­щами: відокремити різнорідні факти, зіставити їх, виділити ти­пові. Таким чином створюється стратегія дослідження, яка перед­бачає певне чергування як емпіричних, так і теоретичних методів.

Якість виконання науково-дослідної роботи магістранта зале­жить від готовності магістранта до її організації і проведення. Під готовністю ми розуміємо інтегративну якість, що відображає здатність особистості під керівництвом викладача організувати власну науково-дослідницьку діяльність в процесі навчання і включає такі компоненти: творчі можливості, компетентність, оволодіння технологією наукового дослідження та викладу і за­хисту результатів наукового дослідження.

Творчі можливості - це система інтелектуально-творчих якос­тей особистості, які сприяють успіху у творчій діяльності. Вона складається з таких підсистем:

* підсистеми спрямованості (мотиви, інтерес, потреби);
* підсистеми характерологічних особливостей особистості (цілеспрямованість, працездатність, сумлінність тощо);
* підсистеми здібностей (індивідуальних особливостей творчих процесів);
* підсистеми творчих умінь.

Необхідними індивідуально-творчими якостями майбутнього дослідника є:

1. Креативність мислення, тобто здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи вираження проблемних задач.
2. Інтуїція. Пряме бачення суті речей, знаходження правиль­ного вирішення проблеми без усвідомлення шляхів і способів досягнення.
3. Творча уява. Самостійне створення нових образів, які реалі­зуються в оригінальних і цінних результатах діяльності.
4. Дивергентність мислення. Альтернативність, здатність зап­ропонувати декілька підходів до розв'язання задачі та міня­ти їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах.
5. Оригінальність мислення, тобто своєрідність якостей розу­му, способу розумової діяльності, здатність створювати дум­ки, що відрізняються від загально прийнятих поглядів.
6. Асоціативність мислення. Здатність використовувати асоц­іації, в тому числі аналогії, а також віддаленість асоціацій.
7. Інтелектуальна активність. Це інтегральний пізнавально-мотиваційний показник рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі»

Інтелектуальна ініціатива - це не стимулювання зовні продов­ження мислення, це продовження розумової діяльності за межа­ми заданої ситуації, що не обумовлена ні практичними потреба­ми, ні негативною оцінкою роботи.

Під поняттям компетентність студента у науково-дослід­ницькій діяльності ми розуміємо спеціальні і загальнонаукові знання, які слугують методологічною основою до організації та проведення дослідження (для кожного напряму педагогічних дос­ліджень вони різні), загальнонаукові, дослідницькі вміння, а саме:

* організувати власну розумову діяльність;
* здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел;
* обґрунтувати актуальність теми дослідження;
* чітко визначити мету і завдання дослідження;
* оперувати понятійним апаратом;
* володіти науковими методами пізнання;
* визначати об 'єкт, предмет дослідження;
* формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її дос­товірність;
* обґрунтувати наукову новизну і практичну значущість дос­лідження;
* оформляти результати дослідження у числових і графічних формах;
* захищати результати свого дослідження у відповідній формі.

Володіння технологією наукового дослідження передбачає створення системного підходу до організації наукового дослідження. В основу його побудови покладені основні етапи та методи нау­кового дослідження. Це творчий пошук, котрий, як дидактичний процес, можна поділити на такі етапи: а) пошук проблеми; б) зосе­редження, заглиблення у проблему; в) збір інформації, об'єднан­ня даних, що мають зв'язки; г) інкубація, аналіз, осмислення, систематизація матеріалу; ґ) усвідомлення або інсайт - виникнен­ня ідеї; д) верифікація і застосування шляхом логічних роздумів або експерименту; е) основний зміст, де йдеться про важливі поло­ження, які автор вважає за необхідне висвітлити читачеві; є) вис­новки, що узагальнюють і підсумовують основний зміст статті.

Виклад матеріалів дослідження залежить від рівня готовності студента до науково-дослідницької діяльності.

Наші багаторічні спостереження, експериментальні досліджен­ня дають можливість виділити чотири рівня готовності студентів до науково-дослідинцької діяльності: дуже низький; низький; до­статній; високий.

Дуже низький рівень готовності характерний для студентів з відсутнім інтересом до науково-дослідницької діяльності. Основ­ний мотив виконання наукової роботи - необхідність отримати оцінку. Серед цих студентів більшість з низьким, іноді з середнім рівнем розвитку творчих можливостей. Вони мають середній іноді достатній рівень знань і не прагнуть знати більше, не володіють технологією дослідження і викладом матеріалу. Дослідницьку діяльність вважають за непотрібну.

Низький рівень готовності відрізняє студентів, які проявляють певний інтерес до окремих проблем, до певного питання; мають середній розвиток творчих можливостей, поверхнево усвідомлю­ють сутність проблеми. Ініціатива організації наукового дослід­ження належить викладачеві. Студент допускає помилки в логі­ко-змістовній стороні дослідження, не завжди добивається єдності процесуальної і логіко-змістовної сторони. Бажання займатися науковою роботою майже відсутнє. Виклад результатів досліджен­ня реферативний.

Достатній рівень готовності передбачає наявність інтересу до наукової роботи, високого або середнього розвитку творчих можли­востей, знання сутності науково-дослідницької діяльності, без са­мостійного виявлення всіх її характерних ознак; добре володіння більшістю дослідницькими і деякими загальнонауковими вміння­ми, намагання єдності процесуальної і логіко-змістовної сторін при доборі форм і методів організації наукового дослідження; невміння самостійно планувати наукове дослідження у зв'язку з недостат­ньою компетентністю. Для цих студентів характерно бажання ста­ти дослідником. Виклад матеріалу реферативно-аналітичний, іноді творчий.

Високий рівень готовності передбачає потребу у науково-досл­ідницькій діяльності, високий рівень творчих можливостей, знан­ня суті науково-дослідницької діяльності і вміння самостійно ви­являти всі її характерні ознаки, володіння дослідницькими і загальнонауковими вміннями, знання основних форм і методів організації науково-дослідницької діяльності; досягнення єдності процесуальної і логіко-змістовної сторін при доборі форм і методів науково-дослідницької діяльності; визнання соціальної ролі дослі­дницької діяльності дуже важливою у становленні нашого суспіль­ства. Для цих студентів характерний творчий стиль, роботи твор­чого рівня.

їх роботи відрізняє; розуміння суті наукового дослідження; вміння відшукати і сформулювати проблему, ввести необхідний понятійний апарат; сформулювати об'єкт, предмет, мету, завдан­ня, гіпотезу, довести її або спростувати; здійснити вибір методів і конкретних методик дослідження, провести аналіз результатів дослідження, узагальнити, зробити правильні висновки, оцінити межі застосування дослідницької моделі.

Аналіз статей, творчих робіт дає можливість виділити декіль­ка рівнів науковості і творчості студентів: реферативного рівня (стислий письмовий виклад основних положень теорії, наукових праць з проблеми дослідження) (для І-ІІ рівня готовності); аналітико-реферативний (стислий виклад на основі аналізу, творчої об­робки літературних джерел, аналіз фактів і теоретичне обґрунту­вання, систематизація, класифікація, узагальнення. І на цій основі висловлювання критичних зауважень по суті опублікованого фак­ту) (Щ-ІУ рівня готовності).

Кожний студент неповторна особистість і розкритися може тільки в діяльності. Якою б не була праця (нудна, одноманітна, однопланова, різнопланова) потрібно шукати в ній творче застосування наявних у студентів можливостей. Лише на базі творчості студент може відчути емоційне піднесення і духовне зростання. На думку В.О.Сухомлинського гармонійного, всебічного розвит­ку, освіченості, духовного багатства, моральної чистоти - усього цього людина досягає за умов, коли поряд з інтелектуальною, мо­ральною, естетичною культурою вона досягає високого ступеня культури праці, трудової творчості.

Література:

1. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативні правові документи до 2 з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 7-38.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015, № 848-VIII // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 3. – С.25.

4. Впровадження Національної рамки кваліфікацій[Електронний ресурс]. –<http://ipq.org.ua/ua/research/> formuvanniya/34.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf>.

6. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1031-19>.

7. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1755-iv>.

8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: Постанова КМУ від 7 серпня 1998р. №1247 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 32. – С.30-35.

9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесі (документи і матеріали 2003-2004 рр.) // М.Ф. Степко, Л.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – К.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міносвіти України № 161 від 2 червня 1993 р. Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: ВІПОЛ, 1994. – Вип.1. – С. 111-132.

11. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень [текст]. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

13. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьминський. –К.: Знання, 2005. – 486 с.

14. Ортинський Л.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Л.В. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Лекція №7

Тема: Виховна функція вищої школи

План лекції:

1. Суть, зміст, завдання, основні напрямки виховного процесу у вищому закладі освіти. Методи, форми і засоби виховного впливу на особистість студента.

2. Роль і значення академічної групи та її старости в процесі виховання.

3. Позааудиторна робота зі студентами. Поняття інституту кураторства.

4. Формування мотивації до безперервної освіти, пізнавальної діяльності та самоаналізу і самоконтролю. Індивідуальна робота у виховному процесі.

Термін «виховання» є похідним від слова «ховати», «вирощувати». В українській народній педагогіці воно вживалося у значенні «оберігати», ховати від зла, шкідливого впливу. Поняття «виховувати» і «навчати» у сучасних умовах - це два самостійних поняття, хоча і взаємопов'язаних між собою. Навчання - частина вихований.

К.Д. Ушинський підкреслював: «Виховання бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, - її тіло, душу, розум». Ототожнювати ці поняття не можна. Ототожнення свого часу привело до дублювання понять «освіченість» і «вихованість».

В.М. Бехтєрєв писав: «Якщо освіта спрямована на примноження людських знань і, отже, по збільшення ерудиції, то виховання розвиває розум людини, привчає її до синтезу і аналізу, воно слугує облагородженню душевних почуттів і зміцненню волі». Тому і методика виховання - це окрема галузь, яка має свою логіку.

Призначенням виховання як соціально-особистісного феномена є забезпечення взаємодії між поколіннями, сприяння становленню індивідуума суб'єктом конкретно-історичного процесу, що передбачає безболісне входження та адаптацію підростаючих поколінь до життя в певних соціально-економічних реаліях.

Тому інтенсивні процеси державотворення в умовах соціальної трансформації суспільних відносин неможливі без теоретичного обґрунтування і реалізації в освітньо-виховних закладах нової та удосконалення існуючих парадигм виховання. При всій різноманітності пошуків, що ведуться в світі, нині, на нашу думку, слід зупинитися на чотирьох напрямах у дослідженнях.

Перший із них визначається як раціоналістичний. Він може мати авторитарний чи ліберальний характер, але обов'язково з наданням переваги науковій раціональності. Сутність цього напряму в абсолютизації наукових знань ( «знаннєцентризм» ). Нині він характеризується як прогресивними, так і реакційними тенденціями. Біля витоків цього напряму стояли К.Д.Ушинський та М.І.Пирогов, які підкреслювали важливу роль виховання у формуванні людської особистості. У педагогічній творчості цих та інших педагогів подальше обгрунтування знайшов принцип єдності навчання і виховання.

Другий напрям досліджень визначається як культуроцентричний, де культура розглядається як підґрунтя виховання й освіти. Це більш сучасний погляд на виховання, який розвивається в руслі процесів демократизації. Він не обмежується школою, передбачає гуманний соціум, який здатний гармонізувати відносини людини і суспільства.

На особливу увагу, на наш погляд, у культуротворчому напрямі заслуговує культуротрадицієзнавчий аспект.

Педагогічна теорія і шкільна практика виховання нині характеризуються етнізацією змісту педагогічного процесу, основним чинником якої виступають національна культура, система традицій українського народу. Традиції мають національно-культур¬ний, високоморальний характер.

М.Грушевський першим обгрунтував концепцію світового значення національних традицій. За його висновком, національна творчість і надбання українського народу «не має суперників серед народів Європи». У багатотомній фундаментальній «Історії України-Руси» М.Грушевський стверджував, що український народ «у творах свого духу заложив пророчисті свідоцтва своїх визначних культурних прикмет, багатих здібностей і здобутків довгого історичного життя». У наукових колах формується і третій напрям у новій парадигмі виховання, однак його сутність і зміст чітко ще не визначені. Деякі вчені, зокрема А.П. Валецька, розглядають його як «культуротворчий», висхідним принципом якого вважають «цілісність картини світу і людини в ній». На наш погляд, культуротворчий напрям є лише аспектом більш широкого культуроцентричного.

Базуючись на вченні В.І. Вернадського і сучасних світових тенденціях, визначають нову виховну парадигму як планетарно-особистісну, глобально-історичну за своїм значенням, в основі якої - освічена людина, озброєна науковими знаннями і найновішими культурними досягненнями людства. Найважливішим чинником формування нового біосоціального буття людства В.І.Вернадський вважав наукову думку, що розглядається ним як упорядковане сприйняття дійсності. Видатний учений першим зрозумів завдання, що постило перед людством: це розумна організація суспільства, гармонія взаємовідносин як єдиного цілого природи і суспільства. В.І.Вернадський писав: «Не можна безкарно йти проти принципу єдності всіх людей як закону природи... Людство, взяте у цілому, стає могутньою геологічною силою, і перед ним, перед його думкою і працею постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого».

Сучасна, розроблена Бойко Л.М., нетрадиційна особистісно-гуманістична парадигма виховання має антропоцентричний характер. Вона об'єктивно прийшла на зміну знаннєцентричної і культуроцентричної парадигм, її системоутворюючим фактором виступає не культура, не освіта, а дитина як унікальна неповторність і найвища цінність. Для практичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин дітей і дорослих на рівні співробітництва і співтворчості. Нова парадигма грунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції.

Визначаючи, що виховання і навчання детермінуються сучасними соціальними процесами, в особистісно-гуманістичній парадигмі доводиться необхідність перенесення акцентів із потреб і запитів суспільства на інтереси і потреби людини. Бо не людина існує для суспільства, а суспільство - для неї. Усвідомлення цього потребує піднесення культурного рівня, етико-естетичної, гуманістичної спрямованості школи, орієнтованої на можливості й потреби дитини.

Особистісно-гуманістична парадигма виховання теоретично обгрунтована в науково-методичному посібнику. Вона використовується в практиці педагогічних закладів освіти всіх рівнів акредитації і загальноосвітніх шкіл, що підтверджує її перспективний характер. Інтеграцію України у світовий культурно-освітній простір може забезпечити передусім система виховання, адекватна меті держави і конкретної особистості. Тому в сфері виховання відбувається інтенсивний пошук більш досконалої моделі. Вона повинна базуватися на кращих національних, культурних і виховних традиціях, враховувати уроки історії українського народу, власні ресурси і можливості держави, забезпечувати духовну і професійну творчість педагогічної громадськості.

Якщо наука є спільною для всіх народів, то всезагальної системи виховання не існує ні в теорії, ні па практиці. Кожен народ творить свою систему виховання, яка відповідає характерним рисам його народності.

Національне виховання - це виховання молоді на культурно-історичному досвіді свого народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності. Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Таке виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідний і невід'ємний складник їх соціалізації.

«Виховання створене самим народом і засноване на народних починаннях, має таку виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях, чи запозичені в іншого народу».

Національне виховання духовно відтворює в молоді народ, увічнює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй. Виховання є складовою частиною ідеології та культури суспільства. Це категорія загальна, об'єктивна, історична і вічна.

К.Д.Ушинський стверджував, що всі європейські народи мають багато спільних педагогічних форм, але кожний народ має свою мету виховання.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером. Софія Русова писала, що національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні і самобутні скарби задля вселюдського поступу. Тоді виховання через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів.

Виховний процес, що організується в кожній виховній системі (великій, середній) малій) є дуже складним явищем. Кожен колектив вихователів завжди відповідальний за його організацію перед суспільством, майбутніми поколіннями.

За словами А.С.Макаренка, перед вихователями завжди стоїть подвійний об'єкт: особистість і суспільство. Змінюючи особистість, змінюємо суспільство; зміна суспільства впливає на формування особистості кожної людини.

Процес виховання завжди спрямований на зміну поглядів, переконань, ідеалів, звичок, поведінки. Сутність виховання з точки зору філософії визначається ЯК перетворення культури людства в індивідуальну форму існування. Сутність виховання з точки зору педагогіки полягає у привласненні соціального досвіду. Зміст цього процесу полягає в тому, щоб те зовнішнє, об'єктивне, найкраще, що є в соціальному досвіді, стало суб'єктивним, тобто перетворилося на погляди і переконання, вчинки і поведінку особистості.

У формуванні людської особистості, поряд з природними особливостями, провідна роль належить виховуючим відносинам.

Ідеалом виховання в нашому суспільстві є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національне свідома людина, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення. Головна мета національного виховання: набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді рис громадянина української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань, що є загальними не тільки для усіх виховних закладів, а для всього суспільства загалом.

Стрижневим завданням всієї системи виховання в Україні є виховання громадянина. Тому у ВНЗ суттєвим є використання теоретичної парадигми національного виховання, запропонованої В.Гнатюком, через тріаду рис особистості «громадянин - патріот - гуманіст».

Ідеал, мета, завдання національного виховання загалом поширюється і на виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах України. Вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку інтелектуального генофонду нації, виховання духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів.

Це може бути досягнуто через:

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

створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента», його мислення і нагальної культури, шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, правоохоронної та ін.);

збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних к традицій регіону, міста, вищого навчального закладу;

формування «Я» концепції людини творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;

пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок.

Цілеспрямоване формування готовності до педагогічної діяльності передбачає систематичне і комплексне використання принципів, засобів, форм, методів професійного виховання.

Результативність виховного процесу залежить від певних педагогічних умов, серед яких особливо значущим є співвідношення позиції особистості і системи педагогічних впливів.

Процес становлення студента як спеціаліста складається з декількох етапів: усвідомлення соціальної ролі праці педагога, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомленого пред'явлення цих вимог до себе, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість вчителя, реалізації творчої діяльності. Ці етапи професійного становлення майбутнього спеціаліста складають основу професійно-педагогічного виховання у ВНЗ; процес якого включає в себе навчальну, наукову, позааудиторну та громадську роботу.

Велика увага має приділятися використанню виховного потенціалу навчальних предметів, які формують філософсько-світоглядну позицію, науковий досвід, пізнавальну активність і культуру розумової праці, навички самоврядування, соціальної активності і соціальної відповідальності, політичну культуру студентів; розвивають почуття любові до Батьківщини і свого народу, правосвідомість; сприяють виробленню свідомого ставлення до праці, естетичної культури і фізичного вдосконалення.

Активне засвоєння суспільно-історичного досвіду майбутніми вчителями забезпечує діяльнісний підхід.

Цілісність цього досвіду забезпечує системний підхід в організації виховного процесу у вищих педагогічних навчальний закладах.

В умовах розбудови української державності і подальшого розвитку незалежності України реальною методологічною основою виховання як соціального явища є ідеологія державотворення зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності.

Теоретичною основою виховної діяльності в наш час є новий національно-культурний зміст, звернення до коренів етнопедагогіки, знайомство з іменами забутих предків.

Студент педагогічного навчального закладу готує себе не лише до навчання дітей, а й до їх виховання. І перш ніж вчити дітей самоствердженню у суспільстві, він має сам навчитися цьому.

Тому головне завдання педагогічного вузу - це виховання громадянина не для того, щоб примусово нав'язувати йому зовнішні демократичні ритуали, залучати до споживацьких ідеалів, а вчити тим особистим якостям, котрі на засадах традиційно-зберігаючих та творчо-оновлюючих начал зроблять наше суспільство життєспроможним і дійсно громадянським, дійсно демократичним.

Специфіка виховного процесу у вищих педагогічних закладах полягає в тому, що він включає в себе формування педагогічної спрямованості майбутніх педагогів і основ професійної етики. При організації виховного процесу важливо пам'ятати про умови його результативності, а саме:

формування морального обличчя особистості відбувається на основі діяльності людини і її спілкування із оточуючими;

співвіднесення зовнішніх впливів з індивідуальними особливостями особистості;

• знання джерел і рушійних сил її самовизначення. Педагогічний навчальний заклад має сформувати культуру самовизначення у кожного студента. Життєве самовизначення більш широке поняття, ніж тільки професійне і навіть громадянське. Воно характеризує людину як суб'єкта власного життя і власного щастя, яка самореалізує свої сили і здібності. Необхідно у майбутніх вчителів сформувати базову культуру. Базова культура є деякою цінністю, що містить у собі оптимальну наявність властивостей, якостей, що дозволяють людині розвиватися в гармонії з суспільною культурою. Сьогодні варто звертати увагу на формування у майбутніх вчителів таких якостей, як-от: професійна гідність, вірність обов'язкам, діловитість, уміння вести дискусію, відповідальність.

Структурними елементами процесу виховання є: мета, зміст, форми, методи і засоби виховання, його результат. Компонентами процесу виховання є: свідомість особистості студента, її емоційно-чуттєва сфера, звички поведінки.

Таксономія цілей в афективній (емоційно-цінністній) сфері включає цілі формування емоційно-особистісного ставлення до явищ навколишнього світу на рівні:

• сприймання (моральних норм суспільства);

інтересу (сформованості інтересу до моральних норм суспільства);

готовності (реагувати певним чином на події, вчинки людей);

засвоєння ціннісних орієнтацій;

активного їх вияву.

Створення чіткої таксономії цілей у виховній роботі дає можливість професорсько-викладацькому складу концентрувати зусилля на головних завданнях, забезпечувати ясність і гласність спільної роботи викладачів і студентів, створювати еталони результатів роботи.

Підвищенню ефективності виховної роботи у педагогічних закладах освіти, на нашу думку, могли б сприяти перспективні плани виховання студентів, які б координували організацію виховної роботи на рівні ректорату, факультетів, деканатів, кафедр, кураторів груп відповідно кожного року навчання, забезпечуючи єдність вимог і дій, наступність і перспективність виховного процесу протягом усіх років навчання студента. Виховний процес у вищому навчальному педагогічному закладі реалізує принципи виховання, що визначені Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти і склалися історично (єдність національного і загальнолюдського; природовідповідність; культуровідповідність; активність, самодіяльність і творча ініціатива студентської молоді; демократизація виховання; гуманізація виховання; безперервність і наступність виховання; єдність навчання і виховання; цілеспрямованість; диференціація та індивідуалізація виховного процесу; етнізація; комплексний підхід; опора на позитивне).

Основні напрями виховання реалізуються у педагогічних навчальних закладах у процесі навчання та позааудиторної діяльності студента.

Позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі проводиться на основі студентського самоврядування, активності і самостійності студентів за умови керівної ролі студентського активу і педагогічної допомоги викладачів. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього педагога у контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів.

Професіоналізація позааудиторної роботи вміщує, з одного боку, «спеціалізацію», тобто урахування специфіки факультету, а з іншого - «педагогізацію», яка враховує загальну професіограму вчителя, надаючи всій системі навчально-виховної роботи у вищій школи педагогічної спрямованості, широко застосовуючи в практиці виховання прикладів із професіональної діяльності.

Позааудиторна виховна робота дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення. Вона містить форми, які забезпечують вдосконалення загальної педагогічної підготовки студентів. Основними напрямами професіоналізації позааудиторної виховної роботи можна вважати врахування специфіки факультету при організації і проведенні виховної роботи із студентами;

широке використання форм, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх педагогів;

моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій;

вдосконалення умінь і особистісних якостей майбутніх вихователів у процесі включення їх до активної позааудиторної виховної діяльності;

психолого-педагогічне обґрунтування методів і форм позааудиторної роботи студентів.

Основними напрямами виховної роботи у вищому навчальному закладі є: формування наукового світогляду; громадянське та патріотичне виховання; правове виховання; моральне виховання; художньо-естетичне, трудове, фізичне виховання; екологічне виховання; професійно-педагогічне виховання.

Основними засобами і формами реалізації цих напрямів роботи у вищих навчальних закладах є: диспути, вечори, читацькі конференції, бесіди, свята, лекції, зустрічі та інше.

Наприклад, серед основних заходів громадянського та патріотичного виховання можна назвати:

Бесіди та лекції з патріотичної тематики про історію, культуру, літературу і мистецтво різних народів і країн, про їх культурні взаємозв'язки;

Екскурсії історичними та літературно-мистецькими місцями Житомирщини, України;

Диспути про культуру міжетнічних відносин;

Вечори і зустрічі поколінь;

Відзначення ювілею просвітників, письменників, діячів літератури, науки, культури, мистецтва;

Відзначення українських народних свят, обрядів ;

Ознайомлення з традиціями і побутом народів України;

Роз'яснення основних засад Конституції України;

Лекції та бесіди з питань правового виховання;

Зустрічі з працівниками правоохоронних органів;

Дискусії на тему «Молодь і закон».

Серед форм позааудиторної виховної роботи з педагогіки можуть бути: педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читацькі конференції; усні журнали (можливі такі назви журналів: «Педагогічний кругозір», «Хочу все знати», «Серце віддаю дітям», «Сторінки життя видатних педагогів», «У нас в гостях педагоги-новатори» та інші); бесіди за круглим столом; вечори на педагогічні теми; конкурси «Шукаємо педагогічні таланти»; педагогічні тижні; педагогічні гуртки; студентський клуб «Вчитель».

Історично склалося, що реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через інститут кураторів. Це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими у системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Результатом діяльності куратора є набуття молодою людиною соціального досвіду поведінки, формування національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій і розвиток індивідуальних якостей особистості.

Куратор призначається адміністрацією університету на підставі подання декана факультету, а також з урахуванням побажань студентів для роботи а академічними групами І V курсів.

На посаду куратора академічної групи призначається провідний спеціаліст, досвідчений педагог. Враховується також профіль підготовки фахівців та специфіка діяльності факультету. Строк перебування на посаді куратора - один навчальний рік (згідно з наказом ректора університету). Термін дії наказу щодо призначення на посаду може щорічно продовжуватись. Обов'язковими умовами призначення на посаду є: стаж викладацької роботи у вищому закладі освіти (не менше ніж два роки, з них у даному університеті - не менше одного року); обов'язкове викладання одного з лекційних курсів чи проведення семінарсько-практичних занять в академічній групі. Куратор, як правило, працює із конкретною академічною групою протягом трьох-п'яти років. Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі Статуту університету, Концепції виховної роботи з урахуванням особливостей і традицій університету. Зміст його діяльності визначається такими основними документами: Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI сторіччя »; « Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти», «Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті», відповідними інструктивно-методичними документами Міністерства освіти і науки України, а також положеннями, розробленими структурними ланками університету. Згідно зі своїм соціальним статусом та функціональними обов'язками куратор академічної групи у своїй діяльності реалізує конкретні виховні функції.

На кураторів академічних груп розповсюджується система матеріального заохочення, прийнята в університеті та за поданням даного факультету чи проректора. Результати діяльності куратора обговорюються систематично на засіданні кафедр, радах факультетів, ректоратів та вченій раді згідно з планом роботи університету.

Документація, яку веде куратор, визначається відповідно до основних нормативних документів щодо організації навчально-виховної роботи у закладах освіти. Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі плану виховної роботи, розробленого на навчальний семестр, рік, згідно з перспективним та річним плануванням університету за формою, затвердженою вченою радою. Адміністративно куратор академічної групи підпорядкований заступнику декана факультету і погоджує свою діяльність з деканом та завідуючими кафедрами.

Організаційно-методична допомога кураторам надається адміністрацією університету згідно з їх посадовими обов'язками та рівнем професійної компетентності. Методична підготовка куратора забезпечується різноманітними формами методичної роботи.

Функції куратора академічної групи: аналітична, організаторська, комунікативна та соціальна. Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи студентською групою на підставі урахування куратором: міжособистісних стосунків у колективі мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя (останнє досліджується куратором спільно з профоргом групи), стану здоров'я , результатів навчання тощо. Організаторська функція забезпечує надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам, радам тощо. Функція соціалізації реалізується у гуманістично-орієнтованій взаємодії «педагог - студент». Куратор академічної групи допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття. Він бере на себе місію старшого колеги в оволодінні студентом позитивними соціальними ролями, використовуючи позааудиторну виховну роботу як «ситуації соціального досвіду поведінки». Але і сам куратор виступає суб'єктом соціалізації, тому що теж приймає та переробляє соціальний досвід, носієм якого є студентство. Отже, педагогічним засобом соціалізації є множинність стосунків, які виникають не тільки у навчальному процесі, а й в організації виховної позааудиторної роботи.

Керівник академічної групи: спільно з активом групи складає проект плану виховної роботи на навчальний рік, який затверджується на зборах академгрупи; стежить за виконанням плану, в процесі якого аналізує ефективність виховної роботи, розвиток творчої ініціативи студентів самоврядування; веде індивідуальну роботу зі студентами; виявляє нахили і здібності студентів і сприяє їх участі в роботі наукових гуртків, творчих студій, культурних товариств, клубів за інтересами, спортивних секцій, В художній самодіяльності; тримає в полі зору успішність студентів, встановлює контакти з відповідними кафедрами з метою створення належних умов для навчання, надання їм необхідної допомоги, здійснення заходів для роботи з обдарованими студентами; висловлює свої рекомендації академічній групі щодо проведення виховних годин, присутній на них, сприяє залученню студентів до факультетських та загально-університетських заходів; піклується про житлово-по¬бутові умови студентів, про їх культурний відпочинок, бере участь у розподілі місць у гуртожитку, періодично відвідує його; вносить пропозиції щодо відзначення і заохочення кращих студентів, бере участь у складанні характеристик студентів академічної групи; несе відповідальність за свою роботу перед деканатом і кафедрою.

Планування значною мірою визначає результати та перспективність системи виховної роботи. Цілеспрямоване і чітке планування допомагає кураторам уникнути багатьох помилок та негативних явищ у студентський групі. Обґрунтований план дозволяє намітити загальні перспективи та конкретні шляхи розв'язання поставлених виховних завдань. Основні вимоги до плану:

цілеспрямованість плану, тобто зміст та форми виховної роботи, що плануються, передбачають реалізацію конкретних цілей та задач. Кожна справа має сприяти розв'язанню поставлених завдань. Залежно від мети кожна форма роботи має свою специфіку у її використанні;

врахування потреб та інтересів, індивідуальних особливостей кожного студента;

співтворчість педагогів та студентів в організації виховної роботи;

зв'язок з життям суспільства, майбутньою професійною діяльністю студентів;

комплексний характер планів;

цілісний підхід до процесу планування;

наступність змісту та форм виховної роботи;

конкретність, доцільність плану, обґрунтованість виховної роботи, врахування особливостей студентського колективу, рівня його розвитку, традицій, що склалися;

розумна насиченість плану.

Серед основних засобів виховної роботи кураторів є: щотижневі виховні години, які включаються до розкладу академічних занять, а викладачеві до індивідуального плану роботи; бесіди « За круглим столом», дискусійні клуби, інші заходи виховного впливу в студентських аудиторіях і гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю); культпоходи історичними місцями рідного краю, до музеїв, картинних галерей, на виставки, до театрів; колективний перегляд кінофільмів та вистав з їх наступним обговоренням; індивідуальна виховна робота зі студентами з урахуванням їх Індивідуальних особливостей. Кураторам академічних та керівникам творчих груп належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів та напрямів виховної роботи; їх роботу на факультетах координують деканати, а кафедри забезпечують проведення конкретних заходів виховного впливу.

Критерії оцінки рівнів ефективності виховного процесу

Критеріями ефективності управління системою виховної роботи на рівні куратора академічної групи є: рівень вихованості майбутніх педагогів;

активність, згуртованість групи, суспільно-корисний характер діяльності групи;

стабільний режим роботи академічної групи, відсутність серйозних випадків порушень трудової та навчальної дисципліни студентами;

позитивна мотивація навчально-виховної діяльності студентів, що виявляється у навчально-пізнавальній, науково-дослідній, інших видах діяльності;

мікроклімат у групі, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;

різноманітність форм виховної позааудиторної роботи, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;

діяльність студентського самоврядування у групі;

участь групи у загальноуніверситетських заходах;

сприятливі умови проходження адаптаційного періоду студентами 1-го курсу;

• оволодіння студентами досвідом соціальної поведінки.

Результатом виховної діяльності куратора має бути достатній рівень вихованості студентів. Під вихованістю в педагогічному розумінні мають на увазі комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю і рівнем сформованості в неї суспільно значущих якостей, що відображають мету виховання.

Ефективність виховання - це відношення досягнутих результатів до передбаченої мети (цілей).

*Керівник академічної групи:* спільно з активом групи складає проект плану виховної роботи на навчальний рік, який затверд­жується на зборах академгрупи; стежить за виконанням плану, в процесі якого аналізує ефективність виховної роботи, розвиток твор­чої ініціативи студентів самоврядування; веде індивідуальну робо­ту зі студентами; виявляє нахили і здібності студентів і сприяє їх участі в роботі наукових гуртків, творчих студій, культурних това­риств, клубів за інтересами, спортивних секцій, В художній само­діяльності; тримає в полі зору успішність студентів, встановлює контакти з відповідними кафедрами з метою створення належних умов для навчання, надання їм необхідної допомоги, здійснення заходів для роботи з обдарованими студентами; висловлює свої ре­комендації академічній групі щодо проведення виховних годин, присутній на них, сприяє залученню студентів до факультетських та загально-університетських заходів; піклується про житлово-по­бутові умови студентів, про їх культурний відпочинок, бере участь у розподілі місць у гуртожитку, періодично відвідує його; вносить пропозиції щодо відзначення і заохочення кращих студентів, бере участь у складанні характеристик студентів академічної групи; несе відповідальність за свою роботу перед деканатом і кафедрою.

Планування значною мірою визначає результати та перспек­тивність системи виховної роботи. Цілеспрямоване і чітке плану­вання допомагає кураторам уникнути багатьох помилок та нега­тивних явищ у студентський групі. Обґрунтований план дозволяє намітити загальні перспективи та конкретні шляхи розв'язання поставлених виховних завдань. Основні вимоги до плану:

цілеспрямованість плану, тобто зміст та форми виховної ро­боти, що плануються, передбачають реалізацію конкретних цілей та задач. Кожна справа має сприяти розв'язанню по­ставлених завдань. Залежно від мети кожна форма роботи має свою специфіку у її використанні;

врахування потреб та інтересів, індивідуальних особливос­тей кожного студента;

співтворчість педагогів та студентів в організації виховної роботи;

зв'язок з життям суспільства, майбутньою професійною діяльністю студентів;

комплексний характер планів;

цілісний підхід до процесу планування;

наступність змісту та форм виховної роботи;

конкретність, доцільність плану, обґрунтованість виховної роботи, врахування особливостей студентського колективу, рівня його розвитку, традицій, що склалися;

розумна насиченість плану.

*Серед основних засобів виховної роботи кураторів* є: щотиж­неві виховні години, які включаються до розкладу академічних занять, а викладачеві до індивідуального плану роботи; бесіди « За круглим столом», дискусійні клуби, інші заходи виховного впли­ву в студентських аудиторіях і гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю); культпоходи історичними місцями рідного краю, до музеїв, картинних галерей, на виставки, до те­атрів; колективний перегляд кінофільмів та вистав з їх наступним обговоренням; індивідуальна виховна робота зі студентами з ура­хуванням їх Індивідуальних особливостей. Кураторам академіч­них та керівникам творчих груп належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів та напрямів виховної роботи; їх роботу на факультетах координують деканати, а кафедри забезпе­чують проведення конкретних заходів виховного впливу.

Критерії оцінки рівнів ефективності виховного процесу

Критеріями ефективності управління системою виховної робо­ти на рівні куратора академічної групи є: рівень вихованості майбутніх педагогів;

активність, згуртованість групи, суспільно-корисний харак­тер діяльності групи;

стабільний режим роботи академічної групи, відсутність серйозних випадків порушень трудової та навчальної дисцип­ліни студентами;

позитивна мотивація навчально-виховної діяльності сту­дентів, що виявляється у навчально-пізнавальній, науково-дослідній, інших видах діяльності;

мікроклімат у групі, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;

різноманітність форм виховної позааудиторної роботи, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;

діяльність студентського самоврядування у групі;

участь групи у загальноуніверситетських заходах;

сприятливі умови проходження адаптаційного періоду сту­дентами 1-го курсу;

• оволодіння студентами досвідом соціальної поведінки.

Результатом виховної діяльності куратора має бути достатній рівень вихованості студентів. Під вихованістю в педагогічному розумінні мають на увазі комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю і рівнем сформованості в неї суспіль­но значущих якостей, що відображають мету виховання.

Ефективність виховання - це відношення досягнутих резуль­татів до передбаченої мети (цілей) у процесі формування духовно­го обличчя, суспільно значущих якостей особистості.

Література:

1. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативні правові документи до 2 з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 7-38.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015, № 848-VIII // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 3. – С.25.

4. Впровадження Національної рамки кваліфікацій[Електронний ресурс]. –<http://ipq.org.ua/ua/research/> formuvanniya/34.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf>.

6. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1031-19>.

7. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1755-iv>.

8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: Постанова КМУ від 7 серпня 1998р. №1247 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 32. – С.30-35.

9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесі (документи і матеріали 2003-2004 рр.) // М.Ф. Степко, Л.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – К.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міносвіти України № 161 від 2 червня 1993 р. Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: ВІПОЛ, 1994. – Вип.1. – С. 111-132.

11. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень [текст]. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

13. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьминський. –К.: Знання, 2005. – 486 с.

14. Ортинський Л.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Л.В. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Лекція №8-9

Тема: Кваліфікаційні вимоги до сучасного викладача вищої школи

План лекції:

1. Основні професійні вимоги до викладача вищої школи. Фактори впливу на процес комунікації викладача і студентів.

2. Психолого-педагогічні аспекти викладацької діяльності. Складові понять «професійна майстерність викладача» та «педагогічна техніка».

3. Культура мови і техніка мовлення. Стилі педагогічного спілкування.

4. Педагогічна культура як складова успішної педагогічної діяльності.

Професія викладача вищого навчального закладу - одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система. Н.В.Кузьміна виділяє структурні складники і функціональні компоненти педагогічної діяльності. Ця модель містить п'ять структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. Ці компоненти складають систему, бо ні один з них не може бути замінений іншим або їх сукупністю. Всі вони знаходяться у прямій та зворотній взаємозалежності.

Отже, праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку студентів. Вона є двобічною - спеціальною та соціально-виховною, найважливішими передумовами ефективності педагогічної праці. Обидві вказані передумови потрібно розглядати у органічній єдності. Спеціальна характеристика викладацької діяльності відображає зв'язок із суспільним розподілом праці. Соціально-виховний аспект викладацької праці пов'язаний з ідеологічними принципами суспільства. Професійна діяльність має свою специфіку, яка полягає, головним чином, у наступному:

1.У сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента. Серед них найважливішими є організаторські здібності.

2. У своєрідності об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Активність студентів як суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їх організаційних знань та вмінь.

3. У своєрідності засобів праці викладача, значна частина яких - духовні.

4. У специфіці взаємозв'язку між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних і фізичних сил педагога, сукупність певних даних об'єкта праці і сукупність засобів та структури діяльності).

Викладач вищого навчального закладу виконує такі функції:

• організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);

• інформаційну (носій найновішої інформації);

• трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);

• орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань студента);

• мобілізуючу (переведення об'єкту виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуху, самоутвердження).

Конкретний зміст праці, права та обов'язки професора, доцента, викладача вищого навчального закладу визначає статут відповідного навчального закладу.

Співробітники університету та інших закладів освіти мають право на:

• вільний вибір форм, методів, засобів навчання чи наукової діяльності, виявлення педагогічної і наукової ініціативи;

• індивідуальну педагогічну і наукову діяльність;

• одержання всіх інформаційних, навчально-методичних та інших матеріалів, що розробляються в університеті (інституті), а також інформацію про рішення президента, Вченої ради, ректора університету (інституту) та заходи, що плануються;

• участь у громадському самоврядуванні, виборах керівних органів університету (інституту) та їх структурних підрозділів;

• користування всіма видами послуг, що їх може надавати університет (інститут) своїм працівникам, а також усіма іншими можливостями університету (інституту) стосовно отримання матеріальної допомоги; сприяння у розширенні та удосконаленні своєї діяльності, оперативного та ефективного вирішення навчально-методичних, науково-дослідних та виробничих проблем;

• користування подовженою оплачуваною відпусткою;

• участь в обговоренні і розв'язанні найважливіших питань навчальної, наукової та виробничої діяльності університету (інституту) і його підрозділів, подання пропозицій стосовно поліпшення їх роботи; пільгове забезпечення житлом у порядку, встановленому законодавством;

• виконання роботи на умовах штатного сумісництва, або погодинної оплати, на одержання заробітної плати за заміну тимчасово відсутніх співробітників, на оплату праці за госпрозрахункову діяльність, роботу в спільних підприємствах, фірмах, кооперативних органах тощо;

• підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту, програм, форм навчання і наукової діяльності, організації та установ, які здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку;

• захист професійної честі, гідності;

• обирання засобів і методів навчання, наукової діяльності. Співробітники університету (інституту) зобов'язані:

• дотримуватися Статуту університету (інституту), чинного законодавства України і міжнародних угод;

• забезпечувати умови для засвоєння студентами, слухачами, стажистами, аспірантами, докторантами навчальних програм на рівні обов'язкових вимог державних стандартів, сприяти розвитку здібностей у останніх;

• брати активну участь у вирішенні завдань, що стоять перед університетом (Інститутом), забезпечувати високий рівень підготовки спеціалістів і проведення науково-дослідних робіт;

• наставництвом і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі;

• регулярно, не рідше одного разу на п'ять років проходити різні форми підвищення кваліфікації із збереженням середньої заробітної плати і виплатою витрат на підвищення кваліфікації за рахунок вищого навчального закладу;

• виховувати повагу до людей, національно-культурних, духовних та історичних цінностей України, країни походження, державного і соціального устрою, цивілізації, відмінних від власних, дбайливе ставлення до навколишнього середовища;

• виховувати молодь у дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

• дотримуватися педагогічної і наукової етики, моралі, поважати гідність студентів і співробітників університету (інституту), захищати їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню наркотиків, іншим шкідливим звичкам.

Визначальним і найбільшим за об'ємом компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність. За своїм змістом навчальна робота у вищому навчальному закладі — це частина цілеспрямованої трудової діяльності щодо підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, що включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності. Таких видів робіт налічується більше сорока.

Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищій школі у відповідності з вимогами суспільства. Для навчального процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, підвищення активності і самостійної роботи студенти (студент вчиться сам). У педагогічній діяльності поєднується теоретична складова, пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також практична, спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач. Викладач визначає мету та задачі навчання з конкретного предмету у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю; формує творчі колективи навчальних груп; здійснює виховання студента і виховує потребу в самовихованні. Основними видами цієї діяльності є читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, семінарських, розрахунково-графічних робіт, консультацій, заліків, екзаменів, рецензування і прийом захисту курсових робіт і проектів, керівництво практикою та навчально-дослідною роботою студентів, керівництво дипломними роботами та інше.

З навчальною роботою тісно пов'язана навчально-методична діяльність щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення. У педагогічному університеті передбачається 29 конкретних видів навчально-методичної діяльності. В їх числі: підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розробка, переробка і підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів та інших навчально-методичних матеріалів, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт; поточна робота стосовно підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду з представленням звітності і рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розробка графіків самостійної роботи студентів; взаємовідвідування тощо. Робочий день викладача поділяється на дві частини: проведення усіх вищеназваних видів робіт і підготовка до їх проведення. Таким чином, зміст навчально-методичної роботи знаходиться у безпосередньому зв'язку з навчальною роботою, її об'ємом і структурою. Введення комп'ютерів допомагає у розробці методики використання програмованого навчання, створення карток для програмованого контролю, розробки методики використання ТЗН та інше.

Праця викладача вищого навчального закладу обов'язково передбачає організаційно-методичну роботу, основними видами якої є робота у підготовчому відділенні, робота стосовно профорієнтації, організація педагогічних практик, робота у приймальній комісії, підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету, ради вузу, методична робота на допомогу вчителям, робота по підготовці науково методичних семінарів і т.д.

Органічною частиною викладацької діяльності є робота щодо виховання студентів. Вона вміщує такі види робіт: контроль за самостійною роботою студентів щодо вивчення першоджерел, перевірку конспектів, колоквіуми, співбесіди, роботу куратора, керівника клубів, виховну роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо. За всі види роботи викладач звітується на засіданні кафедри, ректораті.

Обов'язковим елементом у роботі викладача вузу є науково-дослідна робота. Зрозуміло, що елементи такої роботи є і в школі. У вузі викладають не основи наук, як у школі, а власне науку. Тому це органічний компонент навчально-виховного процесу, фактор, що визначає ефективність праці викладача. Наукова робота включає такі види: виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, колективних договорів; написання і видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез, доповідей на конференціях; редагування підручників, їх рецензування, написання відзивів на дисертації; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів; участь у наукових радах тощо.

Сучасна тенденція у розвитку вищої школи полягає в розширенні науково-дослідницької діяльності, наукового співробітництва.

Близько 78 вищих навчальних закладів України співробітничають з 415 іноземними університетами та 19 фірмами 43 країн світу на основі двобічних міжнародних угод. Вони працюють над новими технологіями і вносять свою частку у розвиток світової науки.

Одночасно посилюється вплив вузівської науки і на процес підготовки спеціалістів, його зміст і характер, оскільки розвиток науково-дослідної роботи спрямований на вдосконалення навчально-виховного процесу та залучення студентів до дослідницької діяльності, що сприяє залученню талановитої молоді у науку.

Розробляючи певну наукову проблему, вчений оволодіває методологією, методикою наукового дослідження, розкриває нові зв'язки та закономірності. Дослідницька робота розкриває певні якості теоретичного мислення і системи умінь: уміння спостерігати явища і збирати факти, проникати в сутність процесу, що вивчається, будувати наукові гіпотези; проводити експерименти, робити висновки і узагальнення, встановлювати міжпредметні зв'язки; здійснювати системно-комплексний підхід до проблем досліджень.

Захопленість вченого науковою ідеєю в обраній галузі завжди приваблює студентів, викликає бажання брати участь у наукових дослідженнях. У науковій діяльності переважає теоретичний аспект. Дослідження З.Ф.Есарової показали, що взаємодія наукової і педагогічної діяльності у різних викладачів різна.

Взаємодія наукової та педагогічної роботи характеризується такими типами: Сприятливий вплив наукової роботи на педагогічну.

1. Сприятливий вплив педагогічної роботи на наукову.

2. Несприятливий вплив педагогічної роботи на наукову.

3. Несприятливий вплив наукової роботи на педагогічну. Науковий багаж дозволяє педагогу оволодіти педагогічною

майстерністю. Взаємодія може бути ефективною тільки тоді, коли викладач має рівні здібності як до педагогічної, так і до наукової роботи. Вчений відкриває наукову істину, а педагог з допомогою інших засобів педагогічного впливу, прилучає до неї студентів. Викладач вищого закладу освіти зобов'язаний вести дослідницьку роботу, поєднуючи її з педагогічною.

Взаємодія наукової і педагогічної роботи суттєво підвищує рівень тієї чи іншої лише в тому випадку, коли основою виступає наукова творчість викладача та інтерес до методологічних проблем науки і мистецтва навчання. На початковому етапі педагогічної діяльності на перший план виступає завдання оволодіти педагогічною майстерністю; пізніше, якщо у фахівця є необхідні здібності - до наукової діяльності.

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу - це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій реалізації мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями; привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; озброєння уміннями наукового дослідження; виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини.

Сутність і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність - одне з найактуальніших питань педагогічної науки і практики. Особливо перспективним прийнято вважати напрям, пов'язаний з застосуванням системного підходу до аналізу і побудови моделей педагогічної діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях цей метод застосовується не так давно. Розробка П.К.Анохіним теорії функціональних систем дозволила використовувати системний підхід і в педагогіці. Система - це сукупність багатьох взаємопов'язаних елементів, що утворюють одне ціле, котре передбачає обов'язкову взаємодію цих елементів. Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н.В.Кузьміна визначила психологічну структуру діяльності педагога.

Психологічна структура діяльності педагога є своєрідним відображенням діяльності педагогічних систем. Психологічна структура діяльності - це взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних задач. У ній Н.В.Кузьміна виділяє конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний функціональні компоненти.

Гностичний компонент є своєрідним стрижнем усіх вищеназваних компонентів. Він включає в себе вивчення: 1) змісту і способів впливу на студентів; 2) вікових та індивідуальних особливостей студентів; 3)особливостей навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Конструктивний компонент включає в себе: 1) добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням студентів; 2) проектування діяльності студентів, в якій необхідна інформація може бути засвоєна; 3) проектування власної майбутньої діяльності поведінки, якими вони мають бути в процесі взаємодії зі студентами. У навчальній діяльності конструктивні уміння виявляються у доборі і композиції навчальної інформації, проектуванні власної діяльності і діяльності студентів щодо засвоєння інформації. За нашими спостереженнями, у досвідчених викладачів, докторів наук найбільш розвинене вміння виділяти вузлові моменти, закономірності, тенденції, напрями, а також на високому рівні добирати і структурувати матеріал, але вони менш уваги звертають на методику викладання. Для конструктивної діяльності молодих педагогів характерним є планування власної діяльності, а не способів організації діяльності студентів. У них відсутні відчуття особливості сприймання інформації аудиторією. Молоді викладачі відчувають труднощі у конструюванні матеріалу, у виділенні головного, та в розподілі його за часом. Доценти звертають увагу на конструювання контактів з аудиторією. Під час викладання вони легко знаходять співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом. Педагоги-майстри відчувають аудиторію і творчо перебудовують інформацію. Проективні — це інтелектуальні уміння, необхідні для мисленного моделювання наукового пошуку або навчально-виховного процесу.

У науковому пошуку - це вміння чітко сформулювати мету, проблему, гіпотезу, задачі дослідження, знаходити найбільш ефективні методи вивчення явищ та аналізу даних, добирати інформаційний матеріал для наукового пошуку, передбачати і попередньо оцінювати результати дослідження тощо.

Організаційний компонент вміщує організацію: 1) інформації в процесі її повідомлення студентам; 2) різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; 3) власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з студентами.

Л.І.Уманський встановив, що організація людей, збільшення їх сили і можливостей відбувається в результаті подвійного психологічного ефекту: 1) об'єднання, інтеграції членів групи взаємодії; 2) впливу на групу організатора, що забезпечує цю інтеграцію. Таким чином, інтеграція є основною функцією організаторської діяльності, яка включає: облік, контроль, перевірку виконання, установлення індивідуальної відповідальності.

Комунікативний компонент вміщує: 1) встановлення педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив (на основі визнання моральної, інтелектуальної і політичної зверхності в ролі керівника і організатора - «взаємини по горизонталі»);

2) установка правильних взаємин з тими, хто виступає в ролі керівників даної системи (дисциплінованість, принциповість, творчість - «взаємини по вертикалі») і партнерів по діяльності;

3) співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що ставиться до керівника як громадянина своєї держави.

Психологічна структура компонентів діяльності викладача є динамічною і поступово змінюється з оволодінням майстерністю. Майстри продумують стратегію завоювання аудиторії, особливо піклуються про перші лекції, бо потім дуже важко щось змінити у стосунках зі студентським колективом, чого не роблять молоді викладачі.

За визначенням І.А.Зязюна, педагогічна майстерність — це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Її складовими є гуманістичне спрямування, теоретичні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

У державній національній програмі «Освіта» в галузі вищої освіти передбачається — як стратегічне завдання — підготовка фахівців високого культурного і професійного рівня.

Нова концепція освіти і виховання у вищій школі вимагає удосконалення педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу і досягнення ними професіоналізму. Поняття професіоналізму в психолого-педагогічній літературі розглядається, як майстерність (Іванова С.І.), попиті рівень майстерності (Ю.К. Бабанський), ототожнюється з поняттям «самоосвіта» та самовиховання (К.Лівітан).

Питання про продуктивність педагогічної діяльності в ряді досліджень розглядається в контексті акмеологічного підходу. У роботах Б.Г.Ананьева закладені основи нового розділу вікової психології – акмеології - науки про найбільш и продуктивний, творчий період життя людини. Розвиваючи ці ідеї стосовно педагогіки, Н.В.Кузьміна експериментально і теоретично обґрунтувала акмеологічний підхід до педагогічної діяльності. Оскільки в даному випадку йдеться про дослідження особливостей продуктивної діяльності педагога, то основним критерієм стає не вік, а професіоналізм педагога.

Ретроспективний теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегровану якість, вважаючи, що це результат інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності, і вона, як результат, передбачає високий рівень продуктивності праці. В структурі професійної педагогічної діяльності можна виділити три складових компонента: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення. Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

• комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання певного закону, тенденції;

• особистісна забарвленість, тобто знання, «пропущені» через власну позицію;

• формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування - це готовність і уміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. А «зрозуміти внутрішній світ іншої людини, - як справедливо зауважує Куліоткін Ю.М., - це значить зуміти поставити себе на місце іншої людини і бачити оточення немовби очима іншого. Проте взаєморозуміння це не просто моє розуміння іншого, але й знання того, що інший розуміє мене... І ось що важливо: коли ми говоримо про

взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери по спільній діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору. Іншими словами, взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності. Обов'язковою нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними. В основі моральної норми професійної поведінки викладача має бути повага до особистості студента і, водночас, максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає його позитивну позицію стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності якості праці у всіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективах, від настрою кожної людини. У сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Мажор викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості, отже, набуває у кожному випадку своїх особистісних форм вираження. Ідея, однак, залишається незмінною: постійна бадьорість, готовність до дії, веселий добрий настрій.

Безумовно, нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога, в якій співпадають думка і дія. Такт - завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний вчинок; такт - це уміння орієнтуватися у будь-яких непередбачених ситуаціях. Водночас суттєву роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка, її засобами с здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, пантоміміка, культура мовлення). У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична виразність.

Щодо професіоналізму самовдосконалення, то слід згадати слова К.Д.Ушинського про «дитячість душі» як основу продуктивної діяльності. «Вічно нестаріюча дитячість душі, - пише він, - є глибинною основою дійсного самовиховання людини». Цей компонент професіоналізму передбачає:

• по-перше, професійне самовдосконалення через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими досягненнями психолого-педагогічної науки, накопичення передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег і на цій основі реконструювання навчально-виховної інформації і організації власних пошуків);

• по-друге, через самовиховання — особистісне самовдосконалення (перебудова особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки).

Самоосвіта — фундамент професіонального зростання викладача як спеціаліста, формування у нього соціально цінних і професій¬но-значущих якостей.

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи - професіоналізму діяльності педагога. В педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму.

Проблема культури с вічною і завжди актуальною. Проте останнім часом до цієї проблеми прикута увага філософів, політологів, соціологів, культурологів, психологів і педагогів. Причиною цього є побудова в Україні нового демократичного суспільства. Демократизація суспільства можлива і обов'язково передбачає високий рівень культури усього населення.

На жаль, за останні сто років людство, яке збагатилося в науці, техніці, в усіх галузях просунулося набагато далі, ніж за всю тисячолітню історію, дуже мало змінило себе. Останні сто років — це вік полімерів, вік електроніки, генетики. Натомість тепер прийшов час педагогіки — час удосконалення самої людини.

Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка мас сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, тобто вихована людина здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури. Виховання такої людини доручено армії освітян.

У цільовій комплексній програмі «Вчитель» зазначається, що «завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього». Це завдання може бути виконане тільки щоденною, сумлінною, чесною працею багатьох педагогів, які підтвердять слова Я.А.Коменського, що справа вчителя, скромна ззовні, с однією з величезних справ історії.

Нині, коли школа переорієнтовується на вимоги ринкової побудови всіх сфер соціального життя держави, найперше змінилася роль вчителя як центральної фігури в організації навчально-виховного процесу. Школі потрібен учитель, який би інтонував свою роботу професійно. Є підстави говорити про тенденцію до розшарування вчителів середніх шкіл за рівнем майстерності. З'являється так званий елітний вчитель. Його характерні риси - професіоналізм, впевненість в собі, оптимістичне сприймання світу, заповзятість, творчість. За аналогією з економічним чуттям, такому вчителю притаманне чуття сучасності у педагогічній реальності. Такий учитель поєднує в собі вузьку спеціалізацію з широким світобаченням. Він готовий завжди оволодівати новими формами, методами, технологіями навчання і виховання, що дає йому впевненість у завтрашньому дні. Такий вчитель утверджує оптимістичний підхід до дійсності, с стійким у стресових ситуаціях, соціалізується в умовах кризи, залишається для учня важливим суб'єктом його соціалізації. Для нього характерною є висока загальна і професійна культура, але поряд з ним існує вчитель-ремісник, вчитель-заробітчанин. Проведені, за нашим проханням, студентами дослідження в школі, свідчать про те, що вчителі не завжди відповідають вимогам сучасності. Навчально-виховний процес у школі зберігає офіційно-автори¬тарний характер (68% вчителів здійснюють взаємодію зі школярами на основі формальних, дистанційних, авторитарних стосунків). Близько половини учнів не задоволені рівнем отриманих знань, кожний п'ятий не бажає відвідувати школу. В результаті обстеження випускників шкіл виявлено таке: 15% випускників ставляться до школи негативно, 48% - байдуже, 6% - ненавидять школу; позитивно характеризують школу лише 31 %, а з любов'ю ставляться до неї лише 4%. Отримані дані свідчать про те, що вчитель не завжди є взірцем, прикладом для учнів. Складна фінансово-економічна ситуація наклала свій відбиток на взаємини педагога з учнем. Близько 80% учителів школи несуть у класи смуток, роздратування, крик і повчання, поганий настрій і авторитаризм. Тому 90% учнів хочуть бачити вчителя життєрадісним, веселим, добрим, а гарним настроєм. В умовах нинішнього кризового соціуму учень особливо гостро реагує на дисгармонію у стосунках з вчителем та потребує з його боку особливого педагогічного уміння: тонко реагувати, обережно торкатись, ненав'язливо любити, бути чуйним і людяним, оптимально вибирати метод впливу.

Результати анкетування серед старшокласників, проведені пінними студентами, примушують замислитися над міркуваннями дітей, висловленими у анкетах, як, наприклад: «Як часто не вистачає підтримки і взаєморозуміння і як часто вчителі цього не бачать»; «Я хочу, щоб вчитель не принижував, а допомагав, як більш досвідчений, менш досвідченому».

Зараз порушені взаємини у багатьох сім'ях. В Україні налічується 2 мільйони сімей, де діти виховуються однією матір\*ю. Скрутні матеріальні умови дуже часто призводять до негуманних стосунків у таких сім'ях. За дослідженнями А.Бойко, 73% дітей підлягають фізичним покаранням, що породжує жорстокість у дітей. Відомий український хірург С.Я.Долецький запровадив спеціальний термін - «синдром небезпечного поводження з дітьми ». Останній дістав право на життя тому, що за словами лікаря, численні батьки і педагоги втратили «канони» совісті, толерантності, відповідальності, культури. І це в той час, коли на Заході створений «Міжнародний союз оновлення виховання», в основу якого покладено «Конвенцію прав дитини». Наведені приклади свідчать про нагальну потребу учнів мати вчителя, який би завжди виступав сучасним і надійним посередником між особистістю учня та позитивним соціальним досвідом.

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» одним із напрямів реформування освіти визначає підготовку нової генерації вчителів з високим загальним рівнем педагогічної культури, які б втілювали в життя основні принципи перебудови освіти, а саме: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, етнізації, диференціації, індивідуалізації.

У філософському розумінні термін «гуманізм» тлумачиться як визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, на гідне життя. У психологічному плані сутність гуманізму полягає в обумовлені моральними цінностями установці на інших, здатності до переживання за них, співчуття, співучасті і співпраці. У педагогічному плані гуманізм означає людяність, рису характеру, яка найповніше виявляється у любові та повазі до людей і передбачає високий рівень вимогливості. Ще А.С.Макаренко запропонував основний принцип: чим більше поважаю, тим більше вимагаю, але вимогливість має бути стабільною і доброзичливою. Принципи гуманізації, демократизації, індивідуалізації реалізуються в новому демократичному напрямі педагогіки - педагогіки співробітництва (в деяких наукових джерелах вона називається педагогікою толерантності). У своїх останніх наукових працях академік І.А. Зязюн ввів термін «педагогіка добра». В основу педагогіки толерантності покладена нова парадигма виховання, сутність якої полягає у формуванні виховуючих суб'єкт-суб'єктних відносин, суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя і вихованця. Основою виховання мають стати діяльність, спілкування, взаємини. Метою виховання є самовираження і повна самореалізація учня, студента як суб'єкта виховання. А.Бойко дає таке визначення: «виховуючі відносини в загальноосвітній школі - це спеціально організована під педагогічним керівництвом вчителя творча, морально-естетична взаємодія суб'єктів виховання, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей, відповідає певному стану розвитку суспільства». Тобто йдеться не про стихійні взаємини, а про відносини спеціально організовані, педагогічно доцільні, моральні й естетичні. Визначаються такі рівні виховуючих взаємин: найвищий — співтворчість, високий — співробітництво, елементарний — супідрядність.

А.С.Макаренко у своїй новаторській педагогічній діяльності прийшов до філософсько-педагогічного висновку про відносини як істинний об'єкт педагогічної роботи.

В.О.Сухомлинський відзначав, що навчання - це не проста передача інформації, знань, а складні людські взаємини.

У філософсько-психологічній концепції відомого психолога С. Л.Рубінштеина доведено, що ставлення людини до людини опосередковане ставленням людини до буття. Це дозволяє зробити висновок, що під характеру взаємин «учитель-учень», «педагог-учень», «викладач-студент» залежить окреслення ставлення молоді до оточуючої дійсності (стосунки в колективі, система само¬відносин). Зрозуміло, що стосунки з розумним і добрим вчителем, вихователем, педагогом - це рятівне коло для дитини у перехідний Період, період економічної та соціальної нестабільності. Педагогічно доцільні стосунки, взаємини складаються з тим педагогом, для якого основними цінностями є вихованці і їх доля та інтереси; наука, яку він представляє, и методи, відкриття; професія, яку він обрав. Тому майбутнього вчителя слід уже зараз ретельно готувати до формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми. Педагогічні кадри нової генерації покликані поєднувати високий професіоналізм із усвідомленням сучасних потреб.

У формуванні особистості вчителя є два головних аспекти - професійний і культурний. Отже, вищий навчальний заклад покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість педагога, виховувати такого педагога, який за словами Т.Г.Шевченка був би апостолом правди і науки та уособленням совісті нації, яка потребує культурного вчителя. Культурний педагог — це не взірець формально-етикетної шляхетності, а інтелігентна людина за своєю найвищою духовною сутністю із творчим і гуманним способом світобачення, світосприймання. Саме культура є підґрунтям формування особистості вчителя. Ще у Великій Хартії університетів у 1638 році в Сорбонні з метою їх об'єднання було проголошено: вища школа с інститутом відтворення і передачі культури. Отже, особливої актуальності саме сьогодні набуває теза «Від людини освіченої — до людини культури», що означає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності. Тільки у культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і школа зокрема.

Термін «культура» має латинське походження і означає «обробка», «опрацювання» людиною чогось природного. Спочатку цей термін застосовувався в значенні «обробка землі». Але і в давні часи він мав друге значення - культивування духу. Оратор, філософ, політичний діяч Риму Цицерон використовує, цей термін для характеристики внутрішнього снігу людини, говорячи про культуру душі. У середньовіччі існувало поняття розумової, духовної культури. В Епоху Відродження до системи цінностей духовної культури долучаються ідеї гуманізму. Гуманісти привносять у духовну культуру свободу суджень, сміливий критичний дух. Якщо античні філософи дотримувалися заповіді »Пізнай самого себе», то філософи Ренесансу обрали іншу - «Твори самого себе», вважаючи, що людина сама творить свою долю, живе за власним розумом, тобто духовна культура є процесом удосконалення самої людини. Розвиток античної культури, періоду середньовіччя, а потім Ренесансу призвели до виникнення нової тріади - єдність духовних цінностей як Істина, Добро, Краса, котрі об'єднались у єдине ціле - гуманізм, де людина визнається критерієм розвитку суспільства, найвищою метою. Видатні діячі епохи Відродження поклали початок нової світської культури, не тільки зверненої до людини, але й похідної від неї. Культура відродження була орієнтована на індивідуальний тип духовної діяльності, який і сьогодні є своєрідним еталоном творчої особистості. Починаючи з XVII століття, термін «культура» використовується вже більш широко: не лише для визначення окремих напрямів, способів, результатів діяльності людини, а й для того, що нею створене та існує поряд з природою. Вперше в такому тлумаченні цей термін застосував С.Пуфендорф, саме це твердження стало основою концепції І.Т.Гердера, який вважав, що культура є продуктом діяльності людей та одночасно стимулом їх подальшого розвитку. В його концепції розвитку людства культура виступає зразком «другого народження людини». Він стверджує: яка традиція виховання, такою стає людина, її образ.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен «культура» багатозначний, відрізняється складністю та варіативністю. Не зважаючи на велику кількість визначень поняття «культура», можна виділити такі основні положення: сутність культури - гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури с діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини; культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором; культура — специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь, спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Отже, людина культури - це гуманна особистість. Гуманність - цариця моралі, в якій любов до людей передбачає милосердя, чуйність, доброту, симпатію, піклування, розуміння і їх захист. Людина культури - це духовно багата особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею. Людина культури - творча особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними здобутками, наділена розвинутим прагненням до творіння. Людина культури - це незалежна особистість, здатна до самовизначення у світі культури. Самостійність суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей в оточуючому середовищі, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту своєї життєдіяльності, стилю поведінки, способів розвитку. Духовна культура є епіцентром особистості. Духовність і духовна культура є підґрунтям професійної культури спеціаліста, яке знаходить своє відображення у професійній діяльності. Професійна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості. Отже, можна простежити такий ланцюжок: духовна —> професійна —> педагогічна культура. Виділення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. Культура педагога пройшла повні етапи свого розвитку разом з розвитком культури суспільства. Вона, як феномен педагогічної практики, існувала завжди, але мала різне соціальне й професійне «забарвлення» залежно від впливу різних чинників: політики в сфері освіти; моральних відносин, що складалися в суспільстві; пануючої релігії; певного типу виховання, котрий був необхідний державі. Міркування про педагогічну культуру, про те, яким має бути вчитель, вихователь, наставник, висловлювалися уже в давніх цивілізаціях. Власно поняття «педагог» з'явилося в Афінській державі. Вважається, що першим теоретиком стосовно цього був Платон. У його часи та й згодом висувалися серйозні вимоги до педагога. В часи Платона проявляється така функція вчителя, як розвиток і розповсюдження культури через мистецтво і власне «Я». В епоху еллінів вчитель с носієм ідей Краси, Добра, Справедливості, культури поведінки і спілкування. Від нього вимагали коректності, педагогічного такту, витончених форм впливу, розважливості, стриманості, мужності. Так, Сенека не уявляв собі інтелект без моральності й доброти. В центрі впливу на учня він вбачав етику, а сенсом розвитку вважав моральне самовдосконалення, причому цей процес мав бути індивідуальним як для вчителя, так і для його вихованця. Видатний педагог і психолог Квінтіліан вважав одним із завдань учителя знання й розуміння дитячої психології. Досягнення філософів і педагогів узагальнив Я.А.Коменський, який створив учення, що стало основою всіх сучасних педагогічних систем. Як педагог, він був переконаний у суспільній значущості своєї професії, адже це «справа важлива, котра торкається слави Божої і загального спасіння народів». Я.А.Коменський, розробляючи теорію культурних природних обдарувань «засобом прекрасних вправ», підкреслював, що, перш за все, таку обробку має отримати вчитель, який стане «зерцалом, правилом і опорою для інших». Крім того, на його думку, вчителем може бути тільки людина високої культури, освіченості, моральності. Я.А.Коменський вважав, що неосвічений, бездуховний вчитель - «джерело без води, лампочка без світла». Можна констатувати, що видатний педагог висуває серйозні вимоги до вчителя в аспекті сформованості його педагогічної культури: предметний професіоналізм, активна педагогічна форма, розмаїття прогресивних моральних якостей, саморегуляція, уміння передавати інформацію, ставити цілі, планувати навчально-виховну діяльність, організовувати її та аналізувати результати. Значною мірою новий етап у дослідженні культури вчителя і його впливу на учнів являють собою ідеї і діяльність французького філософа і педагога Ж.Ж.Руссо, який був прихильником вільного виховання, мислительної самостійності учня, формування гуманізму вихованців. Ж.Ж.Руссо стверджував, що в серце вихованця потрапляє те, що йде від серця. До вчителя Ж.Ж.Руссо висував максимальні вимоги - це має бути людина з великим запасом міцності, що відповідає будь-яким інтересам і запитанням учнів. Думки Ж.Ж.Руссо продовжив видатний педагог-демократ І.Г.Песталоцці, який сформулював поняття розвивального навчання, трудового і соціального виховання, виявив чинники формування особистості й гармонійного розвитку суспільних сил людини. Розвиваючи теорію Я.А.Коменського про культуру природних обдарувань, педагог стверджував: «Внутрішній розвиток, який є неминучим наслідком головних засобів, форм і методу, збуджує в людській природі живу діяльну силу і вона буде мати для освіти й доброту людського наслідки, які поки-що не піддаються обліку». Г.Песталоцці стверджував: щоб змінювати людей, їх треба любити, а вплив на учнів пропорційний любові до них. У цьому контексті заслуговують на увагу педагогічні погляди Адольфа Дістервега. У педагогічній праці «Керівництво до освіти німецьких вчителів» кін визначав два взаємопов'язаних принципи навчання й виховання - природовідповідності й культуровідповідності. Останній передбачає організацію навчально-виховного процесу з урахуванням псиної зовнішньої, внутрішньої і суспільної культури. Зовнішня культура - це норми моралі, побуту, споживання; внутрішня - духовне життя людини; суспільна - соціальні відносини й національна культура. Педагог зазначав: «Будь-який стан культури даного народу є основа, базис, с дещо, а якого розвивається наступний стан. Тому той ступінь культури, на якому ми знаходимося в даний час, пред'являє нам вимоги, щоб ми діяли відповідно до неї, якщо тільки хочемо домогтися позитивних результатів, іншими словами, ми повинні діяти культуровідповідно». Вчений вважав, що успіх навчання заложить, перш за все, від культури вчителя, його любові до дітей, ентузіазму в роботі й знання методики. Він підкреслював: «Вчитель лише доти здатний насправді виховувати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою».

Особливу увагу вчені приділили педагогічній культурі у XVIII столітті. Вони виходили з того, що вчитель високої культури — це майстер своєї справи. Український педагог О.В.Духнович пише, що вчитель «дзеркало, в котре молоді юнаки, дивлячись, бачать свою процвітаючу доброчесність». І.Я.Франко вважав, що вчитель має розглядати свою роботу як «велике діло любові й терпеливості».

Можна зробити висновок про те, що культура педагогів XVIII століття розглядається як єдність етичного і духовного аспектів.

У 60-ті роки XIX століття у центрі уваги вчених постають проблеми справжнього авторитету вчительської особистості. У педагогічній теорії К.Д.Ушинського центральне місце посідає особистість учителя. Він підкреслював, що «багато що залежить від загального розпорядку в закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, котрий стоїть віч-на-віч з вихованцем»: вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними тенденціями, ні системою покарань і заохочень. А далі видатний педагог зауважував: «У кожного наставника - важливе не тільки уміння викладати, але також характер, безпосередність і переконання».

Продовжує цю думку педагог, який жив і працював в кінці ХІХ-ХХ століть П.П.Блонський, який особистість учителя в житті школи вважає неперевершеною. П.П.Блонський, вказуючи на виховання високої культури учителя, критично ставлячись до процесу підготовки учителя-ремісника, говорив: «Якщо викладання — професія, то ця професія — культуро-будівництво». Йому належить стаття «Учитель стань людиною», котра була спрямована на фахівця, який рахується з дитячими інтересами, спокійний, урівноважений, добре знає свій предмет, володіє технікою ведення уроку, адже запорука успішного уроку - наявність поетичного настрою в душі вчителя, що також співає, малює, розповідає. П.П.Блонському належить ідея непрямого впливу на учнів, а також психологічній самопідготовці учителя. Відомий педагог С.Т.Шацький вважав, що треба постійно приділяти високі вимоги і увагу до органічного поєднання культури розуму з культурою почуттів.

Центральною ланкою всієї творчості А.С.Макаренка було прагнення осмислити сутність педагогічного таланту, тобто взаємовідношення особистісних обдарувань і методичної озброєності в справі підготовки повноцінного учителя-вихователя. Видатний педагог вважав, що майбутнім учителям необхідно давати не тільки спеціальну освіту, а й спеціальне виховання». Вони повинні бути культурними у всіх відношеннях: ввічливими, охайними, знайомими з літературою і мистецтвом».

Ґрунтовно розкрите поняття «педагогічна культура учителя» В.О.Сухомлинським, який пов'язував її з умінням орієнтуватися в складних питаннях науки і практики: «Якщо учитель вдумливо аналізує свою роботу, у нього не може не виникнути інтерес до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою ». Він також стверджував, що педагогічна культура має прояв у постійній увазі до духовного світу вихованців. В.О.Сухомлинський бачив у вчителеві «першого і головного світоча інтелектуального життя школяра, бо він породжує у дитини потяг до знань, повагу до науки, культури, виховання». Видатний педагог писав, що педагогічне безкультур'я і невігластво починається там, де вчитель, не розуміючи духовного світу дитини намагається перетворити дитячу беззахисність на клітку. Учитель мас знати і відчувати, що на його совісті доля кожної дитини, що під його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя людини, яку виховує школа.

Аналіз подальших наукових праць різних дослідників (А.В.Барабанщиков, О.В.Бондаревська, М.М.Букач, О.Б.Гармаш, Т.В.Іванова, Н.О.Комар, С.С.Муцинов, О.П.Рудницька та інші автори) дав підставу констатувати, що «педагогічна культура» як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного розгляду, оскільки являє собою педагогічну систему і водночас елемент її, особистісне утворення, діалекті інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Ця система є відкритою. Ідеал її — учитель-інтелігент з досконалим рівнем сформованості педагогічної культури - є постійним наближенням до ідеального «Я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення своєї компетентності, яку забезпечує система знань і умінь, переконань, самореалізація себе у певних видах діяльності; цілісність і гармонійну єдність індивідуальних властивостей, у тому числі креативних; динамічність і неперервність саморозвитку, постійну роботу над собою з метою зростання рівня власної культури, зокрема, педагогічної; усвідомлення власної значущості в особистому, професійному і соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві. Індивідуальність учителя виявляється її його духовності, духовній культурі, гуманістичній спрямованості власної професійно-педагогічної діяльності.

Встановлено, що педагогічна культура діалектичне пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і в той же час включає їх у себе.

У дослідженнях виявлено, що педагогічна культура має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма відбиває її як наявний рівень, який забезпечує її подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культурі і виявляється у розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі у процесі педагогічної діяльності створюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури. У цьому процесі розвитку вбачаємо сутність і діалектику педагогічної культури: статична форма переходить у динамічну, яка потім, заперечуючи саму себе, переходить у статичну, але на більш високому рівні розвитку культури вчителя. Прояв як статичної, так і динамічної форм, їх діалектична взаємодія відбувається лише у процесі професій¬но-педагогічної діяльності й спілкування, відбиваючись у кожному з компонентів педагогічної культури. У дисертаційному дослідженні В.М.Гриньової педагогічна культура майбутнього учителя розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей й цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень (див.рис.4).

Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність учителя. Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними (процесуальними) компонентами.

Отже, складові педагогічної культури - науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення). Зрозуміло, що цією педагогічною культурою має володіти і викладач вищого навчального закладу, бо, як писав Адольф Дістервег, «як ніхто не може дати іншому того, що немає сам, так не може розвивати, виховувати й навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений».

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури з унікальною особистістю студента. Педагогічна культури є феноменом вияву викладачем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності. О.С.Газман вказує, що культура с гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування. Оскільки об'єктом педагогічної діяльності є особистість, то вона будується за законами спілкування. Антуан де Сент Екзюпері називав спілкування найбільшою розкішшю на світі, але для педагога спілкування – це професійний обов'язок. М.С.Каган стверджує, що, з одного боку, культура неможлива без спілкування, з іншого ж - гуманістичний зміст спілкування, олюдненість стосунків є найбільш повним вираженням культури.

Спілкування — один із компонентів педагогічної діяльності. Відомо, що педагогічна діяльність складається із змістового, методичного, соціально-психологічного компоненту. Коли викладач іде на заняття, він продумує змістовий і методичний компонент; соціально-психологічний же, тобто спілкування, часто лишається поза увагою педагога. А між іншим, якщо оволодіння першими двома компонентами відбувається у процесі навчання, то третьому, тобто спілкуванню, ніхто ніде цілеспрямовано не навчає, хоча спілкування відіграє велику роль у нашому житті. Нефахове спілкування дуже часто є причиною багатьох хвороб (нервових стресів). Між іншим, лікарі стверджують, що із 100 дітей, хворих на невроз, 80 набули такого захворювання з причини непрофесійного спілкування з педагогами, їх низької культури.

Вважаємо, що спілкування займає особливе місце в роботі вчителя, оскільки він має «комунікативну професію». Професійно-педагогічне спілкування - це система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності і стимулювання діяльності вихованців, організація і корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання і створення умов для самоствердження особистості вихованця. Педагогічне спілкування - особливий вид творчості.

У професійному спілкуванні викладача можна виділити два взаємопов'язаних компоненти:

1. По-перше, це загальні принципи (основа) спілкування, що закладаються самим характером суспільного ладу, наслідуванням цінностей минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність педагога, єдина мета і задачі навчання і виховання.

2. По-друге, його індивідуальні принципи (основа) спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування - сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від конкретних умов і можливостей навчання і виховання реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і умінь. Педагогічне спілкування - це професійне спілкування викладача-педагога з вихованцями на занятті і після зайняття, що виконує певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і студентом та в студентському колективі.

Педагогічно грамотне спілкування знімає у вихованців негативну емоційну напругу (страх, невпевненість); воно має викликати радість, бажання спільної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування - це спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача. Серед викладачів можна виділити притаманні їм рівні спілкування:

Примітивний - в основу ставлення до студента покладено примітивні правила і реакції поведінки — амбіції, самовдоволення, зловтіха. Викладач демонструє свою зверхність. Студент для викладача виступає засобом досягнення мети.

Маніпулятивний - взаємини зі студентом будуються на грі, суть якої полягає у бажанні будь-що виграти, використовуючи різні прийоми, лестощі. Студент при цьому є об'єктом маніпуляції. Він заляканий, інфантильний.

Стандартизований - домінує формальна структура спілкування. Спостерігається слабка орієнтація на особистість; викладач дотримується стандартів етикету, але така поведінка є поверховою і, не зачіпаючи особистісного рівня, реалізується на рівні масок. Студент, самостійний об'єкт, відчуває байдужість викладача поза «маскою», і фактично залишається об'єктом маніпуляцій.

Діловий - орієнтуючись на справу, викладач бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективності діяльності. Викладач дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність. Студент для викладача є значущим залежно від внеску у спільну діяльність. В особистісному житті студент залишається самостійним. Особистісний — спілкування базується на глибокій зацікавленості до студента, визнанні самостійності його особистості. Викладач любить студентів, вся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє викладачеві, викладач є авторитетом і найкращим посередником між ним і знаннями про навколишній світ, людей, себе.

Набуття викладачем особистісного рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога і студента. Такий рівень потребує від викладача великої самовіддачі і притаманне лише тим педагогам, для яких їх професія с покликанням.

Культура педагогічного спілкування вміщує уміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити і зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Кожен з викладачів створює свій стиль спілкування. Сьогодні відомі кілька класифікацій стилі» діяльності педагогів. М.В.Сорока-Росинський виділяє «теоретиків», «реалістів», «утилітаристів», «інтуїтивістів»; в основу цієї класифікації покладено ставлення до виконання своїх обов'язків та особливості характеру педагога. Е.Г.Костяшкін за рівнем професійної етики й особливостями діяльності визначає такі чотири типи: «інтелектуальний», «вольовий», «емоційний», «організаторським». В.О.Кан-Каликом абстраговані негативні моделі поведінки педагогів на заняттях: «Монблан» - учитель як гірська вершина над учнем; «Китайська стіна» — дистанція, обмежене спілкування; «Локатор» — будує взаємини вибірково, з тими, хто подобається; «Гамлет» — постійно вагається у власних діях; «Глухар» — чує тільки себе. А.Бойко, аналізуючи поведінку вчителя у поєднанні з його педагогічною діяльністю та її результатами, виділяє обґрунтовані моделі виховуючих взаємин педагогів і учнів. Образно вони названі так: «Оптиміст», «Об'єктивіст», «Ерудит», «Талант», «Умілець», «Душа», «Артист». Для педагогів будь-якої моделі взаємодії важлива емоційно-естетична виразність, уміння подати себе та створити обстановку власного самовираження і самоствердження. У досвідченого викладача, як правило, складається помітна тенденція до тієї чи іншої моделі, типу взаємин, які найповніше відповідають його індивідуально-психологічним особливостям. Для викладача з високою культурою спілкування характерними є: оптимальність вимог; педагогічний оптимізм; емоційний відгук; формування колективних форм стосунків, відносин у колективі у навчально-виховному процесі; створення атмосфери доброзичливості. Однак, якою б привабливою не була модель взаємин викладача і студента, вона завжди динамічна. З огляду на це хороший педагог завжди прагне до неперервності своєї освіти та професійної підготовки, він постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає і використовує нові здобутки педагогічної науки і передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег.

На основі аналізу проведених ними досліджень можна простежити три головних причини низької культури спілкування викладачів.

По-перше, більшість викладачів не надають особливого значення ролі спілкування у навчально-виховному процесі, тому не приділяють належної уваги організації спілкування.

По-друге, численні викладачі діють у складних педагогічних ситуаціях силовими методами, не використовуючи психологічних і педагогічних знань про людину, по приховуючи вікових і індивідуальних особливостей студента.

По-третє, є достатньо викладачів, що мають низьку загальну культуру і не працюють над її підвищенням. На питання, чому вони не займаються своїм духовним збагаченням, 70% викладачів вказали на такі причини: велике навантаження, недостатня матеріальна база.

Сучасний світ і існування молоді в ньому дуже складні, якщо раніше студенти погоджувалися на позицію підпорядкування, керованого, то тепер вони прагнуть до ситуації співробітництва, а вона передбачає певні вимоги до організації спілкування: діалектичність, взаємини довіри, реальний психологічний контакт, здатність викладача відмовитися від диктату і перейти до взаємодії. Обов'язковою вимогою студентів є наявність педагогічного такту, який проявляється у зовнішньому вигляді викладача, в тоні спілкування, у самовладанні, в умінні без грубощів досягти бажаних результатів. Педагогічний такт - це педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях, вміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, почуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення, вміння керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання, емоційна урівноваженість, у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним людяним ставленням до студента, критичності і самокритичності в оцінці своєї праці та своїх вихованців, у нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки і справи, до бюрократизму і пихи, повазі в студентах особистості, розвитку їх людської гідності. Педагогічний такт реалізується через мову. Педагогічна діяльність - це ланцюг ситуацій і задач, у розв'язанні яких можна простежити таку послідовність: педагогічна задача - комунікативна задача - мовна задача. Слово - це основний інструмент педагогічної діяльності.

В професійній діяльності мова виконує наступні функції: забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань , забезпечення ефективної навчальної діяльності; забезпечення продуктивних взаємин між викладачем і студентом.

І. П.Павлов називав слово людини « вищим регулятором людського пізнання». На думку В.О.Сухомлинського, слово має лікувати, а не бути батогом. Демокрит підкреслював, що цьому треба вчитися: «Ні мистецтво красномовства, ні мудрість не можуть бути досягнутими, якщо їм не вчитися». Перед викладачем вищого навчального закладу лежить нелегке завдання розвивати любов і повагу до рідної мови, формування уміння і навички правильного мовлення студентів і найкращим засобом у досягненні цього завдання є власний приклад. Викладач, незалежно від того, якого предмету він навчає студентів, має володіти усіма тонкощами мовленнєвої культури. Поняттям культури мовлення прийнято окреслювати передусім дотримання кожним мовцем правильної літературної вимови, правопису, лексичних і граматичних норм, усталеного в літературній мові наголошення слів. Проте якість усного і писемного мовлення залишає бажати кращого. Значною вадою, зокрема, монологічного мовлення, на яку досі рідко зважали, є недоречне використання у процесі усної розповіді чи пояснення навчального матеріалу елементів писемного мовлення, запозиченого із підручника та інших джерел книжних слів, виразів, синтаксичних конструкцій. Мимохіть складається враження, ніби викладач говорить, як «по-писаному». Таке мовлення видається не зовсім природнім, штучним, є важким для сприймання. Не позбавлене певних недоліків і діалогічне мовлення. Найістотніші його недоліки - відсутність стрункості, логічної послідовності, чіткості, повноти у розкритті предмета розмови, уривчастість, зумовлена частими паузами, незакінченість фраз. Діалог являє собою прості запитання і відповіді. Серед помилок і недоліків у мовленні викладача, насамперед, слід виділити порушення орфоепічних і граматичних норм. Щодо синтаксичних помилок, то слід вказати на неправильну побудову дієслівних словосполучень, до чого спричинює хибна аналогія з відповідними

конструкціями російської мови. Педагог при підготовці до занять має постійно користуватися словниками орфоепічним, тлумачним, синонімічним, фразеологічним, перекладним, термінологічним. Мова є одним з елементів педагогічної техніки.

Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складових. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою - технікою володіння своїм організмом, друга - з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням. Складові першої та другої груп педагогічної техніки допомагають відобразити власну особистість викладача, рівень його педагогічної культури.

Для успішної взаємодії студента слід адекватно оцінювати свою особистість. Особливої уваги вимагає уміння керувати емоційним станом. Завжди треба розуміти, що саме привноситься до конфліктної ситуації самим педагогом. Педагогічно доцільні стосунки ґрунтуються на взаємоповазі педагога і студента. За нашим проханням магістранти провели анкетування студентів I-V курсів філологічного факультету Житомирського педагогічного університету з проблеми їх розуміння сутності ідеального викладача. Ось деякі відповіді студентів: професіонал - це викладач, який володіє знанням як предмету викладання, так і психології та педагогіки; добрий, ввічливий, в міру суворий; вимогливий, але справедливий; гарний співрозмовник, інтелігентний, доброзичливий; має почуття гумору; вміє знайти підхід до кожного студента, адже кожний студент - індивідуальність; демократичний, розуміє проблеми студента; обожнює свою професію; чесний, дотримується свого слова; чуйний, може стати другом; поважає наші думки, судження, переконання; діловий, охайний.

Наведемо одну з відповідей. «У світі ідеальних людей немає, і «ідеального викладача» я уявити не можу. Але найголовніші якості викладача, на мою думку, такі: щирість, вимогливість, відповідальність, почуття обов'язку, професійна гідність, точність і ясність викладу своєї науки, прагнення до самовдосконалення і творчості у своїй нелегкій праці».

Література:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf>.

2. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьминський. –К.: Знання, 2005. – 486 с.

3. Ортинський Л.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Л.В. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.