

УДК 378



Лебедик Л. В.

ПРОЕКТУВАННЯ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

А Проблематика вдосконалення форм підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури в контексті принципів Болонської декларації аналізується через призму модульного й самоорганізаційного підходів. Розглядаються умови проектування сучасних видів лекцій (лекція із запланованими помилками, лекція-диспут, проблемна лекція), практичних занять, самостійної роботи, конференцій, ділових ігор.

Ключові слова: магістр; форма навчання; лекція; практичне заняття; самостійна робота; конференція; ділова гра

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Завдання модернізації професійної підготовки фахівців найчастіше вирішуються вищою школою України шляхом створення й впровадження в навчальний процес інноваційних дидактичних систем. Зокрема, впроваджуються основні ідеї, сформульовані документами Болонського процесу, кредитно-модульна система організації навчального процесу, елементи Європейської кредитно-трансферної системи тощо. Педагогічна підготовка у структурі загальної професійної підготовки здобувача ступеню магістра є досить важливою, адже сьогодні стаття 55 п. 9 Закону України про вищу освіту [1] надає реальну можливість практичної роботи не лише за отриманим фахом, менеджером чи науковцем, а й викладачем вищого закладу освіти.

Підготовка магістрів у вищих закладах освіти України до викладацької діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Проблема дослідження впливає із суперечностей між існуючою потребою університетів у висококваліфікованих кадрах викладачів і недостатньою увагою до їхньої підготовки як у практиці, так і в теорії викладацької діяльності у ВНЗ.

Відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної педагогічної підготовки магістрів у ВНЗ – «Основи психології та педагогіки» на першому освітньому рівні «бакалавр» та «Методика викладання у вищій школі» і педагогічна практика – на другому освітньому рівні «магістр». На жаль, програми цих дисциплін охоплюють лише деякі аспекти педагогічної підготовки, тому, на нашу думку, її треба налагодити на зразок підготовки вчителів у педагогічних університетах і викладачів у класичних університетах.

У сучасних умовах важливості підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури виникає потреба максимального

використання наявних резервів, зокрема, модернізації існуючих форм такої підготовки у вищій школі.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури можуть базуватися на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Бежа, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кременя, І. Лернера та ін.; працях з дидактики професійної освіти А. Алексюка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Стрельнікова, Л. Хомич, П. Юцявічене та ін.

Окремі вчені вивчали питання психолого-педагогічної підготовки фахівців у непедагогічних університетах (Н. Бутенко, Л. Грущенко, Д. Дзвінчук, О. Капітанець, В. Козаков, Т. Поясок та ін.), методики навчання і наукових досліджень у вищій школі (С. Гончаренко, І. Нікітіна, П. Олійник, О. Мороз та ін.).

Разом з тим, аналіз наукових праць вітчизняних авторів [2–8] показав, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних і методичних засад проектування форм підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури в контексті принципів Болонської декларації.

Зважаючи на це, **метою даної статті** є теоретична розробка та експериментальна перевірка ефективності форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури в контексті модульного та самоорганізаційного підходів.

Завданням дослідження стало проектування форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, які б забезпечили необхідну готовність до майбутньої викладацької діяльності.

Розпочинаючи **викладення сутності й результатів** нашого теоретичного дослідження, зазначимо, що застосування модульного навчання передбачало також і проектування відповідних йому форм організації навчання,

відповідних навчальній меті.

Серед форм навчання як конструкції відрізків процесу навчання, що характеризуються особливими способами управління, організації й співробітництва студентів у навчальній діяльності, нами застосовувалися: фронтальні; групові (організація навчальної діяльності у відносно постійних групах); бригадні (організація навчальної діяльності у спеціально створених тимчасових групах для виконання певних завдань); кооперативно-групові (кожна контактна група виконувала частину спільного завдання); диференційовано-групові (організація роботи груп студентів із рівними навчальними можливостями); парні (робота в парах постійного і змінного складу); індивідуальні, що передбачали індивідуалізовану й індивідуалізовано-групову форми навчання.

У навчальній дисципліні «Методика викладання у вищій школі» вони мали реалізувати індивідуальне пізнання і спільний пошук відповідей на запитання, сприяти засвоєнню змісту в діяльності проектування власної дидактичної системи і форм навчання зокрема. Вважаємо за доцільне використання оптимального поєднання індивідуальних (кожен студент самостійно виконує спільне завдання), індивідуалізованих (студент виконує окреме власне завдання), групових (у різних варіантах), фронтальних форм проблемного навчання.

Вивчення курсу «Методика викладання у вищій школі» розпочиналося з модуля «Європейська освітня інтеграція», який має методологічне значення для засвоєння всього навчального курсу та інших дисциплін психолого-педагогічного циклу педагогічної підготовки магістра, адже без знання загального важко розібратися у конкретному.

На лекції студенти знайомилися з метою і планом усього навчального блоку, проходили тестовий контроль знань у блоці «вхід» і вибирали індивідуальну траєкторію навчання. Важливим елементом вступної лекції використовувався професійно орієнтований епізод, який створював емоційний настрій щодо сприймання курсу (епіграф, картина, уривок із книги тощо). Викладач інформував студентів про роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами, можливості входження освіти і науки України в європейське інформаційне та освітнє поле, яке є вагомим чинником економічного, соціального, інтелектуального, інноваційно-технологічного та культурного розвитку. Важливо було довести до свідомості студента значущість розуміння сутності Болонського процесу як засобу інтеграції й демократизації вищої освіти країн Європи для майбутньої викладацької діяльності магістра. Для детального вивчення проблеми студентам може бути рекомендована довідкова література та інші документи.

Модульний підхід дав змогу змінити систему лекційних занять: розглядати зміст предмета не тільки оглядово, а й за раніше розробленою модульною програмою, яка вивчалася методом «заглиблення в предмет». Це передбачало своєрідну підготовку студентів до лекції: вони завчасно вивчали схему теоретичного блоку навчального модулю із запитаннями і проблемними завданнями лекції, а потім уже на лекційному занятті з даної теми вони аналізували їх й обговорювали разом із викладачем.

Експериментальний пошук показав, що найбільше активізують подання навчального матеріалу такі різновиди лекцій: лекція із запланованими помилками, лекція удвох, лекція-диспут, акцентна лекція тощо. На таких лекціях здійснювалося активне засвоєння змісту навчання, зростала роль діалогічної взаємодії і спілкування. Студенти відзначали доцільність такої роботи, оскільки під час лекції вони більше зайняті не механічним конспектуванням,

а перебували у постійній напрузі думки; мислили разом із викладачем, логічно пов'язуючи вивчений матеріал із новим.

На проблемних лекціях з курсу «Методика викладання у вищій школі» обов'язковим було створення проблемних ситуацій – такого психічного стану протиріччя, неузгодженості у свідомості студента, яке викликало почуття здивування, подиву, нерозуміння, бажання вирішити проблему. Проблемні ситуації породжували і зміцнювали пізнавальну мотивацію студентів.

Так, на початку вивчення теми «Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу» формулювалося таке запитання: «Якої якості зміни з'являться у вищій освіті України у зв'язку з Болонським процесом?» Студенти з'ясовували, що ці зміни можуть бути визначені термінами «модернізація», «реформа» або «революція». Відповідь колишнього міністра освіти і науки України на запитання «Які зміни вже відбуваються у вищій школі» – «розвиток» – студенти відкидали, оцінюючи його як намагання уникнути відповіді (розвиток може мати різне спрямування – від прогресу до регресу, не кажучи вже про відсутність інформації про силу й інтенсивність цих змін). Майбутні магістри чітко вказували на відмінність значення цих понять: модернізація – вдосконалення окремих елементів системи; реформа – суттєве вдосконалення системи за збереження попередньої якісної основи; революція – прискорення темпів (на відміну від еволюції), об'єктивно необхідний перехід суспільства чи його підсистеми (освіти) на новий, якісно вищий ступінь розвитку.

Створювалася проблемна ситуація, яка інколи вела до зіткнення різних точок зору. Викладач зосереджував увагу студентів на логіці аналізу сутності Болонського процесу, який був в основі протилежних висновків. Вихід із проблемної ситуації міг бути двох видів – викладач, показуючи причини протиріч, підводив студентів до готових висновків або залучав студентів до персональної участі у вирішенні проблемних питань.

Оскільки схема теоретичного блоку теми, як правило, виконувала орієнтуючу функцію, перед студентами також ставилося завдання складання тез або конспектування запропонованого викладачем навчального матеріалу.

На лекції викладач реалізовував, в основному, фронтальну форму навчання, включаючи, де можливо, групову (завдання давалися студентам завчасно, результати обов'язково обговорювалися на лекції) та індивідуалізовану (самостійна підготовка завдань окремим студентом для монологічного виступу на лекції) форми навчання.

Наприклад, під час вивчення теоретичних і методичних основ вивчення теми «Європейська кредитно-трансферна та система накопичення – ECTS» можна реалізувати групову форму навчання і провести лекційне заняття з елементами диспуту, заздалегідь розподіливши запитання для декількох груп: перша група «Характерні особливості ECTS; визначення навчального навантаження студентів»; друга група «Основні документи ECTS: інформаційний пакет, навчальний контракт, перелік оцінок дисциплін»; третя група «Типи моделей кредитних систем». Для всіх груп такі запитання: «Які можливості надають студентам і викладачам системи накопичення і зарахування кредитів? Які можливості для поглиблення освітніх компонентів залишає країнам Болонська декларація?».

Під час вивчення питання «Кредит як основа проектування освітніх програм», розглядаючи відповідні приклади, можна провести лекцію із запланованими помилками. У процесі читання лекції викладач викликав у студентів непорозуміння, свідомо допускаючи помилки. Спираючись на схему теоретичного блоку навчального модуля,

студенти знаходили помилки й перевіряли їх спільно з викладачем у кінці лекції.

Робота студентів у групах полягала в тому, що малим групам (по 2–5 осіб) пропонувалися певні запитання (навчальні проблеми), які були складовими провідної професійно орієнтованої проблеми, що розглядалася на занятті. Пошук відповідей на поставлені запитання (навчальні проблеми) здійснювалося в малих групах (МГ) через їх подрібнення на менші проблеми і питання різних рівнів складності, що розподілялися між учасниками МГ для індивідуального виконання чи у парах (рівень складності з метою мотивації вибирали самі студенти). Індивідуально чи в парах знайдені рішення окремих завдань потім обговорювалися у МГ і колективним рішенням, по-перше, виставлялася оцінка за виконання завдання і, по-друге, обґрунтовувалася відповідь на загальне запитання МГ для подальшого його винесення на обговорення провідної професійно орієнтованої проблеми всією навчальною групою.

Проводилися практичні заняття з таких питань: «Формування інформаційного пакету ECTS»; «Складання структурно-логічних схем, навчальних планів спеціальностей та індивідуального навчального плану студента за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; «Методика формування змістового модуля дисципліни та залікового кредиту»; «Розробка шкал оцінювання навчальної діяльності студента та моделі моніторингу якості освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу».

Важливо, що згідно з модульною програмою обов'язково виділявся час для самостійної роботи студентів. В умовах пропонованих модульного і самоорганізаційного підходів основними видами самостійної роботи була підготовка проекту викладання дисципліни за модульною системою або підготовка і проведення окремого навчального заняття.

Так, виконання самостійної роботи з курсу «Методика викладання у вищій школі» на тему «Підготовка і проведення навчального заняття» здійснювалася за таким орієнтовним планом: 1) назва теми; 2) мета роботи (навчальна, виховна, розвивальна); 3) тривалість заняття; контингент слухачів; 4) зміст навчального матеріалу; 5) використані методи, засоби навчання; форми організації навчання; 6) завершальний етап заняття (методи контролю й оцінювання знань, домашнє завдання).

Контроль за допомогою комп'ютерної програми у формі різнорівневих тестових завдань доповнювався термінологічними і смисловими диктантами за темою, кожний варіант яких перевірявся іншими студентами. При цьому той, хто перевіряв, міг використовувати матеріал лекцій, підручників, що значною мірою поглиблювало чи коректувало їхні знання. Такі завдання давалися малоактивним і не дуже «сильним» студентам, що сприяло їхньому «підтягванню» у ході перевірки робіт, за умови об'єктивності виставлення оцінок. Особливо мотивувало студентів проведення залікового заняття шляхом складання тематичного професійно зорієнтованого кросворду із відповідним оформленням. Завдання виконувалися як індивідуально, так і в парах, у кінці залікового заняття презентувалися з метою обговорення та виявлення кращих.

У кінці кожного модуля з курсу «Методика викладання у вищій школі» підводилися підсумки роботи й орієнтування студентів за змістом цього модуля, структура якого була чіткою й послідовною.

Процес вивчення модулів професійно зорієнтованої дисципліни «Методика викладання у вищій школі» мав свої особливості, що визначалися: по-перше, специфі-

кою мети педагогічної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; по-друге, більшим аудиторним фондом навчального навантаження порівняно з аудиторним фондом навчального навантаження освітнього рівня «бакалавр»; по-третє, модульним і самоорганізаційним підходами до планування розкладу занять, їхнього змісту і форм проведення.

Після визначення теми, мети вивчення матеріалу, «вхідного» тестового контролю знань проводилася актуалізація, що полягала у повторенні певного обсягу відомих студентам даних, необхідних для наступного поглиблення і узагальнення їхніх знань із цих питань.

Лекція для освітнього рівня «магістр» мала, як правило, проблемний характер, адже мала реалізувати мету: навчити студентів мислити педагогічними категоріями, аналізуючи наукові й практичні проблеми запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі України. Ця мета досягалася викладачем за допомогою постановки проблемних запитань і завдань, які використовувалися на лекції (для проблемного викладу), так і як професійно зорієнтованих завдань для наступної самостійної роботи і практичних занять. Ці завдання мали орієнтувати студентів на роздуми над основними проблемами: тенденції розвитку вищої освіти України на сучасному етапі; відмінність і подібність систем вищої освіти України і Європейських держав; передумови входження вищої освіти України до Болонського процесу: адаптація законодавства, структурні зміни освіти, запровадження у систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ III-IV рівнів акредитації тощо.

Для пошуку відповіді на поставлені запитання студенти мали оволодіти теоретичним матеріалом. Для цього викладач пояснював студентам матеріал теми, орієнтував їх щодо змісту схем теоретичного блоку навчального модуля (первинне і вторинне пояснення теоретичного матеріалу за повною і скороченою схемою орієнтовної основи дій відповідно). Цим забезпечувався на проблемній лекції етап складання схеми орієнтовної основи дій.

Під час виконання групових видів робіт досягалася мета створення сприятливих умов для співробітництва студентів, що сприяло ефективнішому мимовільному запам'ятованню навчального матеріалу. Викладач виконував у цей час функцію консультанта. У кінці самостійної роботи через програмований контроль або в ігровій формі виявлялися ті результати, а також елементи навчального матеріалу, що викликали у студентів труднощі, на них зверталася увага на наступних заняттях.

На заняттях з організації самостійної роботи, крім виконання основної роботи, – поетапного вивчення навчального матеріалу, викладач відводив час для знайомства з історичними даними (хронологією подій Болонського процесу), основними документами Болонського процесу, а «сильним» студентам пропонував працювати з блоком «поглиблення» із опорою на комплект навчально-методичних засобів, виконати «проблемні» завдання для подальшого їх обговорення на практичному занятті («проблемний» блок навчального модулю).

Основними видами позааудиторної самостійної роботи магістрів була підготовка до блоку навчальних занять, виконання практичних завдань (виконання тестів, завдань, підготовка до тренінгів, рольових ігор, самостійних робіт). Практикувалося відповідне оформлення й обговорення на завершальних заняттях з модуля.

На практичному занятті викладач виділяв час на обго-

ворення «проблемних» запитань, підготовлених «активними» студентами. Аналіз відповідей здійснювався в усій навчальній групі, студенти могли керуватися комплектом навчально-методичних засобів, додатково літературою, рекомендованою в «теоретичному», «проблемному», «поглибленому» блоках навчального модуля.

Під час заліку з метою перевірки рівня набутих знань і вмінь студентам пропонувалося виконати тестові завдання різних рівнів складності. Крім оцінювання знань студентів, формувалися їхні вміння аналізу й самоаналізу діяльності та її результатів, тому застосовувався взаємоконтроль і самоконтроль. Проводився аналіз роботи студентів на заняттях, орієнтування у змістові наступного модуля. При цьому викладач враховував зміст і характер майбутньої професійної діяльності магістрів.

Під час вивчення оглядових тем організовувалися конференції, наприклад, «Системи вищої освіти у країнах Європи і Америки». Конференцію відкривав виступ викладача, де характеризувалася сучасна епоха, роль і місце освіти в ній, сучасні принципи побудови та завдання вищої освіти у розвинених країнах. Потім формулювалися проблеми, які мали бути висвітлені на конференції. Основна частина заняття – виступи доповідачів за матеріалами рефератів, виконаних індивідуально чи в групах (за бажанням студентів), їх обговорення. На завершення конференції за допомогою викладача робилися висновки про важливі досягнення учасників конференції, оцінювалася їхня робота. Конференція могла зайняти час трьох занять модуля «Європейська освітня інтеграція». На четвертому, заліковому, організовувався підсумковий контроль із використанням взаємоконтролю: доповідачі на конференції, які самостійно вивчили тему й отримали оцінку своєї роботи, опитували тих, хто не брав участі у роботі конференції. Підсумкова оцінка виставлялася викладачем на основі оцінок описового характеру, які дали студенти-контролери.

Проводилися заняття у формі ділової гри. Ділова гра є методом імітації (наслідування, зображення, відображення) прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за завданнями чи виробленими самими учасниками гри правилами [7]. З указаної теми розігрувалися такі ситуації як «Проведення семінару (конференції, «круглого столу», консультації тощо)», «Складання індивідуального навчального плану студента». При цьому студенти по черзі виконували ролі: викладача, декана, куратора, методиста, інспектора, студента. Це заняття вимагало великої підготовчої роботи і планувалося завчасно: складався сценарій, розподілялися ролі, вибиралися ситуації. Завершальний етап заняття – традиційне підведення підсумків, визначення кращих,

виставлення оцінок, установка на підготовку до наступного заняття. Ділова гра, ставлячи студента у ситуацію реальних дій у ролі конкретної діючої особи, змушувала його мислити конкретно і предметно, з ясно усвідомленою метою досягти реального результату, що сприяло кращому засвоєнню.

Виділення варіативної складової системи форм організації вивчення психолого-педагогічних предметів передбачало також консультування студентів, які виконували індивідуальні завдання, що відрізнялися від інших видів діяльності викладачів і студентів.

Висновком із даного дослідження може бути констатація того, що пошук ефективних форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури є досить цікавим явищем, розуміння якого неможливе без звернення до досягнень дидактики вищої школи, сучасних вимог Болонського процесу. Уточнення того, що найефективнішими з них є інтерактивні форми навчання і практичної підготовки до діяльності магістра як викладача, у свою чергу, визначає **перспективи подальших досліджень**. Серед них – необхідно уточнити сутність форм модульної, інформатизованої та інтенсивної педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. Це зачіпає також і проблеми проектування змісту (у тому числі дидактичних матеріалів), методів, технологій такої підготовки, вирішення яких дасть змогу впорядкувати термінологію, розглянути компоненти педагогічної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, виявити закономірності і механізми досліджуваного процесу.

Список використаних джерел

1. Закон України про вищу освіту. – Режим доступу: mon.gov.ua.
2. Лебедик, Л. В. Модернізація форм педагогічної підготовки магістрів економіки (на прикладі вивчення курсу «Вища освіта України і Болонський процес») / Л. В. Лебедик // Інноваційні технології у професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2008. – С. 333–340.
3. Лебедик, Л. В. Перспективи удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури / Л. В. Лебедик // Підготовка соціального педагога на засадах партнерства: матер. наук.-практ. конф. 24 листопада 2015 року / за ред. М. П. Васильєвої. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – 2015. – С. 74–75.
4. Лебедик, Л. В. Удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури / Л. В. Лебедик // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси: Черкаський ун-т ім. Богдана Хмельницького, 2016. – № 5. – С. 73–79.
5. Поясок, Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Б. Поясок // Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2004. – 22 с.
6. Стрельников, В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: монографія / В. Ю. Стрельников. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2006. – 375 с.
7. Стрельников, В. Ю. Соціально-психологічний тренінг у формі ділової гри – ефективна технологія навчання у вищій школі / В. Ю. Стрельников // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / кол. авт. – Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 38. – С. 168–176.
8. Стрельников, В. Ю. Удосконалення форм навчання у сучасній вищій школі: верифікація ідей Михайла Остроградського / В. Ю. Стрельников // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 6. – С. 12–17.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 14.11.2017

Лебедик Л. В. Проектирование форм педагогической подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры.

А Проблематика усовершенствования форм подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры в контексте принципов Болонской декларации анализируется через призму модульного и самоорганизационного подходов. Рассматриваются условия проектирования современных видов лекций (лекция с запланированными ошибками, лекция-диспут, проблемная лекция), практических занятий, самостоятельной работы, конференций, деловых игр.

Ключевые слова: магистр; форма обучения; лекция; практическое занятие; самостоятельная работа; конференция; деловая игра

Lebedyk L. V. Designing of forms of pedagogical training of future teachers of higher education in the conditions of a magistracy.

В This paper discuss forms of training the future teachers for higher education during their education for master's degree in a context of principles of Bologna Convention is analyzed through a prism of the module and self-organizational approaches. Conditions of design of modern kinds of lectures (lecture with planned mistakes, lecture-dispute, problem-lecture), workshops, unsupervised work, conferences, business games are considered.

Key words: magister; form of study; lecture; practical lesson; unsupervised work; conference; business game