

Вітвицька С.С. Ступенева педагогічна освіта: аналіз, досвід, проблеми // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: Збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 124-132

УДК 378.2:378.14

С.С. Вітвицька,
кандидат педагогічних наук, в.о. професора
(Житомирський державний університет)

Ступенева педагогічна освіта: аналіз, досвід, проблеми

В статті аналізується особливості педагогічної підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів в університетах України

Інтеграційні процеси, що відбуваються у Європі і всьому світі мають безпосередній вплив на стратегію розвитку України, як демократичної держави і суспільства знань.

У цих умовах значно зростає роль педагогічної освіти – однієї з пріоритетних галузей сучасного духовного розвитку людства.

Саме тому проблеми педагогічної освіти, системи та якості підготовки педагогічних кадрів відповідно до міжнародних вимог стають актуальними і привертають увагу багатьох науковців. Зокрема, дослідженню цих проблем присвячені праці В.П. Андрущенко, В.Г. Кременя, О.В. Глузмана, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало та ін.

Метою цієї статті, як складника нашого дослідження, є аналіз ступеневої педагогічної освіти в Україні.

Ступенева вища педагогічна освіта за умов нової освітньої політики є лише одним із етапів впровадження терії неперервної освіти. Наразі темп інтеграції української системи освіти у міжнародні освітні процеси набув великого значення, що дає змогу виявити суперечності і розбіжності між наявним і необхідними рівнями підготовки педагогічних кадрів, інформаційним забезпеченням, змістом, методам і формами, що використовуються для підготовки майбутніх педагогів.

Згідно з Законом України „Про вищу освіту” підготовка фахівців здійснюється за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст,

магістр.

Як визначається у Концепції педагогічної освіти України, бакалавр – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів фундаментальними, соціально-гуманітарними, психолого-педагогічними і фаховими знаннями; має вміння та навички для здійснення навчально-виховного процесу в закладах освіти і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для посад учителів, вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів і дефектологів у галузі освіти [4: 663].

Підготовка бакалаврів у педагогічних і класичних університетах на базі повної загальної середньої освіти здійснюється протягом чотирьох років.

Відповідно до Концепції педагогічної освіти України, спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями, пройшов методичну та практичну підготовку; готовий до викладання двох базових і одного-двох небазових шкільних предметів або виконання інших функцій у навчально-виховних закладах; набув досвіду вирішення складних професійних завдань, передбачених для посад учителів, вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів і дефектологів у галузі освіти.

Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" у педагогічних інститутах та університетах здійснюється на базі: повної загальної середньої освіти, освітньо-кваліфікаційних рівнів "Молодший спеціаліст" і "Бакалавр".

Визначення поняття "магістр" із впровадженням євроінтеграційних процесів, у галузі освіти зокрема, стало розумітися більш однозначно. Як визначають вчені, "магістр - вчений ступінь, середній між бакалавром і доктором наук. Присуджується особам, які закінчили університет або прирівняний до нього учбовий заклад, що мають ступінь бакалавра, пройшли додатковий курс навчання (1-2 р.), склали спеціальні іспити та захистили магістерську роботу".

У Концепції педагогічної освіти України пропонується дещо інше розуміння даного визначення: "магістр - це освітньо-кваліфікаційний рівень

педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі середньої і вищої освіти" [4: 665].

Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр" здійснюється на базі: освітньо-кваліфікаційних рівнів "Бакалавр" і "Спеціаліст".

Підготовка магістрів із педагогічних спеціальностей може здійснюватися для науково-педагогічної і науково-дослідної діяльності. Особи, які пройшли магістерську підготовку за науково-педагогічним спрямуванням, здобувають кваліфікацію "Магістр педагогічної освіти" і викладача з відповідної спеціальності; за науково-дослідним спрямуванням - кваліфікацію "Магістр-дослідник" із відповідної спеціальності.

Магістри-викладачі можуть займати первинні посади у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації; магістри-дослідники у науково-дослідних підрозділах вищих навчальних закладів, науково-дослідних установах та організаціях [4: 665].

Щоб розглянути особливості педагогічної підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів, на нашу думку, необхідно визначити, що в себе включає поняття *зміст педагогічної освіти*.

Зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищою навчального закладу і, враховуючи її особливості, передбачає *фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку* [3: 302].

Задля визначення особливостей педагогічної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів "Бакалавр", "Спеціаліст", "Магістр" нами був здійснений аналіз навчальних планів для студентів стаціонарних та заочних відділень різних спеціальностей відповідного рівня Житомирського державного університету імені

Івана Франка.

Серед педагогічних дисциплін для освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр" у навчальних планах пропонуються: загальні основи педагогіки, історія педагогіки, школознавство, вступ до спеціальності, дидактика, /теорія виховання, основи науково-педагогічних досліджень, педагогічні технології в початковій, середній школі, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності.

Підготовка освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" передбачає вивчення дисциплін педагогічного та методичного спрямування. У навчальних планах педагогічні дисципліни представлені "Етнопедагогікою" та спецкурсами.

В ситуації оновлення вищої педагогічної освіти модернізується і розуміння до особливостей підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр". Педагогічна освіта: магістрів нами розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

Педагогічну підготовку магістрів ми розглядаємо в єдності загального, особливого й індивідуального.

Розглядаючи особливості навчального плану підготовки магістрів, слід вказати, що більшість предметів зорієнтовані на опанування студентами новітніх технологій навчально-виховного процесу загальноосвітньої та вищої школи. Магістранти вивчають наступні дисципліни: "Методика викладання педагогіки" (135 год.), "Технології соціального виховання" (81 год.), "Педагогіка вищої школи" (54 год.), "Методологія і методика педагогічних досліджень" (54 год.). Серед предметів педагогічного спрямування вивчаються також декілька, спецкурсів: "Вища освіта України і Болонський процес" (54 год.), "Міжособистісна взаємодія педагога в ситуаціях конфлікту" (54 год.). Для усіх дисциплін із загальної кількості годин більша їх половина передбачена на самостійне опанування студентами навчального матеріалу. Вивчення дисципліни завершується підсумковим контролем у вигляді екзамену чи заліку. По закінченні

навчання обов'язковим є написання магістерської роботи.

Методична підготовка бакалаврату передбачає вивчення методик викладання навчальних предметів та методики проведення позашкільної і позакласної роботи. Вона забезпечується також при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, проходженні навчальних, виробничих (педагогічних) практик та шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін. Методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій.

У педагогічній підготовці студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" дисципліни методичного напрямку представлені більш широко. Базовими є технології викладання тих чи інших предметів (українська мова, російська мова, математика, валеологія, природознавство, трудове навчання та ін.). В залежності від спеціальності додаються ще і фахові технології. Як правило, дані курси невеликі, для переважної більшості з них передбачено біля 27 годин навчального часу.

Вивчення всіх вищеназваних дисциплін педагогічного і методичного спрямування передбачається у ІХ та Х семестрах з наступним контролем засвоєння навчального матеріалу у вигляді екзаменів та заліків.

Методичні дисципліни для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр" представлені курсами "Технології вивчення освітніх дисциплін в початковій та в середній школі" та спецкурсами "Інноваційні технології навчання" тощо.

Практична підготовка для бакалаврата є органічною складовою частиною професійного становлення майбутнього педагога. Мета практичної підготовки: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності в навчально-виховних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формування творчого

дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Практична підготовка студентів передбачає проходження неперервних навчальних та педагогічних практик. У навчальних планах виділені наступні види практик: неперервна педагогічна практика - 4, 5 семестр (2 тижні); педагогічна практика - 8 семестр (7 тижнів); польова практика з методики викладання природознавства – 4 семестр (1 тиждень); практика в літніх оздоровчих таборах - 6 семестр (3 тижні); табірний збір - 6 семестр (1 тиждень).

Отже, загальна тривалість навчальних та педагогічних практик для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр" сягає 14 тижнів.

Згідно з концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір тривалість практик для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра повинна становити не менше 30 тижнів. За пропонуваними навчальними планами дана кількість не відповідає вимогам. Таким чином, одним із завдань модернізації педагогічної освіти за умов входження у європейський освітній простір можна визначити збільшення термінів навчальних та педагогічних практик.

Практична підготовка спеціалістів забезпечується проведенням восьми тижневої педагогічної практики у ІХ семестрі.

Практична підготовка магістрантів передбачає проходження педагогічної практики у коледжах, гімназіях, ліцеях, технікумах та навчальної й науково-дослідницької практики на кафедрах університету. Загальна тривалість практики становить 6 тижнів, що не відповідає вимогам Концепції педагогічної освіти України. Згідно даного документу, її тривалість повинна становити не менше 8 тижнів.

Магістранти заочної форми навчання опановують ті ж дисципліни, що і студенти стаціонару, хоча і з меншим обсягом загальної кількості годин, зокрема аудиторних.

Ці дані недостатні для визначення реального стану готовності студентів до самостійної педагогічної діяльності.

Беручи, за основу положення, що одними із об'єктивних показників

готовності до педагогічної діяльності є соціально-педагогічна, психологічна та комунікативна готовність, нами було проведено дослідження на визначення у студентів комунікативних та організаторських схильностей, установки на спілкування зі школярами та самооцінки володіння основними видами педагогічної діяльності.

Дослідження проводилися в 2005-2006 н. р. серед студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів педагогічного, історичного, природничого та філологічного факультетів на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Опрацювання одержаних матеріалів дало нам змогу визначити стан готовності студентів до педагогічної діяльності та порівняти його у випускників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Для визначення комунікативних та організаторських схильностей нами була використана методика, що виявляє вміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, бажання розширити контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, бажання проявляти ініціативу.

Дане дослідження виявило, що кількість студентів-бакалаврів, які мають дуже високий рівень комунікативних та організаторських здібностей не є, на нашу думку, достатнім. Цей рівень сформованості мають лише 30 % та 15% від загальної кількості опитаних. Хоча процент таких студентів невеликий, проте їм притаманна швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Вони ініціативні, приймають самостійні рішення, відстоюють свою думку, легко почуваються в незнайомій компанії, люблять і вміють організовувати різноманітні ігри, колективні справи.

Високий рівнем комунікативних та організаторських схильностей володіють 10 % студентів. Як правило, вони не губляться в новій ситуації, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні.

Кількість бакалаврів, що мають середній рівень 15 % та 20% відповідно до комунікативних та організаторських схильностей. Такі студенти прагнуть до

контакту з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують роботу. Однак "потенціал" таких схильностей не відрізняється високою стійкістю.

За результатами проведеного дослідження низький рівень комунікативних схильностей виявлено у 35 %, а такий рівень організаторських схильностей мають 45 % студентів.

Отримані результати дають змогу визначити, що комунікативний та організаційний компоненти готовності студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр" до педагогічної діяльності не відповідають сучасним вимогам, які ставить до вчителів школа. На нашу думку, таке становище є наслідком незалучення студентів до активної організаційної роботи, відсутністю умов для їх виявлення та розвитку у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, а також недостатнім рівнем самоосвіти та самовиховання.

Наступним етапом нашого дослідження було визначення провідної установки на спілкування з дітьми у студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

У більшості студентів (55 %) провідною виявилась функціональна установка, яка передбачає поділ учнів за успіхами у навчанні на кращих та гірших, а розподіл заохочень та привілеїв у навчально-виховному процесі відбувається відповідно їх досягненням у навчанні. Така установка, на нашу думку, не є правильною. Вона не забезпечує активну діяльність та розвиток всього навчального колективу і кожного учня зокрема.

У 25 % студентів провідною є ситуативна установка, що полягає у приховуванні своїх емоцій (задоволення, незадоволення, обурення) перед учнями. Згідно з сучасними підходами, визнається певна рівність учасників навчально-виховного процесу, вони мають відчувати емоційний потік одне одного і "забезпечувати йому позитивне забарвлення, а тому виявлення своїх почуттів як з боку дітей, так і вчителя в розумних межах є допустимим.

Ще 20 % студентів виявили, на нашу думку, найбільш правильну та розвивальну установку - активно-позитивну, що передбачає доброзичливе, з

повагою ставлення до всіх учнів класу, їх потреб, труднощів, готовність допомогти кожному незалежно від їх успішності й поведінки.

Невелика кількість виборів саме останньої установки на спілкування з дитячим колективом, можливо, спричинена недостатнім досвідом практичної підготовки студентів та їх ставленням до дітей залежно від навчальної діяльності, а не від людських якостей та закладених здібностей. Тому визначити, що студенти освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр" мають достатній рівень готовності до педагогічної діяльності за даним показником ми не можемо.

Дієвим показником готовності до самостійної практичної діяльності в закладах освіти, на нашу думку, стало проведення дослідження на визначення власного рівня володіння основними видами педагогічної діяльності, (за М. Касяненьком).

Позитивним є те, що у студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр" не є провідним рівень, який вказує на неволодіння базовими видами педагогічної діяльності. Низький рівень сформованості виявлено у 5% студентів. Більшість студентів оцінила власний рівень володіння основними видами педагогічної діяльності як середній (70 %). Наявність достатнього рівня виявлена у 25 % досліджуваних. Цей показник не є високим, проте його наявність у студентів бакалаврату свідчить про достатній рівень готовності кращих студентів до педагогічної діяльності, у решти студентів наявна можливість реалізації власного педагогічного потенціалу на більш високому рівні за умов самоорганізації та самовдосконалення.

Ми вважаємо, що причиною таких показників (незначної кількості достатнього рівня сформованості володіння основними видами педагогічної діяльності та відсутність високого рівня) є недостатність активної практики впродовж процесу підготовки бакалаврів, а також незацікавленість студентів у власному саморозвитку в якості педагогічних працівників нової генерації.

Задля досягнення мети нашої роботи та реалізації поставлених завдань нами було проведено дослідження на визначення комунікативних та організаційних схильностей і серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст".

Одержані результати дають можливість виявити, що кількість студентів, які мають дуже високий та високий рівень комунікативних схильностей становить переважну більшість - 65 %. Такий стан результатів є позитивним показником комунікативної готовності студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" до педагогічної діяльності. Однак варто зазначити, що високий та дуже високий рівень організаторських схильностей виявлений тільки у 40 % досліджуваних.

Кількість студентів, що мають середній рівень розвитку організаторських схильностей є достатньо значною і становить 30 %.

Кількість досліджуваних рівнем розвитку комунікативних та організаційних схильностей нижче середнього відповідно 15 % та 10%.

Дещо у більшій кількості студентів виявлено наявність низького рівня комунікативних та організаторських схильностей. Перші складають 15 %, а останні - 20 % досліджуваних.

Як і серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр", у спеціалістів зберігається взаємозалежність між рівнями комунікативних та організаторських схильностей.

Проведена методика на визначення провідної установки на спілкування серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" виявила, що функціональну вважають найкращою установкою 15 % досліджуваних, ситуативну - 75 %, а активно-позитивну - 10 %.

За отриманими показниками, рівень готовності спеціалістів до педагогічної діяльності ми можемо визначити як достатній, адже ситуативна установка вчителя, яку обрали більшість студентів, є не шкідливою для учнів, проте вона не сприяє їх розвитку та вдосконаленню.

Слідуючи реалізації мети дослідження та виконання визначених завдань, серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" було проведено дослідження на визначення рівня володіння основними видами педагогічної діяльності.

В результаті дослідження було виявлено, що основна кількість студентів-спеціалістів розцінюють власний рівень як середній – 75 %, четверта частина

вважає, що володіє достатнім рівнем сформованості базовими видами педагогічної діяльності. Відсутність серед провідних рівнів низького та високого вказує на об'єктивну оцінку власних можливостей (щодо високого) і достатню теоретичну та практичну підготовку студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" (щодо низького).

Проведення дослідження дозволило нам визначити особливості комунікативних та організаторських схильностей магістрантів, установки на спілкування зі школярами та студентами, а також їх самооцінки володіння основними видами педагогічної діяльності.

За результатами дослідження переважна більшість магістрантів 70% виявила дуже високий рівень комунікативних схильностей. Ще 5 % студентів володіють високим і середнім рівнем. Серед досліджуваних утворилась група студентів з низьким рівнем комунікативних схильностей, що становить 20 %. Одержані показники вказують, що комунікативна готовність магістрантів до самостійної педагогічної діяльності є достатньо високою. Це свідчить про те, на нашу думку, що існує цілеспрямована, професійно організована діяльність викладачів на виявлення і розвиток можливостей та схильностей студентів, їх активне залучення до викладацької діяльності, спрямування на вдосконалення своїх комунікативних умінь та навичок.

Організаторські схильності студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр" виявляються не настільки виразно. Високий та дуже високий рівень даних здібностей мають 55 % студентів. Середній рівень організаторських схильностей наявний у 15 % досліджуваних. За умов цілеспрямованої розвивальної діяльності він може значно зростати і реалізуватися на більш високому рівні.

Кількість магістрантів з низьким рівнем організаційних схильностей становить 25 % досліджуваних. Такий показник є досить високим і потребує додаткової діяльності, спрямованої на його зменшення. Взаємозалежність між рівнями комунікативних та організаторських схильностей зберігається, як і серед студентів попередніх освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Проведення дослідження на виявлення у студентів магістратури провідної установки на спілкування з дітьми та студентами дозволило визначити, що у порівнянні зі спеціалістами зростає кількість виборів активно-позитивної установки. Магістранти свідомо розуміють, що активно-позитивна установка сприяє якнайкращому клімату в учнівському (студентському) колективі, забезпечує можливість саморозвитку і самовдосконалення. Це свідчить про більш якісну підготовку фахівців даного освітньо-кваліфікаційного рівня. Хоча переважаючою залишається ситуативна установка, загальний рівень готовності магістрантів до самостійної педагогічної діяльності підвищився.

На нашу думку, педагогічна підготовка магістрів повинна бути спрямована на розкриття індивідуальних особливостей з метою його професійного саморозвитку. Наскільки ефективною є така підготовка для підвищення професійного рівня магістрантів ми спробували виявити за допомогою методики дослідження володіння основними видами педагогічної діяльності вчителя (викладача).

Власну сформованість провідних видів діяльності вчителя студенти магістратури визначили як таку, що відповідає достатньому (50 %) та середньому (50 %) рівням. Відсутність високого рівня володіння усіма видами діяльності спрямовує студентів у напрямку саморозвитку. Позитивним моментом є те, що магістранти не визначають власний рівень підготовки як низький, а отже для цього є підстави у вигляді серйозної базової підготовки.

Таким чином, готовність магістрантів до педагогічної діяльності може бути визначена як достатня, але в той же час вона має бути зорієнтована на розвиток здатностей до інноваційної діяльності, на оволодіння студентами новітніми інформаційними технологіями.

Отже, є два полярні підходи до підготовки фахівця з вищою освітою. Перший - підготовка грамотних виконавців. Це, як правило, цільова або вузьконаправлена підготовка. Другий - підготовка творчих спеціалістів, здатних розв'язувати нестандартні завдання, приймати розумні рішення в нетипових умовах.

Реформування вищої освіти, перехід до ступеневої підготовки спрямовані на те, щоб реалізувати навчання якомога ближче до другої моделі. Сьогодні можна констатувати, що за формою навчання в університетах реалізовано ступеневу підготовку. Але ще треба багато зробити, щоб перейти до цієї системи навчання за змістом.

По-перше, через тривалу державну невизначеність понять "спеціаліст" та "магістр" у значній кількості ВНЗ просто стерлася різниця у їх підготовці.

По-друге, у змісті педагогічної підготовки фахівців потрібна спадкоємність міждисциплінарний, міжпредметний зв'язок, врахування специфіки цільового призначення кожного кваліфікаційного рівня.

По-третє, необхідно змінити співвідношення між аудиторними та позааудиторними заняттями. Але при цьому забезпечити нормальні умови для самостійної роботи студентів. Сьогодні у більшості ВНЗ немає чіткого механізму організації та контролю самостійної роботи студентів. Значною мірою ця робота тримається на ентузіазмі викладачів. Вирішуючи питання про збільшення обсягу самостійної роботи студентів, необхідно звернути увагу на рівень і якість її методичного забезпечення.

Одним із головних факторів організації самостійної роботи студентів є, безумовно, впровадження нових комп'ютерних технологій, найважливішим чинником комп'ютерного забезпечення самостійної роботи студентів є розвиток комп'ютерних мереж, зокрема підключення закладів до світової мережі Інтернет.

Збільшення обсягу самостійної роботи студентів зумовлює і вдосконалення системи контролю. Навчальний процес не може здійснюватись без належного зворотного зв'язку, який реалізується через контроль за його ходом і результатами. Роль контролю за якістю знань особливо зростає сьогодні внаслідок зниження дисциплінарного тиску на студентів, введення індивідуального плану навчання, а головне - підвищення ролі самостійної роботи студентів.

На сучасному етапі, в умовах ступеневої системи освіти, модульно-рейтингова система оцінки знань є важливим інструментом забезпечення контролю і самоконтролю за самостійною роботою студентів. Труднощі у

впровадження рейтингової системи полягають головним чином у тому, що за теперішніми нормативами навчальної діяльності виділяється недостатньо годин на розробку тестів, індивідуальних завдань, на проведення колоквиумів, семінарів, контрольних робіт, на перевірку індивідуальних робіт студентів.

Перехід педагогічної школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти, а також розробки змісту, форм і методів педагогічної підготовки висококваліфікованих фахівців.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. - 2004. - № I. - С. 5 - 9.
2. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / В.Г. Кремень С.М., Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. - К.: Знання, 2005. -327 с.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (проект) // Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко,, П. Бабин. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. - С. 297-305.
4. Концепція педагогічної освіти (23.12.1998) // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. - К.: Знання, 2005. - С. 658 - 670.
5. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) / Постанова КМУ від 20 січня 1998 р. № 65 // Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. - К.: Либідь, 1998. - С. 518-524.

S.S. Vitvytska. The multilevel pedagogical education: experience, analysis, problems.

The article deals with the comparative analysis of the pedagogical education of bachelors, specialists, masters in universities of Ukraine.