

Список використаних джерел:

1. Макаренко А.С. О моём опыте [Эл. ресурс]. Режим доступа: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1938_o_moem_opyte.shtml

**ЕТАПИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ
МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ
«ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»**

*Кононець Н.В.
Полтава, Україна*

Науково-педагогічна навчальна практика у системі підготовки магістрів з освітніх, педагогічних наук (галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, освітня програма «Педагогіка вищої школи») займає важливе місце у структурно-логічній схемі освітнього процесу. Ця практика організовується і проводиться у такі етапи: *підготовчо-мотиваційний, змістово-діяльнісний та рефлексивно-коригувальний (рис. 1).*

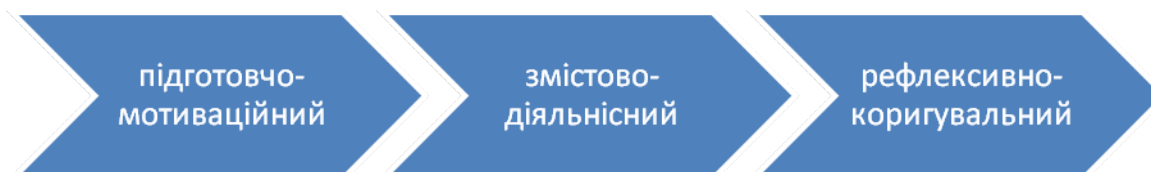


Рис. 1. Етапи науково-педагогічної навчальної практики

Реалізація зазначених етапів передбачає відповідне дидактичне забезпечення (використання дидактично доцільних форм, методів і засобів навчання).

Метою *підготовчо-мотиваційного етапу* науково-педагогічної навчальної практики є психолого-педагогічна підготовка студентів до її проходження в реальних умовах освітнього процесу обраного закладу освіти (вищої, фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) освіти тощо), усвідомлення ними її значущості, формування позитивної мотивації, стимулювання професійно-педагогічного інтересу. Реалізація зазначеного етапу передбачає створення вже в аудиторних умовах на окремих етапах вивчення того чи іншого курсу освітньої програми «Педагогіка вищої школи» ситуацій, що можуть виникнути в реальній професійній діяльності під час проходження практики.

Основними організаційними формами навчання магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у ЗВО є лекція, практичне (семінарське) заняття, самостійна робота студентів. Ці форми навчання мають різні цілі й можливості для формування окремих компонентів інтегральної компетентності майбутнього викладача вищої школи, визначеної як «здатність розв'язувати

складні завдання та проблеми в галузі освітніх, педагогічних наук, професійній діяльності, в процесі навчання, що передбачає застосування відповідних освітніх, педагогічних інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог».

Під час лекцій йде вплив на когнітивний та особистісний компоненти. Таким чином у студентів формуються наукові знання про студента як об'єкта освітнього процесу (педагогіка вищої школи, психологія); методологічні та теоретичні знання основ дидактики, теорії й методики професійної освіти (дидактичні системи у вищій школі, педагогічний контроль у системі освіти, планування і організація навчального процесу у вищій школі, цифровізація освітнього процесу у вищій школі тощо); знання методик викладання окремих дисциплін вищої школи; знання методики виховної роботи (методика виховної роботи); знання традиційних та інноваційних педагогічних технологій; знання про сучасні джерела інформації та можливості їх використання в освітньому процесі. Поступово розвивається професійна спрямованість, особистісні професійно значущі якості, як-от: гуманістична спрямованість, професійно-педагогічний інтерес, індивідуальних стиль викладача тощо.

Практичні заняття повинні мати яскравий практико-орієнтований характер. На таких заняттях студенти моделюють ситуації, які можуть скластися під час реального заняття, моделюють діяльність викладача та студентів у різних обставинах, здійснюють розробку конкретних навчально-методичних ситуацій, дають їм оцінку як з боку викладача, так і з боку студента. Метою практичного заняття є формування у студентів методичних умінь та мінімального досвіду професійної діяльності, а отже відбувається вплив на розвиток процесуально-діяльнісного та особистісного компонентів інтегральної компетентності.

Досвід свідчить, що провідними видами діяльності на лекційних та практичних заняттях можуть бути активні методи навчання (проблемні лекції, інтерактивні лекції, тематичні дискусії, педагогічні ігрові вправи, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, мікрозаняття (моделювання й проведення студентами фрагментів занять), рольові ігри, освітні проекти тощо).

Значна частина часу в навчальних планах відводиться на самостійну роботу студентів. Саме тому вона має великий вплив на формування всіх компонентів інтегральної компетентності магістрантів.

Особлива роль підготовчо-мотиваційного етапу належить безпосередньо організації практики. Із цією метою у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» функціонує відділ професійно-практичної підготовки студентів (<http://puet.edu.ua/uk/praktychna-pidgotovka-ndc>), який спільно з викладачами-методистами контролює перед початком практики підготовленість баз практики та, за потреби, уживає відповідних заходів щодо поліпшення умов проходження практики до прибуття студентів-практикантів; забезпечує проведення всіх організаційних заходів перед від'їздом студентів на

практику: інструктажу про порядок проходження практики та з техніки безпеки, надання студентам-практикантам необхідних документів (направлення, програми, щоденник, календарний план, індивідуальне завдання, методичні рекомендації тощо); повідомляє студентів про систему звітності з практики, прийняту на кафедрі (подання письмового звіту, виконання кваліфікаційної роботи, зразок оформлення виконаного індивідуального завдання, підготовку доповіді, повідомлення, виступу тощо).

Метою **змістово-діяльнісного етапу** науково-педагогічної навчальної практики є поглиблення психолого-педагогічних, методичних знань та набуття досвіду їх творчого застосування в реальному освітньому процесі.

Погоджуючись з А. Вербицьким, переконані, що магістранти освітньої програми «Педагогіка вищої школи» під час практики мають пройти потужну контекстну підготовку, яка відбувається як процес руху їхньої діяльності «від навчальної діяльності академічного типу через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність до власне професійної (науково-професійної)» (Вербицький, 2004).

Ґрунтуючись на засадах контекстного підходу (реалізація контекстного навчання), магістранти мають можливість перетворитися з об'єктів навчально-виховних впливів на діяльнісні суб'єкти, які не лише відтворюють набутий досвід, але й продукують щось нове: нові підходи, методики, освітні івенти, дидактичне забезпечення тощо. Із контекстним навчанням тісно пов'язана фахова практична підготовка, під час якої відбувається поглиблення професійних знань магістрантів та набуття ними початкового науково-педагогічного досвіду.

На цьому етапі основними видами діяльності магістрантів є: підготовка та проведення навчальних занять, виховних та інформаційно-просвітницьких івентів, освітніх проєктів, розробка дидактичного забезпечення й проєктування власних методик навчання, організація та проведення педагогічного експерименту у межах обраної теми магістерської дипломної роботи, участь у науковій роботі (науково-практичні конференції, семінари, підготовка й публікація тез доповідей тощо) як невід'ємного й важливого складника діяльності сучасного викладача вищої школи.

Рефлексивно-коригувальний етап науково-педагогічної навчальної практики ставить на меті аналіз і осмислення результатів практики, оцінку й самооцінку рівнів сформованості в магістрантів окремих складників інтегральної компетентності на основі рефлексії, пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції подальшого професійного вдосконалення магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи. Зазначений етап складається з двох складників: рефлексії та корекції. Досвід свідчить, що рефлексія та корекція впливає на професійну позицію студентів, позитивно-активне ставлення до професії, розвиток професійного інтересу, а також у процесі цих двох взаємопов'язаних елементів відбувається усунення виявлених магістрантами під час самоаналізу недоліків власної педагогічної діяльності. При цьому виявляється такий зв'язок: підвищення рівня професійної педагогічної

спрямованості особистості викликає і підвищення рівня професійної самооцінки, а отже і рефлексії.

Здійснення рефлексії вимагають вироблення вмінь міркувати, займатися самоспостереженням, самоаналізом, осмисленням, оцінкою передумов, умов і результатів власної діяльності, внутрішнього життя, вміння індивіда усвідомлювати те, як він сприймається іншими людьми, партнерами у спілкуванні. Педагогічна рефлексія – це не тільки здатність дати собі і своїм вчинкам відсторонену оцінку, але й зрозуміти, як тебе сприймають інші люди, перш за все ті, з ким магістрант-практикант взаємодіє в процесі педагогічного спілкування (Варбан, 1999).

Рефлексія може відбуватися як у процесі проходження практики, відразу після проведеного заняття чи виховного івенту під час обговорення, коли магістрант здійснює самоаналіз, так і на лекційних та практичних заняттях, круглих столах, конференціях, тренінгах, майстер-класах, коли магістранти та викладачі діляться досвідом та дають поради щодо покращення роботи. На завершальному етапі значний вплив здійснюється на розвиток особистісного компоненту інтегральної компетентності, а саме відбувається формування професійно значущих якостей майбутнього викладача вищої школи (емпатійність, гуманістична спрямованість, професійно-педагогічний інтерес, професійна мобільність, комунікабельність, гнучкість мислення та поведінки, педагогічний такт, толерантність, педагогічна майстерність тощо).

Отже, у процесі рефлексивно-коригувального етапу відбувається своєрідне підбиття підсумків процесу формування інтегральної компетентності, осмислення набутого теоретичного і методичного досвіду, вибір шляхів та способів підвищення рівня власної педагогічної майстерності й готовності до виконання професійних функцій викладача вищої школи (Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Представлені етапи вважаємо обов'язковими для системного оволодіння магістрантами-практикантами всіма компонентами інтегральної компетентності. Формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів вищої школи ми розглядаємо як цілеспрямований процес, який здійснюється на основі педагогічних умов, у результаті виконання яких магістрант набуває сукупності знань, умінь і навичок та особистісних якостей, які функціонуватимуть як здатність проєктувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати і контролювати навчально-пізнавальний, виховний, розвивальний аспекти освіти студентів, що і стане у наслідку сформованою інтегральною компетентністю.

Список використаних джерел:

1. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 1999. 18 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 80 с.

3. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ЛОГІКО-ПРОБЛЕМНИЙ АНАЛІЗ ЕВОЛЮЦІЇ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*Куліш С.М.
Харків, Україна*

Ретроспективний логіко-проблемний аналіз еволюції Харківського університету протягом досліджуваного періоду показує, що навіть в умовах провінційного вищого навчального закладу професорсько-викладацький персонал до початку ХХ ст. за своїми науково-педагогічними характеристиками мало в чому поступався колегам зі столичних університетів. Але цей стан виявився можливим лише протягом невпинного шляху науково-методичних пошуків найбільш оптимальних варіантів формування професорсько-викладацької корпорації, поліпшення системи комплектування університету студентами, намагань забезпечити бінарний характер навчально-виховного процесу.

Враховуючи конкретні соціально-політичні, ідеологічні, економічні, правові й педагогічні умови, в яких відбувався процес поступу університету, можна виокремити в ньому наступні етапи: перший етап (1803–1835 рр.) – період офіційного рішення про відкриття Харківського університету і його діяльність, що мало чим суттєво відрізнялася від функціонуючих середніх навчальних закладів. У той же час колектив університету виконував досить багато функцій: не лише навчальну, науково-методичну, але й громадсько-просвітницьку, судово-поліцейську, освітньо-адміністративну та інші. Немало складнощів чекало університет при комплектуванні професорсько-викладацьких кадрів та студентів. За прикладом Московського університету, професуру запрошували з-за кордону – в основному з Німеччини, частково – Франції та Австрії.

Звичайно, іншого виходу на початку ХІХ ст. не існувало, адже Москва не могла поділитися викладацькими кадрами, бо їх там хронічно не вистачало з середини ХVІІІ ст. Наявність висококваліфікованих професорів та ад'юнктів, хоча вони й не володіли в основному російською мовою, створила бажану науково-педагогічну атмосферу, але водночас привела до цілої низки конфліктів та непорозумінь. Насамперед через те, що іноземні викладачі зростали в психологічно іншому середовищі, де навіть автократичні лідери поважали автономну юрисдикцію університетів. Їхня інтеграція як до складу міського бомонду, так і колективу колег-слов'ян часто ставала неможливою, тому вони, як правило, мали власне коло спілкування. Не дивно, що впродовж