

УДК 378+373.2

**І. А. КНЯЖЕВА**

м. Одеса

irina.knyazheva@gmail.com

## СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті доведено, що професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної діяльності виникає і розвивається як відповідь на потреби суспільства. Визначено зміст і основні форми здійснення підготовки викладачів для вищої школи, простежено становлення вітчизняних традицій такої підготовки. Здійснений автором ретроспективний огляд соціально-історичного досвіду такої підготовки дозволив простежити її тісний зв'язок з розвитком університетської освіти і довести багатовікову традицію, що засвідчує належність магістра-майбутнього викладача до педагогічної діяльності.*

*Ключові слова: професійна підготовка, майбутні викладачі, вища школа, педагогічна діяльність, університетська освіта, соціально-історичний досвід.*

Необхідність модернізації системи вищої освіти пов'язана з прямою залежністю її результативності від успішності економічного і соціального розвитку суспільства, потребою в підвищенні конкурентоспроможності країни на ринку світових освітніх послуг. Важливим завданням у цьому процесі є підготовка педагогічних працівників, серед яких особливе місце посідає професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної діяльності, що виникає і розвивається як відповідь на потреби суспільства.

Проблеми організації навчального процесу у вищій школі стали предметом багатьох досліджень (О. А. Абдулліна, В. П. Андрущенко, С. І. Архангельський, І. М. Богданова, М. Б. Євтух, І. В. Захаров, І. А. Зязюн, Е. Е. Карпова, В. Г. Кремень, О. М. Пехота, О. А. Савченко, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, В. О. Слассьонін, Т. С. Яценко та ін.). Питанням становлення і тенденціям розвитку вищої педагогічної освіти в Україні присвятили свої дослідження С. С. Вітвицька, О. В. Глузман, Н. М. Коротенко, А. І. Кузьмінський, А. О. Ліготський, В. І. Луговий, В. К. Майборода та ін. Проте висвітлення соціально-історичного досвіду підготовки викладачів для вищої школи потребує свого розгляду. Саме тому мета статті полягає ретроспективному огляді й аналізі соціально-історичного досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи завжди була одним із завдань університетської освіти. Аналіз літературних джерел [1–8 та ін.] виявив, що прототипами перших європейських вищих навчальних закладів вважаються давньоримський «Атенеум» і константинопольська Магнавська школа, основана візантійським регентом Вардою на основі старішої школи, організованої Феодосієм II. Вони були зразками для створення професійних шкіл (Бейрут, Монпельє, Салерно, Падуя тощо) і перших університетів (Болонья, Париж, Саламанка, Віченца, Ареццо, Оксфорд, Кембридж, Падуя, Лісабон, Гейдельберг, Прага, Краків, Лейпциг, Львів тощо). До кінця XVI сторіччя в Європі вже існувало 80 університетів. Їх головними завданнями були концентрація, вироблення і трансляція знання, що відповідає критеріям істинності, об'єктивності та фундаментальності і підготовка інтелектуальної та професійної еліти. Така тенденція трансформації професійної школи, основним завданням якої є високоякісна професійна підготовка фахівців, а університет націлений більшою мірою на отримання і тиражування фундаментальних знань, та навпаки, зберігається й досі.

Термін «університет» (лат. *universitas* – цілість, сукупність, спільність) спочатку позначав певну гільдію, відкриту міжнародну корпорацію, асоціацію викладачів і студентів з високим ступенем автономії. Університет мав

право створювати свої закони, статuti, що регламентували оплату праці викладачів, прийоми і методи навчання, дисциплінарні норми, порядок проведення іспитів та присудження ступенів тощо. Саме незалежність була однією з вирішальних рис університету.

Навчання в університеті відбувалося за створеною Алкуїном схемою: латина – сім вільних мистецтв – богослов'я. Головними дієвими особами університетів були викладачі. Їхнє слово не обговорювалось, а точно відтворювалося, цим словом клялися. Фігура вчителя, поклоніння йому породило ідею зразка, приклада. Виникають різні приписи, канони, рецепти викладацької діяльності як основа методичної культури. Саме до конкретних викладачів записувалися студенти, саме викладачі відповідали за них і свідчили про якість їхньої підготовки. Ця якість підготовки підтверджувалася присудженням певного вченого ступеня як інституту «соціальної магії», коли людина ставала іншою, особливою для соціуму.

Випускникам середньовічних європейських університетів присуджували вчені ступені спочатку в дусі учнівства, школярства. Історія набула «педагогічного розміру», де Христос був головним вчителем. Життя, за влучним висловом С. С. Авернинцева, стало подібним до школи, де всі постійно вчать або навчаються: учень – підмайстер – майстер; паж – зброєносець – лицар; студент – бакалавр – магістр [1]. Магістри мали право викладати на підготовчому факультеті «сім вільних мистецтв», виділених Марціаном Капеллою і розділених «останнім римлянином» Боециєм на тривіум та квадріум, практично на гуманітарний і природничий цикли [4]. Таким чином, ще із Середньовіччя титул магістра свідчив про наявність викладацького досвіду і вказував на можливість майбутньої педагогічної кар'єри в університеті.

Основним завданням викладача в середньовічному університеті було читання і пояснення певної книги та (або) коментарів до неї. Проте на відміну від античності, студенти мали можливість фіксувати ці пояснення, робити «глоси». Поява матеріальних носіїв для утримання певного обсягу інформації, до якої можливо було повернутися, поміркуюва-

ти, призвело до суттєвих змін не лише в освіті, а й у культурі загалом. Для людей, які були пов'язані з текстами, стало звичним працювати з ними: структурувати, думати на берегах сторінок тощо [8].

Джон Ньюмен, який вважається засновником сучасної філософської теорії університетської освіти, бачив її основну місію в затвердженні єдності людства. Для обґрунтування цієї думки філософ послуговувався ідеєю Аристотеля про те, що все знання утворює єдине ціле, з якого виокремлюються різні напрями пізнання. Завданням університету як «школи універсального пізнання» є «зведення в одному місці багатьох людей ... для збереження вільної циркуляції думки» завдяки особистому спілкуванню [6, 39]. Саме «культивування інтелекту» було і є, на думку вченого, пріоритетом університетської освіти.

Першими вітчизняними вищими навчальними закладами вважаються Острозька (1576–1624 рр.) і Києво-Могилянська (1631 р.) академії, хоча існує припущення, що перша вища школа була заснована 1037 р. в Києві при храмі Святої Софії. З урахуванням історичного часу їх виникнення й існування, а також зважаючи на такі показники, як мета 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 [2, 287], ці навчальні заклади можуть вважатися вищими. Викладання в них здійснювали переважно випускники західноєвропейських університетів. Так відомо, що опікуном-проректором Києво-Могилянської академії був випускник Краківського університету Петро Могила, який проходив навчання і в Сорбонні.

Першими вищими школами Росії були Московська школа математичних і навігаційних наук (1701 р.), петербурзькі Морська академія (1715 р.), Горне училище (1733 р.) і Морський кадетський корпус (1750 р.). Особливим етапом розвитку вищої освіти було відкриття в 1725 р. Академії наук Росії і в 1755 р. – Московського університету, що став основним центром підготовки викладацьких кадрів Російської імперії. Варто зазначити, що з перших 20 академіків – 13 були випуск-

никами Києво-Могилянської академії. Тоді ж починається історія підготовки вітчизняних магістрів, що відтепер здійснюється, як і розвиток вищої школи взагалі, на теренах Російської імперії. Офіційно ступінь магістра було введено в 1803 р. спеціальним імператорським указом. Особи, які його отримували мали право завідувати кафедрою.

У 1819 р. було затверджене положення, що регламентувало отримання наукових ступенів (дійсний студент, кандидат університету, магістр і доктор), порядок захисту дисертацій та складання відповідних екзаменів. Дійсний студент як нижчий науковий ступінь присуджувався особам, які завершили навчання в університеті, проте їх результати не були відмінними. Лише через рік по завершенні навчання, за умови написання якісної наукової роботи і складання іспитів, дійсний студент одержував право на здобуття наукового ступеня кандидата. Його отримували також випускники, які відмінно завершили навчання в університеті. Через два роки після отримання ступеня кандидата магістрами могли стати особи, які володіли методами викладання науки, мали універсальні знання, публічно захистили дисертацію і склали іспит, що мав два запитання. Докторський іспит містив чотири запитання, передбачав захист дисертації, написаної латиною, та успішну викладацьку роботу впродовж трьох років після отримання магістерського ступеня [5].

Можна сказати, що метою університетської освіти була не стільки підготовка спеціалістів, скільки людей, які здатні логічно мислити, таких, які мають певну систему знань і вміють продукувати нове несуперечливе знання. Людина вміла освоювати знання, знала як його отримати і коли буде потреба застосувати. Це допомагало досить швидко адаптуватися в будь-якій діяльності, швидко вчитися, самостійно здобуваючи теоретичні знання і необхідний практичний досвід. У сучасній ситуації, коли швидкість примноження інформації, розвиток науки і практики відбуваються величезними темпами, такі результати університетської освіти, на наш погляд, дуже актуальні.

Зразком університету тоді вважалася німецька модель, розроблена В. Гумбольдтом,

що була поширена (з деякими національними варіаціями) в Росії і США. Характерними особливостями такої моделі були: абсолютизація освіченості, створення інтелектуальної атмосфери, посилення інтегративності і культурозбережувальної функції. Ідею про цю функцію університетської освіти продовжив Х. Ортега-і-Гассет, який будує таку ієрархію функцій: 1) передавання культури; 2) навчання професіям; 3) наукові дослідження і підготовка нових учених [9].

Університети одночасно стають і майстернями для наукових дослідів, і закладами викладання, що здійснювалося на науковій основі. Окрім систематичних лекцій, що хоча і не були вже подібні до старих форм тлумачення канонічних текстів, проте зберігали більшість їх недоліків, вводяться семінари, які сприяли появі динамічніших форм контакту між викладачами та студентами. Вони передбачали залучення студентів до наукової роботи викладачів, ближчого спілкування з ними, ініціативності і творчості. До лектора пред'являлась обов'язкова вимога – сприяти розумовій активності студентів, використовуючи для цього відповідні навчальні ситуації й особливостям аудиторії різноманітні прийоми.

У дослідженнях О. І. Гури [3], В. І. Жукова [5], А. І. Кузьминського [7] та ін. підкреслюється роль прийнятого в 1804 р. нового університетського Статуту. У ньому розглянуто організаційні основи діяльності професорсько-викладацького складу і студентів, визначений зміст навчального процесу, вперше запропонована система атестації викладачів, важливою умовою якої вважався ступінь їхньої лекторської майстерності, практичного володіння «педагогічним мистецтвом» та можливості підвищення кваліфікації. Після прийняття цього Статуту кількість університетів значно зросла. Так, у 1805 р. з ініціативи В. Н. Каразіна був заснований Харківський університет, з яким була пов'язана діяльність П. П. Гулака-Артемівського, Г. Ф. Квітки-Основ'яненки, М. І. Костомарова, О. О. Потєбні, І. І. Мечникова та ін.

У 1816 р. замість Санкт-Петербурзького педагогічного інституту був заснований Головний педагогічний інститут, перетворений

за три роки потому в університет. У вересні 1820 р. за ініціативи О. Г. Безбородька відкрито Ніжинську гімназію вищих наук, у якій здобули освіту М. В. Гоголь, Є. П. Гребінка, В. М. Забіла, Н. В. Кукольник, Л. І. Глібов, К. М. Сементовський та ін. [7, 35]. До 1828 р. педагогічні інститути розпочали свою роботу при Московському, Санкт-Петербурзькому, Харківському і Казанському університетах. До них брали осіб, які отримали університетську освіту і надалі бажали пов'язати своє життя з викладацькою діяльністю.

У 1834 р. розпочав свою роботу Київський університет, до викладацького складу якого входили польські, німецькі, російські і вітчизняні викладачі. Якийсь час у ньому викладали Т. Г. Шевченко, В. І. Вернадський, Д. О. Траве, Д. І. Менделєєв та ін. Серед його випускників були В. Б. Антонович, Д. І. Багалій, М. П. Драгоманов, М. П. Старицький, М. В. Довнар-Запольський та ін. [2]. У 1865 р. на базі Ришельєвського ліцею за ініціативи В. І. Пирогова, М. М. Могилянського та генерал-губернатора О. Г. Строганова в Одесі починає діяти імператорський Новоросійський університет, що став центром науки і культури всього південного краю.

Кадровий склад університетських викладачів упродовж XIX століття розподілявся на такі розряди: ординарні й екстраординарні професори, доценти, приват-доценти і лектори. Для здобуття посади професора необхідна була ступінь доктора з відповідної науки, доцента – ступінь магістра, приват-доцента – окрім звання магістра потрібно було захистити особливу дисертацію. Відповідно до Статуту 1863 р. змінювалися навчальні плани для підготовки магістрів. Була введена більша спеціалізація магістерських іспитів для забезпечення глибшої підготовки магістрантів з обраної ними спеціальності. До викладання допускалися лише здобувачі, які мали досвід викладання і провели «пробні» лекції. Відбувається професіоналізація університету у викладанні та дослідницькій діяльності та спеціалізація наукових дисциплін.

Наприкінці XIX століття так і не була знайдена «золота середина», що поєднувала високу наукову університетську освіту з поглибленою спеціальною педагогічною осві-

тою. Постійні реорганізації університетів у педагогічні інститути, створення профільних кафедр і відділень, що готували викладачів, не дали очікуваних результатів.

До початку XX століття існували два погляди на перспективу вищої педагогічної освіти: підготовка викладачів у процесі навчання в університетах на кафедрах педагогіки або педагогічних факультетах і необхідність післяуніверситетської спеціальної освіти в межах педагогічних інститутів, кількість яких було збільшено до п'ятнадцяти. Студенти вивчали такі розділи педагогіки: розумове, моральне і фізичне виховання; загальні вимоги дидактики і методики. При інститутах були відкриті міські училища, у яких студенти проходили педагогічну практику. Крім появи на окремих факультетах педагогічних кафедр організувалася також педагогічна підготовка випускників університету на спеціальних курсах. Однорічні курси розпочали свою діяльність у Києві, Москві, Одесі, Петербурзі. Проте підготовка викладачів для вищої школи, як у вітчизняній, так і в зарубіжній практиці, переважно здійснювалася індивідуально, у межах наставництва на основі прикріплення до вченого, який був науковим керівником магістерської або докторської дисертації. Більша увага тут приділялася реалізації науково-дослідної, а не професійно-педагогічної функції майбутнього викладача.

На початку XX століття з'явилася інтегративна модель педагогічної освіти, реалізована на Вищих жіночих курсах. Фребелівські курси започаткували новий етап у справі підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти. Вони існували у С.-Петербурзі, Києві, Харкові, Тифлісі, Одесі й інших містах. Петербурзькі курси в 1917 р. були реорганізовані в Інститут дошкільного виховання, а Київські були спочатку перетворені у Фребелівський жіночий педагогічний інститут, що мав педагогічні і психологічні лабораторії, базові дитячі садки, а за радянські часи – в інститут народної освіти.

Створений у 1921 році Інститут красної професури не стільки готував викладачів для вищої школи, скільки партійних функціонерів. Теж саме стосується й інституту так званих «червоних професорських стипендіатів».

Спеціальна підготовка викладачів для вищої школи до професійної діяльності здійснювалася за радянський період, здебільшого, в межах аспірантури, започаткованої в 1934 році на базі інституту студентів-висуванців. Проте аспірант глибоко вивчав лише вузьку наукову проблему, освоював науково-дослідницьку, а не викладацьку діяльність. Вивчення педагогіки в умовах аспірантури було обов'язковим лише час від часу. Головним критерієм і умовою кар'єрного зростання викладача вищого навчального закладу, підтвердженням його високої компетентності було отримання ученого ступеня кандидата або доктора наук. Тобто науково-дослідницька і предметно-дисциплінарна компетентність вважалася достатньою для виконання посадових обов'язків викладача вишу.

Система післядипломної освіти, формування якої завершилося наприкінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття, теж зробила свій внесок у підготовку професорсько-викладацького складу. Вона включала інституту підвищення кваліфікації, факультети підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, стажування, аспірантуру і творчі відпустки, що надавалися для завершення роботи над дисертацією.

Система підвищення кваліфікації викладачів діє і досі та не вщухають спори щодо необхідності її реорганізації та можливостей покращання.

Отже, здійснений аналіз історії становлення і розвитку системи вищої освіти взагалі та підготовки професорсько-викладацького складу для неї, зокрема, підтверджує постійні спроби поєднати професійну й академічну університетську освіту. Це означає, що існує постійне «державне замовлення» на передавання спеціалізованих знань і формування вмінь користування ними в умовах ви-

щої університетської освіти. З іншого боку, постійно існує потреба в особистостях, які вміють критично і творчо мислити, мають широку ерудицію, здатні до розвитку і саморозвитку, самостійного знаходження й обробки інформації та створення нового знання в динамічно і стрімко змінюваному світі. Тому ідея поєднання професійної й університетської освіти, що здійснюється сьогодні в педагогічних університетах є продуктивною і за нею майбутнє.

Подальшого дослідження потребує з'ясування ролі та шляхів підвищення ефективності магістратури як найбільш масової в сучасній українській вищій освіті форми підготовки майбутніх викладачів.

### Список використаних джерел

1. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы / С. С. Аверинцев. — СПб. : Азбука-Классика, 2004. — 480 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 384 с.
3. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура — Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. — 332 с.
4. Джури́нский А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие для высшей школы / А. Н. Джури́нский. — М. : Изд-во ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. — 263 с.
5. Жуков В. И. Университетское образование: история, социология, политика / В. И. Жуков. — М. : Академический Проект, 2003. — 384 с.
6. Захаров И. В. Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. — М., 1994. — 360 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник. / А. І. Кузьмінський. — К. : Знання, 2005. — 486 с.
8. Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник; отв. ред. О. Н. Дьячкова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2007. — 318 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). — 2003. — № 7. — С. 86—87.

**I. KNYAZHEVA**  
Odesa

### SOCIAL-HISTORICAL EXPERIENCE OF PREPARATION OF TEACHERS FOR HIGHER SCHOOL

*It is well-proven in the article, that professional preparation of future teachers of higher school to pedagogical activity arises up and develops as an answer on the necessity of society. Maintenance and basic forms of realization of preparation of teachers is certain for higher school, the origin of domestic traditions of such preparation is traced. The retrospective review of social-historical experience of such preparation*

*conducted an author allowed to trace its close connection with development of university education and prove centuries-old tradition, showing belonging of master's degree specialist, as future teacher, to pedagogical activity.*

*Key words: professional preparation, future teachers, higher school, pedagogical activity, university education, social-historical experience.*

**И. А. КНЯЖЕВА**

г. Одесса

## **СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*В статье доказано, что профессиональная подготовка будущих преподавателей высшей школы к педагогической деятельности возникает и развивается как ответ на потребности общества. Определенно содержание и основные формы осуществления подготовки преподавателей для высшей школы, прослежено становление отечественных традиций такой подготовки. Проведенный автором ретроспективный обзор социально-исторического опыта такой подготовки позволил проследить ее тесную связь с развитием университетского образования и доказать многовековую традицию, показывающую принадлежность магистра-будущего преподавателя к педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие преподаватели, высшая школа, педагогическая деятельность, университетское образование, социально-исторический опыт.*

Стаття надійшла до редколегії 26.06.2015

УДК 378.147:004

**М. М. КОЗЯР**

nikolaynuvgrp@mail.ru

**Л. В. ЗУБИК**

labrob@ukr.net

м. Рівне

## **ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У роботі проаналізовано психологічний зміст поняття «технічне мислення». Розглянуто проблему формування технічного мислення студентів засобами сучасних інформаційних технологій. Вирішення цієї проблеми є однією з умов розробки та ефективного використання нових інформаційно-комунікаційних технологій навчання у освітньому процесі.*

*Ключові слова: технічне мислення, засоби формування технічного мислення, сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання.*

Мета статті – розкрити зміст поняття «технічне мислення»; розглянути основні засоби вирішення проблеми формування технічного мислення студентів інженерних спеціальностей ВНЗ; розкрити особливості застосування нових технологій навчання у освіті.

Неможливо готувати спеціалістів без урахування необхідності постійного накопичення ними нових компетенцій і підвищення власного кваліфікаційного рівня. Конкурент-

тоспроможні фахівці (мають широкий світогляд, вільно володіють сучасними комп'ютерними технологіями, можуть самостійно опанувати нову техніку і технології, оперативно реагують на зміни у стані використовуваних ними технічних засобів праці чи зміни перебігу технологічних процесів, можуть передбачати можливі наслідки цих змін, нестандартно діяти в екстремальних ситуаціях) украї необхідні сучасному виробництву,