

нулися з новою проблемою. В одному дослідники єдині: комп'ютерна залежність є проблемою виключно молоді. Неможливо ізолювати себе від впливу комп'ютерних ігор на підлітків, необхідно зробити акцент на можливості формування критичного мислення дітей, а не на захист від згубного впливу. Основна ідея такого підходу – допомагати підліткам здобувати знання і набувати навичок творчого застосування комп'ютерних технологій, а також формувати здорову критичну установку користувача, який уміє протистояти маніпулюванню і нав'язуванню ілюзій.

Література:

1. Гилинский Я.И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: Учебное пособие. / Я. И. Гилинский, В. С. Афанасьев – СПб: СПбФ РАН. – С. 34.
2. Корнієнко І.О. Методологічні засади профілактики алкоголізму в загальноосвітній школі. Науково-методичні засади діяльності психологічної школи: Навч.-метод. посібник: В 2 т. / За заг. ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. - К.: Ніка-центр, 2005. – Т. 2. – С. 56.
3. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. / Л.Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик – К., 1997. – 483 с.
4. Бурлаков И. Психология компьютерных игр / И. Бурлаков // Наука и жизнь. – 1999. – № 5. – С. 88–92.
5. Лысенко Е. Е. Компьютерная игра с точки зрения психолога / Е. Е. Лысенко // Микропроцессорные средства и системы. – 1985. – № 3. – С. 15–16.

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАГІСТРІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Ірхіна Ю. В.

УДК: 378.013+179.9+370.711

У статті подано ретроспективний огляд теорії і практики підготовки викладачів вищої школи у практиці вітчизняної та зарубіжної системи вищої освіти, проаналізовано стан підготовки магістрантів як викладачів у теорії і практиці вищої школи в різних країнах.

Ключові слова: професійна толерантність, майбутні викладачі вищої школи, педагогічні умови, підготовка магістрантів.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МАГИСТРОВ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕРЕЖДЕНИЙ

Ірхіна Ю. В.

В работе приводится ретроспективный обзор теории и практики подготовки преподавателей для высших школ в разных странах.

Ключевые слова: профессиональная толерантность, будущие преподаватели высшей школы, педагогические условия, подготовка магистрантов.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TOLERANCE OF MASTER STUDENTS AT THE PEDAGOGICAL INSTITUTIONS

Irkhina Ju. V.

In the article deals with the problem of training Master students as future teachers of the higher educational establishments. The retrospective review of the theory and practice of the future teachers of the higher educational establishments training in the home and foreign higher education systems is presented. The state of training Master students as future teachers has been analysed in the theory and practice of higher educational establishments.

Key words: *professional tolerance, future teachers of the higher educational establishments, pedagogical conditions*

На межі XX-XXI століть освітня сфера в розвинених країнах визнана стратегічною точкою зростання, оскільки створює найефективніший «матеріал» будь-якого прогресу, найпотужніший інвестиційний ресурс - людський потенціал. Протягом останніх 25 років дискусії з проблем освіти у світовому співтоваристві були зконцентровані на тому, щоб визначити, якою має стати освіта в XXI столітті. На цьому тлі особливо важливим є питання про те, яким має бути викладач вищої школи в нових умовах, яким вимогам має відповідати його професійна педагогічна діяльність.

Сьогодні у всіх вищих навчальних закладів склалася парадоксальна ситуація, в якій викладачі, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності, по суті готувалися до іншого роду діяльності. Саме тому інтерес до особистості викладача, його кваліфікації як педагога виник практично одночасно в різних країнах. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті наголошується, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх професійне вдосконалення - важлива умова модернізації освіти. Державна політика з питань підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів спрямована на створення необхідних умов для вибору педагогічної професії та формування системи професійного відбору молоді, придатної до педагогічної роботи у вищих навчальних закладах.

Огляд питань, до яких звертаються науковці, вивчаючи педагогічну діяльність викладача вищої школи, рівень їх обговорення засвідчують, що значне коло проблем, пов'язаних з науково-теоретичним обґрунтуванням цілей, змісту, структури, педагогічних технологій професійної підготовки викладачів для вищих навчальних закладів, залишається малодослідженим. Значною мірою це обумовлено практикою вищої освіти, вітчизняним і закордонним досвідом, відповідно до якого до навчання студентів залучалися і продовжують залучатися фахівці в певній предметній області, що не мають спеціальної педагогічної підготовки, тобто не мають теоретичної і практичної бази для організації процесу навчання студентів свого предмета.

Аналіз наукових досліджень з історії педагогіки показує, що у вітчизняній вищій освіті перший досвід підготовки викладачів для вищої школи пов'язаний з роботою Московського університету.

Майбутніх викладачів університетів для здобуття педагогічної кваліфікації направляли для навчання за кордон. Але поступово в XIX столітті стали скла-

датися умови, за яких таку кваліфікацію можливо було отримати в Росії.

Основні вимоги та принципи підготовки викладачів для вищої школи були викладені у Статуті 1863 року. Саме з цього періоду в Росії став функціонувати інститут професорських стипендіатів.

У затверджених в 1867 р. «Правилах про осіб, що залишаються при університетах та відряджаються за кордон для підготовки до професорського звання», «Правилах» для Варшавського університету, які потім були поширені на всі університети Росії, встановлені єдині вимоги до підготовки науково-педагогічних працівників для вищої школи. Згідно з цими правилами, кожен стипендіат прикріплювався до одного з факультетських викладачів, який персонально відповідав за його підготовку. При цьому передбачалася щорічна атестація стипендіатів і університет отримував право на свій розсуд збільшувати терміни їх навчання. На завершення такої підготовки необхідно було скласти усний іспит на ступінь магістра, щоб отримати право на заняття посади приват-доцента будь-якого університету, з подальшим представленням і захистом магістерської дисертації. Приват-доцент міг читати лекційний курс або вести семінар, в тому числі, дублювати курси, що читали ординарні професори.

До початку ХХ століття в практиці університетської освіти домінувало два погляди на необхідність спеціальної підготовки викладачів для вищої школи. Одна частина вчених дотримувалася думки, згідно з якою, підготовку викладачів потрібно здійснювати в процесі навчання в університеті: на кафедрах педагогіки або на педагогічних факультетах. Проект створення такого педагогічного факультету при університеті був розроблений московськими професорами - Б. І. Дьяконовим, О. М. Реформаторським, Н. А. Митропольським, В. А. Вагнером, О. М. Бернштейном, Т. Д. Фадєєвим.

Інша думка полягала у визнанні необхідності організації після університету спеціальної підготовки викладачів через створення педагогічних інститутів для осіб, які вже мають вищу освіту. Інтеграція практичної викладацької діяльності зі спеціальною підготовкою вважалася оптимальною формою педагогічної освіти. Відповідно до цієї думки у 1910 році К. П. Яновським було розроблено проект Статуту Педагогічного інституту, який був реалізований в Московському педагогічному інституті ім. П. Г. Шеллапутіна. Термін навчання в інституті був два роки. Проте цей проект проіснував недовго у зв'язку з подальшими історичними подіями 1917 року.

На Всеросійській нараді діячів вищої школи (1918 р.) був розглянутий проект положення про російські університети, згідно з яким, університет ділився на три асоціації: наукову, навчальну та просвітницьку. Вони повинні були дати кожному співробітникові вищої школи можливість обрати найбільш відповідний його таланту і науковому потягу вид і спосіб наукової або навчальної діяльності. Нова концепція знайшла своє відображення у рішенні наради «Про реформу вищої школи» (1920 р.), яке передбачало створення у вищих навчальних закладах вузькоспеціалізованих факультетів із трирічним терміном навчання. Це положення поширювалося на університети: замість філологічного і природничого факультетів повинен бути створений педагогічний з різними спеціалізаціями.

Такий крок був відображенням тенденції розвитку вищої освіти за кордоном, яка призвела на початку ХХ ст. до появи у деяких американських уні-

верситетах педагогічних факультетів. Необхідність створення педагогічних факультетів в університетах диктувалася потребами народної освіти, підвищення якості підготовки вчителів. Передбачалося, що в процесі реорганізації університетів вдасться визначити профіль підготовки випускників, розробити нові навчальні плани і програми, ввести суспільні дисципліни, підготувати нові професорсько-викладацькі кадри.

Проте реформа в українських університетах пройшла іншим шляхом. Ліквідуючи все негативне, що було в університетах загалом, Комісаріат освіти ліквідував самі університети. Так, у 1920 році Наркомос України ліквідував університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі та Сімферополі. Знову ці університети були відкриті лише в 1932 р. і за короткий термін стали науковими й освітніми центрами України. До діючих факультетів з підготовки фахівців додавалися нові з новими спеціальностями, створювалися вечірні та заочні відділення, що стало позитивним результатом реорганізації вищої освіти. На початок 1939 року в основних рисах склалася вітчизняна система університетської і педагогічної освіти, до якої пізніше увійшли Львівський і Чернівецький університети.

Однак ця реорганізація не зачіпала практики підготовки викладачів вищої школи і не сприяла створенню концептуально обґрунтованої системи їх спеціальної підготовки. Педагогічні вузи, як і раніш, готували вчителів для шкіл і середніх спеціальних навчальних закладів. Аспірантура та докторантура приділяли основну увагу підготовці наукових кадрів, тобто професійна педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу фактично випадала з поля зору науковців і практиків. Викладачі для вищої школи готувалися шляхом перепідготовки або підвищення кваліфікації працівників вищої школи, які вже мали вищу освіту і деякий практичний стаж викладацької роботи. Невеликі курси з педагогіки, які читалися в рамках аспірантури у педагогічних вищих навчальних закладах і в деяких класичних університетах, принципово не вирішували проблеми.

У 1933 році постановою Президії Всесоюзного Комітету з вищої технічної школи була встановлена ієрархія вчених звань професора, доцента і асистента, а також наукових ступенів доктора і магістра. Проте Постановою Ради Народних Комісарів СРСР від 13 січня 1934 року «Про вчені ступені і звання» ступінь магістра була скасована. У 60-х роках, у зв'язку з проведенням на теренах Радянського Союзу радикальних економічних реформ, висловлювалася думка про необхідність введення в систему вищої освіти бакалаврату та магістратури. Однак ці пропозиції не торкалися педагогічних кадрів вищої школи і основними джерелами їх підготовки залишалися аспірантура, докторантура та система післявузівської освіти (факультети підвищення кваліфікації (ФПК), стажування тощо).

У 80-х роках завершилося формування системи підвищення кваліфікації кадрів для вищої школи. Сформована система підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів включала в себе такі організаційні форми: факультет підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах з терміном навчання до 4 місяців; інститут підвищення кваліфікації з терміном навчання до 5 місяців; стажування від 1 до 10 місяців; аспірантура, творчі відпустки для завершення роботи за дисертацією. В Інструкцію про порядок заміщення

посад професорсько-викладацького складу і наукових працівників було внесено доповнення, згідно з яким, викладачі, які не пройшли підвищення кваліфікації, не могли обиратися на посаду на новий термін. При цьому у вищих навчальних закладах традиційно використовувалася практика залучення до педагогічної діяльності власних випускників, які отримали вищу освіту в певній предметній області за фахом.

Лише у другій половині 80-х років ХХ століття була спроба ввести обов'язкову підготовку аспірантів за низкою дисциплін, до числа яких, поряд з інформатикою, була включена педагогіка та психологія вищої школи. Однак відсутність підготовлених фахівців у цій галузі, навчальних програм і підручників призвела до того, що така підготовка була визнана неефективною і з початку 90-х років була скасована. Пізніше і тільки для аспірантів, що присвятили свої дослідження проблемам підготовки студентів у вищій школі, був запроваджений іспит за програмою кандидатського мінімуму зі спеціальності «Теорія і методика професійної освіти».

Не менш складною для практики підготовки магістрантів є проблема визначення контингенту фахівців, які залучаються для читання дисциплін психолого-педагогічного циклу для майбутніх викладачів вищої школи. Досвід багатьох вищих навчальних закладів показує, що викладання цього циклу професійними психологами і педагогами призводить до втрати інтересу до цих предметів з боку магістрантів, оскільки вони не висвітлюють фундаментальних основ і специфіки професійної діяльності майбутніх викладачів. В результаті відбувається девальвація в очах магістрантів психології та педагогіки як наукових дисциплін, що мають пряме відношення до предмета їхньої майбутньої професійної викладацької діяльності. Заміна послідовного викладу основних положень методології і досягнень сучасної педагогіки і психології в галузі навчання дорослих, підготовки їх до професійно-педагогічної діяльності сукупністю наукових термінів і категорій, не забезпечує їхньої якісної підготовки до професійної діяльності в галузі вищої освіти, не сприяє сформуванню професійно грамотного і продуктивного підходу до опанування діяльності викладача вищої школи, її цілей і засобів.

Слід зазначити, що наприкінці ХХ - початку ХХІ століття вища освіта стає високо рентабельною сферою бізнесу, в якій лідируючу позицію займають США. Ефективність цієї сфери, в першу чергу, залежить від фахівців, що забезпечують її функціонування. Тому питання спеціальної підготовки і відбору викладачів для вищих навчальних закладів завжди в центрі уваги адміністрації.

Особливості підготовки викладачів вищої школи в США на постградуальному етапі розкрито у дослідженні Н. І. Костіної. Однією з таких особливостей автор визначає підхід щодо розробки змісту програм підвищення кваліфікації вузівських викладачів. Вони передбачають індивідуалізовані програми учіння; індивідуальне наставництво; учіння на основі семінарів, що сприяють розвитку у майбутніх викладачів навичок діалогу і рефлексивного мислення.

Заслуговує на увагу, що у США використовується програма підготовки професури, призначена не тільки для викладачів, а й для студентів, що виконують докторські дисертації. Програма відкрита для студентів, які мають не

менше 18 кредитів, високу успішність у своїх департаментах, а їхня дисертація знаходиться на такому рівні, що вони мають час працювати з керівником з проблем навчання. Участь у такій програмі є обов'язковою для усіх нових викладачів і стажистів. Крім того, на конкурсній основі відбираються студенти, які отримують за це стипендії.

У США використовуються різноманітні форми підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Це денні, вечірні, заочні, суботні, недільні курси, що працюють при консультативних фірмах або наукових центрах, в яких є програми за теоретичним або практичним нахилом підготовки. Багато американських вищих навчальних закладів практикують роботу літніх шкіл, які пропонують очні курси інтенсивної підготовки тривалістю від 1-2 тижнів до 3 місяців. Протягом багатьох років у США для підготовки викладачів вищої школи використовується форма проведення весняних або осінніх двох-триденних майстерень. Майстерні призначені для викладачів, що працюють у вищих навчальних закладах, і присвячуються проблемам поліпшення ефективності викладання. Так, наприклад у програмі триденної майстерні «Ефективність навчання в коледжі», увагу слухачів сфокусовано на чотирьох блоках питань, що впливають на ефективність навчання, і з якими має бути знайомий кожен викладач. Ці блоки передбачають обговорення питань зі стратегії навчання (лекції, навчання високому рівню мислення, активне індивідуальне/кооперативне навчання); побудови курсів (викладацькі завдання, як починати курс, перевірка і оцінка досягнень студентів); особливості студентів (когнітивні стилі, підходи до навчання, особистісні проблеми студентів); професійні труднощі (оцінка ефективності навчання, менторство тощо). У провідних університетах світу для викладачів широко практикуються тренінги з поліпшення викладання, що реалізуються в стратегії активного навчання. Разом з тим, аналітики зарубіжного досвіду організації підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи фіксують проблеми, аналогічні вітчизняному досвіду. Зокрема, Д. Геляровська зазначає: «У європейських країнах, як і в Польщі, виникають проблеми і труднощі в педагогізації вузівських викладачів... Більшість з них вважають, що професійна компетентність, тобто компетентність в предметі, який викладається, є вичерпною рекомендацією для викладання та організації навчального процесу на рівні вищої освіти».

В університетах Німеччини до кінця 80-х років минулого століття не існувало аспірантури, докторантури, шкіл післядипломного навчання. Поняття «післядипломне навчання» трактувалося як підвищення кваліфікації випускників вищих навчальних закладів, а не як більш високий рівень освіти (магістерської і докторської). Лише з початку 90-х років ХХ століття у Німеччині запроваджується нова форма підготовки науково-педагогічних кадрів. За ініціативою Наукової ради при університетах створюються коледжі післядипломної підготовки. Відповідно до довгострокового плану передбачалося створення 150 таких коледжів. Молоді доктори наук, які продовжували працювати у вищих навчальних закладах, як правило, повинні були підготувати і захистити другу дисертацію, що дає право викладати у вищому навчальному закладі (*habilitation*).

Система вищої освіти у Великій Британії охоплює 90 університетів, 60 інших вищих навчальних закладів і 105 коледжів подальшого навчання. Се-

ред університетів провідне місце займають Кембриджський, Оксфордський, Лондонський і кілька старих шотландських університетів. Вимоги до магістерських і докторських дисертацій, порядок їх захисту подібні до світової практики, в основу якої покладений досвід США. Відповідного цього досвіду здійснюється підготовка педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів.

Система вищої освіти Франції за своєю побудовою, рівнями ступенів (дипломів), які присуджуються, значно відрізняється від системи вищої освіти англосовітських країн. У Франції немає чітко визначеної класифікації університетів, крім підрозділу їх на столичні (13 університетів) і провінційні. За своїм престижем вони поступаються вищим школам, що виникли у XVIII столітті в епоху Просвітництва і в даний час зберігають статус елітних.

Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах Франції побудована за трьома циклами, кожен з яких завершується складанням іспитів на отримання диплома загальнонаціонального зразка. Перший цикл тривалістю два роки завершується отриманням диплома загальної університетської підготовки. Другий цикл тривалістю 2-3 роки завершується отриманням диплома магістра, що свідчить про закінчену професійну освіту високого рівня. Третій цикл завершується отриманням ступеня доктора наук і засвідчує про наукову компетентність здобувача у певній галузі науки. Право викладати у вищій школі має вже магістр, за умови, що з цим пов'язаний зміст програми його магістерської підготовки.

Першим кроком до опанування діяльності викладача у вищій школі, відповідно до вимог Болонського процесу, є навчання в магістратурі.

Поряд з усвідомленням цієї потреби, аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду показує, що у країнах СНД професія «викладач вищого навчального закладу» знаходиться в стадії становлення. Про це засвідчує відсутність: документа державного зразка на право викладання у вищій школі; єдиних вимог до змісту і рівня володіння спеціальними знаннями, уміннями і способами діяльності викладача вищої школи; групи спеціальностей, зі складу яких може бути сформований педагогічний корпус вищих навчальних закладів; спеціальних навчальних підрозділів, які забезпечують підготовку до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах.

Зауважимо, що в останні десятиліття у вищій освіті багатьох країн була прийнята до уваги тільки науково-дослідна складова діяльності викладача вищої школи. До теперішнього часу триває дискусія про те, що первинно в діяльності викладача вищого навчального закладу — дослідження (одержання нових знань) чи викладання (трансляція знань).

Існують різні точки зору на характер навчання викладачів і способи підвищення їх кваліфікації, але питання й досі багато в чому залишається відкритим. Вибір підходів у відборі та структуруванні змісту підготовки викладачів вищої школи багато в чому визначається пріоритетами систем вищої освіти конкретної країни. Разом з тим очевидна зміна ставлення науково-педагогічної спільноти до проблеми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Поряд з наявністю професійної кваліфікації, наукового ступеня (для штатних викладачів) отримує розвиток додаткова кваліфікація в галузі психолого-педагогічної підготовки викладачів вузів; проявляється прагнення до чіткого визначення умов доступу до викладацької діяльності у вищій

школі, критеріїв відповідності професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи завданням і цілям його роботи зі студентами.

Література:

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Богданова. — К., 2003. — 39 с.

2. Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.05 «Этика» / Р. Валитова. — Москва, 1997. — 16 с.

3. Гелешова И. Г. Подготовка магистров — новое направление деятельности вузов / И. Г. Гелешева // Вестник МГУ. — 1993. — № 2. — С. 53-57. — (Серия № 6 «Экономика»).

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.147

Притулєнко І. В.

У статті доведено збільшення ролі моделювання у вивченні нових явищ, а також у методиках викладання різних дисциплін; проаналізовано науково-педагогічні джерела щодо дефініції визначення змісту понять «модель» та «моделювання».

Автор пропонує власне визначення понять «модель» та «моделювання» відповідно до моделювання змісту навчальних дисциплін; систематизує моделі змісту навчання дисциплін за ознаками.

Ключові слова: модель, моделювання, зміст навчання, дисципліна, ВНЗ.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ

Притулєнко І. В.

В статье доказано увеличение роли моделирования в изучении новых явлений, а также в методиках преподавания различных дисциплин; проанализированы научно-педагогические источники по дефиниции определения содержания понятий «модель» и «моделирование».

Автор предлагает собственное определение понятий «модель» и «моделирование» согласно моделированию содержания учебных дисциплин; систематизирует модели содержания обучения дисциплин.

Ключевые слова: модель, моделирование, содержание обучения, дисциплина, вуз.

THE THEORETICAL ANALYSIS OF MODELS TRAINING CONTENT DISCIPLINES

Pritulenko I.

In this paper we prove an increase in the role of modeling in the study of new phenomena, as well as in teaching methods of different disciplines,