МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

На правах рукопису

БАТЕЧКО НІНА ГРИГОРІВНА

УДК: 378.22: 378.22:37022 – 051 (043.3)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант
доктор педагогічних наук, професор
Цехмістер Ярослав Володимирович

Київ - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП……..……....4
Розділ І. НАУКОВИЙ ТЕЗАУРУС ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ…….....20
1.1. Характеристика освітніх парадигм і концепцій вищої освіти..... 20
1.2. Аналіз сучасних наукових підходів до реформування вищої освіти.. 38
1.3. Сутність та зміст підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.....……..….....59
Висновки до першого розділу 73
Розділ ІІ. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В МАГІСТРАТУРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ…….....75
2.1. Проблема підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії..... 75
2.2. Характеристика інституту магістратури в Україні 94
2.3. Сучасний стан підготовки викладачів вищої школи в Україні 114
Висновки до другого розділу 143
Розділ ІІІ. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА КОРДОНОМ…….....145
3.1. Особливості професійної підготовки викладачів вищої школи Європейського Союзу 145
3.2. Особливості формування та реалізації змісту програм підготовки викладачів вищої школи в США 172
3.3. Підготовка викладачів вищої школи в Російській Федерації..... 190
Висновки до третього розділу..... 204
Розділ IV. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ …….....206
4.1. Обґрунтування структури професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи та критеріїв її сформованості..... 206
4.2. Концепція підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу та технологія її реалізації..... 234

4.3 Акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури 254
Висновки до четвертого розділу 267
Розділ V. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ…….....……..272
5.1. Формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.....272
5.2. Обґрунтування організаційних форм і методів підготовки викладачів вищої школи в магістратурі 305
5.3. Організація самостійної та науково-дослідної роботи майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури 330
5.4. Порівняльний аналіз підготовки викладачів вищої школи в магістратурі вищих навчальних закладів педагогічного і непедагогічного профілю……..…….....347
Висновки до п’ятого розділу 368
Розділ VI . ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....374
6.1. Етапи та методика проведення експериментальної роботи..... 374
6.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту 384
Висновки до шостого розділу 409
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 413
ДОДАТКИ.....420
СПИСОК ВИКОРИСТАННИХ ДЖЕРЕЛ…….590

ВСТУП

Соціально-економічні перетворення в Україні та вибір європейського вектору розвитку вимагають суттєвих змін у системі вищої освіти, яка забезпечує формування людського капіталу, національної свідомості, інтелекту та духовної культури українського суспільства. В сучасних умовах викладач вищої школи є головним суб'єктом реформування та інноваційного розвитку вищої освіти. Запровадження та розбудова інституту магістратури в Україні сприяє вирішенню завдань щодо підготовки викладачів вищої школи у вищих навчальних закладах. З огляду на це формування в умовах магістратури професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, спрямованої на забезпечення ефективності освітнього процесу у вищих навчальних закладах, набуває значної актуальності.

Підготовка фахівців в умовах магістратури здійснюється в Україні відповідно до законодавчих і нормативно-правових документів про освіту: Законів України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Указу Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013); документів, пов'язаних із упровадженням Болонського процесу: «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), Накази Міністерства освіти і науки України: «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (2005), «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в Європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007); документів, які безпосередньо регламентують підготовку магістрів: Концепції організації підготовки магістрів (2010), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемі професійної підготовки фахівців в умовах вищої школи приділяється значна увага, зокрема таким аспектам, як: філософія сучасної освіти (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Ю. П. Саух, В. О. Огнев'юк); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер); розвиток вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів (К. В. Балабанов, Т. М. Десятов, В. І. Луговий); педагогічні засади організації освітнього процесу у вищій школі (А. М. Алексюк, М. Б. Євтух, В. А. Кушнір, П. І. Сікорський); формування організаційно-педагогічних моделей сучасної університетської освіти (О. В. Глузман, О. П. Мещанінов); розроблення та впровадження сучасних інформаційних технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. Ю. Биков, Т. І. Коваль, М. І. Жалдак); особливості підготовки фахівців із вищою освітою у зарубіжних країнах (Я. М. Бельмаз, Н. В. Махиня, Т. С. Кошманова, О. І. Огієнко, Л. П. Пуховська).

Історико-педагогічні витоки становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні висвітлено у працях І. П. Важинського, І. О. Степанця; модернізація педагогічної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу – І. Д. Беха, В. І. Лугового; теоретико-методологічні основи розвитку педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу – О. І. Пометун, О. В. Овчарук, О. І. Локшиної, О. Я. Савченко; теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів – В. І. Шахова; тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу –Т. Є. Кристопчук; порівняльний аналіз розвитку ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України – С. С. Вітвицької, Н. В. Махині,Т. С. Кошманової.

Встановлено, що з 90-х років XX століття активізувалися наукові дослідження, пов'язані з професійною підготовкою фахівців в умовах магістратури, зокрема менеджерів (В. Є. Берека), викладачів іноземної мови (А. В. Шишко), магістрів економічного профілю (Л. М. Лебедик, Л. М. Романишина), магістрів технічних спеціальностей (К. Є. Балабанова, Т. В. Девтерова, С. О. Демченко,

О. А. Ігнатюк, В. В. Корнещук), майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва (О. В. Єременко).

Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури досліджувалася за такими аспектами, як: модернізація професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (В. І. Бондар, С. С. Вітвицька, В. М. Кравченко); формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури (В. І. Бобрицька, О. І. Гура); формування професіоналізму викладача вищої школи та його фахової майстерності (А. М. Алексюк, О. А. Дубанесюк, Н. В. Гузій, В. І. Лозова, Л. Л. Хоружа, Д. В. Чернілевський); формування особистості викладача вищої школи та його педагогічної майстерності (А. І. Кузьмінський); формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури (С. С. Чорна), акмеологічні засади формування професійної компетентності викладача вищої школи (О. Б. Проценко); професійна підготовка магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах (В. І. Воротняк, Ю. М. Кравченко, Т. В. Шестакова, Р. М. Цокур); педагогічна освіта магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів (Н. І. Мачинська), формування в умовах магістратури професійного потенціалу майбутніх викладачів аграрних вищих навчальних закладів (О. О. Сиротіна, С. В. Толочко); особливості підготовки викладачів вищої школи у системі музично-педагогічної освіти (Т. О. Бодрова); розвиток наукового потенціалу викладачів вищої школи в умовах магістратури (Т. І. Сущенко); педагогічна спрямованість змісту та інтенсифікація процесу магістерської підготовки у вищих навчальних закладах (Т. П. Приходько); творчий розвиток фахівців в умовах магістратури (С. О. Сисоєва); підготовка магістрантів до інноваційної педагогічної діяльності (Л. В. Козак).

Особливості професійної підготовки викладачів вищої школи розкрито у працях російських науковців, зокрема теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (Ю. С. Алфьоров, Я. С. Батишев, В. С. Сенашенко), особливості професійно-педагогічної діяльності (О. А. Абдуліна, Ф. Н. Гоноболін, Н. В. Кузьміна, І. Я. Лернер, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. О. Сластьонін), упровадження сучасних освітніх технологій (В. П. Беспалько, Г. К. Селевко),

педагогічна майстерність (О. С. Булатова, А. В. Хуторський), дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (О. О. Бодальов, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимняя, В. А. Семиченко, В. Д. Шадриков), застосування педагогічної синергетики у процесі моделювання діяльності викладача вищої школи (М. О. Федорова).

Водночас теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив: підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури ще не була предметом цілісного наукового дослідження, що не дозволяє повною мірою використовувати потенціал магістратури для відтворення кадрового складу вищої школи України, а відтак, потребують розроблення концепція та модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, обґрунтування компонентів їхньої професійно-педагогічної компетентності, порівняння змістово-методичної складової педагогічної освіти магістрантів вищих педагогічних і вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів, практичного досвіду підготовки магістрів дав змогу виявити низку об'єктивних суперечностей, які посилюють актуальність досліджуваної проблеми, а саме між:

– постійним зростанням вимог суспільства до якості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи та реальним станом їх готовності до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі;

– змістом підготовки магістрів в Україні та відповідним освітнім курікулумом у країнах Європейського Союзу;

– розвитком інституту магістратури в Україні як інноваційної форми підготовки викладачів вищої школи та відсутністю цілісної системи цієї підготовки;

– необхідністю індивідуалізації підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури та традиційною організацією освітнього процесу;

– змістом професійно-педагогічної підготовки магістрів у вищих педагогічних та відповідною підготовкою у вищих непедагогічних навчальних закладах.

Враховуючи соціальну значущість професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи для забезпечення якості вищої освіти в Україні відповідно

до вимог європейського освітнього простору, недостатню теоретичну розробленість досліджуваної проблеми та її практичне впровадження, темою дисертаційного дослідження обрано **«Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукової теми кафедри педагогіки «Інноваційні педагогічні технології у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури» (РК №0114U003865) та кафедри вищої та прикладної математики «Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури» (РК №0114U003817) Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №6 від 25 травня 2009 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол №7 від 27 жовтня 2009 р.).

Об'єкт дослідження – підготовка викладачів вищої школи до професійно-педагогічної діяльності.

Предмет дослідження – теоретичні та організаційно-методичні засади підготовки викладачів вищої школи до професійно-педагогічної діяльності в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу професійної підготовки та професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи обґрунтувати теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури набуває ефективності, якщо її теоретичні та організаційно-методичні засади відображають структуру професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи та критерії її сформованості, концепцію, акмесинергетичну модель та організаційно-методичні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та враховують специфіку підготовки

магістрантів, яка виявляється у спрямованості на розвиток їхньої здатності до самоорганізації, усвідомлення необхідності поетапного професійного розвитку (професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток та професійне самовдосконалення).

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових гіпотезах*. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури набуває ефективності, якщо:

– у магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи формується мотивація до професійно-педагогічної діяльності;

– зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи укладається з урахуванням акмесинергетичної складової, що уможливлює цілісне сприйняття професійно-педагогічної діяльності та усвідомлення необхідності професійного розвитку;

– форми і методи підготовки викладачів вищої школи спрямовані на розвиток їх здатності до самоорганізації та самовдосконалення як у процесі навчання в магістратурі, так і упродовж професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до об’єкта, предмета, мети та гіпотези визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у вітчизняній педагогічній теорії та практичній діяльності у вищих навчальних закладах та за кордоном.
2. Охарактеризувати науковий тезаурус дослідження підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу.
3. Обґрунтувати структуру професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи та визначити критерії її сформованості.
4. Сформувати концепцію підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу та розробити технологію її реалізації.
5. Розробити акмесинергетичну модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.
6. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити організаційно-методичні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу.

7. Здійснити порівняльний аналіз підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого педагогічного та вищого непедагогічного навчальних закладів.

8. Розробити навчально-методичні матеріали для підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення та висновки: сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк, П. Ю. Саух), неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер); університетської освіти (О. В. Глузман, О. П. Мещанінов), теорії педагогічної освіти (М. Б. Євтух, В. Г. Луговий, І. Д. Бех); підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, О. А. Дубанесюк), зокрема викладачів вищої школи (В. І. Бобрицька, С. С. Вітвицька, О. І. Гура, Л. В. Козак, А. І. Кузьмінський, В. І. Лозова); підготовки майбутніх педагогів в умовах ступеневої освіти за кордоном (Н. М. Авшенюк, Я. М. Бельмаз, Т. Є. Кристопчук, Т. О. Кошманова, С. М. Мартиненко, Н. В. Махиня, О. І. Огієнко, Л. П. Пуховська); компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців (Б. С. Гершунський, Т. М. Десятов, А. К. Маркова, О. І. Пометун, Л. Л. Хоружа, А. В. Хуторський); акмеологічної концепції розвитку професіонала (В. М. Вакуленко, С. С. Пальчевський, Л. С. Рибалко), синергетичної теорії підготовки фахівців у вищій школі (А. В. Євтодюк, В. А. Ігнатова, М .О. Федорова, О. В. Чалий); методології педагогічної творчості (В. І. Андрєєв, Н. В. Гузій, Я. О. Пономарьов, М. М. Поташник, С. О. Сисоєва), педагогічної майстерності (Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн, О. П. Рудницька, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич); педагогічної освіти магістрантів (С. С. Вітвицька, Н. І. Мачинська), підготовки майбутніх викладачів вищої школи до інноваційної професійної діяльності (Л. В. Козак).

Методологічна основа дослідження визначена на таких рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретно науковому та технологічному. На *філософському рівні* – загальнотеоретичні та методологічні положення філософії про розвиток особистості, єдності теорії і практики, людину як суб'єкт діяльності, активність суб'єкта в пізнавальній діяльності; положення філософії про витоки

синергетики та теорії самоорганізації, основні засади акмеології та аксіології, систему цінностей та ціннісних орієнтацій людини. На рівні *загальнонаукової методології* – парадигми розвитку професійної освіти в умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції, інформатизації, сучасної концепції демократизації та гуманізації освіти, особистісно орієнтованої освіти; синергетичного та акмеологічного підходів до формування змісту освіти, системного підходу та основних елементів системного аналізу. На рівні *конкретно наукової методології* – теоретичні положення про зміст сучасної підготовки викладачів вищої школи; синергетичного, акмеологічного, аксіологічного та системного підходів до професійної підготовки фахівців; принципи формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на засадах синергетичного та акмеологічного підходів; систему методів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. На *технологічному рівні* – технології реалізації організаційно-методичних засад підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

З огляду на це в основу **концепції дослідження** покладено сукупність методологічних і теоретичних положень, що визначають стратегію вирішення завдань дослідження підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, які слугують методологічним підґрунтям дослідження процесу підготовки майбутніх фахівців.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури є багатофакторним процесом, у якому формується як фахова, так і професійно-педагогічна компетентність магістрантів, що вимагає синергії наукових підходів, зокрема системного, синергетичного, аксіологічного, компетентнісного та акмеологічного, кожен із яких уможливлює наукове обґрунтування того чи іншого аспекту досліджуваної проблеми.

Системний підхід було використано для формування основних концептуальних положень підготовки викладачів вищої школи як педагогічної системи. Синергетичний підхід ґрунтується на використанні ідей синергетики в педагогічних системах і можливостей застосування цієї науки в різних напрямах

удосконалення освітнього процесу, зокрема для обґрунтування особливостей підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Синергетичний підхід у поєднанні з системним є теоретичною основою дослідження інноваційних процесів у підготовці майбутніх викладачів вищої школи, підвищення результативності їх професійно-педагогічної діяльності та її соціальної значущості. Основні положення аксіологічного підходу доповнюють зміст синергетичного підходу, створюючи ціннісне підґрунтя синергетичної системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

У контексті компетентнісного підходу формування професійно-педагогічної компетентності магістратів вищих навчальних закладів розглядається як результат їх професійно-педагогічної підготовки. Компетентнісний підхід було спрямовано для обґрунтування структури професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. Взаємодія аксіологічного та компетентнісного підходів реалізується у гуманістичній місії, на яку має бути спрямована професійно-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу.

У межах акмеологічного підходу зосереджується увага на вивченні закономірностей професійного розвитку магістранта – майбутнього викладача вищої школи. Ідеї педагогічної акмеології стали підґрунтям для дослідження сутності, структури формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. В акмеологічному підході знаходять свою конкретизацію інші загальнонаукові методологічні підходи, зокрема акмеологічний підхід синтезує системний підхід до комплексного вивчення, аналізу явищ і процесів у педагогічній системі підготовки майбутніх викладачів вищої школи; синергетичний підхід передбачає врахування відкритості та нелінійного характеру педагогічної системи підготовки магістрантів – майбутніх викладачів; аксіологічний підхід орієнтує майбутніх викладачів вищої школи на загальнолюдські, національні й професійні цінності та ціннісну спрямованість їх професійно-педагогічної діяльності; компетентнісний підхід спрямований на формування та розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи як під час навчання в магістратурі, так і впродовж усієї

професійно-педагогічної діяльності.

Синергія наукових підходів уможливила формування концепції, розроблення акмесинергетичної моделі, організаційно-методичних засад підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та здійснення на акмесинергетичних засадах цілісного дослідження процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези на різних етапах наукового пошуку застосовано такі **методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз (ретроспективний, порівняльний) – для порівняння різних поглядів учених на досліджувану проблему, визначення напрямів дослідження та поняттєво-категорійного апарату; моделювання (розроблення акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури); класифікації та систематизації теоретичних даних (щодо показників та рівнів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої в умовах магістратури); прогнозування, логічного узагальнення (висновки та рекомендації щодо підвищення ефективності підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури); *емпіричні* – вивчення досвіду підготовки викладачів вищої школи в вищих навчальних закладах педагогічного і непедагогічного профілю; експертні оцінки, спостереження, психолого-педагогічної бесіди, анкетування – для визначення рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) – з метою перевірки ефективності акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; кількісний і якісний аналіз емпіричних даних здійснювався з використанням методів *математичної статистики* (групування, таблиці, рисунки, діаграми).

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилася в Національному університеті біоресурсів і природокористування України (м. Київ), Національному університеті «Львівська політехніка», Східноєвропейському університеті імені Лесі України (м. Луцьк), Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана, Національному

педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (м. Київ). Усього експериментальним дослідженням охоплено 654 магістранти і 43 викладачі.

У процесі дослідження автор особисто брала участь в апробації та практичному впровадженні розроблених теоретико-методологічних засад підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, обіймаючи посаду начальника відділу магістратури, декана педагогічного факультету, декана факультету підготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів агропромислової і природоохоронної галузей, доцента кафедри вищої та прикладної математики Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: – *вперше* обґрунтовано теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, які ґрунтуються на ідеях взаємозв'язку поетапного професійного розвитку магістрантів та рівнів їх здатності до самоорганізації; сформовано структуру професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи на акмесинергетичних засадах (соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний та акмеологічний компоненти); розроблено концепцію підготовки викладачів вищої школи та технологію її реалізації (етапи технології: формування мети; визначення засобу досягнення мети; формування технологічного ланцюжка: професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток, професійне самовдосконалення та їх взаємозв'язок із розвитком рівня самоорганізації магістранта; аналіз результативності); побудовано акмесинергетичну модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (складові: цільова, теоретико-методологічна, акмесинергетична, технологічно-процесуальна, критеріально-результативна); технологію формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури за рівнями його засвоєння (репродуктивний, достатній, досконалий, творчий); обґрунтовано зміст нормативного та варіативного компонентів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю; визначено критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи (мотиваційний, особистісно-

професійний, змістово-результативний, процесуально-діяльнісний, інформаційний, неперервного самовдосконалення); – *вдосконалено* форми та методи підготовки магістрантів; види і зміст самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи; – *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо реалізації в процесі підготовки викладачів вищої школи синергетичного та акмеологічного підходів; принципів відбору змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що здійснено аналіз наукового тезаурусу дослідження та класифікацію базових понять за чотирма групами: поняття, що характеризують освітні парадигми і концепції вищої освіти, сучасні наукові підходи до вищої освіти, підготовку викладачів вищої школи в магістратурі, сутність та зміст педагогічної освіти майбутніх викладачів вищої школи; теоретично обґрунтовано принципи відбору змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури (методологічні, професійно-педагогічні); теоретично обґрунтовано поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи», яке розглянуто як інтегровану професійно-особистісну характеристику викладача вищого навчального закладу, що відображає рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, результат його педагогічної підготовки, визначений сукупністю ціннісних та мотиваційних установок, необхідним обсягом знань й умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі; окреслено акмесинергетичну сутність поняття «підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури» як цілісну, поліфункціональну, динамічну, відкриту, нелінійну педагогічну систему з притаманною їй ієрархічною побудовою, внутрішніми і зовнішніми зв’язками і спрямовану на створення нової інтегративної якості (сукупності якостей) – професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи; визначено компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи (соціально-особистісний, загально-науковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний, акмеологічний); встановлено етапи технології реалізації концепції підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури:

професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток, професійне самовдосконалення; виокремлено складові акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у межах педагогічного експерименту (Наказ МОН №586 від 09.07.2007 р. «Про підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістр за експериментальними програмами за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у Національному аграрному університеті); навчальні плани підготовки фахівців ОКР «магістр» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» за виробничим і дослідницьким спрямуваннями; методичного забезпечення процесу підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» (індивідуальний навчальний план підготовки магістрів, щоденник практики студента – магістранта) для магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю; методичних рекомендацій щодо впровадження аксіологічних, акмеологічних та синергетичних засад в освітній процес магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи.

Висновки та результати дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів у процесі укладання навчальних програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій щодо викладання дисциплін циклу професійно-педагогічної підготовки як у вищих педагогічних, так і у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, практичній підготовці майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, а також магістрантами – у процесі підготовки індивідуальних науково-дослідницьких завдань, наукових проектів і магістерських робіт.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ (довідка про впровадження від 24.05.2014), Східноєвропейського університету імені Лесі Українки, м. Луцьк (акт про впровадження № 03-31/03/1513 від 15.05.2014),

Харківського національного технічного університету сільського господарства імені П. Василенка (акт про впровадження № 51 від 01.04.2014), Львівського Національного аграрного університету (акт про впровадження від 28.03.2014). Української академії друкарства, м. Львів (акт про впровадження № 17115-123 від 24.06.2014).

Особистий внесок здобувача. Основні положення та результати дисертаційного дослідження розроблено автором самостійно і містяться в його наукових публікаціях. У статті «Професійна освіта та компетентність», написаній у співавторстві з П. М. Решетником, автору належить теоретичний аналіз дефініції «компетентність» у сучасній педагогічній теорії. У статті «Організаційні підходи до підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» (співавторство з І. М. Буциком та О. А. Заболотним) автором розроблено матеріали про форми та методи організації освітнього процесу підготовки фахівців за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи». У монографії «Вища освіта України: реалії сучасного розвитку» (співавторство – С. О. Сисоєва) автором дисертації подано структуру сучасної вищої освіти України у контексті глобалізації та євроінтеграції, розкрито особливості впровадження інновацій у вищій освіті України. У статті, співавтором якої є П. Г. Лузан, особистий внесок здобувача полягає в обґрунтуванні основних засад упровадження кредитно-модульної системи навчання у вищій школі; у співавторстві з І. А. Пилипенко – обґрунтуванні основних теоретичних положень упровадження активних методів навчання в освітньому процесі вищої школи; у співавторстві з О. М. Теплою – розкритті основних етапів розвитку та сучасного стану інформатизації вищої школи; у співавторстві з О. Б. Станкевич – виявленні сучасного стану кадрового потенціалу вищої школи України. У 2 навчально-методичних виданнях, укладених у співавторстві (І. М. Буцик, С. В. Виговська, П. Г. Лузан, Л. А. Сатановська), автору належать матеріали, що стосуються організації теоретичної та практичної підготовки магістрів і самостійної роботи. У 7 каталогах магістерських програм, написаних у співавторстві, автору належать матеріали про підготовку фахівців за магістерськими програмами: «Педагогіка

вищої школи», «Соціальна педагогіка» (виробниче та дослідницьке спрямування) та магістрів за спеціальністю «Державна служба».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювались на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Математика. Образование. Экология. Гендерная проблема» (Воронеж, Росія, 2003); «Наукові дослідження – теорія та експеримент» (Полтава, 2006); «Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Італії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції» (Біла Церква, 2006); XI Міжнародна конференція імені академіка М. Кравчука (Київ, 2006); «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2008); XII Міжнародна конференція імені академіка М. Кравчука (Київ, 2008); «Актуальні питання інноваційної спрямованості освіти, науки, виробництва» (Мукачево, 2010); «Актуальні питання інноваційної спрямованості освіти, науки, виробництва» (Київ, 2010); «Стратегія наукової та інноваційної діяльності: пріоритети та шляхи забезпечення» (Київ, 2011); XIV Міжнародна конференція імені академіка М. Кравчука (Київ, 2012); «Ольвійський форум – 2012: стратегії України в геополітичному просторі» (Севастополь, 2012)»; «Цілі та результати освітніх реформ: україно-польський діалог» (Київ, 2013); «Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору» (Кіровоград, 2013); «Science process in Europen countries: new concepts and modern solutions» (Штутгарт, ФРН, 2013); «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives» (Відень, Австрія, 2013); «Теорія та методика професійної освіти: наукові читання імені професора Віктора Сидоренка» (Київ, 2014); XXXIII Междуранодный научный семинар преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, посвящённый 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета «Тенденции и перспективы развития математического образования» (Кіров, Росія, 2014); «Перспективы развития научных исследований в 21 веке» (Махачкала, Россия, 2014); «Розвиток професіонала і професіоналізму: теорія і практика» (Черкаси-Добрич, Україна-Болгарія, 2014); «Знання. Освіта. Освіченість» (Вінниця, 2014); «Теоретические и практические проблемы развития современной науки» (Махачкала, Россия, 2014);

«Управління в освіті» (Львів, 2015); «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании» (Санкт-Петербург, Росія, 2015); «Проблемы и перспективы развития непрерывного образования взрослых» (Санкт-Петербург, Росія, 2015); «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 2015); *всеукраїнських* – «Реформування системи вищої аграрної освіти в Україні: досвід і перспективи» (Київ, 2005); «Проблеми дидактичної підготовки науково-педагогічних працівників вищої школи» (Київ, 2010); Морозівські педагогічні читання «Інтернаціоналізація системи вищої освіти України» (Київ, 2012); «Наука: теорія і практика» (Черкаси, червень 2012); «Наука: теорія і практика» (Черкаси, вересень, 2012); Всеукраїнська наукова конференція молодих учених (Умань, 2013).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата фізико-математичних наук на тему: «Асимптотичне інтегрування систем лінійних диференційних рівнянь другого порядку з повільно змінними і осцилюючими коефіцієнтами» (спеціальність 01.01.02 – диференціальні рівняння) була захищена у 1992 році. Матеріали та результати роботи в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 65 публікаціях, з них 48 – одноосібні, у тому числі: 2 монографії (1 з них – одноосібна); 27 статей у наукових фахових виданнях України, з них 8 входять до науко-метричних баз (з них 25 – одноосібні); 6 статей – зарубіжних наукових періодичних виданнях (усі одноосібні), 3 статті – збірниках наукових праць (з них 2 одноосібні), 18 тез – збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій (з них – 15 одноосібні), 9 навчально-методичних видань (усі в співавторстві).

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, шести розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 669 сторінок (основна частина – на 419 сторінках, додатки на 170 сторінках, список використаних джерел містить 792 найменування, зокрема 24 – іноземними мовами. В основній частині тексту подано 13 таблиць і 12 рисунків на 28 сторінках.

РОЗДІЛ І
НАУКОВИЙ ТЕЗАУРУС ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У розділі охарактеризовано освітні парадигми і концепції вищої освіти; проаналізовано наукові підходи до реформування вищої освіти; розкрито сутність і зміст підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

1.1. Характеристика освітніх парадигм і концепцій вищої освіти

Вивчення теоретичних аспектів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури доцільно розпочати з характеристики сутності та змісту базових понять. Це доречно з огляду на те, що професійна підготовка викладачів вищих навчальних закладів здійснюється на фоні докорінних трансформаційних процесів в освіті, зокрема у вищій, що привело до виникнення нових, а також переосмислення усталених у педагогічній науці понять та дефініцій.

Варто зазначити про зростання значення освіти, як фактора суспільного розвитку (генератора й провідника знань та інформації), зміни вимоги до змісту, методів та форм освітнього процесу (компетентнісний підхід); про посилення процесів інтернаціоналізації освіти (необхідності уніфікації освіти, взаємовизнання дипломів); зміну організаційних форм освітньої діяльності (концентрація, централізація, диверсифікація, паралельна освіта), і, нарешті, глобалізацію ринку освітніх послуг (зростання чисельності іноземних студентів, становлення транскордонної освіти).

На етапі входження України до європейського і світового простору, науковий понятійний апарат професійної підготовки викладачів вищої школи може стати підґрунтям проведення наукових досліджень ученими багатьох країн світу. Особливо це стало актуальним в умовах Болонської угоди для усунення мовних бар’єрів, перешкод до інтеграції знань, професійного діалогу в умовах єдиного світового освітнього простору. Так, зокрема, В.Г. Кремень так характеризує основні

тенденції сьогодення, що спричиняють зміни науково-понятійного апарату педагогічних досліджень: «У всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства дедалі більше утверджуються загально цивілізаційні тенденції розвитку, характерні для XXI ст. Передусім це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи. Друга тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій і формування суспільства знань, що висуває як основні пріоритети освіту і науку – сфери, які забезпечують розвиток людини і суспільства» [332, с. 221-222].

Окрім того, варто зважати на врахування тенденцій диференціації та інтеграції наукових досліджень у педагогіці, психології, соціології, філософії, демографії, інформаційних та інших технологій. Понятійний апарат професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури неможливий без врахування основних тенденцій розвитку у згаданих галузях знань, оскільки відкриття сучасної науки формується саме на межі суміжних галузей знань.

Прагнення вченого, педагога-дослідника адекватно осмислити дійсність, точно відобразити наукове знання в поняттях, уточнити їх у матеріальній знаковій формі для передачі реципієнту досвіду їх застосування зумовлюють постійне вдосконалення термінологічної системи кожної галузі науки [606]. Водночас С.У. Гончаренко наголошує, що науковий і педагогічний виклад наук – це дві різні речі, тому науковці академії педагогічних наук мали б об’єднати вчених країни на вирішення докорінного питання педагогічної науки: визначити як потрібно розуміти педагогічний виклад науки. Найважливішим і вирішальним теоретичним джерелом є логіка розвитку, результати й тенденції досліджень нашої педагогічної науки, її сучасний стан, потреби, перспективи [176]. Зміна акцентів розвитку педагогічної теорії корелює мету професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, вимагає вдосконалень, зокрема, систематизації і впорядкування базових понять дослідження. Завдання, ще ускладнюються тим, що педагогіка порівняно з багатьма іншими науками, має свої, притаманні лише їй, особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості педагогічних понять, практичній відсутності

прийнятих механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання.

Фактично жодне педагогічне поняття, стверджує С.О. Лодатко, немає такого визначення, в якому б відбивалися всі притаманні означуваному об'єкту чи процесу риси. Причина цього криється в складності, постійній видозміні й топічності педагогічних явищ, об'єктів і процесів (об'єкт від лат. objectum – предмет – те, на що направлена та або інша діяльність або те, що створено цією діяльністю). Говорячи про них, ми навряд чи маємо можливість до їх вичерпної характеристики: за будь-яких умов окремі «понятійні характеристики» («якості», «риси» тощо) залишаються без уваги як несуттєві або невідомі у даний час [379].

Нами встановлено, що науковий тезаурус підготовки викладачів вищої школи формується на ґрунті зростання кількості педагогічних понять і розвитком педагогічної лексики загалом. Багатогранність і множинність педагогічних явищ, процесів зумовлює множинність педагогічних понять, а звідси і педагогічних термінів. У сучасній педагогічній науці поряд з усталеними, притаманними класичній національній педагогічній спадщині з'являються поняття і терміни, запозичені з зарубіжної педагогічної науки. За таких умов виникає потреба в осмисленні й критичному перегляді понятійно-термінологічного апарату дослідження процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Вважаємо, що формування понятійно-термінологічного апарату наукового дослідження є передумовою обґрунтування концепції, засобом розробки моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, що, на нашу думку, сприятиме більш об'єктивному оцінюванню фактичного стану проблем та окреслить перспективні шляхи розвитку. Зважаючи на міждисциплінарний характер дослідження феномену підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, термінологічний апарат формують поняття різного ступеня узагальнення, що власне і визначає науковість визначення основних дефініцій дослідження. Зауважимо, що нагальною є потреба у систематизації чинної термінології дослідження процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Останнє зумовлене модернізацією вищої професійної школи України, введенням нових державних стандартів, змінами в управлінні сферою вищої освіти, ліцензуванням та акредитації

вищих навчальних закладів. Це сприятиме більш об’єктивному оцінюванню фактичного стану підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та слугуватиме підґрунтям теоретичної складової досліджуваної проблеми.

Проаналізуємо деякі наукові підходи вітчизняних учених щодо формування понятійно-термінологічного апарату наукового дослідження. Так, зокрема, Л.В. Барановська розглядає певні категорійні блоки, які на перетині термінологічних ознак дають можливість сформувати центральне поняття досліджуваної проблеми [40]. В.С. Безрукова розробила стратегію розроблення тезауруса наукового дослідження, в основі якої покладено відбір понять, які характеризують компетентнісний склад базових термінів, встановлюються взаємозв’язки між ними, утворюються предмети дослідження, визначаються його характеристики [83].

В.М. Полонський запропонував соціально-антропологічний підхід до визначення «ядра» угрупувань основних положень педагогічної науки, що враховує як особливості педагогічної науки, так і характер діяльності у сфері освіти. Таким ядром у його дослідженні є поняття «особистості», а провідними категоріями вважаються «педагогічна діяльність», «об’єкт педагогічної діяльності», процеси, явища, властивості, кваліметричні показники успішності [521].

Л.М. Ващенко вважає за доцільне у процесі розроблення понятійного апарату дослідження виокремлення ключових понять і слів-синонімів; добір до ключового поняття похідних термінів; трансформацію міждисциплінарних понять у систему педагогічних наукових знань. Основні поняття, як об’єкти аналізу, науковець угруповує згідно з ієрархією завдань дослідження [136].

С.О. Сисоєва та І.В. Соколова формування понятійного апарату розглядають як процес відбору, аналізу, систематизації, узагальнення понять досліджуваної проблеми, вибудовування їх реальних моделей, у яких відображено внутрікомпонентні і зовнішні зв’язки та відносини [606].

Теоретичний аналіз проблеми довів, що понятійно-термінологічний апарат проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури є досить складним щодо встановлення взаємозв’язків та взаємозумовленостей між базовими поняттям, тому побудова простої лінійної системи понять дослідження, на нашу

думку, у даному випадку не можлива: методологія дослідження має нелінійний характер і зорієнтована на поліпарадигмальне бачення наукової проблеми. Виходячи з цього, пропонуємо розглядати певні матричні групи, утворені з понять досліджуваної проблеми, на перетині яких можна сформулювати центральне поняття «підготовку викладачів вищої школи в умовах магістратури» (рис. 1.1).

До *першої групи* належать поняття, що характеризують сучасні освітні парадигми та концепції вищої освіти, а саме: гуманістичну (феноменологічну), гуманітарну, антропологічну та культурологічну парадигми, а також особистісно орієнтовану концепцію освіти та концепцію неперервної освіти. Особистісно орієнтована концепція організації навчального процесу може розглядатися у дослідженні як підґрунтя для формування нової концепції підготовки майбутніх фахівців і розвитку їх особистості в умовах організації особистісно-розвивальної моделі освітнього процесу. Концепція неперервної освіти закладає методологічне підґрунтя постійного зростання професіоналізму викладача вищої школи. До *другої групи* належать поняття, що характеризують сучасні підходи у вищій освіті, а саме: системний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний та акмеологічний. Теоретичний аналіз довів, що інтеграцію сучасних підходів у дослідженні можна розглядати як засіб, механізм і процес дослідження цілісності наукової проблеми, що посилює досліджуваний феномен як багатофакторний процес взаємодії самопізнання, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення та самоорганізації майбутнього педагога.

До *третьої групи* належать поняття, що характеризують особливості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. До таких понять віднесено терміни “освіта”, “вища освіта”, “професійна освіта”, “неперервна освіта”, “неперервна професійна освіта”, “магістр”, “магістратура”, “професія”, “професійна підготовка”, “спеціальність”, “кваліфікація”. До *четвертої групи* віднесено поняття, що характеризують педагогічну освіту викладача вищої школи, зокрема, такі як «педагогічна діяльність», «педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість», «педагогічна технологія».

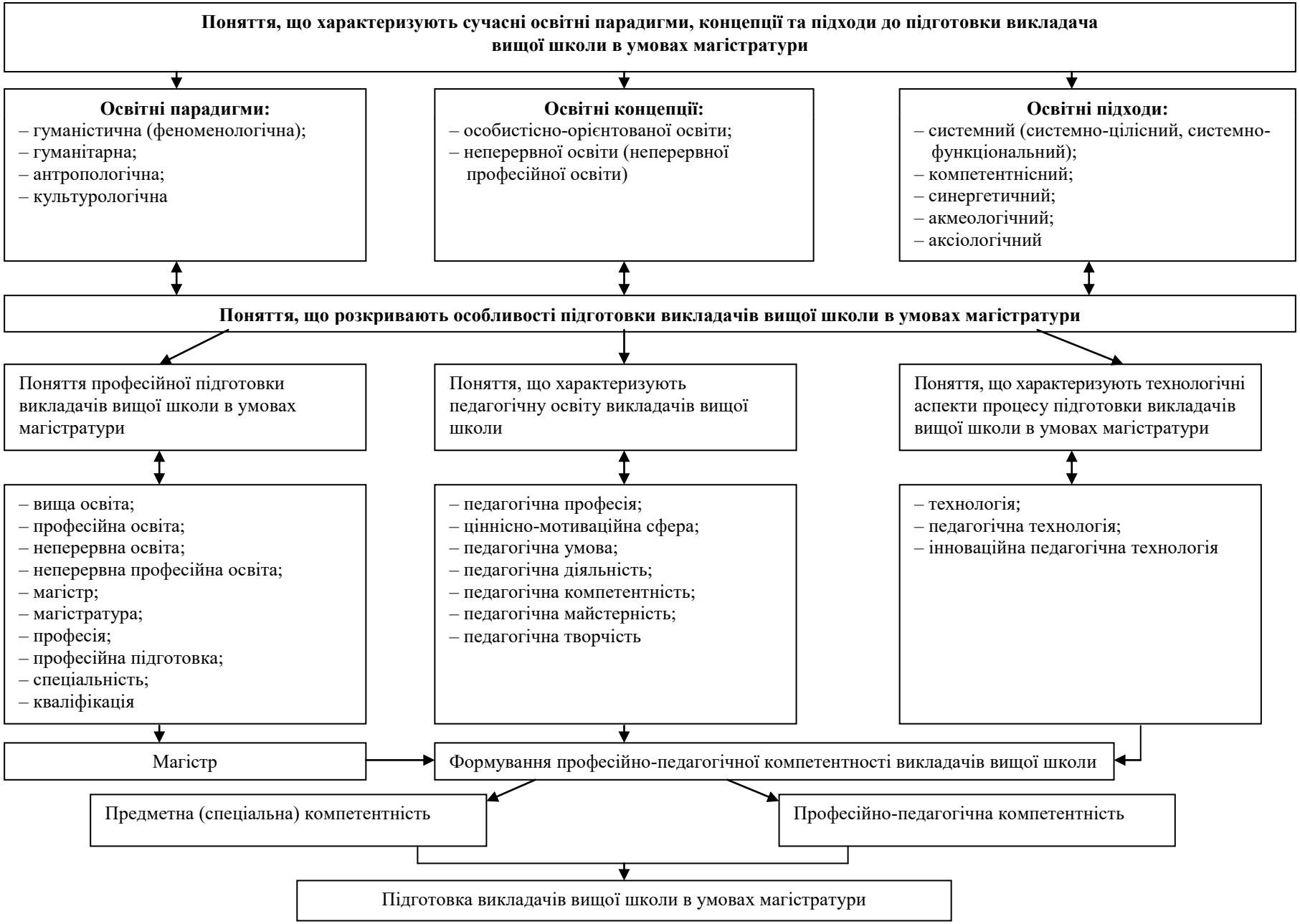


Рис. 1.1. Базові поняття дослідження підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури

Зазначені базові поняття розкривають сутність вищої освіти як організованого процесу і його результату, закладають теоретичне підґрунтя для педагогічної освіти магістрантів як складової професійної освіти, зокрема непедагогічного профілю, формування на цій основі професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Розглянемо першу групу наукового тезаурусу досліджуваної проблеми, пов'язану з характеристикою сучасних освітніх парадигм і концепцій, які, на нашу думку, будуть слугувати теоретичним підґрунтям наукового дослідження.

Так, на думку М.І. Романенка, парадигмальна освітня ідея є квінтесенцією того чи іншого підходу до розуміння природи людини, як об'єкта й суб'єкта освітнього процесу, і в такому вимірі вона часто виливається як узагальнена характеристика природи освітнього процесу, а також одночасно виступає як концептуальна ідея освітнього процесу, що містить у собі вихідні філософські засади, власне педагогічну теорію та її інструменталізацію у вигляді конкретних методик чи форм організації освіти [565].

Спираючись на різні наукові джерела [479, 677, 472, 515, 121, 281], у додатку А наводимо різні тлумачення поняття «парадигма», що є свідченням того, що формування тієї чи іншої парадигми відбувається в залежності від елемента, який є домінуючим в системі основних параметрів освіти як соціокультурного феномена. Такими елементами Н.В. Бордовська, А.О. Реан вважають уявлення про систему знань, вмінь, навичок, необхідних людині в конкретну історичну епоху; усвідомлення типу культури і способів розвитку особистості в процесі її засвоєння; принципи кодування й передачі інформації; осмислення цінності освіти в суспільстві; уявлення про місце і роль педагога як носія знань і культури в освітньому просторі; образ і місце дитини в системі виховання, навчання та освіти [558].

У сучасних умовах розвитку суспільства, держави, особистості, педагогіка змінює освітню парадигму, в якій пропонуються інноваційні підходи щодо місії освіти, моделювання освітньої системи, змісту та організації навчання і взаємодії основних суб'єктів освіти. Врахування зазначених аспектів, на нашу думку, має

вирішальне значення у формуванні концептуальних положень підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу, тому, обґрунтовуючи теоретичні засади досліджуваної проблеми варто враховувати сучасні освітні парадигми, як-от:

– авторитарно-імперативна та гуманна (М.О. Амонашвілі); когнітивна та особистісна (Є.О. Ямбург);

– педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І.А. Колеснікова);

– авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигма підтримки (Г.Б. Корнетов);

– педагогічна парадигма традиції, раціоналістична і феноменологічна (В.О. Пилиповський);

– ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична (Н.С. Розов);

– консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х.Г. Тхагапсоєв);

– консервативна, культурознавча та культуротворча (А.П. Валицька);

– функціоналістська, гуманістична і езотерична (Б.У. Родіонов і А.О. Татур);

– природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна (О.Г. Прикот).

Аналіз приведеної класифікації засвідчує різноманітність підходів до визначення освітніх парадигм, проте водночас усі вони є науково-теоретичним апаратом, який відображає мету освіти, її базові цінності, а також виступає засобом інтерпретації основних протиріч і процесів, що виникають як усередині освітніх систем, так і при їх взаємодії з соціокультурним контентом певної епохи чи культури. У цьому полягає схожість та відмінність освітніх парадигм. Цю думку підтримує О.Г. Бермус, вважаючи, що сутністю багатьох освітніх парадигм є те, що у своїй основі вони визначають фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності визначаються особливостями використовуваних підходів (наприклад,

«гуманістична», «особистісна», «гуманітарна» і «феноменологічна» парадигми по суті різні інтерпретації такої реальності освіти, в основі якої знаходяться життєві інтереси і взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу) [91].

Модернізація системи вищої освіти України та її приєднання до Болонського процесу актуалізують наукові дані щодо проблеми зміни освітньої парадигми та визначення філософського сенсу формування нової світоглядної моделі. На думку В.В. Громового, зміна «основної парадигми освіти універсальної та загальнолюдської за своєю природою» підкреслює передусім «базові принципи філософії глобальної освіти», до яких відносять критичне мислення, навички ефективного спілкування, розуміння та знання інших культур, вміння самостійно розв'язувати проблемні ситуації, гуманістичне світобачення та екологоцентричні форми діяльності, вміння враховувати інтереси інших [186].

Нова освітня парадигма потребує зміни основних підходів до підготовки фахівців, у тому числі і майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, спрямування освітнього процесу на розвиток у суб'єкта критичного мислення, творчих здібностей та формування особливих якостей щодо визначення ним свого місця в соціальному та професійному середовищах майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Змінюється стратегія діяльності вищих навчальних закладів, спрямована не на завершення професійної освіти майбутнього педагога, а на створення фундаменту його майбутньої професійно-педагогічної діяльності, на неперервне розширення та поновлення знань, на розвинення якостей, що сприятимуть його самовдосконаленню впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності у вищій школі. Задля досягнення власних цілей нам необхідна методологія, зорієнтована на поліпарадигмальне бачення наукової проблеми, що, на нашу думку, надасть науковим дослідженням гнучкості, відкритості та динамізму. У дослідженні розглянемо понятійно-термінологічний апарат підготовки викладачів вищої школи у площині освітніх парадигм: гуманістичної (феноменологічної), гуманітарної, антропологічної та культурологічної.

Зазначимо, що лейтмотивом гуманістичної парадигми освіти є цінність людського існування, свобода і суверенність прав кожної людини (особистості) та її

гідність. Зокрема, одним із принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) є гуманізація освіти, у найповнішому розкритті здібностей людини та задоволенні її різноманітних освітніх потреб [764]. Як зазначає В.П. Прокоп'єв, саме освіта є мостом між минулим і майбутнім, між минулим, яке спирається на стійкі ментальні цінності й майбутнім, що ґрунтується на визнанні пріоритету загальнолюдських цінностей. Саме освіта є способом трансляції соціокультурного досвіду з покоління в покоління, суспільним інститутом успадкування культури, мистецтва, науки, духовності, моралі [541]. Пріоритетними напрямами гуманізації вищої освіти виступають орієнтири на ціннісно-розумовий та морально-естетичний зміст навчання та внесення в освітній процес елементів духовної самобутності.

Вища педагогічна освіта ґрунтується також на основних ідеях гуманістичної парадигми, таких як: цілісності як єдності світу і людини, гуманізації педагогічної освіти, антропоцентризму, саморозвитку, загальнокультурного розвитку. У цьому контексті необхідно переосмислити мету підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу. Як переконливо стверджує Л.О. Хомич, у цьому аспекті важливо не тільки вдосконалювати сферу професійних знань, умінь і навичок, а й насамперед цілеспрямовано формувати всі лінії становлення особистості педагога: його ціннісні естетичні орієнтації, спонукальну (мотиваційно-потрібнісну сферу) і виконавську регуляцію (професійні знання, уміння і навички) [685]. Цю думку підтверджує Р.О. Позінкевич, акцентуючи увагу на потребі розроблення якісно нової гуманістичної освітньої парадигми, центрованої на формуванні індивідуальної самодостатньої особистості. Її істотні риси – висока духовність, здатність приймати самостійні відповідальні рішення й діяти творчо, потреба постійного підвищення професійного, загальнокультурного рівнів, активна громадянська, ідейно-національна позиція [519].

Зауважимо, що теоретичне обґрунтування процесу підготовки викладачів вищої школи у площині гуманістичної парадигми переносить дослідження на принципово інший рівень, ніж у традиційній педагогіці і поряд цим, як підкреслює І.А. Зязюн: «… апелює до індивідуалізації її й диференціації навчання, до радості

учіння, до процесу творчості» [454, с. 217].

Гуманітарна парадигма в центрі освітнього процесу ставить не учня, що засвоює готові знання, а людину, яка пізнає світ. Як слушно зауважує П.Ю. Саух: «у глибокому розумінні освіта – це не фабрика тиражування знань, а розкриття людської сутності. Кожен предмет, кожна дисципліна повинні щось пробудити в людині. Вона в цій ситуації має постати не як така, що «знайшла», а така, що «шукає», не така, що претендує бути прилученою до осереддя істини, а така, що припускає можливість різних істин. У такий спосіб сутнісна відкритість людського буття зможе конкретизуватись як реальна можливість для неї сприймати відмінні між собою смисли не як суперечливі, а як доповнювальні» [582, с. 105-106].

Гуманітарна парадигма спонукає і до перегляду змісту навчання у вищій школі, зокрема до реалізації системи заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, й у такий спосіб на формування особистісної зрілості майбутніх фахівців. Зазначимо, що гуманітарна компонента наразі є необхідною компонентою сучасних навчальних моделей підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, оскільки закладає основу розвитку загальноосвітніх компетенцій магістрантів.

Цінним для нашого дослідження є розуміння антропологічної парадигми, що ґрунтується на аналізі еволюції взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті [42]. Концептуальною її основою є антропологізм, який детермінує до аналізу біосоціальних і духовних чинників становлення особистості на основі системної реалізації принципів природовідповідності та соціо-культуровідповідності. Як загальнонауковий спосіб дослідження людини, яка навчається, антропологізм об’єднує зусилля гуманітаріїв, природознавців і педагогів у вивченні діалектичної єдності наукових знань про людину у процесі її навчання.

Зміна освітньої парадигми на антропоцентричну (за В.Г. Кременем) зміщення акцентів в освіті в бік гуманізації, саморозвитку особистості, ідеалу свободи й моральної відповідальності особистості перед соціумом за умови збереження традиційних функцій освіти – передачі і поширенні знань – усе це вимагає суттєвих

змін у підходах до навчання, у стосунках між учасниками навчально-виховного процесу, переходу всієї системи освіти на інший рівень складності [336]. Аналізуючи сучасні тенденції в освіті, ми маємо констатувати про зміну її орієнтації в суб'єктну площину, коли домінуючою у навчанні і вихованні стає Людина – учень, студент, педагог – як суб'єкти освітнього процесу. За таких умов педагогіка, спираючись на антропологізм, має формувати гуманні відносини в освітньому середовищі, визначати засоби формування світогляду й емоційних якостей особистостей, які навчаються. Так, зокрема, В.В. Ільїн стверджує, що неможливо побудувати нову постіндустріальну цивілізацію, у підґрунті якої є hight-tech, без утворення hight-hume. Для XXI століття потрібні самодостатні фахівці, які мають повну свободу реалізації своєї освіченої особистості, яка є кардинальною умовою для роботи з успіхом [269]. Виховання самодостатності майбутнього викладача в умовах магістратури вищого навчального закладу, його направленість на самореалізацію як професіонала і як особистості, на нашу думку, закладає підвалини його успішної професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Наші розвідки засвідчили, що культурологічна парадигма за своєю сутністю є наукова теорія взаємозв'язку освіти і культури, культури і моралі особистості і в кінцевому варіанті зводиться до філософської концепції духовної діяльності людини. Якщо проаналізувати зміни, які відбулися у гуманітарних науках в останні роки, то, як зауважив німецький вчений К. Гансен, «спостерігаємо «тиху зміну парадигм» на користь культурологічної парадигми» [747].

Впровадження культурологічної парадигми у вищій школі, на думку Л.О. Хомич, забезпечується оволодінням основами правової політичної, естетичної, професійної культури, баченням перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження їх в свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість [684]. З позицій зазначеного, ми вважаємо, що культурологічна парадигма сприяє кращому розумінню особливостей професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. У полікультурному середовищі, яким є магістратура вищого навчального закладу,

завдяки взаємозв'язку освіти і культури через зміст, комунікативні й діалогічні методи навчання магістрантів, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації, на наш погляд, відбувається становлення особистості майбутнього викладача вищої школи.

У нашому дослідженні спираємося на зазначені парадигми, як методологічні орієнтири для визначення особливостей підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Втім, беручи до уваги міждисциплінарний характер досліджуваної проблеми, для нас є актуальною міждисциплінарна парадигма, яка акумулює в собі здобутки синергетики, акмеології, екології ті інших наук. Так, зокрема, О.А. Дубасенюк виділяє міждисциплінарну парадигму, яка, на думку дослідниці, воєдино інтегрує універсальні та фундаментальні властивості світу, притаманні усім його предметам та явищам [222]. Такий методологічний орієнтир відповідає сучасним міждисциплінарним уявленням про розвиток науки і освіти, оскільки парадигма завжди передує науковій теорії і якщо деяке явище в процесі еволюції суперечить парадигмі, то воно завжди приводить до переосмислення усталених принципів, а, отже, і до оновлення самої парадигми. Зокрема, як зазначає у цьому контексті І.А. Зязюн, що будь-яка освітня парадигма в історії проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статики, коли вона стає млявою і заважає розвитку. Тим часом в глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається переосмислення основних понять і зв'язків [265].

Таким чином, пошук нової парадигми, зокрема і у вищій школі – цілковито об'єктивне явище, зумовлене діалектичним розумінням трансформаційних процесів при переході від індустріального до постіндустріального й інформаційного суспільства, процесів глобалізації та інтеграції. Щодо цього міркує Анджей Гофрон: «Світ і Європа, яка постає завдяки створенню нових цінностей і технологій, нових геополітичних умов, нового стилю життя і способів взаємозв'язків, потребує нових ідей, класифікації і концепції, нової освітньої програми» [178, с. 38].

У зазначеному контексті варто, на нашу думку, зміну парадигм у свідомості учасників освітнього процесу проілюструвати схемою Л.В. Тарасова [587] (табл. 1.1). У контексті синергетичної методології передбачається використання у

процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури внутрішніх тенденцій розвитку особистості магістранта як відкритої системи, з якої необхідно проектувати шлях розвитку усієї системи. Задля досягнення зазначеної мети, О.А. Дубанесюк пропонує широке впровадження в освітню практику вищої школи синергетичної методології шляхом впровадження інноваційних навчальних технологій [222].

Зміни, які відбуваються на шляху впровадження нової освітньої парадигми, як вважає Л.О. Хомич, пов'язані з навчально-виховними та організаційно методичними засадами діяльності вищих навчальних закладів [684]. Основою цих змін, на нашу думку, є зміна концепції та підходів до професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, зокрема в умовах магістратури.

У табл. 1.1. ми подаємо еволюцію зміни парадигм у свідомості учасників освітнього процесу (за Л.В. Тарасовим).

Таблиця 1.1

Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу (за Л.В. Тарасовим)

Старі парадигми (парадигми XIX-XX ст.)	*Нові парадигми (парадигми XXI ст.)*
Порядок тільки від порядку	Життєздатний порядок народжується з безпорядку
Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначно причинно-наслідкові зв'язки	Альтернативи є і саме тому можливим стає розвиток: фундаментальні ймовірнісні зв'язки
Надається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів	Надається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації
Принцип жорсткого керування систем	Принцип керування не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь
Порядок є пріоритетним щодо свободи	Свобода є пріоритетною щодо порядку

На думку В.П. Беспалька, концепція є системним описом певного предмета чи явища, який сприяє розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей його побудови та функціонування [93]. Нами визначено такі концепції, які є науковим підґрунтям підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: особистісно

орієнтованої освіти та неперервної освіти.

Особистісно орієнтоване навчання вже за своєю сутністю передбачає спрямованість на особистість того, хто навчається, на його інтелектуальний і духовний розвиток як цілісної особистості (а не окремих її якостей), а тому природно, що воно має базуватись на гуманістичній парадигмі. Саме представники гуманістичної психології: К. Роджерс, А. Маслоу та Р. Мей ще в 60-ті роки минулого століття заклали основи сучасного розуміння особистісно орієнтованого навчання. Традиційно особистісно орієнтоване навчання визначається науковцями як навчальний процес, що проводиться на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей, «ставлення до неї як свідомого й відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії» [577]. Концепція особистісно орієнтованого навчання охоплює такі основні положення: найвищою цінністю в освітньому процесі є учень (особистість) з його потребами, інтересами, можливостями і здібностями до навчання.

Нами виділено три рівні забезпечення процесу особистісно орієнтованого навчання (О.Я. Савченко [577], А.В. Хуторський [688], І.С. Якиманська [730]): психолого-педагогічний (підготовка викладацьких кадрів, які були б здатні працювати на засадах особистісно орієнтованого освітнього процесу); організаційно-педагогічний (створення відповідної нормативно-правової та організаційно-управлінської основи для реалізації засад особистісно орієнтованого освітнього процесу); методологічний (теоретичн розроблення освітнього процесу, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого підходу).

На нашу думку, особистісно орієнтована концепція організації навчального процесу може розглядатися як основа для формування нової концепції підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури та розвитку їх особистості в умовах організації особистісно розвивальної моделі освітнього процесу.

Поняття «неперервна освіта» та його складова «неперервна професійна освіта» міцно увійшли у лексикон педагогічної науки, оскільки концепція неперервної професійної освіти і поява з нею нового наукового напряму є результатом еволюції

не стільки самої системи освіти, скільки тих нових умов життєдіяльності людини, які наполегливо пропонує швидкозмінний світ. Якщо проаналізувати чинники, які ініціюють становлення і розвиток системи неперервної професійної освіти, то вони знаходяться за межами сфери освіти як такої. І хоча освіті (у її системному розумінні) притаманні властивості саморозвитку і самовдосконалення, вона завжди була і залишиться відображенням потреб суспільства, що розвивається, інтересів окремих його членів у пізнанні нових знань про навколишній світ, який неперервно змінюється і поглиблюється [62, с. 104].

Аналіз документів Болонського процесу під кутом концепції освіти упродовж життя показує, що у всіх його документах не тільки знайшли своє відображення ідеї неперервної професійної освіти, а й самі заходи щодо створення єдиного європейського освітнього простору, щільно пов’язані з реалізацією ідей неперервності у здобутті і підтримці певного освітнього рівня. Саме тому постає питання про розмаїтість шляхів становлення фахової кар’єри: навчання й підготовки впродовж життя (м. Париж, Сорбона, 25.05.1998р.); про створення наднаціональної системи кваліфікацій загальноєвропейського простору вищої освіти, яка повинна доповнювати систему кваліфікацій для навчання впродовж життя (м. Берген, 19-20.05.2005 р.).

Зауважимо, що основні аспекти розвитку неперервної освіти були визначені ще у Національній Доктрині розвитку освіти України XXI століття [778]. Це насамперед:

– забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти;

– формування потреби і здатності до самонавчання у відповідності з інтелектуальними можливостями особистості;

– оптимізацію системи перепідготовки і підвищення кваліфікації;

– створення інтегрованих навчальних планів та програм;

– зв’язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;

– формування і розвиток навчально-науково-виробничих комплексів

ступеневої підготовки фахівців.

Зазначимо, що неперервна професійна освіта є багатовимірним поняттям, в якому відображено її значення як способу і стилю суспільно-індустріального буття людини в глобалізованому світі і в постіндустріальному суспільстві (філософський вимір), зазначено право людини на різні форми формальної і неформальної освіти, освітньо-професійні програми для здобуття кваліфікації, забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя (соціальний вимір), розвитку її як особистості через освітні інституції, безперервність саморозвитку і самовдосконалення (моральний вимір) [606].

Більшість багатогранних аспектів неперервної професійної освіти висвітлено в працях вітчизняних науковців В.П. Андрущенка, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.С. Лутая, Н.Г. Ничкало (філософія неперервної освіти), Л.П. Вовк, І.Є. Курляка, І.Л. Лікарчука (історико-педагогічні проблеми), А.М. Алексюка, В.І. Бондаря, С.У. Гончаренка, П.І. Підкасистого (дидактика професійної освіти), Р.С. Гуревича, О.А. Дубасенюк, А.А. Кирсанова, А.О. Лігоцького, С.О. Сисоєвої (проблеми творчості і технологій у неперервній професійній освіті).

Так, зокрема, І.А. Зязюн вважає життєвими і перспективними такі варіанти неперервності професійної підготовки, коли одна й та ж освітня програма бакалаврату і магістратури здійснюється в навчальних закладах різних типів, в єдиному професійному просторі регіону [454], що, на нашу думку, активізувало б підготовку викладачів вищої школи. В.А. Семиченко розглядає неперервність професійної підготовки вчителя з точки зору визначеної ієрархії цінностей: пріоритетна мета (розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, у соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства), професіоналізація як підготовка до включення майбутнього вчителя-філолога в професійно-рольові відносини, спеціалізація як оволодіння окремими технологіями [590]. Н.Г Ничкало зазначає, що в основу концепції неперервної професійної освіти покладено одвічні ідеї гуманізму, погляд на людину як на епіцентр усієї життєдіяльності на планеті. З цього випливає, як підкреслює дослідниця «необхідність створювати умови для повноцінного розвитку і всебічної діяльності саме для кожного громадянина

протягом усього життя на всіх етапах його становлення і розвитку» [542, с. 46].

На наш погляд, зазначені аспекти уможливлять постійне підвищення професійної майстерності викладача вищого навчального закладу, підтримку його професійного «тонуса», що у свою чергу зробить фахівця конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, адже у вищій школі викладач виступає не тільки і не стільки носієм інформації, скільки організатором навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх самостійної роботи, наукової творчості. Об’єм знань, які необхідні сучасному фахівцю, постійно зростає і водночас зростає темп їх старіння. Саме тому виникає нагальна потреба в організації неперервної перепідготовки і підвищення кваліфікації викладачів вищої школи впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності.

З огляду на це, неперервну професійну підготовку викладачів вищих навчальних закладів варто розглядати як цілісну систему, яка охоплює всі ланки освітньої діяльності, включаючи бакалаврат, магістратуру, післядипломну освіту, перенавчання, підвищення кваліфікації, самоосвіту. За таких умов зазначена система створює нову, інтегративну якість підготовки викладачів вищої школи, що проявляються в підвищенні її ефективності. На нашу думку, відносно самостійні компоненти професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів варто розглядати не ізольованою, а в їх взаємозв’язку, що дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики досліджуваного феномену.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу доведено нелінійний характер методологічного дослідження підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та її орієнтацію на поліпарадигмальне бачення наукової проблеми. З’ясовано, що для задоволення пізнавальних, освітніх, професійних та духовних потреб майбутніх педагогів оптимальним є формування такого змісту їх підготовки, що враховує сучасні освітні парадигми (гуманістичну, гуманітарну, антропологічну, культурологічну) та освітні концепції (особистісно орієнтованої освіти та неперервної професійної освіти).

1.2. Аналіз сучасних наукових підходів до реформування вищої освіти

Аналізуючи сучасні освітні підходи, які використовуються як у міждисциплінарних дослідженнях, так і педагогікою, варто зазначити, що всі вони сформувалися на основі загальнонаукових понять, таких, як: «система», «структура», «функція», «інформація», «акмеологія», «синергетика», «модель», «особистість», «компетентність», «діяльність» та ін. При використанні того чи іншого підходу, увага дослідника акцентується на окремих аспектах об'єкту, що зафіксовано в поняттях, які використовує автор у своєму дослідженні. Так, зокрема, системний підхід дає можливість досліджувати й моделювати процес професійного розвитку майбутніх фахівців із позицій цілісності й взаємозумовленості окремих складових. Компетентність – це підґрунтя для виокремлення компетенцій, що забезпечують професіоналізм фахівців. Аксіологічний підхід дозволяє нам виділяти методологічні позиції дослідження професійної підготовки з погляду вирішення завдань гуманізації суспільства та формування аксіологічної культури особистості. Акмеологічний підхід дає змогу обґрунтування закономірностей безперервного професійного розвитку фахівців. Синергетичний підхід ґрунтується на теорії неврівноважних систем, математичних теорій алгоритмів, інформації, біфуркацій та синергетики.

Для успішного використання у нашому дослідженні сучасних освітніх підходів вважаємо за необхідне детально розглянути поняття «підхід», «системний підхід», «компетентнісний підхід», «аксіологічний підхід», «акмеологічний підхід», «синергетичний підхід», їх генезис, можливості застосування у педагогіці та професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. Варто зазначити, що саме поняття «підхід» усе частіше вживається у педагогічній науці як поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності. На основі аналізу різних тлумачень, поданих ученими, поняття «підхід» (додаток А), можемо стверджувати, що у широкому розумінні підхід – це органічне поєднання теорії (або концептуальних поглядів) з методами, які у сукупності дають те або інше відображення реальності.

Розглянемо сутність системного підходу, основними ознаками якого є дослідження зв'язків, відносин між елементами структури об'єкту та вивчення принципів управління. Оскільки системний підхід є теоретичною і методологічною основою системного аналізу, то його часто розглядають у дослідженнях різних наукових проблем. Зауважимо, що згідно з принципами системного підходу досліджуваний об'єкт повинен розглядатись як дещо ціле, як система у взаємодії всіх її компонентів. Останнє було обумовлене наступними факторами: по перше – на розвиток системних ідей в педагогічній науці вплинули системні методологічні дослідження в інших науках; по-друге, власні потреби педагогічної практики. Апелюючи до зазначених тенденцій у розвитку педагогічної науки В.І. Бондар зазначає, що вітчизняній педагогіці бракує досліджень проективного, прогностичного і конструктивно-перетворювального аспектів, побудованих на основі методології й теорії моделювання навчально-виховних систем. Чи не тому і педагогіка, зазначає науковець, як «вузівська навчальна дисципліна ще й досі носить, в основному, описово-пояснювальний характер; розкриває сутність основних категорій і понять, описує класифікацію різних педагогічних явищ, подає різні принципи та вимоги до них, розкриває умови ефективності навчання та виховання тощо. Описово-пояснювальне знання, вміщене в зміст педагогіки, недостатньо впливає на розвиток комунікативних, прогностичних, проективних та інших умінь учасників педагогічної діяльності, майбутніх педагогів» [89, с. 39].

На основі аналізу різних тлумачень системного підходу, можемо стверджувати, що це комплексне вивчення та аналіз явищ і процесів у системі наукових понять, що дає можливість упорядковувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й зв'язку між собою [507, 174, 702].

Поняття «педагогічна система» було впроваджено вперше у педагогічну науку Н.В. Кузьміною і розглянуто як сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіті та навчанню підростаючого покоління і дорослих людей [350].

Б.С. Гершунський вважає, що поняття «педагогічна система» – це інтегративний об'єкт педагогічної оптимізації, який об'єднує більшість

педагогічних процесів: систему освітньої роботи, систему педагогічного управління [168].

На основі досліджень педагогічної системології, варто зауважити, що, розробляючи педагогічні системи, науковці найчастіше зосереджують увагу на таких складових, як от: студенти, науково-педагогічні працівники, цілі, зміст, процеси, організаційні форми виховання і навчання, принципи, підходи, реальні результати тощо. Так, зокрема, В.М. Володько подає структуру та визначення педагогічної системи як упорядкованої множини взаємопов'язаних та взаємообумовлених структурних та функціональних компонентів, що становлять єдине ціле у своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованих на виховання та навчання особистості [156]. Для ефективного функціонування педагогічної системи, на думку дослідника, потрібно, щоб «результат навчання» відповідав цілям, установкам та вимогам держави і проектувався на майбутню професію та особистісну діяльність, а компоненти системи повинні бути взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Для нашого дослідження, враховуючи його міждисциплінарний характер, важливим є те, що взаємодія компонентів у системі – не просто співвідносна дія, не просто будь-який невизначений самостійний їхній зв'язок; система оптимальна тоді, коли вона має програмовану, дифузну взаємодію відповідних груп і компонентів, взаємопов'язаних рішенням загальних завдань, що взаємоспрямовані і доповнюють одне одного, достатньо детермінованих, методологічно та дидактично обґрунтованих. Педагогічна система завжди відкрита, здатна до самопізнання (рефлексії), оскільки її елементи тісно пов'язані з інформаційними процесами суспільства, і залишається стійкою, якщо поставлені цілі повністю співпадають з отриманим кінцевим результатом.

Оскільки дослідження сутності технології навчання з позицій системного підходу створює умови для розкриття скритих потенційних можливостей будь-якої педагогічної системи, виявляє особливості і закономірності процесу навчання, розкриває його переваги й недоліки, тому його використання надає можливості уникнути багатьох недоліків еволюції педагогічної системи, а переваги – успішно

застосовувати на практиці. Зазначені ознаки та структура педагогічної системи якнайкраще поширюється на педагогічну систему підготовки викладачів вищої школи. Запропонована нами педагогічна система підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури є цілісною, поліфункціональною, динамічною, відкритою структурою з притаманними їй ознаками, ієрархічною побудовою, системоутворюючими зв'язками і спрямована на створення нової, інтегративної якості (сукупності якостей) педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу [62, с. 111]. Варто зауважити, що система професійної підготовки викладачів вищої школи є підсистемою системи вищої освіти України та педагогічної освіти, тому педагогічна система підготовки викладачів вищої школи та система вищої освіти загалом базуються на спільних освітніх парадигмах, концепціях та підходах; разом з тим професійна підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури розглядається як педагогічна система, яка має свої особливості. Їх варто враховувати при проектуванні освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), освітньо-професійних програм (ОПП), навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх педагогів.

Зауважимо, що системне тлумачення й модельне зображення особливостей педагогічних систем, зокрема, педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, дає змогу розширити й поглибити методологічне підґрунтя, формувати уявлення про співвідношення й зв'язки між можливістю, потребою й вірогідністю, які характеризують сутність педагогічного процесу за магістерською програмою. У практичній діяльності викладача це формує уявлення про поле можливих дій педагога та вказує загальні орієнтири таких дій. Розуміння потреби вибору дій з поля можливих сприяє формуванню творчого підходу в педагогічній діяльності [366].

Оскільки, педагогічна система є соціальною і певним чином штучно організованою структурою, то навколо себе вона формує певний освітній простір відповідно до певної моделі, яка визначає типи взаємозв'язків, очікувані результати, механізми перспектив розвитку, проте дотримання моделі є чітко детермінованим, а тому зміни, які відбуваються у суспільстві, враховуються недостатньо і, як наслідок,

не можуть ефективно впливати на розвиток педагогічних систем. Надзвичайно важливим чинником під час формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів є врахування нових вимог, які наразі ставляться до підготовки фахівців споживачами їхніх професійних освітніх послуг – вищими навчальними закладами.

Пов'язана із соціальним замовленням та вимогами ринку праці, система підготовки викладачів вищих навчальних закладів, на нашу думку, має також багатокомпонентну структуру (рис.1.2) і містить такі підсистеми:

– цілі підготовки викладачів вищої школи, зокрема в умовах магістратури, досягнення яких обґрунтовується положеннями наукової концепції підготовки майбутніх фахівців;

– зміст, форми і методи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу;

– управління освітнім процесом підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі вищого навчального закладу;

– сучасне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: освітньо-професійні програми, навчальні плани, навчально-методичні комплекси підготовки фахівців та засоби діагностики результатів.

Зазначені підсистеми підготовки магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи разом із педагогічними чинниками та умовами підвищення ефективності освітнього процесу, таких як: мотивація професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів, оптимізація змісту освіти та професійно-пізнавальних інтересів студентів, застосування проблемних та особистісно-розвивальних технологій навчання сприяють формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Системний підхід, на наш погляд, сприяє цілісному погляду на проблему підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, розглядаючи її, по-перше, як інваріантний етап неперервної педагогічної освіти викладача, що здійснюється під час навчання студентів у магістратурі вищого навчального

закладу; по-друге, інтегруючи усі складові компоненти змісту та процесу професійно-педагогічної підготовки.

Рис. 1.2. Система підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (розроблена автором)

Вважаємо за доцільне до вивчення педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи залучати досягнення інших наук, що дозволить розглядати її як цілісне соціальне явище та по-новому досліджувати і аналізувати окремі процеси підготовки, як-от: професійне самовизначення, становлення, саморозвиток та самовдосконалення майбутнього педагога в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Якщо системний підхід до розбудови методологічного підґрунтя підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури дозволяє систематизувати освітній процес підготовки фахівців, то з приводу його змістового наповнення варто зосередити увагу на компетентнісному підході, який останнім часом широко вживається у педагогічній науці та практиці та передбачає застосування принципово нової методології до організації та процесуальної сторін вищої школи; створення

нової моделі вищої освіти, яка ґрунтується на результатах навчання, регулює саморозвиток студентів, викладачів та власне самої системи вищої освіти.

Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» (2014), актуалізує цю проблему й вимагає у найближчий час перебудувати навчальний процес у вищій школі, зокрема підготовку викладачів вищих освітній закладах на засадах компетентнісного підходу. Так, наразі виникла необхідність визначення змістового впровадження компетентнісного підходу у підготовку викладачів вищої школи, оскільки у визначенні вищої школи (як «сукупності систематичних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі)…» [767] та визначенні результатів навчання (як «сукупності знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» [767]). Вважаємо, що за таких умов закладається розуміння професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, як певної сукупності компетентностей, які він може набути під час навчання у магістратурі вищого навчального закладу.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях компетентнісний підхід є предметом вивчення та впровадження у систему вищої освіти багатьма науковцями: М.Є. Бершадським [92], Б.С. Гершунським [170], Т.В. Добудько [217], Т.М. Десятовим [211], Л.А. Єлагіною [229], А.К. Марковою [397], Н.В. Нагорною [446], О.В. Овчарук [467], О.І. Пометун [523], П.І. Підкасистим [503], С.О. Сисоєвою [603], Ю.Г. Татур [655], А.В. Хуторським [687] та ін.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що у педагогічній теорії не сформувалася єдина думка щодо сутності компетентнісного підходу. Так, зокрема, М.Є. Бершадський вважає, що поява такої категорії як «компетентнісний підхід» є дещо штучною, спрямованою на те, щоб сховати старі проблеми під новими шатами [92]. О.В. Нестеров звертає увагу на невизначеність концептуального та інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, зокрема неясність принципової

різниці останнього з історичними психолого-педагогічними концепціями діяльнісної і розвивальної спрямованості [456]. З іншого ж боку, переважна більшість дослідників, як от: Л.А. Єлагіна [229], В.Б. Давидова [197], Н.В. Нагорна [446], А.О. Поляков [522], аналіз тлумачень яких щодо прогресивності компетентнісного підходу подано у додатку А, вважають його таким, який найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси у вищій школі притаманні сучасній Європі.

Вважаємо, що у нашому дослідженні теоретичні висновки та основні положення компетентнісного підходу можуть слугувати теоретичним підґрунтям дослідження процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, зокрема при обґрунтуванні професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, тому необхідно зробити дефініційний аналіз понять «компетентність» та «компетенція», які органічно увійшли в обіг наукових досліджень.

Наші розвідки доводять існування різноманітних наукових підходів до поняття «компетентність», як складного багатовимірного феномену, що взаємопов’язує різні сфери діяльності: мотиваційно-теоретичної, практико-прикладної та дослідницько-рефлексивної (В.І. Блінов); як достатній рівень професійних знань, умінь та навичок якими володіє фахівець, що надають йому можливості ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечують розв’язання проблеми досягнення певних стандартів у професійній галузі або іншому виді діяльності (Н.Ф. Тализіна, О.І. Пометун); поглиблене знання, стан адекватного виконання завдання, здатність до актуального виконання діяльності; вміння актуалізувати накопичені знання та вміння в процесу реалізації професійних функцій (Є.Ф. Зеєр); якісний і результативний показник сформованості професійних знань та вмінь щодо їх реалізації в будь-якій діяльності (Б.С. Гершунський); інтегрована якість особистості, набута у процесі навчання і, яка охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці (О.Я. Савченко); досвід соціальної діяльності (Я.В. Цехмістер); як специфічну здатність, необхідну людині для ефективного виконання конкретної дії в конкретній ситуації, що охоплює вузькоспеціальні

знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Р. Джон); як кваліфікаційну характеристику особи, що властива їй в момент включення в діяльність (О.С. Проворов); індивідуальна характеристика міри відповідальності потребам професії (А.К. Маркова) [102, 651, 523, 170, 575, 692, 555, 537, 396].

Аналізуючи положення Національної рамки кваліфікацій, можемо вважати, що компетентність − це не специфічні предметні уміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєво необхідні людині будь-якої професії та віку [785]. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові уміння, базові знання, які передбачають спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби [302]. Все більш широке впровадження компетентнісного підходу, на думку експертів Ради Європи, свідчить про те, що справжні знання – це індивідуальні знання, які з'являються та формуються у результаті досвіду власної особистісної діяльності. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнень та освіти (International Boord of Standards for Iraiminy, Perfomance and Instruction (IBSTPI) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок, відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [555].

Підтримуючи зазначені вітчизняними та зарубіжними науковцями визначення, можна констатувати, що поняття «компетентність» тісно пов'язане з успішністю та самореалізацією людини і залежить від здобутих нею знань, умінь та навичок, тому у такому аспекті стає зрозумілим, що основне завдання вищої школи полягає не в тому, щоб студенти засвоїли той чи інший обсяг знань, а в тому, щоб зробити студента успішним з точки зору його майбутньої професійної діяльності. З зазначених позицій будемо говорити і про формування магістранта – майбутнього викладача вищої школи – успішного фахівця та особистість, який володіє не лише

необхідними знаннями, вміннями, навичками, але й характеризується високими моральними якостями, спроможний адекватно діяти у відповідних ситуаціях, беручи на себе відповідальність за власну діяльність.

Для обґрунтування структури професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи буде доцільним зупинитися на загальних теоретичних положеннях щодо структури компетентності. Наукові розвідки засвідчують, що найчастіше, розглядаючи поняття «компетентність», його поділяють на такі складові, як: знаннєву (конгітивну), емоційно-ціннісну та діяльнісну, хоча одностайності у поглядах науковців не спостерігаються. Наприклад, В.А. Болотов визначає компетентність як єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [119], О.В. Овчарук у її структурі виділяє мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [301]. С.К. Меркулова в складі компетентності виокремлює такі компоненти як: соціальну спрямованість; ціннісно-смислове ставлення до діяльності; практико-орієнтовану особистісну діяльність; ситуаційний характер як вияв особливостей конкретної професійної діяльності; особистісні якості, які сприяють оптимальній організації професійної діяльності [424].

Аналіз зарубіжних педагогічних досліджень дозволяє виокремити три основних елементи в компетентнісній освіті: знання, уміння і навички, цінності (ставлення). Так, зокрема, Дж Равен зазначає, що це явище «складається з великого числа компонентів, багато з яких є відносно незалежними один від одного, … деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть замінювати один одного у якості складових ефективної поведінки». Як підкреслює Дж. Равен, види компетентності є по-суті «мотивованими здатностями, які співвідносяться з цінностями» [555, с. 253-258].

Для нашого дослідження буде цінним представлення структури компетентності (теоретичні знання, вміння та навички; риси, якості особистості, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до певних видів діяльності та до навчання впродовж життя) у загальному вигляді як сукупність динамічних і статичних компонентів [606]. Статична форма вияву будь-якої

компетентності засвідчує певний рівень її сформованості (тобто наявний рівень теоретичних знань, первинних вмінь, якостей тощо). Динамічна форма характеризує рівень набутих особою вмінь діяти в різних професійних ситуаціях, виявляти здатність виконувати функції, набуваючи таким чином досвід особистісної і професійної поведінки. З огляду на зазначене у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи буде доцільним виділити загально-наукову та процесуально-діяльнісні складові, які в свою чергу теж мають складну структуру з огляду на особливості підготовки майбутніх педагогів в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Для вирішення проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури доцільно звернути увагу на зміст поняття «компетенція». Зауважимо, що поняття «компетентність» і «компетенція» мають свої змістові відтінки, тому предметом останніх наукових досліджень з проблем компетентісного підходу є різне тлумачення цих понять. На думку Н.С. Побірченко, найбільш чітко розмежували зазначені терміни розробники міжнародного проекту «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» (Національна академія педагогічних наук України (на той час – Академія педагогічних наук України), що внесло ясність і конкретність стосовно розуміння цих понять [516]. Під терміном «компетенція» автори проекту (Н.М. Бібік, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.І. Локшина, О.Я. Савченко, С.Є. Трубачєва та ін.) пропонують розуміти передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати / набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності.

На чітку диференціацію термінів «компетентність» та «компетенція» вказують і російські науковці Л.В. Заніна та Н.П. Меньшикова, маючи на увазі, що компетенція містить сукупність взаємозв’язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них; компетентність − володіння людиною відповідною компетенцією, що обіймає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [255].

Для нашого дослідження є цінним розуміння того, що поняття «компетенція» і «компетентність» є значно ширшими, ніж поняття знання, вміння та навички, тому що вони охоплюють мотивацію особистості, її ціннісні орієнтації, її здібності долати стереотипи, відчувати проблеми, проявляти гнучкість мислення, самостійність та вольові якості. У такому разі можемо говорити, що компетентнісний підхід частіше виступає як опонент вище згаданій, поняттєвій традиційній тріаді (ЗУНи). У цьому контексті «зунівська» парадигма іноді прямо ототожнюється з образом «закритого», тоталітарного суспільства. Тоді як компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, в якому продуктом процесів соціалізації, навчання, професійної підготовки до виконання всього спектра життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, готовий до здійснення вільного гуманістичного орієнтованого вибору [13].

Аналіз показав, що традиційна знаннєво-орієнтована система освіти виявилася неефективною у сучасних умовах, про що свідчать приклади із реального життя, а саме – найуспішніші випускники вищих навчальних закладів не можуть реалізувати себе у професійній діяльності, вони відчувають свою непотрібність у сучасному суспільстві. Усе це відбувається тому, що знаннєво-орієнтована освіта замкнулася сама на собі, створила велику кількість форм, які не існують ніде, крім самої сфери освіти [267]. Як бачимо, система освіти стає неефективною тоді, коли її результати значущі тільки у самій освіті, але поза її межами вони не мають ніякого значення для суспільства і держави в цілому.

Варто зауважити, що як і раніше, предметні знання та вміння залишаються прямим освітнім результатом у вищій школі і по сьогоднішній день. Хоч ми і стверджуємо про впровадження у вищій школі кредитно-модульної системи освітнього процесу, сутність контролю якості освіти не змінилася: ми і далі оцінюємо лише предметні знання та уміння. Останнє, на нашу думку, варто враховувати в організації освітнього процесу магістрів – майбутніх викладачів навчальних закладів.

Отже, компетентнісний підхід варто розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але й як механізм приведення його у відповідність з вимогами

сучасності. Поняття «компетенція» і «компетентність» відтворюють певну систему, яка є складовою «професійної підготовки» і «майстерності фахівця». У форматі компетентнісного підходу нові вимоги ставляться до організації та змістового наповнення освітнього процесу у вищій школі. Зазначене відповідає концепції Болонського процесу щодо міжнародного визнання результатів освіти, створення загальноєвропейської системи забезпечення якості вищої освіти та формування єдиного європейського простору вищої освіти. У цій системі результат вищої освіти пропонується оцінювати рівнем компетентності фахівця [219].

У нашому дослідженні зазначені поняття ми розглянемо у таких контекстах.

Під компетентнісний підходом будемо розуміти інтеграцію змісту й технологій реалізації загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів підготовки з метою формування певних компетенцій майбутніх педагогів, що сприяють їх швидкій адаптації у вищій школі, успішній професійно-педагогічній діяльності та розв’язанню життєвих особистісних завдань впродовж усього життя.

Компетенції викладача вищої школи – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, які на основі міждисциплінарної інтеграції здобутих знань, соціального, професійного та особистісного досвіду сформованих умінь і навичок, особистісних якостей зумовлюють готовність та здатність особистості до успішної професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

У зазначеному контексті компетентнісного підходу професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи може розглядатися як інтегрована професійно-особистісна характеристика викладача вищого навчального закладу, що відображає рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, результат його педагогічної підготовки, який визначається сукупністю ціннісних та мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі.

Зауважимо, що процес формування професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи має неперервний характер і продовжуються на протязі усієї професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Відповідно до досліджуваної проблеми розглянемо зміст аксіологічного

підходу до обґрунтування методологічних засад підготовки викладачів вищої школи. Аксіологічний підхід (С.Ф. Анісімов [25], Б.С. Гершунський [169], І.А. Зязюн [264], В.Г. Кремень [329], В.А Сластьонін [619], Є.М. Шиянов [723]) дозволяє нам виділити методологічні позиції дослідження підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури з погляду закладених у них можливостей для задоволення професійних потреб, формувати аксіологічну культуру особистості майбутнього педагога.

Сутність аксіологічного підходу до підготовки фахівців загалом полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала [578]. Відтак, саме цінності посідають особливе місце в структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів, оскільки виступають своєрідною основою, на яку спираються всі інші її компоненти. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний сенс і виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх викладачів вищої школи.

Зауважимо, що сучасна вища освіта не повною мірою реалізує у системній цілісності проблему формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців вищої школи. Так, зокрема, В.Г. Кремень наголошує на необхідності переосмислення професійності, праці, свідомості, цінностей, а разом із ними − влади, культури, ідеології тощо, які все ще розуміються і здійснюються без врахування світоглядних смислів ринкової економіки і енергій капіталу, помножених на людські бажання і прагнення [330]. Звідси цілком природним є застосування аксіологічного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів, а також впровадження його, зокрема, у фахову підготовку майбутніх викладачів вищої школи. Виступаючи складовою гуманітарної парадигми, аксіологія дозволяє нам виділити методологічні позиції дослідження професійної підготовки майбутнього викладача з погляду закладених у них можливостей для задоволення професійних потреб, дає змогу вирішувати завдання гуманізації суспільства, формувати аксіологічну культуру особистості.

З огляду на системний характер підготовки викладачів вищої школи варто

зауважити, що цінності зумовлюють і певним чином спрямовують діяльність педагогічних систем. Зокрема теорія цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних ставлень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності [31].

Оскільки, педагогічна діяльність як ключова системоутворююча цінність є важливим фактором накопичення, збереження та вироблення загальнолюдських цінностей, то ціннісні орієнтації є однією з важливих характеристик особистості, а їх розвиток одним із завдань професійної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури.

Відповідно до проблеми нашого дослідження розглянемо акмеологічний підхід як метод наукового пізнання професійної підготовки викладача вищої школи. Він зосереджується на вивченні закономірностей досягнення вершин людиною як індивідом, особистістю, суб'єктом діяльності та індивідуальністі. Ідеї акмеології, зокрема, педагогічної акмеології (О.О. Бодальов [113], А.О. Деркач [209], Н.В. Кузьміна [349], С.С. Пальчевський [496]) стали підґрунтям дослідження сутності, структури та формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Оскільки, акмеологія вирішує декілька завдань: наукове висвітлення феноменології акме (від давньогрецького «акме» – вершина, розквіт), виявлення умов і чинників, що сприяють або перешкоджають руху до акме, розробки акмеологічних моделей професіоналізму й професіонала для різних класів професійної діяльності, створення власне акмеологічних технологій прогресивного розвитку особистості, то її основні положення можуть слугувати теоретичною основою розроблення концепції підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, технології її реалізації, а також моделі підготовки майбутніх педагогів.

Для нашого дослідження є цінним те, що акмеологія ґрунтується на понятті активного соціально зумовленого характеру становлення особистості, але водночас передбачає активну позицію самої особистості у виборі видів діяльності, які вона

виконує. З огляду на зазначене, важливим виступає розуміння магістрантом – майбутнім викладачем вищого навчального закладу власної траєкторії руху до вершин професійної майстерності та усвідомлення необхідності цього процесу.

Зауважимо, що акмеологічний підхід, як базисна методологічна програма, характеризується прогностичністю, оскільки дає змогу зорієнтувати наукові дослідження на прогноз якісного результату у підготовці викладачів вищої школи, на аналіз продуктивності сучасного досвіду їх підготовки та виділення перспективних ідей, чинників, під впливом яких власне формується професіоналізм педагога. Оскільки акмеологічні технології завжди індивідуально спрямовані та націлені на акме, то вони дають методологічні орієнтири на проектування продуктивних моделей професійної діяльності педагога та стимулюють його на шляху до вершин педагогічної творчості.

Отже, застосування акмеологічного підходу як методологічного підґрунтя підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури надає змогу виявити рівні та етапи розвитку професійно-педагогічної компетентності кожного конкретного магістранта як майбутнього педагога вищого навчального закладу та прослідкувати динаміку зростання його професіоналізму.

Синергетичний підхід у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури ґрунтується на теорії неврівноважних станів І. Пригожина [533], математичних теорій алгоритмів, інформації, конструктивних операцій, біфуркацій, катастроф, особливостей Е. Уїтні та синергетики Г. Хаккена [679].

Як підкреслює В.Г. Кремень, реалії нинішнього суспільства свідчать про необхідність використання знань сучасної синергетики для подолання «страху» перед невизначеністю (нестабільністю) у ситуації соціального самовизначення. Роль синергетичного підходу, зазначає науковець, полягає у створенні людиною себе як особистості, у її внутрішньому зростанні, саморегуляції [337].

Наукові розвідки засвідчують, що більшість дослідників, які вивчають проблеми адаптації ідей синергетики в освіті, вбачають можливості застосування цієї науки в різних напрямах удосконалення освітнього процесу й підготовки педагогічних кадрів. Так, зокрема, В.А. Ігнатова виділяє найважливіші складові

синергетики, які можуть бути впроваджені в освітню галузь [268]; С.В. Кульневич досліджує особливості синергетичної концепції самоорганізовуючого виховання [671]; В.В. Маткін розкриває особливості ціннісно-синергетичного підходу в процесі педагогічної підготовки [408]; О.В. Чалий, Я.В. Цехмістер досліджують синергетичний підхід як необхідну складову інтеграційних процесів в освіті [698]; В.Д. Шарко розглядає синергетику як метод дослідження складних відкритих педагогічних систем [714]; В.П. Бранський зазначає, що в результаті застосування синергетичного підходу формується нова система нових понять та виявляються нові закономірності, виявити які без врахування цих понять було б неможливо [123]. О.А. Дубанесюк виокремлює найбільш важливі аспекти застосування синергетичного підходу у педагогіці: дидактичні проблеми адаптації ідей синергетики у змісті освіти; використання його як методологічної основи педагогічних досліджень; застосування в моделюванні й прогнозуванні розвитку освітніх систем й управлінні освітнім процесом [222]. Наразі синергетика постає як інноваційна науково-методична теорія, яку можна й необхідно використовувати у дослідженні педагогічних систем, зокрема педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Як зауважує А.В. Євтодюк, синергетика, що розкриває загальні механізми й закономірності самоорганізації й організації, дозволяє найбільш повно проілюструвати єдність усього сутнього, побудувати єдину процесуальну модель світу, у якій усе – життя неживої й живої природи, життя й творчість людини, життя суспільства, культура й освіта з’єднані в єдиний нерозривний вузол [234].

Сутність застосування синергетичного підходу до педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи ґрунтується на теорії неврівноважених станів, яку розробив родоначальник синергетичного напряму наукових досліджень І.А. Пригожин. Науковець вивчав так звані «відкриті системи», між якими постійно відбувається обмін енергією, речовиною, інформацією, а тому для них характерними є постійна стохастичність і мінливість [533]. З поняттями стохастичності тісно пов’язані явища флуктуації та біфуркації. Так, І.А. Пригожин вважає, що всі системи містять підсистеми, котрі постійно флуктуюються. Іноді

окрема флуктація або комбінація флуктуацій можуть стати настільки сильними, що попередня організація не витримує і руйнується. У цей переломний момент, який називають точкою біфуркації, принципово неможливо передбачити, в якому напрямі буде відбуватися подальший розвиток: чи стане більш хаотичним, чи перейде на новий, більш високий рівень організації, який дослідник назвав дисипативною структурою [533]. Педагогічну систему підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури цілком можна віднести до систем з такими структурами, адже для вивчення педагогічних явищ у процесі навчання магістрів використовуються положення про стохастичність й невизначеність у їх розвитку, про вплив суб'єктивних факторів і випадковість. Так, зокрема, останні наукові дослідження підтверджують той факт, що до педагогічних систем з дисипативними структурами належать викладачі, ті, хто навчаються (учні, студенти), освіта загалом та інші [20]. Виявлені педагогічною наукою стохастичність і нелінійність педагогічних законів, особливості їх дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх прояву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер освітнього процесу й пізнавальної діяльності – все це притаманно педагогічній системі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Результати вивчення численних наукових досліджень А.В. Євтодюк [234], В.А. Ігнатової [268], О.В. Чалого, .Я.В. Цехмістера [698], В.А. Кушніра [364], І.А. Пригожина [533], Н.О.Федорової [674] дозволяють виокремити основні методологічні засади синергетичного підходу для визначення особливостей підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. По-перше, *«підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури»* розглядається як цілісна, поліфункціональна, динамічна, відкрита нелінійна педагогічна система з притаманною їх ієрархічною побудовою, системоутворюючими зв'язками, спрямована на створення нової інтегративної якості (сукупності якостей) професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. По-друге, міждисциплінарне та світоглядне тлумачення ідей синергетики, як науки, може слугувати для майбутнього викладача вищої школи теоретичним підґрунтям

цілісного сприйняття та усвідомлення світу, у створенні магістрантом самого себе як особистості, у його внутрішньому зростанні та самопізнанні. По-третє, синергетичний підхід до педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури передбачає зміну ролі викладача на засадах взаємодопомоги, співпраці і співтворчості з магістрантами. Цілісність та багатовекторність підготовки майбутніх педагогів зумовлюють постійний пошук адекватних методів та педагогічних технологій навчання магістрантів, успішне застосування яких залежить від усіх учасників освітнього процесу, від їх індивідуальних особливостей та інтересів.

Приведений нами аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема пошуку місця синергетики в педагогічних дослідженнях призводить до того, що педагогічна думка все більше зосереджується на аналізі різних освітніх парадигм у їхній парадигмальній та функціональній єдності [674]. Багато сучасних дослідників С.І. Архангельський [29], Г.І. Батурина [79], М.І. Махмутов [418], А.І. Ерьомкін [238], П.Г. Кулагін [355], Г.Ф. Федорець [672] вважають, що інтегративні процеси стають тенденцією в педагогіці: все тісніше взаємодіють дидактика і психологія мислення, педагогічна психологія і соціологія, теорія змісту загальної, технічної та гуманітарної освіти. Так, зокрема, С.І. Архангельський звертає увагу на взаємозв’язок змісту, методів і видів навчання [29]; Г.І. Батурина розуміє під інтеграцією створення цілісного навчально-виховного процесу та науково-обгрунтованої системи цілеспрямованого управління процесом формування особистості [79]; Г.Ф. Федорець бачить інтеграцію в різноманітних зв’язках і залежностях між структурними компонентами педагогічної системи [672]. Беручи до уваги аналіз інтегрованих процесів, можна зазначити, що інтеграція – це глибокий процес внутрішньої взаємодії компонентів педагогічних систем, на основі якої стає на вищий рівень їх понятійно-категоріальний апарат та методологічний інструментарій. Тому, з огляду на зазначене теоретико-методологічне підґрунтя підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури науковий інтерес представляє інтегрований характер взаємодії наукових підходів. Наукові розвідки засвідчують, що інтеграцію можна розглядати як засіб, механізм і процес

досягнення цілісності освітніх систем і синтезу наукових підходів.

Пошук інтегративних підвалин у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури привів до необхідності синтезу наукових підходів у вищій освіті, які застосовуються у науковому дослідженні. Так, зокрема, синергетичний підхід разом із системним є теоретичним підґрунтям дослідження інноваційних процесів навчання майбутніх педагогів, підвищення їхньої результативності та соціальної значущості (рис. 1.3). Основні положення аксіологічного підходу доповнюють зміст синергетичного підходу, створюючи ціннісне підґрунтя синергетичної педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Взаємодія аксіологічного та компетентнісного підходу реалізується у гуманістичній місії кожного педагога-вихователя як особистості, на що і має бути спрямована його професійно-педагогічна компетентність, а найбільш парадоксальним є акмеологічний підхід, оскільки в ньому знаходять свою конкретизацію загальнонаукові методологічні підходи до підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Зокрема, під час дослідження встановлено, що акмеологічний підхід до підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури синтезує: системний підхід до комплексного вивчення, аналізу явищ і процесів у педагогічній системі підготовки майбутніх педагогів; синергетичний підхід, який передбачає відкритість та нелінійний характер педагогічної системи підготовки магістрантів – майбутніх педагогів, включення синергетичних уявлень у процес вищої педагогічної освіти; аксіологічний підхід, що орієнтує майбутніх педагогів на загальнолюдські, національні й професійні цінності та ціннісну спрямованість їх професійно-педагогічної діяльності.

Враховуючи акмесинергетичний характер наукового дослідження, нами розроблено методичні рекомендації щодо впровадження аксіологічних, акмеологічних та синергетичних засад у процес підготовки викладачів вищої школи магістратури, які подано у додатку Б.

Отже, аналізуючи зміст сучасних наукових підходів: системного, компетентнісного, аксіологічного, акмеологічного та синергетичного, ми можемо зробити висновок про те, що вони обумовлюють методологічну основу для

Рис. 1.3. Синергія наукових підходів до підготовки викладачів вищої школи в магістратурі

дослідження підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу. Синергія наукових підходів до підготовки магістрантів – викладачів вищої школи посилить дослідження цього феномена як багатофакторного процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

1.3. Сутність та зміст підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури

Контекстний аналіз основних вітчизняних та європейських нормативно-правових документів, які регламентують функціонування та розвиток вищої освіти, термінологічних словників дозволив визначити групу найбільш уживаних термінів, які розкривають особливості професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури. По-перше, положення, які розкривають загальні аспекти вищої школи та місце професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів у ній; по-друге, поняття, які стосуються педагогічної освіти майбутніх викладачів вищої школи; по-третє, поняття, які характеризують технологічні аспекти педагогічного процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Зосередимо увагу на характеристиці базових понять, що характеризують професійну підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: вища освіта, професійна освіта, професійна підготовка, магістратура, магістр. Для з’ясування дефініцій «вища освіта» і «професійна освіта», розуміння освітньої місії викладача вищої школи доречним є визначення сутності поняття «освіта».

Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти визначає освіту як «основу розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запоруку майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства» [778]. Про багатогранність цього феномену та його глибокий філософський зміст свідчать численні наукові доробки

вітчизняних та зарубіжних учених, подані у додатку А. Втім зауважимо, що попри диференціацію думок щодо розкриття сутності поняття «освіта» на думку багатьох дослідників (В.Г. Кремень [329], В.І. Луговий [385]) інваріантною залишається головна місія освіти – формування особистості, яка поєднує набуті загальні і професійні знання і уміння із здатністю до творчого їх застосування із такими особистісними якостями, як моральність та духовність. С.О. Сисоєва вважає, що освіта (загальна, політехнічна, професійна, тощо) з вище виділеного інваріантною складовою є «результатом навчання (цілеспрямованого двостороннього (викладач – вихованець) процесу передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини) і виховання (процесу цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів). У процесі навчання і виховання відбувається розвиток особистості та її соціалізація» [609, с. 15-53].

З огляду на проблему дослідження варто виокремити поняття «вища освіта». У Законі України «Про вищу освіту» (2014) воно інтерпретується як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [738]. У одному з базових міжнародних документів «Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» (Ліссабон, 11.04.97 р.) терміном «вища освіта» визначаються «всі види курсів навчання чи циклів курсів навчання, професійної підготовки або підготовки до наукових досліджень після середньоосвітнього рівня, які видані відповідними органами такими, що належать до її системи вищої освіти» [773]. Історичний досвід переконує, що кінцевою метою освіти у вищій школі є людина, її внутрішній світ та здоров’я – духовне, інтелектуальне, фізичне, тому освітньою місією викладача вищої школи є виховання свідомої особистості в студентові, пробуджувати і культивувати в ньому найвищі духовні цінності та чесноти, розвивати його інтелектуально-творчий та фізичний

потенціал.

Для нашого дослідження важливим є визначення складових поняття «професійна освіта» та врахування того, що в останні десятиліття змінилися вектори розвитку професійної освіти, відбулися певні переоцінки її сутності, призначення та функції. Н.Г. Ничкало зазначає: кожному етапу розвитку суспільства притаманні свої соціально-економічні та науково-технічні проблеми [459]. Їхнє розв'язання потребує нових підходів, що враховують динаміку змін у життєдіяльності різних соціальних систем. Передусім йдеться про глибинні якісні зміни, об'єктивний аналіз яких дає змогу здійснювати прагматичне обґрунтування розвитку різних систем на основі їхніх органічних взаємозв'язків і взаємовпливів. В.П. Андрущенко зазначає, що вища професійна освіта у цьому контексті потребує радикального оновлення та поповнення змісту навчального процесу підготовки фахівців новими стандартами, сучасними технологіями, новітніми уявленнями про світ і місце людини в ньому [21].

З урахуванням об'єкту і предмету дослідження важливим є розуміння того, що професійна освіта – неперервний процес, зумовлений потребами особистості, суспільства й економічного розвитку держави та направлений на постійний професійно-особистісний розвиток і самовдосконалення фахівців, розширення їх можливостей в умовах якісної зміни праці як в рамках однієї професії чи спеціальності, так і в умовах зміни сфери професійної діяльності.

Враховуючи зазначене вважаємо за доцільне для розкриття розуміння дефініції «професійна підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури» –

виокремити такі ключові моменти:

– професійна підготовка майбутніх педагогів – це цілісна система із множиною пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем);

– результатом професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів є засвоєння магістрантами такої сукупності систематизованих знань, умінь і навичок, які нададуть змогу фахівцю самостійно та відповідально вирішувати дослідницькі і практичні завдання, творчо використовувати та розвивати досягнення

культури, науки і техніки у майбутній професійно-педагогічній діяльності;

– професійна підготовка викладачів передбачає неперервне професійне самовдосконалення та розвиток особистості педагога.

Поняття «професійна освіта» нерозривно пов'язане з поняттями «неперервна освіта» і «неперервна професійна освіта». Наразі наукові джерела засвідчують різні підходи до визначення сутності цих дефініцій. Так Н.Г. Ничкало зазначає, що неперервна освіта розглядається як філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта проектується як процес, що охоплює все життя людини, важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, котрий представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь; принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; принцип реалізації державної політики в галузі освіти; сучасна світова тенденція в галузі освіти; парадигма науково-педагогічного мислення [459]. С.О. Сисоєва вважає, що неперервна професійна освіта – це цілісна педагогічна система, яка організаційно, змістовно й технологічно забезпечує потребу людини у навчанні, духовному й культурному розвитку, підвищенні професійної компетентності й просто отриманні естетичної насолоди від пізнання всього нового, що відповідає інтересам і запитам особистості. Водночас неперервна професійна освіта здатна забезпечити стабільність розвитку суспільного виробництва, є засобом розширеного відтворення його інтелектуального, духовного і культурного потенціалу, а тому має стати пріоритетом соціальної державної політики [656].

Щодо визначення понять «магістр», «магістратура», то варто зазначити, що сучасний стан розбудови ступеневої освіти в Україні актуалізує перелік проблем, які стосуються стратегії і тактики розвитку магістратури та підготовки магістрів, зокрема, підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Зауважимо, що «магістр» і «магістратура» мають різні змістові наповнення. Так, магістр (з лат. – «magistr») означає «вчитель», «наставник», «викладач гуманітарних дисциплін»; магістратура (від лат. «magistratus») – чиновник, начальник, керівник, голова, загальна назва державних посад у Стародавньому Римі. У середні віки поняття «магістр» набуло особливого значення – своєрідного наукового звання, яке мав

учитель «сімох великих мистецтв». Починаючи з XIX ст. магістром називався нижчий у порівнянні з докторським, учений ступінь на філософських факультетах університетів Західної Європи.

З 1992 року з введенням ступеневої освіти у незалежній Україні, магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі отриманої раніше кваліфікації бакалавра чи спеціаліста здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру у вищому навчальному закладі IV рівня акредитації, має певний досвід їх застосування і продукування нового знання для вирішення професійних завдань та обов’язків у певній галузі економіки, промисловості, науки, освіти та культури [766]. Варто зазначити, що нормативні документи, які врегульовують питання професійної підготовки магістрів, не пропонують визначення тієї категорії осіб, які тільки навчаються в магістратурі, але ще не отримали диплом магістра. Плутанина тезаурусу наукових досліджень у цій галузі ускладнює, на нашу думку, як організацію навчального процесу, так і наукові дослідження з підвищення ефективності підготовки фахівців, зокрема – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

У науково-педагогічній літературі осіб, які здобувають магістерський рівень освіти, часто називають магістрами, але варто зазначити, що магістр – це особа, яка завершила навчання на магістерському рівні та захистила дисертацію, тому особа, яка навчається на цьому рівні, ще не магістр. За визначенням, яке подає тлумачний словник української мови, це – магістрант, а саме – «той, хто готується захищати дисертацію на ступінь магістра» [465]. У зв'язку з цим цілком виправдано застосування поняття «магістрант» для осіб, які лише опановують магістерський рівень.

У чинному Законі України «Про вищу освіту» (2014) магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми [767].

В межах формування наукового тезаурусу дослідження процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури актуальним є аналіз тлумачення

поняття «кваліфікація» у нормативних документах та у визначеннях вітчизняних науковців та розуміння цього поняття західноєвропейськими колегами. Так, у «Конвенції про визнання кваліфікації з вищої освіти в Європейському регіоні» (Ліссабон, 1997) [773] дано визначення двох базових понять із концептом «кваліфікація». «Кваліфікація з вищої освіти» означає будь-яке звання, диплом, або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує успішне закінчення програми з вищої освіти. «Кваліфікація, що надає допуск до вищої освіти» означає будь-який диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом засвідчує успішне закінчення освітньої програми і надає власнику кваліфікації право брати участь у процедурі допуску до вищої освіти. Зазначені європейські кваліфікації ще називають академічною кваліфікацією та професійною. Академічна кваліфікація – це власне документ, що засвідчує рівень освіти. Буде в ньому запис про присвоєння професійної кваліфікації чи ні, принципового значення, в межах Лісабонської конвенції про визнання, немає. Цілком очевидно, що прийняття до уваги всіх вищезгаданих аспектів поняття «кваліфікація» у міжнародних документах має бути врахованим при формуванні національної законодавчої, нормативної бази вищої освіти, зокрема при підготовці фахівців за магістерськими програмами. Наукові дослідження у цій сфері засвідчують, що в Україні у межах діяльнісного підходу специфікація терміна «кваліфікація» змістовно більш наповнена та диференційована [629].

Випускники магістратури галузі знань «Педагогічна освіта» різних спеціальностей здобувають кваліфікацію викладача спеціальної дисципліни, яку опановували в процесі навчання в магістратурі. Випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» галузі знань «Специфічні категорії» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» здобувають кваліфікацію викладача університетів та інших вищих навчальних закладів. Магістри, які навчалися за непедагогічними спеціальностями різних галузей знань, окрім кваліфікації магістра з опанованої спеціальності, здобувають ще й кваліфікацію викладача.

Нами встановлено, що одним із засобів правильного відбору та професійної адаптації педагогічних кадрів є наявність чіткої та всебічної уяви щодо вимог, що

висуваються до педагогічної професії, зокрема професії викладача вищого навчального закладу. Задля цього необхідна чітка диференціація понять, що стосуються особливостей педагогічної професії та власне і визначають педагогічну освіту майбутніх викладачів вищої школи. Виходимо з того, що підготовка викладачів вищої школи магістратурі є адекватною до систем вищої і педагогічної освіти, тому у своєму дослідженні маємо враховувати основні тенденції їх розвитку з врахуванням внутрішніх процесів самовдосконалення.

У нашому дослідженні спираємося на обґрунтування педагогічної освіти С.У. Гончаренком як «системи підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших освітніх закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах, університетах, у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні-спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки» [174, с. 158]. А.М. Алексюк розглядає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. На думку науковця, «вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку державної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України» [10, с. 248].

Для нашого дослідження важливим є розуміння поняття «педагогічна професія». Так на думку С.О. Сисоєвої та І.В. Соколової це – вид діяльності людини, яка «в результаті професійної підготовки за напрямами та спеціальностями здобула необхідну кваліфікацію або кваліфікації за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем вищої освіти, і здатна виконувати функції в суспільстві відповідно до сформованих у неї компетенцій. У межах однієї професії (педагога) людина може вибрати різні спеціальності (основна, друга, третя кваліфікації), які передбачають набуття необхідного рівня компетенцій у різних формах освіти (формальної і неформальної) та в системі професійної, педагогічної підготовки в

вищому навчальному закладі» [606, с. 169].

Розглядаючи процес формування позитивного ставлення магістрантів як вищих педагогічних, так і вищих непедагогічних навчальних закладів до педагогічної професії варто враховувати наступні чинники: підвищення престижності й авторитету педагога в сучасному світі та розвинення мотивації, створення умов для формування ціннісного відношення до професії, підвищення якості підготовки майбутніх педагогічних працівників, впровадження інноваційних підходів у освітньому процесі у вищій школі і продумана їх інтеграція з традиційними системами освіти.

У науковому тезаурусі дослідження проблеми підготовки викладачів вищої школи вважаємо за необхідне поряд з розвитком мотиваційної сфери магістрантів врахування ціннісних орієнтирів майбутніх педагогів. Так, більшість науковців ціннісні орієнтири на індивідуальному рівні вважають соціально-психологічним феноменом особистості, що виражається через надання переваги або відторгнення нових смислів і моделей поведінки, який проявляється у її спрямованості, установках, переконаннях. Вони містять в собі ідеали, уявлення про смисл життя і діяльність людини [606]. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога, що характеризується єдністю процесів саморегуляції і усвідомлення саморозвитку.

Визначальну роль у дослідженні морфогенезу підготовки викладача вищої школи має педагогічна діяльність. Як ключова системоутворювальна цінність, педагогічна діяльність є важливим фактором накопичення, збереження та вироблення загальнолюдських цінностей, про що переконливо свідчить історія розвитку педагогічної думки. На думку В.О. Сластьоніна, педагогічна діяльність це «особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передачу від старших до молодших поколінь накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві» [620, с.24]. У процесі педагогічної діяльності, як стверджує Н.В. Кузьміна, розв’язується «безліч педагогічних задач, що підпорядковані загальній меті – формуванню особистості людини, її світогляду, переконань,

свідомості, поведінки» [347, с. 54].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [348, 396, 398] засвідчує, що науковці по-різному трактують педагогічну компетентність. Так, Н.В. Кузьміна розглядає її як обізнаність і авторитетність педагога, властивість особистості, яка дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, у свою чергу, на формування особистості іншої людини [348]. А.К. Маркова системними характеристиками моделі педагогічної компетентності визначає мотивацію до педагогічної діяльності, якості, інтегральні характеристики особистості (педагогічну свідомість, індивідуальний стиль, креативність) [398]. Дослідниця вважає важливими показниками професійної компетентності педагогічну ерудицію, педагогічне мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічне уявлення, педагогічний оптимізм, педагогічну рефлексію, засвоєння яких у комплексі сприяє реалізації вчителем функцій предметника, діагноста, самодіагноста, методиста, суб’єкта своєї педагогічної праці [396].

В.О. Сластьонін під «педагогічною компетентністю» педагога розуміє «єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» [501, с. 40]. Нам імпонує також визначення Л.О. Карпової, яка вважає, що «професійна компетентність педагога є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Компетентність педагога не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов’язані з освітою» [279, с. 14] .

Педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю С.О. Сисоєва розглядає як інтегровану професійно особистісну характеристику викладача, що забезпечує ефективність викладацької діяльності у вищому навчальному закладі та відображає рівень сформованості професійно значущих якостей педагога, результати його педагогічної підготовки [603]. Л.Л. Хоружа дає визначення професійної компетентності у

широкому аспекті як сукупності теоретичних знань, практичних умінь досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [686].

Узагальнення результатів наукових розвідок дозволило нам подати визначення поняття *«професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи»*, як інтегровану професійно-особистісну характеристику викладача вищого навчального закладу, що відображає рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, результат його педагогічної підготовки, який визначається сукупністю ціннісних та мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі.

У поліфункціональній структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи виділяємо сукупність компонентів як інтегрованих показників її сформованості, що, на нашу думку, значно розширить можливості викладача здійснювати різноманітні види діяльності у різних сферах. У загальному вигляді структура професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи має динамічні та статичні складові: теоретичні знання, вміння та навички; риси, якості особистості педагога, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі та до навчання і самовдосконалення впродовж життя. Зважаючи на те, що статична форма вияву будь-якої компетентності засвідчує певний початковий рівень її сформованості, то для нашого дослідження, зважаючи на його акмесинергетичний характер, цінною буде формування у майбутнього педагога динамічної форми компетентності, оскільки саме для неї характерним є здатність магістранта діяти у різних професійно-педагогічних ситуаціях, набуваючи при цьому досвіду професійного та особистісного зростання. Зауважимо, що процес формування професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи має неперервний характер, що зумовлюється характером й особливостями професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Враховуючи специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої

школи, вважаємо за необхідне розглянути змістове наповнення поняття «педагогічна майстерність»: як характеристику високого рівня педагогічної діяльності (С.У. Гончаренко); процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків викладача й вихователя (Є.С. Барбіна); результат професійного становлення педагога, вищий рівень його компетентності (А.П. Конох); як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлективній основі: вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання (І.А. Зязюн, В.А. Семиченко, Л.В. Крамущенко, Г.В. Брагін, І.Ф. Кривонос, Н.М. Тарасевич) [174, 41, 305, 510].

Враховуючи системний, акмеологічний та синергетичний підходи, педагогічну майстерність викладача вищої школи, на нашу думку, можна розглядати як найвищу та якісну характеристику оволодіння ним своєї професії, як комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує високий рівень його самоорганізації, а відтак породжує нові якості та прагнення до самовдосконалення. Такий підхід до поняття є доречним з точки зору акмесинергетичного моделювання процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, зважаючи на те, що педагогічна майстерність у структурі особистості педагога − це система здатна до самоорганізації; усі складники якої взаємопов'язані; їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників.

З огляду на те, що процес становлення викладача вищої школи як професіонала і як особистості неможливий без педагогічної творчості, вважаємо за необхідне зробити аналітичний огляд поняття «педагогічна творчість» та вказати особливості його вживання у нашому дослідженні. Наукові розвідки засвідчують, що дослідники розглядають це поняття як: концепцію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які розв'язує вихователь в конкретних умовах реальної педагогічної праці та включає в себе творчу педагогічну здатність вчителя і творчу

навчальну діяльність учня в їх взаємодії та взаємозв'язку, а також результати їх творчої діяльності, які ведуть до їх розвитку і саморозвитку (В.О. Кан-Калик і М.Л. Нікандров); пошук педагогом нових розв'язань у постановці нових завдань, застосуванні нестандартних прийомів у педагогічній діяльності (Л.І. Рувинський); пошук оптимального педагогічного розв'язання в конкретній педагогічній ситуації (М.М. Поташник); оптимальна реалізація «випереджаючих конструктивних моделей діяльності вчителя» на основі соціального замовлення і логіки розвитку педагогічної науки (П.І. Шевченко, Б.Д. Красовський, І.С. Дмитрик); процес особистісної і професійної реалізації та самореалізації педагога у професійно-педагогічній діяльності, сутність, специфіка, ознаки і риси якої обумовлюють його особливе і одиничне серед інших видів творчості та виявляється в особистісно-орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (педагога і учня), зумовленій специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямованій на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої професійної діяльності педагога (С.О. Сисоєва) [278, 528, 600, 602].

Особливості підготовки викладачів вищої школи та усвідомлення ними рівня власної творчої педагогічної діяльності, визначають за необхідне формування потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності. Педагогічну творчість викладача вищого навчального закладу завжди супроводжують, на нашу думку, саморозвиток, самовдосконалення та прагнення до постійного зростання.

Зосередимо увагу на поняттях, які характеризують технологічні аспекти процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, до цих понять можна віднести такі дефініції, як: технологія, педагогічна технологія, інноваційно-педагогічна технологія.

Впровадження педагогічних технологій у професійно-педагогічну діяльність викладача вищої школи необхідне для постановки ним чітких цілей і визначення шляхів їх досягнення. Окрім того, педагогічні технології варто розглядати як системне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, як систему способів і досягнення цілей управління цим процесом, адже

фрагментарне застосування різних способів навчання у вищій школі без урахування взаємозумовленості і взаємозалежності всіх елементів педагогічної системи збільшує протиріччя між цілями професійного навчання, зумовленими державними освітніми стандартами і соціальним замовленням та результатами якості підготовки фахівців.

Аналізуючи різноманітні підходи до тлумачення сутності терміну «педагогічна технологія» можемо стверджувати, що одні науковці розуміють це як певну систему вказівок стосовно використання сучасних методів і засобів навчання (Б.Т. Лихачев, С.О. Смирнов, Н.В. Крилова), інші – цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання (Б.Т. Лихачев, С.О. Смирнов, Н.В. Крилова); треті – як цілісний процес визначення мети обґрунтування плану та програми дій і навчальних методів (В.П. Беспалько). Кожний із цих підходів має право на існування, оскільки охоплює різні сторони освітнього процесу [94, 376, 432, 286, 327].

Узагальнюючи зазначені визначення дефініції «педагогічна технологія» для нашого дослідження, можна констатувати, що її можна використовувати, як систему алгоритмів, способів, регуляторів діяльності, і в якості реального процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Окрім того, варто зазначити міждисциплінарний характер терміну «педагогічна технологія», на що вказує П. Мітчелл: «Не будучи синонімом «засобу навчання», педагогічна технологія є міждисциплінарний конгломерат, що має зв’язки (відношення) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями» [432, с. 78]. Останнє важливе з огляду на акмесинергетичний характер дослідження процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності освітнього процесу підготовки майбутніх педагогів незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія, на нашу думку, відображає модель освітнього та управлінського процесів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та акумулює в собі їх зміст, форми і засоби.

Вважаємо важливим розглянути в науковому тезаурусі дослідження проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури поняття «інноваційна педагогічна технологія». Останнє пов'язане з тим, що інноваційні технології, які пов'язують створення, освоєння та застосування різних нововведень, здатні значно прискорити, на наш погляд, процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Для нас є важливим розуміння сутнісної структури інноваційних педагогічних технологій, які дещо відрізняється від педагогічних технологій. Педагогічну технологію можна назвати інноваційною, якщо вона характеризується цілеспрямованим, систематичним й послідовним впровадженням в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів (І.М. Дичківська, Г.С. Селевко) [214, 587]. Так, зокрема, у своїй праці «Інноваційні педагогічні технології» І.М. Дичківська аналізує внутрішні питання організації педагогічного процесу з погляду можливої її інноваційної модернізації [214]. О.О. Кіяшко інноваційними називає такі технології, які спроможні вивести систему освіти на новий рівень і задовольнити потреби суспільства в новій генерації фахівців-професіоналів [285].

Зрозуміло, що пошуки вирішення педагогічних проблем інноватики у процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури тісно пов'язані з аналізом вже існуючих результатів дослідження сутності, структури, класифікації та особливостей протікання інноваційних процесів у сфері освіти та досвідом підготовки педагогічних кадрів вищої школи.

Заслуговують на увагу інноваційні педагогічні технології, які сприятимуть підготовці висококваліфікованих викладачів вищої школи, здатних до виконання складних науково-дослідних, фахових та творчих завдань та інноваційної діяльності загалом. Як зазначає С.С. Вітвицька, підготовка студентів магістратури має сприяти розвитку здатностей до інноваційної діяльності, оволодіння інформаційними технологіями, комунікації [151].

Охарактеризувавши педагогічну освіту викладачів вищої школи ми прийшли

до висновку, що як система та соціальний інститут вона виявляє відкритість і самоорганізацію, може якісно змінювати свою внутрішню структуру та еволюціонувати у певному напрямку в залежності від соціального замовлення. Місія і призначення педагогічної освіти полягає у формування професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи.

Таким чином, приведений аналіз базових понять дослідження, що характеризують підготовку викладачів вищої школи в умовах магістратури, допомогає розкрити сутність і специфіку досліджуваної проблеми, неоднозначний характер уживаних у дослідженні дефініцій, слугує також підґрунтям наукового дослідження та сприяє підвищенню рівня теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх педагогів.

Висновки до першого розділу

Здійснено аналіз базових понять дослідження та класифіковано їх за чотирма групами. У *першій групі* виокремлено поняття, що характеризують сучасні освітні парадигми та концепції вищої освіти. До сучасних освітніх парадигм віднесено: гуманістичну (феноменологічну), гуманітарну, антропологічну та культурологічну; до сучасних освітніх концепцій – особистісно орієнтовану та концепцію неперервної освіти. Особистісно орієнтована концепція організації освітнього процесу розглядається у дослідженні як підґрунтя для формування концепції підготовки майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі та розвитку їх особистості в умовах організації особистісно-розвивальної моделі освітнього процесу.

Друга група понять охоплює наукові підходи у вищій освіті, а саме: системний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний та акмеологічний. Теоретичний аналіз підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури довів, що інтеграцію наукових підходів можна розглядати як засіб, механізм і процес дослідження цілісності наукової проблеми, що посилює досліджуваний феномен як багатофакторний процес взаємодії професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення та самоорганізації майбутнього педагога.

До *третьої групи* віднесено поняття, що характеризують підготовку викладачів вищої школи в умовах магістратури: “магістрант”, “магістр”, “магістратура”, “професійна підготовка”. Аналіз нормативної бази вищої освіти України засвідчив відсутність в основних документах про вищу освіту дефініційних ознак поняття «магістрант». У дисертації поняття «магістрант» розглядається як таке, що характеризує особу, яка, маючи ступінь бакалавра чи спеціаліста, опановує освітньо-професійну програму магістерського рівня за певною спеціальністю у вищому навчальному закладі III – IV рівнів акредитації.

Четверта група понять характеризує сутність і зміст педагогічної освіти викладача вищої школи: «педагогічна діяльність», «професійно-педагогічна компетентність», «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість», «педагогічна технологія». Зазначені базові поняття розкривають особливості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи як процесу та результату їх підготовки в магістратурі вищого навчального закладу.

Поняття «*підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури*» розглядається як цілісна, поліфункціональна, динамічна, відкрита нелінійна педагогічна система з притаманною їй ієрархічною побудовою, системоутворюючими зв’язками, спрямована на створення нової інтегративної якості (сукупності якостей) – професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи подається як інтегрована професійно-особистісна характеристика викладача, що відображає результат його педагогічної підготовки, рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, визначений сукупністю ціннісних і мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковано автором у наукових статтях [61, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 77].

Розділ II

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В МАГІСТРАТУРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У розділі визначено особливості підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії; охарактеризовано інститут магістратури в Україні; проаналізовано сучасний стан підготовки викладачів вищої школи в Україні.

2.1. Проблема підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії

Педагогічна діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з провідних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Зазначене в проекції на оновлену національну парадигму та відкриту модель системи освіти поставило на порядок денний вирішення ряду проблем, пов’язаних з обґрунтуванням змісту і структури професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи, дослідження особливостей формування їхньої педагогічної, методичної та інформаційної компетентності.

Подібна орієнтація педагогічних інтересів для вітчизняної науки не є новою. Зауважимо, що у різні періоди існування вітчизняної вищої школи вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладацьких кадрів були різні: від суто прагматичних до відверто ідеологічних, згідно з якими на викладачів (насамперед педагогічних навчальних закладів) покладалися завдання формування у студентської молоді «комуністичних ідеалів», «інтернаціональних почуттів» та інших ритуально-ідеологічних рис будівників комунізму. Однак, які б вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладача не ставили, зауважує Є.О. Лодатко, важливим залишалась і залишається їхня відповідність рівню інформаційного, соціокультурного й технологічного розвитку суспільства, його ідеологічним орієнтирам, наявним інтеграційним тенденціям [380]. Зрозуміло, що в умовах зміни парадигми освіти, трансформації аксіологічних орієнтирів, посилення інтеграційних

процесів і виходу їх на європейський рівень, стрімкого поширення інформаційних процесів у соціокультурних сферах суспільного життя, змінюється сенс вищої освіти і, відповідно до цього, вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладацьких кадрів.

Наукові дослідження з проблем підготовки викладачів вищої школи актуалізувалися у зв'язку з входженням України до європейського освітнього простору та приєднання до Болонського процесу, а це і впровадження кредитно-модульної системи навчання, європейської системи накопичення кредитів, питання, пов'язані з мобільністю студентів та викладачів і якістю вищої освіти. Безумовно, участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а ні в якому разі на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості, у тому числі в питаннях формування кадрового потенціалу вищої школи.

Зауважимо, що підвищення інтересу до ролі викладачів вищої школи в освітніх реформах, процесу їх підготовки, створення відповідних програм спостерігається майже одночасно в усіх країнах світу. Так, в комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства, яка відбулася під егідою ЮНЕСКО 5–8 липня 2009 р. в Парижі, говориться про те, що «забезпечення якісної вищої освіти вимагає залучення кваліфікованих, талановитих та відданих справі викладачів та наукових працівників» [771, с. 43]. Західні фахівці наголошують на пріоритетності підготовки і формування викладацького корпусу вищої школи, позитивній динаміці нарощення його інтелектуального і морального потенціалу.

Аналізуючи зазначені проблеми, науковці (О.І. Гура [193], С.О. Сисоєва [596], В.В. Корнещук [309], Н.В. Кучеренко [361] та ін.) одностайні в думці, про те, що їх розв'язанню заважає той факт, що більшість викладачів фахових дисциплін у вищих навчальних закладах не мають базової педагогічної підготовки, тому формування їх педагогічної компетентності відбувається неефективно, методом спроб і помилок. Однак таке становлення, засноване на емпіричному освоєнні педагогічної діяльності, триває протягом десятиліть і не гарантує накопичення психолого-

педагогічних знань, оволодіння методиками викладання спеціальних дисциплін, методами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, застосування новітніх педагогічних технологій у практиці тощо. Виникає суперечність між сучасними вимогами до кваліфікації викладачів і фактичним рівнем їх підготовки.

Так, В.В. Корнещук зауважує, в сучасних умовах у країні здійснюється спеціальна підготовка викладачів вищої школи, що приводить до суперечності між вимогами до сучасних спеціалістів з вищою освітою та відсутністю спеціально підготовлених для їх навчання викладачів. Як засвідчує аналіз практики, викладачі фахових дисциплін у вищих технічних закладах не мають педагогічної підготовки, їхні педагогічні вміння й навички формуються безсистемно. Дублювання досвіду колег не гарантує також ефективного накопичення психолого-педагогічних знань, оволодіння різноманітними методиками викладання спеціальних дисциплін, методами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, новітніми педагогічними технологіями підготовки спеціалістів, зокрема технічного профілю [309].

Цю думку підтримує О.А. Ігнатюк, підкреслюючи, що викладач технічного вищого навчального закладу не має базової освіти педагога і приходить до викладання через науку, закінчивши аспірантуру, де вивчається курс педагогіки і психології, захистивши дисертаційну роботу з обраної наукової спеціальності. Педагогічна майстерність напрацьовується роками завдяки досвіду викладацької діяльності. Науковець наголошує, що в контексті педагогічної підготовки магістрантів інженерно-технічного профілю треба зробити акценти на тому, що необхідно формувати в них готовність до педагогічної діяльності, розуміння її структури та сутності, володіння різними видами компетентностей, серед яких, зокрема, має бути сформованою і компетентність проектування методик навчання [272].

На цей факт вказує і Н.В. Кучеренко, зазначаючи, що на вітчизняному ринку праці бракує висококваліфікованих педагогів, але разом з ним і відсутня сама система їх підготовки [361]. Вчителів загальноосвітніх навчальних закладів готують технікуми, коледжі та інші вищі навчальні заклади, а викладачами у вищих

навчальних закладах працюють магістри, аспіранти та науково-педагогічні працівники, які переважно не мають спеціальної педагогічної підготовки. Під час навчання студенти не слухають у повній мірі психолого-педагогічних курсів, які б сприяли професійному становленню викладача вищої школи. Науковець зазначає, що на практичному рівні ступеневої освіти проблема фахової психолого-педагогічної та наукової підготовки викладачів вищих навчальних закладів залишається не вирішеною.

Цю думку підтримує С.М. Супрун, вважаючи донедавна аспірантуру традиційною формою підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні, проте така система кадрів, зауважує дослідниця, мала свої недоліки, оскільки аспірант зазвичай був орієнтований лише на науково-дослідницьку діяльність, не маючи при цьому обов'язкової психолого-педагогічної підготовки. У результаті вищі навчальні заклади одержували кандидата чи доктора наук не готового до ефективної організації освітнього процесу. Ситуацію вдасться виправити, переконана вчена, якщо вищі навчальні заклади зможуть максимально використати потенціал магістратури, організувавши в ній належну психолого-педагогічну підготовку і залучивши конкретні мотиваційні чинники. Однак, як показує практика, система магістратури все ще шукає способи розв'язання численних проблем [642].

На проблему, пов'язану з рівнем педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю вказує й С.О. Сисоєва, оскільки, на думку дослідниці в таких вищих навчальних закладах викладають фахівці з певної галузі знань, які не мають вищої педагогічної освіти. За цих умов, постає проблема створення цілісної системи формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю [596].

Підтвердження цього, на думку О.І. Гури, проектуються і на нормативно-організаційному, концептуальному та методологічному рівнях. Так, з одного боку, задекларовано положення про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до чинного законодавства (ст. 48 Закону України «Про вищу освіту» у редакції 2002 року) має здобути спеціальну професійну психолого-педагогічну освіту, з

іншого, науково обґрунтована система такої підготовки відсутня; з одного боку, розвивається інститут магістратури як новітня форма професійної підготовки викладачів вітчизняних вищих навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності (Закон України «Про вищу освіту», «Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів»), з іншого – відсутнє науково-методичне забезпечення психолого-педагогічної компоненти професійної підготовки магістрантів; з одного боку, задекларовані ідеали та принципи особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, з іншого – домінує когнітивно-орієнтований, «зунівський» підхід до визначення змісту, форм і методів його підготовки [193].

Варто зазначити, що педагогічна теорія та практика різнобічно вивчає зміст педагогічної освіти, структуру освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл тощо, мало торкаючись такої важливої проблеми, як підготовка викладачів вищих навчальних закладів, зокрема, непедагогічних. Низька активність наукових досліджень у цій галузі не спонукає до розвитку практичну сторону підготовки викладачів та не стимулює її підтримку з боку держави. Так, зокрема, О.І. Гура зазначає, що система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі новоутворення і зміни, забезпечується вищими педагогічними навчальними закладами освіти II–IV рівнів акредитації, то у той же час система підготовки викладачів вищих навчальних закладів не задовольняє потреб суспільства: у більшості науково-педагогічних працівників вищої школи відсутня психолого-педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності [193].

Останні дослідження і публікації, в яких аналізується проблема підготовки викладачів вищих навчальних закладів свідчать про певні суперечності між освітньою і професійною підготовкою фахівців. Практика доводить, що наразі у вищих навчальних закладах спостерігаються явища диференціації загальнокультурної та професійної підготовки замість єдиного інтегрованого

підходу, який би синтезував світоглядні (загальнокультурні) цінності, моральні (морально-етичні) цінності і професійні (професійна культура, компетентність) цінності. Так, зокрема, С.О. Сисоєва підкреслює, що у вищій школі спостерігається спад морально-психологічної та ціннісно-формувальної спрямованості навчального процесу. Це питання пов'язане із послабленням виховного потенціалу вищої школи, що значною мірою зумовлено непідготовленістю педагогічних кадрів до роботи в нових умовах, а також нерозумінням викладачами власного місця і ролі у формуванні особистості майбутнього фахівця. Наразі у багатьох викладачів відсутній потяг до самовдосконалення, до змін, адекватних реаліям сьогодення [611].

Інтегруючи зазначені проблеми та суперечності, підкреслимо, що недоліки підготовки педагогічних кадрів для вищої школи полягають у відсутності гнучкої освітньої системи, здатної до швидкої адаптації відповідно до нових вимог сучасного суспільства. Така система апріорі передбачає використання сучасних форм, методів і засобів навчання, диференціацію та індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього педагога, застосування широкого спектра новітніх технологій, впровадження інноваційних програм у практику педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів. Науковці (С.О. Сисоєва [611], П.І. Сікорський [614], О.І. Гура [193] та ін.) все більше схиляються до думки, що магістратура може стати педагогічною системою підготовки викладачів вищих навчальних закладів, спроможною до підготовки фахівців конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг та вимог соціального замовлення. Інститут магістратури як новітня форма професійної підготовки викладачів вищої школи України потребує суттєвого вдосконалення, тому є актуальним об'єктом сучасних наукових педагогічних досліджень.

Задля виконання цього завдання П.І. Сікорський пропонує змоделювати відповідний навчальний процес підготовки викладачів вищої школи, визначивши базові навчальні заклади. Науковець вважає за доцільне готувати викладачів вищих навчальних закладів у класичних університетах, залучивши для цього найкращі науково-педагогічні сили [614]. Основне навантаження у підготовці викладачів

вищої школи, на думку П.І. Сікорського, має взяти магістратура вищих навчальних закладів, збільшивши термін навчання до двох років [614]. Цікавою є думка дослідника щодо ранньої професійної орієнтації на педагогічну діяльність студентів бакалаврату: вищий навчальний заклад повинен проводити відповідну профорієнтаційну роботу, створювати і моделювати відповідні ситуації, щоб системно вивчати педагогічні можливості студентів, пропонувати їм дисципліни психолого-педагогічного спрямування за вибором, диференціювати виробничу і переддипломну практику за психолого-педагогічними нахилами тощо. Студентів, які навчаються на бакалавраті, виявили відповідні педагогічні здібності, бажання займатися науково-педагогічною діяльністю і, звісно, мають відповідні інтелектуальні можливості й успішно навчаються, вчена рада університету скеровує на навчання в магістратуру з підготовки викладачів вищої школи.

Ідею ранньої орієнтації студентства на педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі підтримують російські науковці Г.У. Матушанський та Ю.В. Цвенгер [411]. Дослідники наголошують на необхідності введення у систему підготовки і перепідготовки викладачів вищої школи спеціальної «діагностичної служби», яка б здійснювала психологічний моніторинг студентів щодо наявності педагогічних здібностей та бажання працювати викладачем вищого навчального закладу. Вчені підкреслюють важливість посилення ролі педагогічної практики, введення в навчальний процес курсів і тренінгів з розвитку і формування організаційних, комунікативних та інших професійно-важливих психологічних якостей особистості, необхідних для майбутнього викладача вищої школи.

Запровадження ступеневої системи вищої освіти й введення освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр», вважає С.О. Сисоєва, надає великі можливості для вирішення завдань щодо формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю на етапі його навчання в магістратурі [611]. У європейському вимірі ступінь магістра надає фахівцеві можливість викладати у вищій школі, саме тому в країнах європейського союзу магістри отримують відповідну психолого-педагогічну підготовку. Саме етап навчання в магістратурі дослідниця вважає первинним у формуванні й

удосконаленні педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Для реалізації цього завдання С.О. Сисоєва вважає за необхідне здійснити ряд заходів, а саме: визначення статусу ступеня магістра відповідно до європейського контексту, тобто як науковця і викладача вищого навчального закладу; розроблення і впровадження стандарту формування педагогічної компетентності магістрів для вищих навчальних закладів педагогічного профілю; педагогічної підготовки магістрів за всіма напрямами магістерської підготовки [611].

На думку С.С. Вітвицької, оскільки «Закон про вищу освіту» (2002) визначав кваліфікацію «магістр» як повну вищу освіту особи, здатної до діяльності інноваційного характеру, то зрозуміло, що стрижнем у підготовці магістрів-педагогів мала б бути підготовка до інноваційної педагогічної діяльності. Готовність магістра до педагогічної діяльності дослідниця розглядає як складне, багатокомпонентне утворення, що має динамічну структуру і включає професійно-педагогічну спрямованість, розвинені педагогічні здібності, систему наукових знань, умінь і навичок, компетентностей і компетенцій, оволодіння якими дозволяє випускнику магістратури здійснювати продуктивну педагогічну діяльність [145].

О.Б. Проценко вважає навчання у магістратурі у вищому навчальному закладі важливим етапом формування професійної компетентності майбутнього викладача, а умови магістратури сприятливими для подолання вузькоспеціальної компетентності майбутнього фахівця, оскільки педагогічна діяльність вимагає осмислення широкого спектра педагогічних, психологічних, соціальних та інших проблем, пов’язаних з освітою [546].

Р.М. Цокур, досліджуючи підготовку майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, наголошує на важливості формування професійного саморозвитку майбутніх педагогів, конкретизації його сутність та компонентно-функціональної структури [694]. Науковець виокремив критерії показників та ознаки вияву рівнів сформованості означеного феномена. Визначено і теоретично-педагогічні умови, що зумовлюють ефективність магістерської підготовки щодо формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи. Дослідником експериментально апробовано технологію

педагогічного супроводу професійного саморозвитку магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи [694].

Т.П. Приходько, аналізуючи педагогічну спрямованість та інтенсифікацію процесу магістерської підготовки у вищих навчальних закладах, зауважує, що педагогічна спеціальність потребує від магістрантів більших інтелектуальних зусиль, більш чіткої організації їх навчання, а відтак – більш удосконаленої системи викладання педагогічних дисциплін. Адже знання, якими володіють магістранти, підкреслює дослідниця, постійно інтегруються, спеціалізуються, узагальнюються та конкретизуються, що призводить до утворення соціально-перцептивних зв'язків між окремими фактами, поняттями та явищами дійсності. Такий взаємозв'язок отриманих магістрантами знань, а саме: дисциплін непедагогічного профілю з іншими дисциплінами сприяє створенню внутрішніх умов для формування та розвитку готовності магістрантів до педагогічної діяльності [536].

Незначний період професійної підготовки майбутніх викладачів у межах магістратури, зауважує Т.П. Приходько, ставить додаткові вимоги щодо педагогічної інтенсифікації її змісту. Внаслідок тривалості професійної підготовки у магістратурі від одного до двох років (причому майже півроку триває магістерська практика) саме інтенсифікація навчального процесу, переконана дослідниця, забезпечить ефективність формування готовності магістрантів до викладацької діяльності [536].

Розкриваючи професійну підготовку педагога в умовах магістратури, В.А. Кушнір аналізує особливості педагогічного процесу у вищій школі. На думку науковця, така підготовка передбачає такі структурні елементи: предметний, методичний, практичний і методологічний. До предметного належить підготовка з фаху та психолого-педагогічних дисциплін. Методична підготовка охоплює знання різних форм, методів, методик, засобів організації педагогічного процесу. Предметна та методична підготовка формують предметні знання. Однак жодна сукупність предметних знань, переконаний дослідник, не може замінити методологічні знання. Практична підготовка педагога певною мірою формує в майбутнього фахівця живі знання про педагогічну реальність, уміння і навички, які

дозволяють керувати цією реальністю. Методологічна підготовка є одним із найскладніших аспектів професійної підготовки педагога. Методологічну підготовку не можна замінити теоретико-предметною, однак вона вимагає високих предметних знань [364].

Для нашого дослідження є актуальним намагання В.А. Кушніра поєднати педагогічний процес у магістратурі з тенденціями до системного, міждисциплінарного, комплексного сприймання проблем педагогіки. Кожне предметне знання, зауважує науковець, у педагогічному процесі має свою логіку. Різнопредметні знання можуть мати суперечливу логіку, хоча вони успішно застосовуються на практиці; пояснити цей факт можна лише в межах методологічних уявлень про педагогічний процес [365].

Вивчаючи проблему професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, не можна обминути актуальні аспекти професійно-морального виховання магістрантів. Так, зокрема, О.С. Коваль запропонувала модель формування професійно-моральних цінностей майбутніх магістрів, стверджуючи, що цей процес ефективно здійснюється через навчальну діяльність, оскільки у змісті програм навчальних дисциплін закладено величезний виховний потенціал. Серед сукупності професійних якостей особистості студента, які треба сформувати в процесі магістерської підготовки, дослідниця виокремлює професійний обов’язок та професійну гордість, професійну наполегливість, професійно-моральний досвід, професійну честь [291].

С.С. Чорна, досліджуючи особливості формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи під час навчання в магістратурі, здійснила теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку організаційно-педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки [708]. Науковець теоретично проаналізувала проблему формування педагогічної культури особистості в психолого-педагогічній теорії, так, зокрема, нею уточнено поняття «педагогічна культура майбутнього викладача вищої школи», визначено й експериментально перевірено концептуальну модель та організаційно-педагогічні

умови, що сприяють успішному формуванню педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в магістратурі; розроблено методичні рекомендації з формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки.

К.В. Касярум вважає, що сучасний викладач вищої школи поряд із володінням знаннями і вміннями в певній галузі фахових знань повинен мати і комунікативні здібності, і сформовану систему комунікативних вмінь, які дозволяють йому ефективно використати свій професійний потенціал у навчальному процесі. Зважаючи на достатньо незначний термін роботи магістратури, виконання згаданого завдання потребує вдосконалення змісту та методики підготовки майбутніх фахівців, впровадження інноваційних технологій, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів [280].

Актуальною для нашого дослідження є проблема підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Так, Л.М. Романишина наголошує, що вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін можливе завдяки впровадженню такої магістерської освіти, яка забезпечить не тільки оволодіння фахівцем поглибленими знаннями з економіки, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної та управлінської діяльності, але й науково-педагогічної праці [566]. На думку дослідниці, це потребує розв’язання відповідних методологічних, теоретичних і технологічних проблем, пов’язаних з: проектуванням структури та змісту професійної підготовки магістрів непедагогічних спеціальностей, використанням принципу подвійного випередження (на основі фундаменталізації та методологізації змісту професійної освіти); реалізацію принципу гуманізму; відбором форм та методів професійної підготовки, що враховують інтереси освітньої системи та самих майбутніх фахівців; професійним відбором і діагностикою професійної придатності до викладацької діяльності у вищій школі тощо.

Досліджуючи педагогічну компетентність магістра економіки, Л.В. Лебедик зауважує, що її варто розглядати як інтегровану якість особистості, яка виявляється

у сукупності психолого-педагогічних і спеціальних (економічних знань); умінні навчати і виховувати себе й інших, активно впливати на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості, володінні якостями, що дають змогу виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджувати і ліквідовувати негативні прояви поведінки тощо [367].

Аналізуючи систему підготовки магістрантів технічних спеціальностей до педагогічної діяльності, В.В. Корнещук зауважує, що ознайомлення з теоретичними положеннями, передбаченими вивченням педагогічних дисциплін, таких як «Педагогіка і технологія вищої школи», «Болонський процес і методика викладання у вищій школі» тощо, не може забезпечити педагогічну компетентність майбутніх викладачів вищої школи [309]. Проте організувати вивчення цих дисциплін можна таким чином, щоб магістранти не тільки отримали уявлення про загальні категорії педагогічної науки, теоретичні засади організації освітнього процесу у вищій школі, технологічні аспекти, що забезпечують навчально-пізнавальну діяльність студентів, але й набули певного досвіду викладацької діяльності. Для цього дослідниця пропонує вивчення теоретичних положень педагогічних дисциплін закріплювати практичними навичками підготовки до занять та їх проведення. Таке вивчення дисциплін педагогічного циклу у вищій технічній школі сприяє тому, що магістранти не тільки знайомляться з методами й формами організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі та його контролю, структурою професійної діяльності викладача, а й переносять отримані знання на власну педагогічну діяльність.

С.О. Демченко, вивчаючи формування професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти, зазначає, що цей процес є складною багаторівневою стійкою структурою, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення), формування яких максимально залежить від змісту їх професійної освіти [205].

Розглядаючи проблеми формування компетентності з проектування методик

навчання у магістрантів інженерно-технічного профілю, О.А. Ігнатюк зауважує, що в контексті педагогічної підготовки магістрантів інженерно-технічного профілю потрібно зробити акценти на тому, що необхідно формувати в них готовність до педагогічної діяльності, розуміння її структури та сутності, володіння різними видами компетентностей, серед яких має бути сформованою і компетентність проектування методик навчання. Майбутні викладачі технічних університетів мають розуміти, що педагогічні технології варто вважати не застиглою схемою навчального процесу, не готовими шаблонами і стереотипами, а системою психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їхніх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватним цілям освіти, змісту майбутньої діяльності та вимогам до майбутніх фахівців [272].

Указуючи на проблеми підготовки викладачів вищих сільськогосподарських навчальних закладів, П.Г. Лузан підкреслює, що будь-яка модернізована, вдосконалена, найсучасніша технологія не принесе жаданих результатів без зміни ставлення до педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників. Успішне вирішення складних завдань навчання та виховання студентської молоді значною мірою залежить від педагога, його професійної майстерності, ерудиції, культури, покликання [386].

На думку С.В. Толочко, у формуванні професійного потенціалу майбутніх педагогів-аграрників значне місце посідає допрофесійна підготовка студентів. Дослідниця вважає, що аграрний вищий навчальний заклад повинен реалізовувати таку соціальну функцію, як профорієнтаційну з діагностики й відбору студентів-бакалаврів для навчання за спеціальними програмами в магістратурі та аспірантурі кафедр педагогіки та психології чи педагогічних факультетів аграрних університетів шляхом проведення анкетування, тестування, інтерв’ювання. Для посилення допрофесійної підготовки студентів, підкреслює С.В. Толочко, варто організувати спільну роботу педагогічного колективу, зокрема викладачів психолого-педагогічних дисциплін, з педагогічними кафедрами аграрних університетів, розробляти й упроваджувати авторські програми з профільних предметів та

спецкурсів, спільні наукові дослідження та конференції. Таким чином, на думку науковця, допрофесійна підготовка студентів-аграрників-педагогів повинна стати найважливішим моментом кадрової політики навчального закладу, як ланка неперервної професійної освітньої системи [665].

О.О. Сиротіна, аналізуючи особливості професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи аграрного профілю, вважає позитивним досвід створення у вищих навчальних закладах факультетів підготовки науково-педагогічних кадрів «кожен для себе». Однак, підкреслює дослідниця, це має відбуватися у тісній співпраці з кафедрами педагогіки, педагогічними університетами, інститутами підвищення кваліфікації працівників освіти. Зазначена кооперація повинна насамперед забезпечувати широку психолого-педагогічну і методичну підготовку. При цьому посібники, плани, програми та підручники з теорії та методики навчання повинні створюватися фахівцями-предметниками, спільно з педагогами. Викладати ж такі предмети, вважає О.О. Сиротіна, повинні фахівці-предметники після спеціальної, «посиленої» психолого-педагогічної підготовки [593].

Варто зупинитися на сучасних розробленнях науковців із підготовки фахівців у системі музично-педагогічної освіти. Так, зокрема, Т.О. Бодрова зауважує, що у річищі вирішення проблем гуманізації вищої освіти принциповим питанням особистісного розвитку студентів-магістрантів є створення демократичних умов реалізації прав і обов’язків викладача вищої школи, взаємної зацікавленості у розвитку всіх суб’єктів навчання, усвідомлення та прийняття ієрархіанізованої системи цінностей майбутнього педагога, дотримання варіативності та можливості вільного вибору засобів педагогічного впливу, стимулювання саморозвитку в процесі мистецько-педагогічної діяльності. Науковець досліджує та підкреслює значимість асистентської практики, завдяки якій задовольняються професійні інтереси та потреби студента, формуються мистецько-педагогічний світогляд та художня свідомість майбутнього викладача вищої школи [115].

О.В. Єременко, порівнюючи стан магістерської підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва у педагогічній теорії та практиці зарубіжних країн, стверджує, що інноваційні процеси у вітчизняній вищій школі відображають загальні традиції

розвитку освітньої системи в провідних країнах світу, проте зберігають свою ідентичність, унеможливлюючи перенесення якоїсь моделі, що виникла в зарубіжжі, в українську систему освіти [236]. На думку вченої, функції магістерської підготовки не можуть істотно відрізнятися від функцій програми підготовки бакалавра, і їхньою головною спільною властивістю є сприяння вдосконаленню рівня мистецької та музичної освіти та культури в Україні, проте у процесі підготовки магістрантів ці функції повинні забезпечуватися більшою мірою. Але модифікація магістерської підготовки вимагає підвищення рівня бакалаврської освіти і вже на цьому рівні залучення бакалаврів до науково-дослідної діяльності. Науковцем були виокремлені теоретико-практичні аспекти підготовки магістрантів музичної освіти, визначені основні проблеми, що потребують більш конкретного розгляду та розроблення новітніх педагогічних технологій зокрема: збереження та відтворення у системі підготовки магістрантів особливостей національної культури та узгодженість цієї системи зі світовими стандартами; проведення ґрунтовного аналізу освітнього процесу для констатації прогностичних тенденцій; дотримання необхідних принципів і методів навчання у процесі підготовки магістрів, особливо системності та послідовності, співвідношення варіативності та інваріантних складових у навчальному процесі [236].

Особливої уваги заслуговують також наукові дослідження з проблеми вдосконалення педагогічного процесу підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи, зокрема в умовах магістратури. Так, на думку Т.І. Сущенко, потребує вдосконалення магістерський педагогічний процес, в якому майбутній викладач, навчаючись, відчув би себе повноцінним педагогом, отримав велику зацікавленість у професійному зростанні, упевнюючись у тому, що за успішної своєї діяльності він може просунутись у професійному статусі чи по службі [649]. За такої ситуації, зауважує дослідниця, організатори магістратури зобов’язані виступити як науковці, покликані розв’язати нову етичну проблему, яка потребує від них нової громадянської позиції і духовної самокритики. Практично це має такий вигляд: викладач магістратури, захоплюючи своїх слухачів цікавою навчальною метою, постійно оцінює особистий досвід і завжди перебуває у стані внутрішнього

морального самоконтролю. У противному разі станеться відчуження знань від особи і знання залишаються для магістрантів простою навчальною дисципліною, що помітно звужує предмет магістерського навчання. Для гармонійного засвоєння магістрами педагогічних знань необхідний досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованого ціннісного ставлення до нового розуміння соціальної ролі магістра, його нового статусу. Тільки за цієї умови, наголошує Т.І. Сущенко, відбувається оптимальне духовно-практичне засвоєння необхідної інформації, гуманізація магістерського педагогічного процесу [649].

З огляду на значення наукової діяльності студентів – майбутніх педагогів Л.О. Сущенко вважає, що вона має стати особливою «точкою біфуркації» у системі вищої освіти, бо саме зближення професійної підготовки з наукою, прагнення до комплексного, міждисциплінарного підходу у вирішенні поставлених задач, пошук нових оптимальних шляхів та методів удосконалення системи роботи зі студентською молоддю має будуватися на підґрунті фасилітативного стилю педагогічної взаємодії викладачів і студентів [646].

Т.І. Сущенко зазначає, що саме розуміння поєднання магістратури й стратегії розвитку наукового потенціалу викладачів означає початок якісно нового, цілісного підходу до створення необхідних умов професійно-особистісного зростання викладача вищої школи. Особливого значення, підкреслює дослідниця, набуває досвід магістратури із залучення магістрів до участі в організації захопливих і масштабних наукових пошуків, які здійснюються за принципом «вертикальної наступності» на всьому шляху безперервної освіти й за певних умов можуть стати для майбутніх викладачів виборчими інститутами повноцінної творчої життєдіяльності та розвитку індивідуальної обдарованості, поліпшення психологічного здоров’я, зняття напруження типового наукового життя, школою самозростання й управління у виконанні реальних життєвих ролей, місцем вибору життєвого шляху, накреслення особистих планів і цілей, набуття досвіду їх здійснення, нарешті, місцем наукового самоздійснення [649].

Варто зупинитися на деяких аспектах, які розглядають науковці щодо сформованості педагогічної компетентності та готовності до викладацької

діяльності випускників педагогічних вищих навчальних закладів. Так, зокрема, Т.В. Шестакова вказує на протиріччя між соціальним запитом на педагога, здатного до неперервного професійного самовдосконалення та недостатнім рівнем його сформованості у випускників педагогічних вищих навчальних закладів [719]. На думку дослідниці, це протиріччя можна розв'язати використанням авторської організаційно-методичної системи формування готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійного самовдосконалення, що являє собою сукупність цілеспрямованих педагогічних впливів, підпорядкованих єдиній меті розвитку готовності студентів до професійного самовдосконалення та водночас варіативних, залежно від напрямку й етапу підготовки [719].

Л.І. Воротняк, з'ясовуючи особливості підготовки майбутніх магістрів в умовах вищих педагогічних навчальних закладів, вказує на використання педагогічної технології для формування полікультурної компетенції магістрантів [160]. Метою педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах є підготовка високоосвіченої особистості, здатної до творчої діяльності, готової до самореалізації та самовизначення в професійній, суспільній і особистій сферах життєдіяльності, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, з позицією громадянина світу, члена світового співтовариства з почуттям загальнолюдської відповідальності за долю нашої планети. У процесі дослідження науковцем були визначені умови, що повинні сприяти підвищенню ефективності формування полікультурної компетентності, а саме: удосконалення навчально-методичного забезпечення, урахування особливостей позааудиторної міжкультурної комунікації, соціально-педагогічна адаптація індивідуальних особистісних потреб і властивостей магістрів [160].

Ю.М. Кравченко зазначає, що сучасна вища педагогічна школа України переважно акцентує увагу на проблемах оволодіння знаннями та збільшення їхнього об'єму у майбутніх учителів і менше уваги приділяє формуванню їх професіоналізму та розвитку творчості [321]. В результаті випускники вітчизняних вищих навчальних закладів педагогічних спеціальностей мають досить глибокі

теоретичні знання і високий рівень практичних умінь, але здебільшого недостатньо орієнтуються в сучасному освітньому просторі, не завжди можуть прийняти самостійні рішення, відійти від стандартного зразка педагогічної діяльності, висловлювати незалежні судження в нових умовах, передбачати можливі ситуації у взаємодії, як з колективом учнів, так і з окремою особистістю. Дослідниця наголошує, що одним із факторів поліпшення якості педагогічної підготовки студентів може стати посилення уваги до такого важливого компонента змісту вищої педагогічної освіти як розв'язання педагогічних задач. Важливим внеском є те, що у роботі науковця було розроблено узагальнений алгоритм розв'язування педагогічних задач, що складаються з таких етапів, як: підготовчо-аналітичного, постановки задачі, проектно-моделюючого, діяльнісного, заключно-аналітичного; методики формування практико-розвивального напрямку, що зорієнтовувався на набуття досвіду самовдосконалення майбутніх педагогів та на закріплення здобутих педагогічних знань і вмінь, сформованих мотивів і інтересів, інтелектуальних здібностей шляхом їх комплексного використання в практиці власного професійного самовдосконалення [321].

Аналізуючи підготовку педагогів з магістерською кваліфікацією у педагогічних і класичних університетах, Б. Ступарик та Й. Шемпрук зауважують, що в цій ділянці вищої освіти немає єдиних підходів і кожний вищий навчальний заклад вирішує це питання по-своєму. З одного боку, підкреслюють науковці, це добре, бо багатим буде досвід. Але, з іншого боку, виникає різнобій щодо рівня підготовки, недотримання єдиних державних стандартів педагогічної освіти, відповідних європейським [639]. На початковому етапі запровадження підготовки магістрів вибір бажаючих здійснювався на останньому курсі університету чи педінституту, а на навчання в магістратурі відводилося 1,5 року після отримання диплому спеціаліста. Практика виявила, що це був правильний підхід. Випускники магістратури мали високий рівень підготовки і добре проявляли себе у практичній і науковій діяльності. Однак, зауважують вчені, щоб зекономити витрати на підготовку магістрів, «придумали» інший шлях їхньої підготовки – паралельне навчання на двох останніх курсах за навчальними планами для підготовки

спеціаліста і магістра, тобто, магістрант фактично має подвійне навантаження, яке фізично виконати не може з незалежних від нього причин. Така практика підготовки магістрів, на погляд науковців, є хибною, вона не сприяє належній підготовці ні спеціаліста, ні магістра, а тільки компрометує ідею магістратури [639].

Р.С. Гуревич вказує на переваги магістерської підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі: по-перше, сучасна магістратура забезпечує гнучкість і можливість в оперативній підготовці фахівців за напрямами модернізації загальної середньої освіти; по-друге, фундаменталізація магістерської освіти, з одного боку, і практична спрямованість, з іншого боку, дозволяють забезпечити реальну інтеграцію науки і практики в освітньому процесі вищого навчального закладу; по-третє, розроблення університетом магістерських програм є суттєвим фактором оновлення педагогічної професійної освіти [194].

Таким чином, аналіз наукових розвідок засвідчив, що проблема підготовки викладачів вищої школи, зокрема в умовах магістратури, ретельно вивчається вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Науковці одностайні в думці, що у сфері вищої освіти України спостерігається суперечність між сучасними вимогами до педагогічної кваліфікації викладачів і фактичним рівнем їх підготовки. Задля вирішення цієї проблеми, на наш погляд, потрібне нормативно-правове забезпечення підготовки викладачів вищої школи, де були б враховані сучасні вимоги до професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі з обов’язковим врахуванням наявності у викладачів спеціальної професійно-педагогічної освіти. З’ясовано, що в сучасний період розвитку сфери вищої освіти України проблему підготовки викладацьких кадрів можна вирішити шляхом навчання в магістратурі, яка надасть змогу майбутнім і діючим викладачам отримати необхідні спеціалізовані знання з філософії освіти, педагогіки вищої школи й психології, сучасної інформатики, методики викладання та здобути кваліфікацію викладача вищої школи. Потребує ретельного дослідження проблема педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю і магістерський педагогічний процес загалом, який має впливати на безперервне професійне самовдосконалення і професійний саморозвиток

майбутнього викладача вищої школи та буде виконувати випереджально-прогностичну функцію його підготовки.

2.2. Характеристика інституту магістратури в Україні

Аналіз ринку праці свідчить про певний дисбаланс у сфері підготовки кадрів. В Україні існують відмінності між системою освіти та потребами ринку праці. Як наслідок, людей з вищою освітою у нас багато, а справжніх кваліфікованих фахівців катастрофічно бракує. Країна має дефіцит фахівців світового рівня як в економічній галузі, так і у сфері наукоємних технологій. У цих умовах принципово важливим є формування у системі освіти «нової генерації спеціалістів, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатними працювати творчо та самостійно» [591, с. 26], професіоналів, здатних реалізувати стійкий та динамічний розвиток конкурентоспроможної економіки країни та наукоємних технологій. На нашу думку, саме магістри – це ті фахівці, які спроможні забезпечити розв’язання актуальних проблем сьогодення, і, як свідчить зарубіжний досвід, саме вони є квінтесенцією системи вищої освіти та підґрунтям науково-технічного прогресу загалом [64].

Як уже було зазначено, у 90-х роках XX ст. у вітчизняній системі освіти сталися суттєві зміни, зокрема перехід на ступеневу освіту, за яких підготовка магістрів стала інноваційним завданням для системи вищої освіти України, адже освітньо-кваліфікаційний рівень магістра є одним із визначальних чинників рівня науково-технічного прогресу у країні і сприяє формуванню інтелекту молодих людей, духовному вихованню молоді та, врешті-решт, забезпечує добробут у суспільстві. Усе зазначене досягається самою філософією магістратури: єднання знань, умінь і навичок та постійного бажання до негайного реагування на швидкоплинні зміни у науці та технологіях. Все це зумовлює необхідність у високій гнучкості змісту магістерських програм, їх здатності допомогти майбутнім фахівцям бачити у будь-якому факті його макро- і мікронаслідки, передбачати зміни у природі та суспільстві, тобто наповнення магістерської підготовки має забезпечити молодій

людині здатність до глобального мислення, бачення місця і значення професії, що опановуються, можливості порівняння стану справ у відповідній галузі в Україні з сучасними досягненнями країн світу.

Зазначене свідчить про очевидний пріоритет сучасної магістерської підготовки у системі професійної освіти в Україні, на відміну від бакалаврата. По-перше, сучасна магістратура здатна гнучко і оперативно готувати фахівців з урахуванням нагальних вимог ринку праці. По-друге, варто зазначити взаємообумовленість фундаментальної та практичної спрямованості у магістерській освіті, що реально доводить інтеграцію науки і виробництва в освітньому середовищі. По-третє, розроблення університетами магістерських програм та постійне їх оновлення є суттєвим чинником модернізації вищої професійної освіти загалом. Незважаючи на те, що у підготовці магістрів вищою школою України вже набуто значний досвід, як наукова ця проблема все ще залишається мало дослідженою. Висвітлення деяких аспектів, безсистемність, відсутність цілісного дослідження цієї проблеми створює ситуацію неоднозначності, різноспрямованості ставлення до з’ясування принципових задач теорії і методики магістерської підготовки [237].

Приведений аналіз засвідчив, що наукові пошуки з питань магістерської підготовки, зокрема у працях таких учених, як С.С. Вітвицької [148], О.В. Глузмана [172], О.І. Гури [192], О.В. Єременко [237], К.В. Корсака [315], В.І. Лугового [384], В.С. Сенашенко [591], Г.М. Падалки [495], В.В. Осадчого [489], К.О. Островського [493], Р.С. Гуревича [194] та інших дають підстави для пошуків ефективних шляхів організації освітнього процесу на магістерському рівні. Так, зокрема, В.С. Сенашенко окреслює проблеми магістерської підготовки та шляхи удосконалення багаторівневої структури у системі педагогічної освіти. Автор досліджує умови організації освітнього процесу у вищій школі на магістерському рівні [591]. Г.М. Падалка досліджує теоретичні та методичні засади написання магістерських робіт [495]. С.С. Вітвицька з’ясовує сутність та зміст сучасної вищої освіти, наголошує на головному значенні світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти магістрант у процесі навчання на основі систематичних знань,

практичних умінь і навичок [148].

Р.С. Гуревич зазначає, що процес навчання у магістратурі має спрямовуватися на формування у студентів загальнодоступних і професійних компетенцій, передбачених освітніми стандартами. Дослідник зауважує, що підготовка магістрів спрямована на подолання неузгодженості моделі підготовки та динаміки розвитку предметної галузі, урахування потреб сучасного ринку праці, у тому числі виникнення нових типів освітніх установ, пов'язаних з інформатизацією освіти [194].

Магістерська підготовка на думку В.В. Осадчого, суттєво більш індивідуалізована і поглиблена порівняно з бакалавратом та передбачає не тільки синтез і поглиблення раніше отриманих знань, але й можливість здійснити індивідуальну освітньо-наукову програму, під час якої розкриваються креативні і когнітивні здібності магістранта [489].

Для глибшого усвідомлення сутності магістерської підготовки доцільно проаналізувати її історичні витоки, що на нашу думку посилить теоретичну складову дослідження проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Так, у XVII–XVIII століттях у західноєвропейських університетах старші студенти, які успішно опанували арифметику, геометрію, астрономію, теорію музики, так званий квадріум, на факультеті «вільних мистецтв» – здобували ступінь магістра мистецтв. Це надавало їм право вступу на один з трьох вищих факультетів університету, а також обіймати посаду викладача (Magister atrium liberalium). Зауважимо, що з 30-35 старших студентів університету магістрами ставали не більше 5-6 осіб, адже для цього були потрібні не лише знання, а й чималі матеріальні витрати. Загалом ступінь магістра у країнах Західної Європи здобували випускники філософських факультетів, а у XIX сторіччі він був витіснений ступенем доктора філософії, проте у деяких країнах, таких як Англія, Росія він продовжував існувати, а магістр фармації та ветеринарних наук був вищим у своїй галузі [596].

Ступінь магістра здобувала особа, яка після закінчення університету склала усний іспит з відповідної галузі знань та публічно захистила схвалену факультетом

дисертацію. Як виняток, факультет міг допустити до іспиту на ступінь магістра особу, яка подала докторський диплом іноземного університету. Особа, яка витримала магістерський іспит, але не захистила дисертацію, називалася магістрантом. За особливі здобутки при захисті магістерської дисертації факультет міг клопотати про присвоєння звання доктора. У дореволюційній Росії магістри також могли клопотати про зарахування їх до спадкоємних почесних громадян, а при вступі на цивільну службу мали право на чин IX класу. Їх також призначали екстраординарними професорами університетів [596].

У контексті досліджуваної проблеми апелюємо до витоків становлення магістратури в Україні. Зауважимо, що цей процес невіддільний від загального процесу становлення структури та законодавчої бази вищої освіти з усіма його особливостями та протиріччями. У перші роки незалежності система освіти України існувала за законодавчими актами Української РСР. Так, наприклад, Закон УРСР «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 100/96 визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства; визначає мету та структуру освіти, досліджує вищу освіту як складову загальної системи освіти, що забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до інтересів та здібностей громадян країни [769].

Основні принципи реформування системи освіти у незалежній Україні було визначено ще у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» [764]. У цьому документі вперше було окреслено шляхи оптимізації системи управління освітою на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях. Зокрема висвітлено питання, пов’язані з доступністю до вищої освіти, сутністю та координацією системи вищої освіти, методами викладання, автономією, державним контролем над освітою, диверсифікацією освітнього планування й фінансування, демократизацією управління вищими навчальними закладами. У документі зазначено, що формування мережі вищих навчальних закладів має здійснюватися за освітніми кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами і методами навчання, зроблено акцент на важливість і необхідність

піднесення вищої освіти України на рівень розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне науково-освітнє співробітництво.

На основі Закону України «Про освіту» і Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) опрацьовано певні нормативні акти. Так, у червні 1992 року Кабінет Міністрів ухвалив «Положення про акредитацію вищих навчальних закладів», у лютому 1994 р. – «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» та новий «Перелік напрямів базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України», у вересні 1996 р. – нормативний документ «Про державний вищий навчальний заклад» [780].

Наведені принципи втілено як право усіх громадян у Конституції України (1996). Так, відповідно до статті 53 Конституції України, кожен має право на освіту і держава гарантує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти у державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної; професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, різних форм навчання, надання державних стипендій, пільг учням і студентам. Громадяни мають право безоплатно здобувати вищу освіту у державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі. В зазначений період Міністерство освіти і науки України ухвалило наказ «Про затвердження положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (2 червня 1993 р.) та програму підготовки бакалаврів (червень 1994 р.), молодих спеціалістів (листопад 1994 р.), спеціалістів (лютий 1995 р.).

Навчання фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у вищих навчальних закладах України розпочалося у 1993–1997 роках. Одними з перших вищих навчальних закладів, які розпочали підготовку майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», були Національний університет «Львівська політехніка», Донецький національний університет та Національний університет біоресурсів і природокористування України (до 2008 р. – Національний аграрний університет). Так, у 1993/94 навчальному році, як експеримент, за згодою Міністерства освіти і науки України у Державному університеті «Львівська

політехніка» розпочато навчання магістрів після отримання диплома спеціаліста з терміном 1 рік (два семестри) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації)». Саме у цей період за згодою Міністерства сільського господарства та продовольства (лист № 686 від 21.12.94 р.) та Міністерства освіти і науки України (лист № 119-160 від 5.05.95 р.) розпочато навчання магістрів у Національному аграрному університеті (нині – Національний університет біоресурсів і природокористування України). На підставі «Положення про освітні кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» від 20 січня 1998 р. № 65 в Україні запроваджується навчання магістрів і в інших навчальних закладах за послідовною і паралельною схемами [786].

У цей час має місце перебудова внутрішньої організаційної структури вищих навчальних закладів, насамперед серед III–IV рівнів акредитації, та вдосконалення форм організації навчального процесу та контролю оцінки знань студентів. У багатьох вищих навчальних закладах заходи відбуваються із урахуванням принципів Болонського процесу. З кінця 90-х рр. XX ст. цей досвід узагальнювався Міністерством освіти і науки України і у різних формах набув поширення у вищих навчальних закладах (наради керівників і професорсько-викладацького складу; інструктивні листи Міністерства освіти і науки України; науково-практичні конференції). Цим було започатковано новий етап впровадження у вищих навчальних закладах України принципів Болонського процесу. Перед Україною, як учасницею Болонського процесу, постала низка пріоритетних завдань, що передбачали запровадження стандартів, рекомендацій та основних інструментів Європейського простору вищої освіти: запровадження трициклічної системи освіти (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії (PhD)); інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи; Додатка до диплома європейського зразка; Національної рамки кваліфікацій. Це стало можливим завдяки створенню законодавчо-нормативної бази у сфері вищої освіти, перегляду існуючих нормативних документів і ухвалення нових законів та

здійсненню заходів щодо визначення статусу вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації та перебудови напрямів і форм навчально-виховної роботи. Відтак, варто зазначити, що введення у систему професійного навчання фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» було необхідною передумовою інтеграції України до Європейського простору вищої освіти.

Зважаючи на зазначене, у січні 2002 року опрацьовано і ухвалено Закон України «Про вищу освіту», який було доповнено іншими більш вузькими нормативно-правовими актами, а також указами Президента України та постановами Кабінету Міністрів України. Запровадження цього законодавства потребувало істотних перетворень у структурі, сутності, фінансуванні та управлінні освітою. Ці реформи мали на меті наблизити українську національну систему освіти до європейської. Приєднання України до Болонського процесу в травні 2005 року на Конференції міністрів вищої освіти у м. Берген (Норвегія) було важливим заходом і стимулом для досягнення накреслених цілей. Втім, вважаємо, що на той час численні законодавчі та нормативні акти, недостатньо висвітлювали проблеми організації магістерської підготовки. Справа зрушилася з місця лише після того, як Міністерство освіти і науки України своїм наказом від 10.02.2010 р. № 99 (призупинений Наказом МОН від № 258 від 29.03.10 р.) затвердило Концепцію організації підготовки магістрів в Україні, у якій зазначено, що підготовка магістрів потрібна з огляду на високу динаміку ринку праці, потребу орієнтації магістрів на його конкретні сегменти та для максимально ефективного використання науково-педагогічного потенціалу вищих навчальних закладів. Ця Концепція визначила основні правила прийому до магістратури, напрями підготовки, терміни навчання, нормативні дисципліни, вимоги до магістерських робіт і їх керівників та ін.. Проте, як і раніше, все ще залишаються не розв’язаними питання щодо визначення організаційних і методичних умов підвищення якості навчання та виховання магістрів.

Освітні напрями згідно з «Концепцією організації підготовки магістрів в Україні» можуть бути поділені на:

– дослідницькі, що передбачають поглиблення досліджень в одній з

наукових галузей;

– професійні, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності;

– кар'єрні, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності [797].

Важливість такого розподілу Міністерство освіти і науки вбачало у необхідності відокремити навчання майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Окрім того, запропонований розподіл дасть змогу максимально враховувати особистісні потреби студентської молоді та створити умови для реалізації індивідуальних траєкторій навчання з урахуванням потреб сучасного ринку праці.

Останніми роками, вважає О.Б. Проценко, в Україні утворилася певна і відносно персоніфікована система нормативно-правових актів, що регламентують складні і багатопланові за характером відносини у системі магістратури [546].

Наразі навчання у магістратурі здійснюється на підставі нормативно-правових документів України, серед яких варті уваги такі: Закон України «Про освіту» (1991); Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998); Лист Міністерства освіти і науки «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (2001); Закон України «Про вищу освіту» (2014); Наказ Міністерства освіти і науки «Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації» (2006); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (2010); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015); Наказ Міністерства освіти і науки «Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними

рівнями спеціаліста і магістра» (2010); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) тощо.

Усі наведені нормативно-правові документи регламентують функціонування вищої освіти в країні і досліджують такі аспекти навчання майбутніх фахівців в умовах магістратури, як: окреслення умов вступу до магістратури, перелік напрямів підготовки магістрів; з'ясовування специфіки організації начального процесу на основі компетентнісного підходу; впровадження ідеї неперервної освіти магістрів.

Проаналізуємо детальніше основні положення нормативно-правових документів, які характеризують підготовку магістрів в Україні. Згідно з Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) [786], «магістр» – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на підставі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблений спеціальний досвід та знання інноваційного характеру, має змогу застосовувати та продукувати нові знання для розв'язання проблемних завдань у певній галузі народного господарства. У листі Міністерства освіти і науки № 1.9-168 від 25.04.01 р. «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», додається, що магістрантом може бути особа, яка здобула вищу освіту до запровадження в Україні ступеневої вищої освіти [788].

У редакції Закону України «Про вищу освіту» від 17.01.02 № 2984 тлумачення поняття «магістр» подавалося як освітньо-кваліфікаційний рівень освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності [766].

У чинному Законі України «Про вищу освіту» (2014), визначено, що магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної кваліфікації. У новій редакції Закону вже не зазначається інноваційний характер професійної діяльності магістрів, втім конкретизовано обсяги освітньо-професійної програми підготовки магістрів до 90-120 кредитів ЕКТС, обсяг освітньо-наукової програми 120-кредитів ЕКТС.

Зазначено, що освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Відповідно до Закону України «Про освіту» і рішення Міністерства освіти і науки України, право навчання магістрів надається вищим навчальним закладам III– IV рівнів акредитації за наявності ліцензії на впровадження освітньої діяльності за IV рівнем акредитації з відповідної спеціальності [769].

Навчання магістрів здійснюється за напрямами та спеціальностями, затвердженими Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №787, та узгоджується з освітньо-професійними програмами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, навчальними планами, програмами навчальних дисциплін та іншими нормативно-правовими документами у галузі вищої освіти [784]. Сутність освіти магістрів характеризується відповідним галузевим стандартом вищої освіти України, а саме: освітньо-кваліфікаційною характеристикою, освітньо-професійною програмою навчання і структурно-логічною схемою, на основі яких опрацьовуються робочі навчальні плани.

Нормативний термін навчання у магістратурі, наведений у «Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (1998), визначається освітньо-професійною програмою та не може перевищувати одного року, а для деяких спеціальностей, за погодженням з Міністерством освіти і науки може бути встановлено термін півтора року [786].

З урахуванням тематики дослідження, зазначимо нагальні проблеми магістерської підготовки в Україні. Як зауважує К.С. Островський, донедавна, в Україні «було здійснено спробу зберегти «лінійність» системи вищої освіти (подібно до системи освіти США) одночасно з розміщенням освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» між новими для української вищої системи освіти рівнями «бакалавр» і «магістр» [493]. Це, в свою чергу, призвело до того, що деякі університети інтерпретували підготовку за освітньо-кваліфікаційною програмою магістра як складову «традиційної аспірантури з освітнім рівнем спеціаліста» і вважали ці кваліфікаційні рівні як два паралельно існуючі варіанти.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (1996) ступінь магістра було

запроваджено на рівні зі ступенем спеціаліста та вони охарактеризовані як однакові рівні вищої освіти [769]. На думку К.С. Островського, у цьому випадку сталася реакція самоналагодження освітньої системи у бік спрощення, усунення зайвих для внутрішньої логіки систем, ступенів і категорій, які є неприродними для неї [493].

Безумовно, останнє спричинило нерозуміння відмінності у підготовці спеціалістів і магістрів. Через державну невизначеність до певного часу понять «спеціаліст» та «магістр» у значної кількості вищих навчальних закладів практично була відсутня різниця у підготовці спеціалістів та магістрів: терміни навчання однакові, та й навчальні плани майже збігалися, тобто реального переходу на той період на ступеневу форму навчання у таких навчальних закладах не сталось, а працювали там переважно за старою схемою п’ятирічної підготовки фахівців. Ми переконані у тому, що доки наші навчальні плани підготовки магістрів та їх реалізація не будуть принципово на краще вирізнятися від планів підготовки спеціалістів, якісного поліпшення навчання в магістратурі в Україні не станеться. На нашу думку, розбіжність між програмами магістерської підготовки та підготовки спеціалістів полягає у глибокій орієнтації підготовки магістрів на фундаментальні знання та у спрямованості на інноваційну діяльність, у тому числі і в науковій галузі. Вважаємо, що уся система навчання магістрів, на нашу думку, повинна мати випереджувальний характер, адже саме магістри мають стати каталізаторами опрацювання нових наукоємних технологій, інноваційного розвитку виробництва, носіями інноваційної культури у суспільстві.

Пріоритетним у вирішенні цієї проблеми є, як уже зазначалось, інтеграція вищої освіти, науки і виробництва. Тільки наблизивши освітній процес магістрів до наукоємних виробництв та передових наукових шкіл можна досягти, на нашу думку, випереджувального характеру підготовки майбутніх фахівців. Останнє стає можливим на підставі компетентно обґрунтованих і досконало сформульованих освітньо-професійних програм підготовки магістрів, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, запровадження інноваційних педагогічних технологій викладання у вищих навчальних закладах. Вирішальним у розглядуваному аспекті є підготовка викладачів вищої, які будуть здатними ефективно запровадити ці нові

введення, проте досягнення цієї мети потребує, на нашу думку, скасування автоматичного переведення бакалаврів на навчання за програмою підготовки магістра. Досвід передових країн світу свідчить, що навчання за програмами магістра здатні продовжувати лише 25-30% випускників бакалаврату, тобто підготовка магістрів, окрім випереджувального характеру, має ще й бути елітною [596]. На нашу думку, у нових соціально-економічних умовах постіндустріального суспільства в Україні принципово важливим є формування у системі освіти нової генерації професіоналів, здатних втілювати в життя стійкий та динамічний розвиток економіки на підставі наукоємних технологій та міжнародних стандартів.

Вважаємо, що елітність у підготовці магістрів можна здобути за суворо конкурсним відбором кращих випускників бакалаврату. Конкурсний відбір має здійснюватися за багаторівневими тестами, спеціально організованими співбесідами та письмовими іспитами, досвід застосування яких на конкретний момент мають деякі провідні університети України. Важливою складовою конкурсного відбору майбутніх магістрів також є вільне знання англійської мови для спілкування у професійному середовищі. Такий підхід до підготовки магістрів в Україні значно посилить, на нашу думку, якість відбору на магістерські програми підготовки викладачів вищої школи.

Наступною проблемою є формування змісту підготовки магістрів. Зазначимо, що складність підготовки таких фахівців полягає в поєднанні глибокого опанування фундаментальних знань, сучасних інноваційних технологій з навичками підприємця. Останнє потребує перебудови змісту освіти магістрів, пошуку і створення нетрадиційних освітніх технологій та здійснення комплексної підготовки фахівців до інноваційної діяльності [391]. Варто наголосити на тому, що досягнення цієї мети – це отримання якісно нової вищої освіти, яка потребує не тільки принципового переосмислення змістовних аспектів, а й реального перегляду наукових і освітніх парадигм. Можна констатувати, що сьогодні остаточного ефективного реформування у цій сфері не відбувається, оскільки відсутня єдність фахового, наукового і загальнопедагогічного аспектів змісту освіти у підготовці

магістрів. Вважаємо, що зазначене стосується і змісту освіти у підготовці майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Незважаючи на те, що модель багаторівневої підготовки в Україні ґрунтується на досвіді передових країн, проте її плани опрацьовуються кожним конкретним вищим закладом освіти на експериментальній основі. На сьогодні вищий навчальний заклад самостійно спрацьовує, ухвалює основну освітньо-професійну програму підготовки магістрів як певну кількість дисциплін, які охоплюють сферу напряму знань, що реалізуються вищим навчальним закладом на підставі державного стандарту магістра [391]. Аналогічну ситуацію можна спостерігати і в навчальних планах підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та різку їх відмінність у вищих навчальних закладах педагогічного і непедагогічного профілю.

Характерною особливістю наповнення змісту підготовки магістрів вважаємо побудову потужного природничого, математичного та світоглядного фундаменту знань. Магістр має здобути системно-інтегровані знання про природу, суспільство, а також загально-професійні та спеціально-професійні знання, які б гарантували виробничу діяльність у проблемних ситуаціях. Тому, наповнюючи зміст магістерських програм, варто обов'язково долучати природничі, психологічно-педагогічні, економічні, правові компоненти з урахуванням міжнародного досвіду підготовки фахівців.

На основі аналізу досвіду діяльності провідних вищих навчальних закладів (Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Східноєвропейський університет імені Лесі Українки та ін.) вважаємо за потрібне зауважити таке, що магістратура започатковується і успішно розвивається там, де існує потужна науково-педагогічна інфраструктура та наукові школи у широкому спектрі наукових напрямів. Ефективна реалізація магістерської програми можлива лише тоді, коли до навчального процесу залучаються науково-педагогічні працівники та наукові співробітники − представники сучасних наукових шкіл. На нашу думку, саме наукові школи спроможні закласти виняткове підґрунтя для створення і реалізації

авторських магістерських програм, адже, при випереджувальній підготовці фахівців для сучасної інноваційної економіки сьогодні недостатнім є традиційне усвідомлення професійної освіти як опанування певного об’єму знань. Більше того, на нашу думку, таке усвідомлення сутності професійної освіти стає перешкодою на шляху формування інноваційного мислення майбутніх фахівців. Підґрунтям інноваційної освіти мають стати не тільки навчальні дисципліни, а й способи мислення і діяльності, які необхідно об'єднати в одне органічне ціле. Сприятиме зазначеному виховання на засадах системного, синергетичного та акмеологічного підходів у магістрантів системного мислення та цілісного сприйняття оточуючого середовища та усвідомлення ними значимості професійного зростання та самовдосконалення.

Проблема третя – організація освітнього процесу у магістратурі. Необхідні суттєві організаційно-методичні реформування системи підготовки магістрів у новітніх умовах розвитку сучасної освіти. Як свідчить зарубіжний досвід, ця нова осучаснена система має орієнтуватися на самостійну роботу студентів. Необхідно збільшувати час на самостійну роботу студента, ширше впроваджувати індивідуальні плани, і все це має постійно контролюватися кафедрою, викладачем [596]. Магістранти на лекціях отримують забагато інформації, яку вони можуть опанувати самостійно. Подібна ситуація не змушує студентів мислити самостійно. У провідних університетах світу переважна частина навчання у магістратурі – це самостійна робота студентів. Студент має знайти необхідні матеріали, опрацювати їх, підготувати реферативний огляд тощо. Поза бібліотекою цю роботу здійснити неможливо. До того ж, її електронні ресурси дають змогу вийти в інформаційні фонди провідних бібліотек світу.

Наразі у вищих навчальних закладах немає чіткого механізму організації та контролю самостійної роботи магістрантів. На результативну організацію самостійної роботи впливає і якість методичного забезпечення і, безумовно, впровадження сучасних комп’ютерних технологій, розвиток комп'ютерних мереж, інтенсивного використання світової мережі Інтернет. Вдосконаленню самостійної роботи студентів сприятиме і вдосконалення системи контролю: навчальний процес

не може відбуватися без належного зворотного зв'язку, який реалізується через контроль за його ходом та результатами. Зазначене вважаємо одним із найважливіших аспектів вдосконалення підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Окрім того, організаційно-методичне реформування системи підготовки магістрів, варто на нашу думку пов’язувати з введенням поряд з класичними формами навчання, сучасних форм, таких як: тренінги, «мозкові атаки», ділові ігри та ін..

Наступна – четверта проблема – практичне навчання магістрів, адже саме воно є важливою складовою програми їхньої підготовки. Ми ще не у повному обсязі можемо теоретичні знання трансформувати у технології, адже теоретична підготовка має суттєво доповнювати практичну. Саме так побудована західна система освіти, напрямним вектором якої і є практична підготовка студентів: у провідних університетах світу практична підготовка використовує понад третину загального обсягу навчальних кредитів.

Постійне відновлення наукомісткого виробництва, підвищення зацікавленості бізнесу у підготовці сучасних конкурентоспроможних кадрів орієнтують вищі навчальні заклади на якісно нову діяльність [596]. Тому, освітні технології, які застосовуються при навчанні магістрів, мають ґрунтуватися не тільки на сумі знань, а, насамперед, на формуванні фахової компетентності. Вважаємо, що лише за таких умов магістри будуть конкурентоспроможні на ринку праці.

Задля реалізації цієї мети та ефективного розвитку магістратури в Україні, на нашу думку, необхідне сучасне законодавство, адекватне європейським та світовим нормативно-правовим документам у сфері вищої освіти. Із огляду на сучасні тенденції, зокрема на теренах Європи, можна констатувати, що завдяки реформам системи вищої освіти у Європейському просторі нині досягнуто більшої відповідності й порівнянності кваліфікацій на національному й міжнародному рівнях. Основні інструменти європейської вищої освіти – Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), Додаток до диплома (DS), Національні рамки кваліфікацій (NAF) стали загальноприйнятими. Активно запроваджується у вищих навчальних закладах Європи нова трициклова структура вищої освіти: бакалавр –

магістр – доктор філософії (PhD), що стала наразі своєрідним світовим стандартом.

Упровадженням нового закону Закону «Про вищу освіту» [767], Україна спрямувала своє законодавство за загальноприйнятими світовими тенденціями, що сприятиме, на нашу думку, наближенню національної вищої освіти до інтеграційних процесів у сфері вищої освіти. Вважаємо, що насамперед, законодавство України у сфері вищої освіти має забезпечувати випереджувальний розвиток магістратури, як каталізатора інноваційного розвитку виробництва та наукоємних технологій. Адже магістерська підготовка суттєво більш індивідуалізована і поглиблена порівняно з бакалавратом, передбачає не тільки синтез і поглиблення раніше отриманих знань, але й можливість здійснювати індивідуальну освітньо-наукову програму, під час якої розкриваються креативні і когнітивні здібності магістранта.

Спроби законодавства України щодо розвитку творчих здібностей та дослідницьких умінь магістрів і диференціації підготовки було наведено у Листі Міністерства освіти і науки «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (2001) [786]. У документі зроблено акцент на організаційні особливості підготовки магістрів, спрямовані на розвиток їх творчих здібностей:

– навчання магістрів у системі вищої освіти спрямоване на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і навчання фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним, управлінським;

– магістерська робота, що виконується на завершальному етапі навчання, має передбачати проведення наукових досліджень (творчих опрацювань) з проблем відповідної галузі.

Ідею дослідницького характеру магістерської підготовки підтримано і у Наказі МОН від 10.02.2010 р. № 99 «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» [787]. Окрім розподілу підготовки магістрів на дослідницькі, професійні та кар’єрні напрями, в документі запропоновано надати магістерській роботі статус магістерської дисертації та встановити запити, які будуть уособлювати високий статус та вимоги до магістрів:

– оприлюднення теми магістерської роботи на сайті вищого навчального

закладу;

– обов’язковість опублікування статті у науковому журналі, збірці та (або на сайті вищого навчального закладу);

– запровадження інституту опонентів при захисті магістерської роботи;

– одноосібний виступ з доповіддю за тематикою магістерської роботи не менше, ніж на двох наукових конференціях.

Вважаємо, що брак у системі вищої освіти цільової державної програми щодо підготовки магістрів призводить до того, що вищі навчальні заклади мають другорядне значення у реалізації передових наукових досліджень. Останнє, у свою чергу, призводить до другорядності університетської науки як і у системі державних пріоритетів, так і у принципах її фінансування, що суперечить світовій практиці. Через це суттєво знижується науковий рівень педагогічних колективів, наукових шкіл, дослідницьких центрів вищих навчальних закладів.

Наступним суттєвим чинником в організації навчання магістрів, що сприятиме, на нашу думку, адаптації вищої освіти України до світових стандартів, є впровадження Національної рамки кваліфікацій. До концептуальної основи Національної рамки кваліфікацій України належать загальноєвропейські та національні документи, які є підґрунтям реформ, що відбуваються у сфері вищої освіти на теренах європейського простору вищої освіти, міжнародні зобов’язання, ухвалені Україною у межах Болонського та Копенгагенського процесів, та висновки обговорення потреб національної економіки у кваліфікованих кадрах представниками Верховної Ради України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства промислової політики України, Федерації і Конференції роботодавців України, Української асоціації якості, вищих навчальних закладів та профільних наукових установ України [643]. Безперечним досягненням у реалізації цього завдання є Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», створена на підставі Рамки кваліфікацій європейського простору вищої освіти (Бергенське комюніке, 2005) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (Копенгагенське комюніке, 2008) [785], який було продовжено спільним наказом

Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та Міністерства соціальної політики України від 20.04.2012 р. № 488/225 «Про затвердження заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій».

Наступною проблемою актуалізації нормативно-правового забезпечення підготовки магістрів з урахуванням комплексного реформування у межах європейського простору вищої освіти є необхідність принципових модифікацій у забезпеченні організації навчання фахівців протягом усього життя. Аналіз документів Болонського процесу під кутом концепції навчання упродовж життя свідчить, що в усіх документах Болонського процесу не тільки набули відображення ідеї неперервної професійної освіти, а й самі заходи щодо створення єдиного європейського освітнього простору, щільно пов’язані з реалізацією ідей неперервності у здобутті і підтримці певного освітнього рівня. Визначено вісім ключових умінь та навичок: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математичні навички; навички у галузі інформатики; уміння навчатися; міжособистісні, міжкультурні навички; ділові якості; культурна експресія [780]. Для цього вважається необхідним удосконалення (а у випадку нашої країни і опрацювання) методики неперервної професійної освіти як до, так і у межах вищої освіти відповідно до потреб і можливостей громадян.

Отже, в Україні на часі опрацювання Концепції та «Програми розвитку в Україні системи освіти впродовж життя», в яких необхідно визначити моделі для оцінки й визнання попереднього навчання; основні навички і ключові компетенції; підготувати персонал для системи навчання протягом життя тощо [546].

Вважаємо, що наріжним каменем у професійному навчанні магістрів в Україні є працевлаштування випускників магістратури. Останнім часом сформувався соціальний песимізм молоді у визнанні своїх зусиль у пошуках цікавої і змістової роботи. Водночас сучасна ринкова ситуація вимагає від молоді соціальної активності, цілеспрямованості, наполегливості. Ті студенти магістратури, котрі навчаються коштом державного замовлення, теоретично мають погоджуватися на ті місця роботи, що їм пропонує державне агентство із працевлаштування. Магістр-випускник повинен пропрацювати у державному секторі щонайменше три роки.

Якщо випускник відмовляється від запропонованого державного місця роботи, то він має відшкодувати державі повну вартість свого навчання в університеті. Проте на практиці ця схема не працює у зв'язку з приватизацією великих державних підприємств. Частина ж молоді в Україні все ще не готова до повноцінного життя за таких умов і вважає важливим захист державою соціальної стабільності у суспільстві [499].

Зауважимо, що чимала частина документів, щодо Болонського процесу, характеризує процес працевлаштування як такий, що пов'язаний із запровадженням двоступеневої системи вищої освіти та Додатка до диплома. Так, зокрема, задля поліпшення ситуації у сфері працевлаштування і просування академічного визнання та подальшого навчання магістрів у Берліні (2003) міністри європейських країн визначають мету, у рамках якої кожному студенту-випускнику, починаючи з 2005 р., повинні автоматично і безкоштовно видавати додатки до диплома європейського зразка. Він має бути виданий однією із найпоширеніших європейських мов. Міністри зверталися до керівників установ і роботодавців послуговуватися додатками до диплома і користуватися перевагами поліпшеної, більш гнучкої і прозорої системи ступенів вищої освіти.

Уряд України намагається робити деякі поступи щодо поліпшення ситуації у сфері працевлаштування випускників вищих навчальних закладів та узгодження розв'язання цього питання за міжнародними стандартами. Так, у 2010 році Міністерством освіти і науки України опрацьовано «Рекомендації щодо заповнення Додатка до диплома європейського зразка у вищих навчальних закладах України», де характеризується структура Додатка і процедура його заповнення. Втім, зазначимо, що наразі система вищої освіти України потребує національної стратегії у сфері працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, запровадження відповідних програм розвитку навичок працевлаштування студентів.

Зазначене, вважає Н.М. Дем'яненко, зумовлює розвиток диверсифікації магістерської підготовки й перетворення на мегатенденцію, оскільки саме у магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження й працевлаштування. На думку роботодавців,

найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; бажання і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх чинників; комунікативність і соціально-процесійна відповідальність: здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим постає потреба пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентноздатних кадрів на рівні магістратури [201].

За таких умов виняткового значення набуває створення якісно нової системи організації професійної підготовки магістрів, яка озброїть майбутнього фахівця системою аналізу та інтеграції одержаних знань і вмінь у нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосування наявного досвіду для особистісного саморозвитку і самовдосконалення. Це потребує принципово нового змісту, методів і форм підготовки, метою якої є формування фахівця, здатного не лише виконувати професійні обов'язки, а й самостійно і творчо мислити [150].

Отже, спираючись на викладене попередньо, можна зауважити, що інститут магістратури є невід'ємною частиною сучасної вищої освіти України. На нашу думку, реформування системи вищої освіти нерозривно пов'язане з оптимізацією магістерської підготовки і, насамперед, у законодавчому аспекті. Вважаємо, що ініціатива у наведеному питанні має виходити від Міністерства освіти і науки України, яке у нашій державі порівняно з іншими країнами має чималі повноваження щодо реалізації державної політики в освітній галузі, так і від самих вищих навчальних закладів, які також наділені правами подавати пропозиції щодо внесення змін до законодавства у сфері вищої освіти. Забезпечення прозорості, відкритості, мобільності у правовому полі сприятиме підвищенню якості та конкурентоспроможності інституту магістратури як на теренах України, так і в Європейському освітньому просторі. Поліпшення магістерської підготовки на організаційному та законодавчому рівнях сприятиме, на нашу думку, ефективності підготовки в умовах магістратури викладачів вищих навчальних закладів.

2.3. Сучасний стан підготовки викладачів вищої школи в Україні

Розвиток кадрового потенціалу вищої школи України як дієвого механізму модернізації вищої освіти та її інтеграції у європейський освітній простір наразі вважається загальновизнаним, однак поза увагою дослідників залишаються питання, пов'язані з системним аналізом підготовки науково-педагогічних працівників у світлі сучасних реалій суспільного розвитку України. У сучасній вітчизняній літературі, зазначає К.В. Астахова, практично немає аналітичних публікацій, які б давали уявлення про реальний стан справ, і ще складніше знайти матеріали, відірвані від проектів з коротким циклом реалізації [30]. У наукових публікаціях, присвячених проблемі кадрів вищої школи, зауважує дослідниця, переважають описи діяльності вищих навчальних закладів або коментарі щодо статистичних даних, доступних дослідникам. Вітчизняна історіографія проблеми проходить стадію становлення.

Серед авторів, що опікуються цією проблемою в Україні, варто назвати К.В. Астахову [30], В.І. Бобрицьку [103], Є.М. Бойко [117], О.А. Грішнову [185], І.В. Жовту [243], О.І. Литвинюк [375], Б.І. Корольова [311], С.М. Мартиненко [403], З.Є. Тарутіну [654] та ін. Серед російських науковців заслуговують на увагу праці А.Є. Волкова, Я.І. Кузьмінова, І.М. Реморенка [154] та ін.

Проаналізуємо сучасний стан справ забезпечення вищої школи викладацькими кадрами. Зауважимо, що статистична інформація дає досить задовільні результати: вищі навчальні заклади України мають потужний кадровий потенціал. За даними Державного комітету статистики України (статистичні бюлетні основних показників діяльності вищих навчальних закладів на початок 2008/2009 н.р., 2010/2011 н.р., 2011/2012 н.р., 2012/2013 н.р.), загальна кількість педагогічних і науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах України зменшилася на 3871 осіб (з 199262 осіб у 2008/2009 н.р. до 195491 особи у 2012/2013 н.р.). Зауважимо, що кількість викладачів у вищих навчальних закладах України I–II рівнів акредитації мала тенденцію до спадання (38919 осіб у 2008/2009 н.р. до 36485 осіб у 2012/2013 н.р.). Кількість викладачів у вищих навчальних закладах III–IV

рівнів акредитації мала наступну динаміку: у 2008/2009 н.р. вона становила 160343 особи, у 2009/20010 н.р. відбулося її зростання до 163756 осіб, а далі поступове спадання до 158906 осіб у 2012/2013 н.р., що можна простежити у додатку В (рис.1).

Прослідкуємо статистичні зміни у кількості наукових ступенів та вчених звань викладацького складу вищих навчальних закладів України (додаток В).

Незважаючи на загальну тенденцію зменшення загальної кількості викладацького складу вищих навчальних закладів України, можна прослідкувати на початок 2012/2013 н.р. зростання кількості як кандидатів та докторів наук, так і доцентів та професорів. Так, за даними Державного комітету статистики України, протягом 2002–2012 рр. (додаток В, рис. 2) кількість докторів наук збільшилася на 5775 осіб, що більше порівняно з 2002 роком майже в 2,4 рази; кількість професорів збільшилася на 5071 особу, що більше майже в 1,7 рази. На 27023 особи збільшилась кількість кандидатів наук та на 15086 осіб доцентів. Що більше від показників 2002 року відповідно в 1,6 та 1,5 рази.

Отже, статистичні дані засвідчують наявність висококваліфікованого академічного контингенту вищої школи України. Втім, варто зауважити, що попри зростання кількості кандидатів та докторів наук у сфері вищої освіти, кількість викладачів зі званням доцент чи професор починає спадати. Ця тенденція прослідковується вже декілька років поспіль у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації і, починаючи з 2012/2013 н.р., у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації. Загалом, статистичний аналіз визначає тенденцію до невпинного кількісного зростання викладацького корпусу вищої школи України. Водночас варто вказати на низку проблем, характерних для науково-педагогічного складу вищої школи, зволікання із вирішенням яких найближчим часом може погіршити позиції вищої освіти України, зокрема у контексті її входження у Європейський освітній простір.

У цьому контексті К.В. Астахова зазначає, що для викладацького корпусу університетського сектору України зон ризику досить багато. Серед них дослідниця виділяє: нерівномірність розподілу інтелектуального потенціалу по території, сильну його концентрацію в мегаполісах і особливо в столиці; старіння

викладацького складу; зниження соціального статусу викладачів вищої школи; недостатність матеріальної винагороди за працю; низький рівень володіння викладачами сучасними інформаційними технологіями (особливо методикою їх використання в навчальному процесі) та іноземними мовами; зниження професійних і особливо морально-етичних характеристик [30].

У першу чергу вкажемо на відмінності викладацького складу, зокрема вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, за регіонами та подамо кількісні показники у додатку В.Так, на початок 2012/2013 н.р. у місті Києві працювало 38083 викладачів вищих навчальних закладів (з них 31054 – штатних), в той час як у місті Севастополі всього 1436 осіб (з них 1269 – штатні). Якщо всіх викладачів у Харківській області – 17630 осіб (з них 15697 осіб – штатні), то у той же час у Кіровоградській області працюють лише 1136 викладачів (з них 1057 – штатні) (додаток В). Останнє пов’язано з тим, що більшість вищих навчальних закладів зосереджена у великих містах, де добре розвинена промисловість. Це міста – регіони – достатньо сильні економічно, мають достатньо ресурсів, а тому змогли пристосуватися до змін та переорієнтуватися на ринкову модель економіки, а також тенденцій щодо попиту абітурієнтів на напрямки навчання. Звідси викладачі у великих містах почуваються більш впевнено щодо можливого працевлаштування. Зауважимо, в сучасних умовах демографічної кризи в Україні становище викладацького складу у вищих навчальних закладах, зосереджених подалі від великих промислових центрів, стає досить складним.

Останнє призводить до різкої диференціації наукових та науково-педагогічних кадрів України за регіонами, що в цілому негативно впливає на їх соціально-економічний розвиток. Зазначену проблему О.П. Мещанінов називає проблемою національного рівня, оскільки, на його думку, відбувається «перевиробництво» науково-педагогічного персоналу в провідних університетських центрах України та їх нестача у регіонах; недостатнє усвідомлення необхідності створення умов для здобуття якісної освіти на місцях у регіонах з боку органів влади у центрі; недостатність усвідомлення факту, що більшість з випускників провідних університетів не поїде влаштовувати власний бізнес на периферію; за умови

неможливості реалізувати власний потенціал, замість високої планки перед високоосвіченою та обдарованою молоддю виникає глуха стіна; окремо неефективна ні централізація, ні децентралізація управління університетською освітою [426].

Наступною проблемою вищої освіти, як уже зазначалося попередньо, варто виокремити тенденцію до старіння викладацького складу вищої школи освіти України. Особливо це стосується викладачів фундаментальних та технологічних дисциплін і пов'язано з тим, що ще у 90-ті роки XX століття багато випускників вищих навчальних закладів покинули Україну в пошуках кращих можливостей для працевлаштування та умов життя за кордоном. Переважно це стосувалося молоді, котра мала досвід роботи в галузях математики, фізики та комп'ютерних наук. Цікаво, що цей фактор бумерангом повернувся у наше сьогодення, коли країна потребує добре освічених фахівців математично-природничого напряму: інженерів, програмістів, конструкторів, фахівців у галузі мікро- та наноелектроніки, прикладної хімії та фізики.

Цю думку підтримує В.Є. Ходаков, зазначаючи, що наразі загострюється проблема забезпечення кадрового потенціалу університетської освіти. Найбільш типовим є співвідношення кількості між категоріями викладацького складу: аспірантами, асистентами та доцентами з професорами – як 2:1:5. Коефіцієнт мобільності для кожної з цих груп зменшується та має такі орієнтовані значення: 50% – при переході з 1-ї до 2-ї групи та 15% – з 2-ї до 3-ї групи. Відсів з 3-ї групи несуттєвий [683]. Ми погоджуємося з науковцем у тому, що коли не відбувається ротація чи оновлення викладацького корпусу, то тоді не слід розраховувати на чутливість цього соціального інституту до інновацій, до нових технологій та методик.

Аналізуючи стан викладацького корпусу вищої школи за віком, зауважимо, що старше покоління викладачів наближається до пенсійного віку, а їх місця можуть скоро залишитися незайманими: молодих людей, які вступають до вищих навчальних закладів, набагато більше, ніж у попередні роки, але більшість із тих, хто вступає, не планує продовжувати кар'єру в академічній царині. Завдяки своїм

фінансовим та культурним принадам приватний сектор переманює до себе талановиту молодь. Так, опитування випускників магістратури одного з класичних університетів показало, що 86,7% з них вважають магістратуру важливою кар'єрною сходинкою в сучасних соціально-економічних відносинах. Але, свою майбутню кар'єру пов'язують з педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах лише 12,3% магістрів [642]. Наведений факт засвідчує, що більшість студентів магістратури не налаштовані на викладацьку діяльність. Аналізуючи вказане наведемо декілька чинників: низький соціальний статус педагога в українській спільноті, порівняно мала заробітна плата, низький авторитет викладача вищого навчального закладу в очах студентів, недооцінка магістрами власних педагогічних здібностей та недостатня профорієнтаційна робота в період магістерської підготовки. Окрім того, в умовах економічної кризи, на яку накладається ще й складна демографічна ситуація (кількість студентів у вищих навчальних закладах України значно зменшується), у багатьох вищих навчальних закладах відбуваються значні скорочення науково-педагогічних працівників, зростає конкуренція між самими викладачами, що також відлякує випускників магістратури від викладацької діяльності.

Останнє спровокувало певний дисбаланс кількості науково-педагогічних працівників старшого покоління та молодих викладачів. Наприклад, у радянські часи у вищих навчальних закладах вивчали марксистсько-ленінську економічну теорію. Прихід ринкової економіки та повний лібералізм вимагали у свій час освоєння макро- та мікроекономіки, фінансових ринків. Європейські програми TEMPUS, а також Соросівські проекти були основними засобами, завдяки яким науково-педагогічні працівники України змогли отримати доступ до науково-дослідницької діяльності у західних країнах, здійснити поїздки за кордон та отримати нові знання та досвід. Деякі представники старшого покоління викладацького складу не змогли адаптуватися до нових умов та залишили посаду. Інші відчувають певний дискомфорт, проте пройнялися реаліями сьогодення.

В.Є. Ходаков підтримує наведені вище міркування про тенденцію до «погіршення структури викладацького корпусу, старіння кадрів та відтоку молодих

викладачів у комерційні структури, зростання рівня незадоволення своєю роботою. Середній вік докторів наук, які працюють в університетах, досяг передпенсійного – 58,2 року, а 40% викладацького складу не мають наукових ступенів та звання. За даними соціологів, 46% викладачів та наукових співробітників бажали б піти з вищої школи» [683].

Аналогічну ситуацію щодо сучасної вікової структури викладачів вищих навчальних закладів засвідчують і російські дослідники. Так, зокрема, В.Ф Пугач зазначає зміну вікового профілю викладачів вищих навчальних закладів Росії, а саме: зростає частка молоді до 30 років і осіб старших за 65 років при одночасному зниженні частки осіб середнього віку, тоді як у 1998–1999 рр. понад половина (більше 53%) від загальної чисельності викладачів знаходилась у віці 40-59 років [506].

Отже, зовнішня і внутрішня міграції шкідливо вплинули на вікову структуру кадрового потенціалу вищих навчальних закладів. Якщо вона збережеться надалі, то вища освіта України втратить покоління науково-педагогічних працівників. Цю думку поділяє К.В. Астахова, констатуючи, що «університети зіткнулися з серйозними труднощами у формуванні нового покоління викладачів. Якщо в колишні часи пропозиція залишитися на кафедрі була втішною навіть для найбільш успішних студентів, то в сучасних умовах університети програють в конкуренції за своїх кращих випускників. Сфер діяльності для успішної кар’єри і креативної роботи стало досить багато і за межами університетів. У нових умовах масового «потокового» університету складно виявити і зацікавити студентів, здатних до академічної кар’єри**.** Цінності студентського середовища не підтримують академічний вибір» [307, с. 45].

На нашу думку, наразі викладацькому корпусу вищої освіти України не вистачає гармонії поколінь, коли молоде покоління має перейняти досвід старшого, а старше – пройнятися проблемами сучасного інформаційного суспільства. У цьому контексті В.Г. Кліменко зазначає, що питання наступності є основою підготовки науково-педагогічних кадрів. Вона обов’язкова, зазначає науковець, для ефективного і творчого функціонування кафедр протягом тривалого часу.

Переривання наступності у формуванні спадкоємців (а це і наукова школа і традиції, і видання навчальної та методичної літератури, і викладання курсів дисциплін, і виховна робота) небажана. Значний віковий розрив, який сягає сорока і більше років, ускладнює змістову форму наступності в середовищі кафедри. Надто різні можуть бути матеріальні, моральні, наукові цінності, які передаються в процесі наступності від старшого покоління до молодшого. Треба визнати, що це відчувається, і налагодження наступності відбувається важко, але головне, підкреслює науковець, що цей дидактичний принцип діє [288].

Як зауважує К.В. Астахова, завдання відтворення університетів на Заході розв'язується за рахунок припливу талановитих студентів із країн третього світу, несформований соціальний капітал яких обмежує їхні можливості за межами університетів [307]. В Україні ж, завдання відтворення академічної спільноти не отримало задовільного розв'язання [352]. На нашу думку, це пов'язано з надзвичайною централізацією та недостатньою автономією вищих навчальних закладів. Звідси випливає дуже незначна гнучкість у питаннях кадрового забезпечення. Міністерство освіти і науки та інші Міністерства, яким підпорядковані вищі навчальні заклади, централізовано формують складну систему їх діяльності, котра жорстко обумовлює залежне від навчальної дисципліни співвідношення кількості студентів до кількості викладачів, пропорційну представленість викладацького складу зі вченими ступенями, ставки, заробітні плати та доплати до них. Для того, щоб будь-яку частину коштів із однієї статті бюджетних витрат спрямувати до іншої, необхідно отримати на це дозвіл Міністерства освіти і науки чи іншого галузевого міністерства, – а це забирає додатковий час. Після того, як усі витрати університету виділяються підзвітно й на конкретні цілі, залишається менше аніж 5% бюджетних коштів, які ректор може використовувати на свій розсуд. Оскільки університет мусить сам покривати витрати на експлуатацію своїх будівель, дуже мало коштів залишається на інноваційні розробки, розвиток та підтримку кадрової політики. Необхідність оптимізації кадрової політики у сфері вищої освіти України стає все більш очевидною. Зволікання держави у цьому напрямі та відсутність системних дій може

призвести до втрати якості освіти, що поглибить дисбаланс між вимогами ринку праці та підготовкою фахівців. Саме цей аспект є, на нашу думку, серйозною перешкодою для вищої освіти України на шляху реформ та модернізації [596].

Як засвідчив історичний досвід, ще за часів Російської імперії вітчизняні класичні університети посідали провідне місце серед закордонних вищих навчальних закладів завдяки саме потужному науково-педагогічному персоналу. Як зауважує А.І. Павко, професорсько-викладацький склад університетів України у ті часи характеризувався не тільки кількісними, але й якісними параметрами. За науковим потенціалом і педагогічною майстерністю він не поступався професорам престижних західноєвропейських університетів [494]. Високий професіоналізм забезпечувався шанобливим ставленням до університету як до провідного вищого навчального закладу, бути викладачем якого вважалося за високу честь, суворими вимогами до тих, хто здобував науковий ступінь доктора наук чи магістра та до тих, кому надавалися педагогічні звання «ординарний професор», «екстраординарний професор», «почесний професор», «почесний професор наук». Отримати такі звання було вкрай нелегко, але водночас і престижно. На думку А.І. Павка, «... в імперську добу попри труднощі й недоліки було розроблено й апробовано в цілому раціональні та ефективні форми, методи і шляхи науково-педагогічної підготовки професорсько-викладацького складу. Вони були спрямовані на зміну його як кількісних, так й якісних параметрів» [494].

Варто зауважити, що важливою якісною зміною у викладацькому корпусі університетів України у другій половині XIX ст. було зростання у ньому кількості молоді. Як свідчать архівні розвідки, в середині 70-х років переважала група віком до 35 років (приблизно 30%), а більше ніж 80% викладачів були віком до 50 років [494]. На жаль, нині не вдається знайти державної статистичної інформації про віковий та гендерний склад викладацького корпусу.

Вкажемо на позитивні приклади кадрової політики в сучасній вищій освіті України. Так, зокрема, у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна ще у 2002 р. було запроваджено довгострокову «Програму підвищення якості освітнього процесу: підбір і виховання науково-педагогічних

кадрів, удосконалення навчально-методичного забезпечення, впровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток матеріально-технічної бази, контроль якості навчання, стимулювання успішності студентів» [540]. На час введення програми в університеті кількість осіб віком 30–40 років (найбільш активні у творчому аспекті вікові групи) сягала 18%, тоді як осіб віком за 60 років – понад 30%. Вже за перші три роки роботи за програмою частка викладачів віком до 40 років зросла до 25%, а віком більше ніж 60 років знизилась до 21% [540]. Університет приділяє велику увагу підтримці талановитої молоді через систему внутрішньо-університетських грантів і стипендій, добору найобдарованіших студентів до аспірантури (особливо для тих кафедр, де є вікова диспропорція викладацького складу), стимулювання фахового зростання та підготовці докторських дисертацій.

Оцінюючи сучасний кадровий потенціал вищої школи України, не можна не звернути увагу на дослідницько-інноваційну складову діяльності викладачів вищих навчальних закладів. Висвітлюючи проблеми підготовки наукових кадрів, В.С. Пономаренко вказує про первинність наукових досягнень професорів та провідних доцентів відносно викладацької роботи [525]. Достатньо невелика частка у роботі викладачів вищої школи, що припадає на наукові дослідження, зумовлена, на нашу думку, підготовкою науково-педагогічних працівників, адже наразі наявне протиріччя – більшість (понад 80%) аспірантів та докторантів в Україні зосереджено саме у вищій школі, водночас частка фінансування «вузівського» сектора науки становить менше 7% [777], а, крім того, на наукову та науково-дослідницьку діяльність у вищих навчальних закладах припадає лише 5% від загальних асигнувань на їх утримання [777]. Зазначене, менше від показників розвинених країн та навіть відповідних норм вітчизняного законодавства [769]. Водночас бракує і системної наукової складової в підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, що становить проблему при формуванні в Україні третього циклу вищої освіти (шостого освітнього рівня за Міжнародною стандартною кваліфікацією освіти [749]. До того ж не здійснюється періодичне підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу в системі післядипломної освіти.

Зазначене приводить до того, що пересічний викладач вищої школи перестав керувати науковою тематикою чи науковим напрямом. Все більше проявляється відхід від математичних знань, моделювання, новітніх інформаційних технологій у викладанні багатьох дисциплін, лекції не містять передових ідей, вони стають поверхневими, без глибокого наукового підґрунтя. В результаті вища школа стає «відрізаною» від передової науки і сучасних технологій. Зауважимо, що з посиленням позицій Євросоюзу поглиблюються ідеї європеїзації вищої школи, актуалізуються соціально-політичні аспекти євроінтеграції, мобільності громадян у європейському освітньому просторі. Популярні і нині міжнародні програми SOCRATES, ERASMUS, TEMPUS та ін. стимулюють обмін викладачами, студентами, впровадження новітніх освітніх технологій тощо.

Значною перешкодою, яка гальмує входження України в Європейське співтовариство, є низька мобільність складу науково-педагогічних працівників. Типовий викладач переважно є студентом університету, де він навчався в магістратурі, аспірантурі чи докторантурі, та де він, напевно, залишиться працювати аж до пенсії. Звідси його професійний рух та кар’єрне зростання часто залежить від ставлення до нього керівництва вищого навчального закладу і колег, багато з яких в минулому були його викладачами чи науковими керівниками, а тепер є членами вченої ради університету чи ради факультету та обирають кандидатів на академічні посади. Ця традиція сприяє наявності організованого консерватизму у вищій школі України [596].

Зауважимо, що низька мобільність як студентів, так і викладачів пов’язана з консервативними структурними чинниками в традиційній системі соціального забезпечення громадян в Україні. Так, до останнього часу міжнародна мобільність студентів, аспірантів і науково-педагогічних працівників здійснювалася в основному шляхом міжуніверситетських обмінів та за грантовими програмами. В 2011 році було вперше запроваджено бюджетну програму навчання студентів і стажування аспірантів у провідних зарубіжних вищих навчальних закладах (100 студентів, 100 аспірантів, 100 науково-педагогічних працівників). І на 2012 рік було визначено перелік пріоритетних напрямів освіти та науки для навчання за кордоном студентів і

стажування аспірантів, орієнтовані форми документів, які подаються претендентами тощо [48]. Зрозуміло, що доки в країні не настане економічна та політична стабільність, малоймовірно, що наше студентство та науково-педагогічні працівники зможуть сповна використовувати всі можливості, які надають міжнародні процеси інтеграції у вищій освіті.

Недостатня мобільність викладацького складу вищої школи України провокує певну їх ізоляцію, відсутність міжнародного досвіду вищої освіти та певну інертність в академічному середовищі. Останнє спричинене незнанням науково-педагогічними працівниками іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій.

Вища освіта, незважаючи на притаманні їй особливості, є складовою частиною народного господарства, а тому вона відчуває на собі вплив соціально-економічних процесів, які відбуваються за її межами. Незважаючи на зростання в останні роки заробітних плат у державному секторі, особливо в 2004 та 2005 роках (котре оцінюється як зростання на 20,3% в реальних обсягах заробітних плат), заробітна плата викладачів вищих навчальних закладів все одно залишається низькою порівняно з приватним сектором [596]. Більшість викладачів через низьку заробітну плату працюють у декількох вищих навчальних закладах, зокрема у приватних. Беручи до уваги традиційно велику кількість аудиторних годин в національній системі вищої освіти, така робота за сумісництвом призводить до того, що викладачі не мають часу і змоги приділити студентові додаткову увагу поза аудиторним контактом. Останнє веде до втрати кваліфікації науково-педагогічними працівниками та зниження їх зацікавленості до викладацької діяльності. У зазначених умовах, «повернутися до колишнього стану справ просто за рахунок збільшення фінансування», зазначає К.В. Астахова, вже не можна. Нові професіонали виявляються об’єктивно неготовими працювати краще ні з позицій якості навчального процесу, ні з пропозицій професійної моралі. Витіснити їх з освоєної сфери, замінити більш амбітними і відповідальними працівниками – завдання складне, а в поєднанні з підвищенням оплати (що саме по собі є необхідною умовою відновлення нормального стану справ) практично

невирішене [30].

На наш погляд, необхідна нова, інноваційна за своїм змістом, кадрова політика у вищих навчальних закладах, спрямована на створення для фахівців сприятливих умов для професійного зростання. Наразі є нагальна потреба створення такої вікової структури у вищій школі, яка б забезпечила високу творчу активність і неперервність традицій національної вищої освіти. Для досягнення зазначеної мети потрібно докорінно перебудувати систему підготовки та перепідготовки науково-педагогічних працівників, що уможливить проведення реформ вищої освіти України та її інтеграцію до міжнародного освітнього простору. Косметичні зміни, як зауважує В.С. Бакіров, погляд на реформування освіти як на якусь компанію лише віддалять нашу країну від «цивілізації знань» [35].

Звернемося безпосередньо до питання підготовки викладачів вищої школи в Україні. Варто зауважити, що у нашій державі, як і у багатьох пострадянських країнах, відбувається диверсифікація системи підготовки викладачів вищих навчальних закладів: організуються різні структури всередині (горизонтальна диверсифікація) і на різних рівнях освіти (вертикальна диверсифікація). Наприклад, спостерігається тенденція ускладнення у створенні нових структур підготовки викладачів вищих навчальних закладів: виникають нетрадиційні форми підготовки (регіональні центри й інститути підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів), викладачів готують як у рамках дипломної, так і післядипломної освіти (багаторівнева система підготовки), спостерігається також тенденція до створення структур, що діють в рамках і на базі великих вищих навчальних закладів, так і автономних [138].

Донедавна підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів здійснювалась переважно через аспірантуру і докторантуру. З появою інституту магістратури ситуація змінилася. Зокрема, Б.І. Корольов зазначає, що слабкість психолого-педагогічної підготовки викладачів є «ахілесовою п’ятою» вищої школи. Річ у тому, що донедавна спеціально викладачів вищої школи не готували. Справа зрушилася з місця лише після запровадження у вищих навчальних закладах магістратури, однією з функцій якої є підготовка викладачів [311].

Досвід останніх років підтверджує, що магістратура виправдовує свою значущість у системі вищої освіти, як спеціалізована частина підготовки за напрямами, які мають основною метою підготовку кадрів до науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності. Варто зауважити, як підкреслює Н.І. Мачинська, магістратура у підготовці викладачів вищої школи не може замінити або продублювати аспірантуру. Саме магістратура, як указує європейський досвід, є найкращою формою підготовки до аспірантури. На думку дослідниці, доцільно переглянути можливість отримання магістрантами додаткової кваліфікації «викладач вищої школи» та «магістр педагогіки» саме для фахівців вищих навчальних закладів непедагогічного профілю [419].

Обравши професію викладача, магістр може здійснювати підвищення кваліфікації на відповідному факультеті (шляхом удосконалення педагогічної, фахової, комп'ютерної, мовної підготовки), через аспірантуру або докторантуру (підвищення рівня наукової підготовки), а також на спеціальному факультеті (зміна фахової спрямованості) [138] (рис. 2.1).

У нашій країні, на наш погляд, існує диференціація психолого-педагогічної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах і вищих навчальних закладах непедагогічного профілю. Аналіз результатів наукових досліджень дав змогу прослідкувати певні тенденції у розвитку інституту магістратури в Україні щодо психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, зокрема простежити відмінності у складовій педагогічної освіти, в умовах вищого педагогічного навчального закладу та вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Зауважимо, що додаткову кваліфікацію «Викладач» присвоюють практично у всіх вищих навчальних закладах непедагогічного профілю. Втім стан психолого-педагогічної підготовки у них різний. Наприклад, у Харківському національному економічному університеті під час підготовки магістрів із бізнес-адміністрування за спеціальністю 8.000013 «Бізнес-адміністрування» та в Національному університеті «Львівська політехніка» за підготовки магістрів за спеціальністю 8.129103 «Дизайн архітектурного середовища» взагалі не передбачаються дисципліни, пов'язані з

педагогікою і психологією [452, 453].

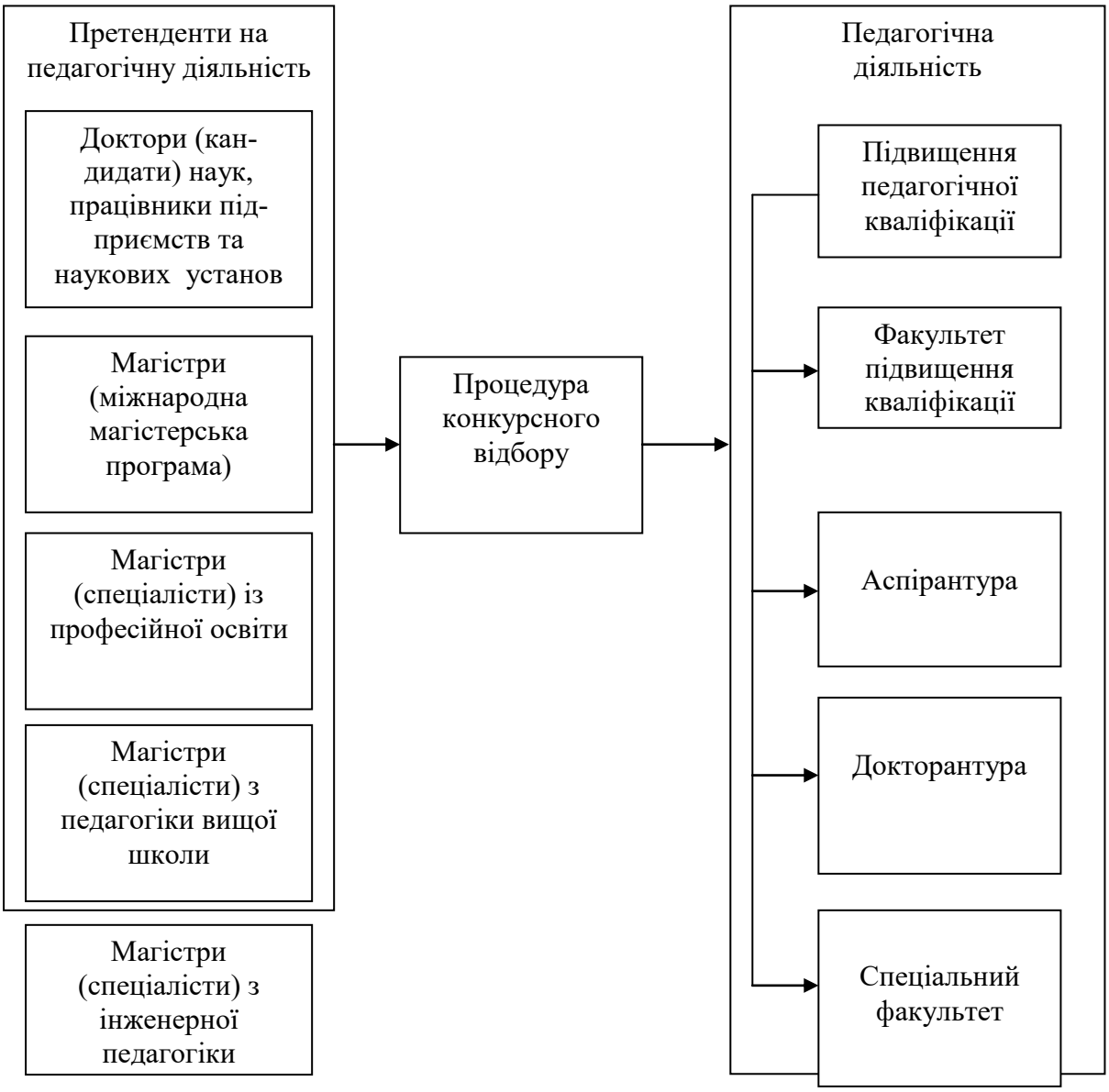


Рис. 2.1. Традиційна схема кадрової роботи у вищому навчальному закладі (за О.Г. Величко) [107]

У вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, навчальні плани підготовки фахівців яких містять дисципліни психолого-педагогічного циклу, зазначає С.О. Сисоєва, їх кількість коливається від двох до чотирьох, але простежити логіку чи систему у педагогічній підготовці магістрів складно [611].

Н.О. Брюханова, аналізуючи особливості підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури в Українській інженерно-педагогічній академії, підкреслює, що педагогічна підготовка майбутніх магістрів визначається умовами прийому, зокрема, підготовка магістрів на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра

та спеціаліста передбачає отримання спеціальності, винятково інженерної, або інженерно-педагогічної. Суто педагогічну спеціальність здобувають магістри з базовим рівнем спеціаліста [126].

Деякі вищі навчальні заклади (Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Національний університет біоресурсів і природокористування України та ін.) пропонують власні схеми підготовки магістрів, підготовку викладачів вищих навчальних закладів виділяють як окремий напрямок. Так, зокрема, освітньо-професійна програма «магістр» у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» передбачає одночасне здобуття освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідних освітньо-кваліфікаційної програми бакалавра або спеціаліста. Підготовка магістрів в університеті спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої молоді і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним; науково-педагогічним; управлінським [452].

Детальне вивчення і аналіз систем підготовки магістрів в університетах країн Америки, Європи, Азії та Австралії стали підґрунтям для визначення спрямувань підготовки магістрів у Національному університеті біоресурсів та природокористування України [596]: фахового (виробничого або дослідницького); педагогічного; управлінського; експертно-контрольного; з державного управління (додаток Д).

Задля з’ясування сучасного стану підготовки майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у вищих навчальних закладах педагогічного і непедагогічного профілю було проведено тестування, присвячене вивченню ставлення магістрантів до педагогічної професії, змісту магістерських програм, інформаційному забезпеченню освітнього процесу, престижності викладацької професії та конкурентоздатності магістрів на ринку праці. Усього було опитано 406 магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів і 401 – вищих педагогічних навчальних закладів.

Порівняємо відповіді анкетування щодо сформованості соціально-особистісних якостей майбутніх викладачів вищих навчальних закладів (додаток Е).

Спонукало студентів вищих непедагогічних та вищих педагогічних відповідно продовжити навчання в магістратурі (додаток Е: рис. 1.):

– здобути повну вищу освіту – 201 особа (49,5%) і 292 особи (72,82%);

– бажання продовжити навчання у вищому навчальному закладі за неможливості знайти роботу з дипломом «Бакалавр» – 114 осіб (28,08%) і 33 особи (48,23%);

– порада батьків – 82 особи (20,19%) і 14 осіб (3,49%);

– необхідність продовжити навчання в аспірантурі – 9 осіб (2,22%) і 28 осіб (6,98%);

Деякі з опитуваних магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів (34 особи – 8,48%) відповіли, що бажання продовжити навчання в магістратурі зумовлене прагненням освоїти нові педагогічні технології та інноваційні форми і методи освітнього процесу.

Порівнюючи відповіді магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів варто зазначити, що більшість студентів педагогічних вищих навчальних закладів воліють здобувати повну вищу освіту (72,82%) вважаючи, що це необхідно для педагогічної кар’єри у порівнянні з 49,5%. Останнє пов’язано з тенденцією, що склалася у сфері середньої, професійно-технічної та вищої освіти України – брати на роботу фахівців з повною вищою освітою. Відсутність масового попиту в Україні на бакалаврів у багатьох галузях економіки спричиняє той факт, що досить великий відсоток студентів в непедагогічних вищих навчальних закладах воліють продовжити навчання в магістратурі і за цей період вести активні пошуки майбутнього місця працевлаштування. Варто підкреслити більшу самостійність студентів вищих педагогічних навчальних закладів у виборі освітньої траєкторії (3,49%) і залежність від поради батьків студентів непедагогічних вищих навчальних закладів (20,19%). Більший відсоток магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів планують вступати до аспірантури (6,98%) у порівнянні з 2,22% в магістрантів непедагогічних

вищих навчальних закладів. Лише магістранти вищих педагогічних навчальних закладів воліють освоювати нові педагогічні технології та інноваційні форми і методи навчання.

Зазначаючи переваги навчання в магістратури, студенти вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів зазначили (додаток Е: рис.2):

– навчання в магістратурі цікавіше ніж на бакалавраті – 65 осіб (16,01%) і 33 особи (8,23%);

– навчання в магістратурі більш професійно-орієнтоване у порівнянні з навчанням на бакалавраті – 73 особи (17,98%) і 78 осіб (19,45%);

– під час навчання в магістратурі більше часу відводиться на самостійну роботу студентів – 58 осіб (14,29%) і 101 особа (25,19%);

– під час навчання в магістратурі більше часу можна займатися науково-дослідною роботою – 37 осіб (9,11%) і 45 осіб (11,22%);

– більше часу лишається на відпрацювання занять і пошуки майбутньої роботи – 64 особи (15,76%) і 41 особа (10,22%);

– більше вільного від занять часу – 20 осіб (4,93%) і 9 осіб (2,24%);

– не вбачають переваг навчання в магістратурі у порівнянні з бакалавратом – 30 осіб (7,39%) і 36 осіб (8,98%).

Водночас, вказуючи на переваги навчання в магістратурі, студенти вищих педагогічних навчальних закладів зазначили, що більше часу відводиться на педагогічну практику – 56 осіб (13,97%), а студенти непедагогічних вищих навчальних закладів до переваг віднесли меншу кількість дисциплін з гуманітарної та соціально-економічної підготовки – 59 осіб (14,53%).

Порівнюючи відповіді магістрантів, варто зауважити, що студенти вищих непедагогічних навчальних закладів вбачають навчання в магістратурі цікавішим (16,01%) у порівнянні зі своїми колегами з вищих педагогічних навчальних закладів (8,23%). Майже однакова кількість магістрантів (17,98% і 19,45%) вказали на більшу професійну орієнтованість навчання в магістратурі у порівнянні з бакалавратом (додаток Е). Більша кількість (25,19%) респондентів з вищих педагогічних

навчальних закладів у порівнянні з колегами з непедагогічних навчальних закладів (14,29%) вбачають за перевагу наявність більшої кількості годин на самостійну роботу. Майже однакова зацікавленість у більшій кількості часу на наукові дослідження: 9,11% і 11,22%. Магістранти непедагогічних вищих навчальних закладів вбачають за перевагу наявність більшої кількості часу на відпрацювання і пошуки роботи – 15,76% у порівнянні зі своїми колегами з вищих педагогічних навчальних закладів (10,22%). Майже однакова кількість магістрантів (7,39% і 8,98%) не вбачають переваг навчання в магістратурі у порівнянні з бакалавратом. Студенти непедагогічних вищих навчальних закладів більш налаштовані наявністю вільного часу (4,93%) у порівнянні з колегами з педагогічних вищих навчальних закладів (2,24%). Таке розмаїття результатів відповідей студентів можна пояснити особливостями навчальних планів підготовки магістрів: більшою кількістю професійно-орієнтованих дисциплін та годин, відведених на самостійну роботу. Студентам як педагогічних так і непедагогічних навчальних закладів до вподоби менша кількість аудиторних годин у порівнянні з бакалавратом. Втім, зважаючи на професійну спрямованість вищих педагогічних навчальних закладів, студенти – майбутні педагоги вбачають за перевагу більшу кількість годин на педагогічну практику (13,97%). Деякі респонденти вищих непедагогічних навчальних закладів навпаки поставили в перевагу меншу кількість годин, відведених в магістратурі на вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін.

Наступне питання, що стосувалося мотиваційної готовності магістрантів до викладацької діяльності у вищій школі. На запитання «Чи плануєте Ви займатися викладацькою діяльністю у вищій школі після закінчення магістратури?» магістранти вищих непедагогічних навчальних закладів і вищих педагогічних відповідно відповіли (додаток Е: рис. 3):

– планують займатися після закінчення магістратури – 21 особа (7,63%) і 102 особи (25,44%);
– планують займатися, але пізніше – 21 особа (5,17%) і 59 осіб (14,71%);
– не планують займатися – 224 особи (60,1%) і 161 особа (37,66%);
– планують займатися за сумісництвом – 10 осіб (2,46%) і 20 осіб (4,99%);

– ще остаточно не вирішили – 85 осіб (13,55%) і 60 осіб (14,96%);

– не змогли відповісти на питання – 23 особи (5,67%) і 9 осіб (2,24%).

Аналізуючи результати анкетування, варто зауважити, що лише десята частина магістрантів вищих непедагогічних та майже четверта вищих педагогічних навчальних закладів відразу після закінчення магістратури планують займатися викладацькою діяльністю у вищій школі. Частина, відповідно – 10,5% і 14,71% респондентів, відтермінували б це на деякий час, тобто попрацювали б за фахом, а лише потім долучитися до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі. Своє рішення студенти мотивують необхідністю набути досвіду за фахом,а також низьким матеріальним забезпеченням викладачів вищих навчальних закладів. Деякий відсоток магістрантів – відповідно 2,46% і 4,99% за оптимальне вважають суміщати професійну діяльність на виробництві та викладацьку роботу у вищій школі. Не планують пов’язувати свою професійну діяльність з викладанням у вищій школі відповідно 60,1% магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів і 37,66% вищих педагогічних навчальних закладів. Остаточно не вирішили, відповідно однакова кількість магістрантів – 13,55% і 14,96% та не змогли відповісти на питання: 5,67% і 2,24% респондентів.

Вказуючи на основі ознаки привабливості викладацької діяльності у вищій школі, респонденти вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів відповіли відповідно так (додаток Е: рис. 4):

– спілкування з людьми – 17 осіб (4,19%) і 22 особи (5,49%);

– перспективою залишитися у вищій школі – 140 осіб (34,48%) і 153 особи (38,15%);

– спробою реалізувати свої педагогічні здібності – 21 особа (5,17%) і 40 осіб (9,98%);

– не змогли відповісти – 119 осіб (29,31%) і 131 особи (32,27%);

– не вважають викладацьку діяльність у вищій школі привабливою – 109 осіб (26,85%) і 55 осіб (13,72%).

Аналіз отриманих результатів засвідчив низьку зацікавленість магістрантів у викладацькій діяльності: непривабливою її вважають 26,85% і 13,72% відповідно

магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів. Перспективою залишитися у вищій школі переймаються відповідно 34,48% і 38,15% відсотків респондентів. Досить низький відсоток бажаючих магістрантів реалізувати свої педагогічні здібності – 5,17% респондентів вищих непедагогічних та 9,98% педагогічних вищих навчальних закладів. Майже однокова кількість респондентів 29,31% і 32,27% не змогли відповісти на питання взагалі (додаток 6.2.4).

Наступне питання анкетування стосувалося думки магістрантів про чинники, які б стимулювали студентів до викладацької діяльності у вищій школі. Респонденти вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів відповіли відповідно так (додаток Е: рис. 5):

– потрібно збільшити матеріальне заохочення викладачів вищої школи – 153 особи (37,68%) і 131 особа (32,67%);

– потрібно підняти соціальний статус викладачів – 53 особи (13,05%) і 95 осіб (23,69%);

– потрібно покращити матеріально-технічну базу вищих навчальних закладів – 33 особи (8,13%) і 59 осіб (14,71%);

– потрібно покращити інформаційно-комунікаційне забезпечення навчального процесу – 101 особа (24,88%) і 67 осіб (16,71%);

– потрібно забезпечити можливість стажування викладачів вищих навчальних закладів за кордоном – 28 осіб (6,9%) і 38 осіб (9,48%);

– не готові відповісти на питання – 26 осіб (6,4%) і 8 осіб (2%);

– вважають, що стимулювати магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у вищій школі не доцільне – 12 осіб (2,96%) і 3 особи (0,74%).

Аналізуючи приведені результати, можна стверджувати, що матеріальне заохочення та соціальний статус викладачів вищої школи найбільше хвилюють магістрантів як вищих непедагогічних так і вищих педагогічних навчальних закладів (відповідно 37,68% і 32,67%; 13,05% і 23,69%). Варто підкреслити прагнення сучасної молоді до покращення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів та їхнього інформаційно-комунікаційного забезпечення

(відповідно 8,13% і 14,71%; 24,88% і 16,71%). Респонденти як вищих непедагогічних, так і вищих педагогічних навчальних закладів звернули увагу необхідність посилення мобільності викладачів вищої школи. Досить невеликий відсоток респондентів вважали, що стимулювати магістрантів до викладацької діяльності у вищій школі не потрібно (2,96% і 0,74%) та мали труднощі у відповіді (6,4% і 25%).

Загальний аналіз сформованості у магістрантів вищих непедагогічних і педагогічних навчальних закладів соціально-особистісної компоненти професійно-педагогічної компетентності засвідчив, що:

– загалом планують займатися викладацькою діяльністю у вищій школі відповідно: 20,68% і 45,14%;

– загалом перспективою залишитись у вищій школі переймаються відповідно: 20,25% і 38,15%;

– приваблює навчання в магістратурі професійною спрямованістю (17,98% і 19,45%) та більшою кількістю годин на самостійну роботу (14,29% і 25,19%);

– необхідним здобути повну вищу освіту вважають: 49,5% і 72,82%.

Таким чином, приходимо до висновку про наявні відмінності у рівнях сформованості соціально-особистісної компетентності у магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів. Магістранти вищих педагогічних навчальних закладів більш вмотивовані до продовження педагогічної кар’єри у вищій школі, тому питання мотивації до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі магістрантами непедагогічних вищих навчальних закладів є актуальним і становить наукову проблему.

Для перевірки сформованості загальнонаукової компетентності магістрантів було з’ясовано думку студентів вищих непедагогічних навчальних закладів і вищих педагогічних навчальних закладів про рівень фундаментальної підготовки, яку вони отримують під час навчання в магістратурі (додаток Е: рис. 6):

– достатній 351 особа (86,45%) і 289 осіб (72,07%);

– недостатній 35 осіб (8,62%) і 75 осіб (18,7%);

– не дали відповіді на питання – 20 осіб (4,885) і 3 особи (0,75%).

Респонденти вищих педагогічних навчальних закладів (21 особа –5,24%) вважають, що існує певний дисбаланс між обсягом годин на вивчення фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін. Частина респондентів – 16 осіб (3,99%) вищих педагогічних навчальних закладів зазначила, що існуючий рівень фундаментальної підготовки не дозволяє їм повною мірою займатися науково-дослідною роботою (додаток Е).

На запитання: «Чи вважаєте Ви достатньою психолого-педагогічну підготовку, яку отримуєте в період навчання в магістратурі?» магістранти вищих непедагогічних закладів дали наступні відповіді:

– достатня певною мірою – 159 осіб (39,16%);
– недостатня – 21 особа (5,17%).

Деякі респонденти (25 осіб – 6,16%) розуміють психолого-педагогічну підготовку як таку, що не потрібна під час навчання на магістратурі вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Не дали відповіді на запитання – 71 особа (17,49%) (додаток Е: рис. 7). Це пояснюється тим, що навчальний план підготовки не передбачає обов’язкове вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Деякі респонденти, які вважають психолого-педагогічну підготовку недостатньою, коментуючи свої відповіді, зазначили, що, обираючи викладацьку кар’єру, вони мають надолужувати прогалини педагогічної освіти безпосередньо під час безпосередньої професійно-педагогічної діяльності.

На запитання: «Які дисципліни Ви б додали до навчального плану підготовки магістрів, щоб сприяло поліпшенню їх психолого-педагогічної підготовки?» магістранти вищих непедагогічних навчальних закладів зазначили:

– дисциплін достатньо – 81 особа (19,95%);
– дисциплін достатньо певною мірою – 112 осіб (27,59%);
– не дали відповідь на запитання – 57 осіб (14,04%);
– такі дисципліни не потрібні – 19 осіб (4,68%);
– педагогіка – 23 особи (5,67%);
– психологія – 32 особи (7,88%);

– педагогіка і психологія – 16 осіб (3,94%);
– педагогіка вищої школи – 19 осіб (4,68%);
– методика викладання профільних дисциплін – 17 осіб (4,19%);
– педагогічна майстерність – 7 осіб (1,72%);
– етика викладача вищої школи – 4 особи (0,99%);
– ораторське мистецтво – 4 особи (0,99%);
– потрібно більше практичної підготовки – 19 осіб (4,68%).

Такий невеликий добір дисциплін, зазначених респондентами, можна пояснити загальною їх необізнаністю магістратури вищих непедагогічних навчальних закладів із дисциплінами психолого-педагогічного циклу. Зауважимо, що здебільшого необхідність у вивченні тих чи інших психолого-педагогічних дисциплін зазначили ті магістранти, які вважали свою психолого-педагогічну підготовку достатньою певною мірою чи недостатньою.

Аналізуючи рівень сформованості загальнонаукової компоненти професійно-педагогічної компетентності магістрантів варто зауважити, що магістранти вищих педагогічних навчальних закладів вважають, що існує дисбаланс між обсягами циклів фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін. Лише третина магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів вважають достатньою психолого-педагогічну підготовку, яку вони отримують під навчання в магістратурі. Майже третина магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів воліла б прослухати та поновити свої знання з психолого-педагогічних дисциплін. Означені факти потребують ретельного вивчення, становлять наукову проблему, вирішення якої сприятиме підвищенню рівня формування загальнонаукової компоненти професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів під час навчання в магістратурі.

Вивчаючи сформованість процесуально-діяльнісного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів було з’ясовано, що студенти як непедагогічних вищих навчальних закладів, так і вищих педагогічних вважають, що тривалість навчання в магістратурі є (додатку Е: рис. 8):

– оптимальною: 366 осіб (90,15%) і 371особа (92,52%);

– нетривалою та її необхідно продовжити: 40 осіб (9,85%) і 30 осіб (7,48%);

Негативну відповідь на запитання серед респондентів вищих непедагогічних навчальних закладів дали, як правило, ті студенти термін навчання яких в магістратурі складає 1 рік. Магістранти додали, що за такий короткий час вони не в змозі опанувати навчальну програму та підготувати магістерську роботу. Опанувати при цьому ще і цикл психолого-педагогічних дисциплін ще тяжче. Найоптимальнішим магістранти вважають термін – 1,5 роки. Майже десята частина магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів воліла б навчатися у вищому навчальному закладі за схемою: 3,5 р + 2 роки, що уможливить на їх думку оптимальний розподіл навчального матеріалу як за бакалаврською програмою, так і в магістратурі.

На запитання: «Чи раціонально на Ваш погляд, організований час самостійної роботи магістрантів?» студенти вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів відповіли (додаток Е: рис. 9).

– раціонально 253 особи – (62,32%) і 201 особа (50,12%);
– нераціонально – 98 осіб (24,14%) і 112 осіб (27,93%);
– не змогли відповісти – 55 осіб (13,54%) і 88 осіб (21,95%).

Аналізуючи подані результати, варто зауважити, що значний відсоток (24,14% і 27,93%) респондентів, як вищих непедагогічних, так і вищих педагогічних навчальних закладів не задоволені рівнем організації самостійної роботи в магістратурі. У своїх відповідях магістранти зазначили недостатню роль викладача в організації самостійної роботи студентів, недостатнім залученням до цього процесу можливостей дистанційної освіти.

На запитання: «Чи ефективною, на Ваш погляд, є практична підготовка в магістратурі?» студенти вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів відповіли (додаток Е: рис. 10):

– практична підготовка в магістратурі є ефективною – 95 осіб (23,4%) і 199 осіб (49,63%);
– практична підготовка в магістратурі є ефективна певною мірою – 124 особи (30,55%) і 101 особа (25,19%);

– практична підготовка в магістратурі не є ефективною – 118 осіб (29,7%) і 82 особи (20,45%);

– не змогли відповісти – 69 осіб (17%) і 19 осіб (4,73%).

Зазначимо, що респонденти як вищих непедагогічних, так і вищих педагогічних навчальних закладів, які дали негативну відповідь про ефективність практичної підготовки магістрантів і, що вона є ефективною певною мірою, зауважили, що брак практичних навичок заважатиме їм у майбутньому знайти роботу за фахом. Зауважимо, що частина респондентів вищих педагогічних навчальних закладів, які вважають практичну підготовку ефективною, чи ефективною певною мірою (49,63% і 25%) значно переважає частину респондентів вищих непедагогічних навчальних закладів (23,4% і 30,55%).

На запитання: «Чи задовольняє Вас організація педагогічної (асистентської) практики?» магістранти вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів відповіли (додаток Е: рис. 11):

– задовольняє – 110 осіб (27,1%) і 213 осіб (52,12%);

– задовольняє певною мірою – 31 особа (7,64%) і 105 осіб (26,18%);

– не задовольняє – 36 осіб (8,86%) і 56 осіб (13,97%);

– не змогли відповісти на запитання 229 осіб (56,4%) і 27 осіб (6,73%).

Варто зазначити, що не дали відповіді на запитання респонденти тих вищих непедагогічних навчальних закладів, у навчальних планах підготовки яких педагогічної (асистентської) практики не передбачено. Деякі респонденти зауважили, що їхня педагогічна практика обмежилась лише відвідуванням кафедр, які відповідають за практичне навчання магістрантів. Зауважимо, що деяких респондентів вищих непедагогічних навчальних закладів, не задовольняла педагогічна практика чи задовольняла певною мірою в основному тих магістрантів, яких не задовольняє психолого-педагогічна підготовка під час навчання в магістратурі в цілому.

Аналізуючи результати щодо сформованості процесуально-діяльнісного компонента професійно-педагогічної компетентності магістрантів вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів, варто зазначити про

суттєві відмінності в організації самостійної роботи, практичної підготовки та проведенні педагогічної (асистентської) практики магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів. Так, майже третина магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів вважають неефективною практичну підготовку в університеті, майже чверть з них вважають не раціонально організованою самостійну роботу і більше половини респондентів не відповіли про рівень організації педагогічної (асистентської) практики. Останнє засвідчує про низку проблем щодо формування процесуально-діяльнісного компоненту у магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів, що вказує на актуальність цього питання.

Для перевірки сформованості інформаційної компетентності магістрантів було з'ясовано думку магістрантів як вищих непедагогічних, так і вищих педагогічних навчальних закладів про рівень підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій в період навчання в магістратурі. Респонденти вважають рівень підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій відповідно (додаток Е: рис. 12):

– достатнім – 293 особи (72,17%) і 175 осіб (43,64%);
– достатнім певною мірою – 51 особа (12,56%) і 100 осіб (24,94%);
– не достатнім – 62 особи (15,27%) і 126 осіб (31,42%).

На запитання: «Які дисципліни Ви б додали до навчального плану для поліпшення підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій?», ми отримали такі відповіді респондентів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів:

– дисциплін вистачає – 81 особа (19,95%) і 35 осіб (8,23%);
– дисциплін достатньо певною мірою – 112 осіб (27, 59%) і 41 особа (10,22%);
– додавати дисципліни до навчального плану не потрібно – 19 осіб (4,68%) і 9 осіб (2,24%);
– системний аналіз – 12 осіб (2, 96%) і 17 осіб (4,24%);

– математичні методи дослідження операцій – 11 осіб (2,71%) і 13 осіб (3,24%);

– розробка Веб-застосувань – 16 осіб (3,94%) і 12 осіб (2,99%);

– системний аналіз та проектування інформаційних систем – 18 осіб (4,43%) і 21 особа (5,24%);

– моделювання систем – 9 осіб (2,22%) і 15 осіб (3,74%);

– світові інформаційні ресурси – 128 осіб (31,53%) і 238 осіб (59,35%).

Аналізуючи результати сформованості інформаційного компонента професійно-педагогічної компетентності магістрантів, варто зауважити, що майже третина студентів вищих педагогічних навчальних закладів вважають рівень підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій недостатнім.

Порівняємо відповіді анкетування щодо сформованості рис самовдосконалення та навчання впродовж усієї професійної діяльності магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів. На запитання про готовність до професійного зростання та самовдосконалення під час навчання в магістратурі респонденти вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів відповіли відповідно так (додаток Е: рис. 13):

– готові – 17 особи (42,6%) і 245 осіб (61,1%);

– думають, що готові – 58 осіб (14,29%) і 39 осіб (9,73%);

– ні, не готові – 93 особи (22,91%) і 37 осіб (9,23%);

– важко відповісти – 82 особи (20,19%) і 80 осіб (19,94%).

На запитання про професійно-педагогічні вміння та навички, яких бракує для подальшого професійного зростання та самовдосконалення, респонденти вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів відповіли так:

– навичок організації освітнього процесу у вищій школі – 135 осіб (33,25%) і 71 особа (17,71%);

– володіння сучасними методами та технологіями навчання у вищій школі – 37 осіб (9,11%) і 42 особи (10,47%);

– навичок управління навчально-пізнавальною та самостійною роботою студентів – 42 особи (10,34%) і 69 осіб (17,21%);

– вмінь проводити наукові дослідження з фаху – 82 особи (20,2%) і 110 осіб (27,43%);

– навичок використання програмних засобів та Інтернет-ресурсів у професійно-педагогічній діяльності – 28 осіб (6,9%) і 30 осіб (7,48%);

– навичок організації дистанційної форми навчання – 82 особи (20,2%) і 79 осіб (19,7%).

На запитання про необхідність навчання та самовдосконалення викладача вищої школи впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності респонденти вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів відповіли так:

– так, це необхідно – 171 особа (42,12%) і 252 особи (62,84%);

– знань, яких дає вищий навчальний заклад достатньо – 74 особи (18,23%) і 51 особа (12,72%);

– важко відповісти – 184 особи (39,65%) і 98 осіб (24,44%).

Загальний аналіз проведеного анкетування засвідчив, що 42,61% і 61,1% магістрантів відповідно вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів готові до професійного зростання та самовдосконалення під час навчання в магістратурі; 42,12% і 62,84% вважають за необхідне навчання та самовдосконалення впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності (додаток Е: рис. 14). Варто звернути увагу й на те, що майже всі респонденти як вищих педагогічних, так і вищих непедагогічних навчальних закладів, які вважають за необхідне професійне зростання та самовдосконалення під час навчання в магістратурі, вважають це важливим і впродовж усієї трудової діяльності.

Отже, у процесі опитування нами було підтверджено актуальність та доцільність обраної проблеми дослідження підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Результати проведеного анкетування серед магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів дозволили визначити наявні відмінності у сформованості їх соціально-особистісних рис, рівнів загально-наукової, процесуально-діяльнісної, інформаційної компетентностей та готовності до професійного зростання та самовдосконалення; проаналізовано загальний стан кадрового забезпечення вищої школи України. Попри кількісне зростання складу

науково-педагогічних працівників варто виокремити тенденцію до його старіння, зовнішню та внутрішню міграцію молодих викладачів. Доведено необхідність інноваційної кадрової політики у вищій школі України, яка б уможливила проведення реформ вищої освіти України, її інтеграції до міжнародного освітнього простору з одночасним збереженням традицій національної вищої школи. Задля виконання цієї мети варто переглянути підготовку викладачів вищих навчальних закладів, зокрема, в магістратурі.

Незважаючи на те, що Міністерство освіти і науки має досить великі повноваження щодо формування змісту підготовки фахівців в Україні, структура та наповнення магістерської підготовки розробляється кожним вищим навчальним закладом окремо, здебільшого – на експериментальній основі. На сьогодні вищий навчальний заклад самостійно розробляє, затверджує основну освітньо-професійну програму підготовки магістрів як певну кількість дисциплін, які охоплюють сферу галузі знань, що реалізуються вищим навчальним закладом на основі державного стандарту підготовки магістра. Цим пояснюється таке розмаїття підходів вищими навчальними закладами непедагогічного профілю у наданні магістру додаткової кваліфікації – викладача вищої школи, тому, на нашу думку, варто переглянути зміст психолого-педагогічної підготовки магістрантів у вищих непедагогічних навчальних закладах та порівняти її зі станом справ у цій галузі у вищих педагогічних навчальних закладах.

Результати анкетування серед магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів засвідчили різну диференціацію рівнів їх загальнонаукової, процесуально-діяльнісної, інформаційної компетентностей та готовності до професійного зростання та самовдосконалення.

Таким чином, вивчення й аналіз сучасного стану підготовки викладачів вищої школи в Україні переконливо довели необхідність розроблення теоретико-методологічних основ підготовки майбутніх викладачів під час навчання в магістратурі, які уможливлять підґрунтя для формування їх професійно-педагогічної компетентності та майбутньої викладацької діяльності.

Висновки до другого розділу

Теоретичний аналіз проблеми дослідження засвідчив, що підготовка викладачів вищої школи розглядалася вченими за такими напрямами, як: особливості організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах; підготовка майбутніх педагогів в умовах магістратури; професійний розвиток та саморозвиток майбутніх магістрів; упровадження інноваційних технологій підготовки магістрів; значущість дисциплін психолого-педагогічного циклу у процесі підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу; формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу. Водночас, встановлено, що проблема підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури ще не була предметом цілісного та системного дослідження у працях вітчизняних учених. Практично малодослідженим залишається процес неперервного саморозвитку і самовдосконалення майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Розглянуто особливості діяльності інституту магістратури в системі вищої освіти в Україні, зазначено історико-педагогічні витоки магістерської підготовки та особливості сучасної підготовки фахівців в умовах магістратури, а також охарактеризовано нормативно-правове забезпечення та організаційно-методичні засади магістерської підготовки в Україні. Водночас виокремлено пріоритети сучасної магістерської підготовки у системі професійної освіти в Україні, серед яких: адаптованість магістерських програм до вимог ринку праці, взаємозумовленість фундаментальної та практичної підготовки магістрів, постійне оновлення магістерських програм. Проаналізовано низку проблем у магістерській підготовці у вищих навчальних закладах України, до яких віднесено: відсутність цілісності фахового, наукового та загально педагогічного аспектів; сучасний рівень організації освітнього процесу в магістратурі; працевлаштування випускників магістратури. Доведено необхідність оптимізації магістерської підготовки в Україні, насамперед на організаційному та законодавчому рівнях, що сприятиме ефективності підготовки фахівців, зокрема і викладачів вищих навчальних закладів.

Вивчення сучасного стану підготовки викладачів вищої школи в умовах

магістратури вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів (406 магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів і 401 – вищих педагогічних навчальних закладів) засвідчило, що 10,59% респондентів вищих непедагогічних і 25,44% вищих педагогічних навчальних закладів умотивовані до викладацької діяльності. У процесі опитування виявлено чинники, що негативно впливають на професійно-педагогічне самовизначення магістрантів щодо подальшої викладацької діяльності: низьке матеріальне заохочення викладачів вищої школи (37,68% респондентів вищих непедагогічних та 32,67% респондентів вищих педагогічних навчальних закладів), низький соціальний статус викладачів вищої школи (13,05% респондентів вищих непедагогічних та 23,69% – вищих педагогічних навчальних закладів), низьку мобільність викладачів вищої школи (6,9% респондентів вищих непедагогічних та 2% респондентів вищих педагогічних навчальних закладів); низьку матеріально-технічну базу та соціальну інфраструктуру вищих навчальних закладів (8,13% респондентів вищих непедагогічних та 14,71% респондентів вищих педагогічних навчальних закладів); відсутність системності та наступності в оволодінні студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавр-магістр (34,24% респондентів вищих непедагогічних навчальних закладів та 19,45% респондентів вищих педагогічних навчальних закладів).

Аналіз нормативно-правового забезпечення та навчальних планів підготовки магістрів дозволив виявити суперечності між положеннями Міністерства освіти і науки та тими нормативними документами, які розробляє кожен вищий навчальний заклад окремо, здебільшого на експериментальній основі. Цим пояснюється розмаїття підходів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю до надання магістрам додаткової кваліфікації – викладача вищої школи. Доведено необхідність перегляду змістово-методичного забезпечення підготовки магістрів у вищих непедагогічних навчальних закладах порівняно з вищими педагогічними навчальними закладами.

Основні положення розділу викладено в публікаціях автора [47, 50, 54, 55, 62, 65, 67, 72, 75, 76].

Розділ III

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА КОРДОНОМ

У розділі розкрито особливості професійної підготовки викладачів вищої школи в країнах Європейського Союзу; формування та реалізації змісту професійних програм підготовки викладачів вищої школи у США; підготовки викладачів вищої школи в Російській Федерації.

3.1. Особливості професійної підготовки викладачів вищої школи Європейського Союзу

Під впливом глобалізації та євроінтеграції підготовка викладачів вищої школи в магістратурі орієнтується на міжнародний досвід, зберігаючи при цьому власні здобутки та напрацювання. Аналізуючи системи вищої освіти країн Європи, варто зазначити, що вони характеризуються новими загальними рисами, серед яких запровадження загальноєвропейских освітніх стандартів, збільшення мобільності студентів і викладачів, безперешкодні можливості запозичення прогресивних зарубіжних освітніх досягнень, розширення ринку праці. Триває пошук різних форм інтеграції та водночас, як зауважує В.С. Журавський, нагальною є дилема: як поєднати інтеграцію, що сьогодні необхідна, з великим розмаїттям систем, норм, символів тощо, яке характерне для держав західного регіону (особливо в галузі культури й освіти) [247].

З огляду на зазначене проаналізуємо основні ознаки інституційних та організаційних різноманітностей та підготовки викладачів вищої школи за кордоном. Зазначимо, що реформування національної освітньої системи кожної країни відбувається з урахуванням сучасних тенденцій до розвитку освіти, які визначаються у міжнародних та європейських освітніх документах, що відповідним чином впливає і на підготовку викладачів вищої школи.

У Комюніке конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді

на виклики глобалізації» (2007) зазначається, що в постійно змінюваному світі зростає потреба в адаптації національних систем вищої освіти, підтримці конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти [594].

Наразі пріоритетними напрямами наукових досліджень у галузі професійної освіти в країнах Європейського союзу можна вважати:

– розроблення теоретичних засад формування єдиного простору професійної освіти й навчання, що забезпечує потреби нової європейської реальності, в якій підвищується роль систем професійної освіти, покликаних створити нові форми навчання й праці;

– побудову системи аналізу внесків підприємств у систему професійної освіти, що враховує організаційні (людські), управлінські й технологічні складові;

– вивчення природи «профілів професій», якими могли б керуватися політики в приватному й державному секторі;

– створення моделей взаємодії між професійною освітою і загальною освітою та розвитком людських ресурсів щодо забезпечення розвитку компетенцій окремої людини й організації загалом, що активізувалося у світлі концепції навчання впродовж усього життя;

– дослідження природи, типології і форм неформального навчання [218].

З огляду на це, особливого значення набуває вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти європейських країн, які впродовж багатьох десятиріч накопичили значний позитивний досвід. Актуальні питання розвитку педагогічної освіти є предметом обговорення численних конференцій, що проводяться на території Європейського Союзу. Діючі освітні програми, що проводяться загальноєвропейськими структурами, роблять чималий внесок у розвиток мобільності студентів і викладачів, у розроблення навчальних планів, що сприяє інтеграційним процесам під час формування європейського загальноосвітнього простору. Освітні програми ERASMUS і SOCRATES реалізували сміливі задуми європейських політиків і міністрів культури країн Європейського Союзу, сприяли конкретним змінам європейської педагогічної освіти [419].

Для сучасної загальноєвропейської педагогічної освіти характерні такі

ознаки, як: прагнення відповідати запитам сучасного суспільства, беручи до уваги інтеграційні процеси в Європі; урахування ринку робочої сили; наявність принципу автономізації; спадкоємність між фазами та закладами з підготовки педагогів; розвиток методологічної бази педагогічної освіти задля пошуку перспектив розвитку [414].

Сучасна різноманітність підходів і стратегій педагогічної підготовки, зауважує І.Я. Мищишин, зумовлена історичними, соціальними, культурними та економічними чинниками розвитку кожної країни. Найтиповішими, дослідниця вважає наступні моделі педагогічної підготовки:

– перша − «паралельна», яка будується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки педагога;

– друга − «інтегрована», коли вивчення складових навчальної програми відбувається не тільки одночасно, а й у взаємозв’язку в певних темах та завдяки інтеграції теорії з практикою;

– третя − «послідовна», яка передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічнго циклу й навчальну практику − на другому, завершальному етапі [431].

І.Я. Мищишин вказує на наявність деяких варіантів «послідовних моделей», серед яких вирізняє «цюрихську модель» (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання).

Комісія європейських експертів розробила стандарти якості педагогічної освіти. У цей перелік входять такі аспекти, серед яких: кваліфікаційна характеристика професорсько-викладацького складу; складові навчального плану; наявність інтеграції наукової діяльності у процесі навчання; зв’язок зі школою; ступінь інтернаціоналізації (врахування європейських масштабів, співпраця з іншими навчальними закладами) [413].

Зазначимо, що європейська педагогічна освіта в різних національних контентах характеризується багатоманіттям організаційних моделей і професійних програм I та II циклів (бакалавр, магістр). Показовим є той факт, зазначає

Л.П. Пуховська, що професійна підготовка викладачів вищих навчальних закладів, у тому числі в педагогічних коледжах, проводиться лише в половині європейських країн. Більшість держав Європи мають програми неперервного професійного розвитку вчителів та інших категорій педагогічного персоналу. Як обов'язкові, вони не завжди ведуть до вищої кваліфікації, однак дипломи I та II ступенів навчання є широкодоступними для всіх, хто бажає їх досягти [554].

Однією з європейських країн, що має високорозвинену систему загалом, та акцентує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів, зокрема, є Німеччина. Вища освіта в Німеччині, як одній із провідних країн Євросоюзу розвивається в умовах Болонського процесу, отже, саме ця країна була одним із співзасновників Болонської системи навчання [583]. Вважається, що Німеччина надзвичайно багата університетськими традиціями, у цій країні забезпечується доступність отримання професійної освіти для всіх категорій населення [399]. Наразі вища освіта Німеччини є привабливою для світової спільноти і відіграє важливу роль у розвитку європейського освітнього простору. Німеччина наполегливо працює над удосконаленням системи освіти, підвищенням якості підготовки висококваліфікованих кадрів, у тому числі і педагогічних, чия роль у майбутньому країни, розвитку економіки та суспільства є визначальною. Зауважимо, що побудова системи вищої освіти Німеччини завжди викликала особливий інтерес науковців.

Нами встановлено, що особливості змісту та структури підготовки педагогічних кадрів у Німеччині є предметом вивчення багатьох науковців (Н.В. Абашкіна [1], Т.І. Вакуленко [131], Н.В. Жмурко [242], Н.В. Махиня [414], Н.І. Мачинська [420], П.П. Пуховська [553], М.Г. Тіхонова [663] та ін.). Як зазначає Н.І. Мачинська, останні наукові дослідження, щодо розвитку педагогічної освіти Німеччини засвідчують руйнування усталених стереотипів про педагогіку Німеччини, зокрема, її схильності до надмірного філософування та побудови системи абсолютизації знань і поверхневого ставлення до виховання (XVIII–XIX ст.), формування теоретичних підвалин виховання слухняних і частково освічених членів капіталістичного суспільства, ідеї винятковості та зверхності німецької нації (кінець XIX – перша половина XX століття). Педагогіка Німеччини, підкреслює

дослідниця, є високорозвиненою та гідною для вивчення галуззю, яка проте не позбавлена певних труднощів і потребує оновлення й реформування [420].

Для усвідомлення проблем та сутності підготовки педагогічних кадрів у Німеччині, зокрема підготовки викладачів вищих начальних закладів, зосередимо увагу на особливостях магістерської підготовки у країні.

Наразі університети Німеччини пропонують міжнародно-визнані ступені (Bochelor, Master), які запроваджені у країні порівняно недавно. Підготовка магістрів (Madister Artium) ведеться, як правило, з гуманітарних та суспільних напрямів, вона орієнтована на конкретну сферу професійної діяльності, а не наукову сферу. Робота над дисертацією на науковий ступінь доктора є логічним продовженням магістерської підготовки. Магістерські екзамени складаються, як правило, з двох основних напрямів, або ж одного основного і двох додаткових. Окрім екзаменів магістри обов’язково готують та захищають магістерську роботу. Варто зазначити, що сьогодні бакалаврські та магістерські програми у Німеччині складають біля 20 % від загальної кількості навчальних програм [346]. Ступінь магістра, який можна здобути в Німеччині, є рівноцінним ступеню магістра в англомовних країнах та США. Навчальні програми підготовки магістрів дозволяють більш вільно комбінувати перелік спеціальних предметів, вони менше регламентовані в порівнянні з програмами підготовки дипломованих спеціалістів [414].

Екзамени на ступінь магістра (Master) одночасно з присудженням професійної кваліфікації надає можливість подальшої наукової роботи над докторською дисертацією. Магістерські екзамени складають особи, що мають ступінь бакалавра й успішно завершили навчання за програмою магістра (Master).

Спільним для всіх магістерських програм у вищих навчальних закладах Німеччини є здобуття студентами міцних наукових професійних знань, вмінь та навичок, які ґрунтуються на теоретичному поглибленні знань, здобутих під час навчання у бакалавраті та подальшому розвитку професійних вмінь [738]. Програми професійної підготовки магістрів у Німеччині характеризуються такими особливостями: широкий спектр професійних спеціальностей соціально-

педагогічного спрямування; спрямування навчального процесу на здобуття рефлективних компетенцій як у сфері професійної діяльності, так і у здійсненні наукових досліджень; поглиблене вивчення обраної спеціалізації під час дослідно-практичних семінарів та виконання магістерської роботи [741]. За даними Федерального Міністерства освіти та досліджень Німеччини, переважна більшість акредитованих програм магістратури з подальшою можливістю викладання у вищій школі передбачають підготовку магістрів за дворічним навчальним курсом та стаціонарною формою навчання. Після успішного завершення магістратури випускники отримують освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр мистецтв» (M.A. – Master of Arts) та «Магістр наук» (M.Sc. – Master of Science).

Вивчення досвіду професійної підготовки магістрів вищих навчальних закладах Німеччини засвідчує наявність таких тенденцій, серед яких: варіативний підхід; акцент на сучасні досягнення науки та інноваційні процеси у сфері практичної діяльності; упровадження інноваційних технологій навчання; автономність вищих навчальних закладів; міжнародна інтеграція; підготовка майбутніх фахівців до здійснення практичної діяльності на макрорівні, до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі або продовження навчання у докторантурі.

Система підготовки педагогічних кадрів у Німеччині знаходиться на досить високому рівні, освіта майбутніх педагогів здійснюється в університетах і спеціальних педагогічних вищих школах. Процес професійної підготовки педагогічних кадрів у країні розвивається відповідно до таких положень:

– освіту тлумачать як один із пріоритетів у державній політиці країн Євросоюзу;

– педагогічна освіта на нинішньому етапі враховує нові суспільні реалії, пов’язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп’ютерних технологій;

– ринок робочої сили на території європейських країн позначається на розвиткові педагогічної освіти;

– зазначено необхідність посилення зв’язків між закладами педагогічної

освіти (підготовка у вищих навчальних закладах, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) [414].

Варто зазначити, що у системі освіти Німеччини центральною фігурою є викладач, а тому його діяльність є найбільш престижною і високооплачуваною [399]. Персонал вищих навчальних закладів можна розділити на три групи за умовами праці й гарантіями зайнятості, які дуже відрізняються: професори, непрофесорський персонал, неакадемічний персонал. Професори, як правило, – це цивільні службовці, і оплата їх роботи обумовлена федеральними законами. Більшість непрофесорського персоналу – службовці, які мають тимчасові трудові угоди.

Вищою кваліфікацією в Німеччині визнано титул доктора (промоція) з 35 спеціальностей. Це вимагає 3–5 років дослідної діяльності, здачі державного екзамену та захист дисертації. Найвищою кваліфікацією є доктор вищого ступеня (габілітації), який присвоюється, як правило, після 5–10 років дослідницької роботи та захисту дисертації [534]. Зауважимо, що формальними умовами університетської кар’єри викладача і дослідника в Німеччині є докторський ступінь і наукове звання, а для професорів технічних вищих навчальних закладів – ступінь доктора і п’ятирічний досвід професійної роботи на виробництві.

Оскільки в Німеччині вища освіта і наукові дослідження перебувають в компетенції держави (за винятком промислових досліджень), умови праці викладачів вищої школи і зарахування на роботу, зауважує Ромуін Райх, значною мірою залежать від державного бюджету, фіскальної та освітньої політики і відповідних законодавчих норм. Структура академічного персоналу, його права й обов’язки у сфері досліджень і викладання, а також відповідні схеми оплати визначаються спеціальним законодавством про оплату праці професорів і державними схемами оплати праці цивільних службовців і суспільних працівників [557].

Підготовка викладачів здійснюється у класичних і технічних університетах та педагогічних вищих навчальних закладах. Випускникам вищих навчальних закладів після здачі державних іспитів присвоюється титул дипломованого спеціаліста, а в

університетах ще й магістра. Саме магістратура в Німеччині, як зауважує В.С. Люлька, зорієнтована на викладацьку роботу [399].

Загалом час навчання у педагогічних вищих навчальних закладах Німеччини триваліший, ніж в Україні. Так, середня тривалість навчання в університеті – 14 семестрів, а в галузевих інститутах – більше дев'яти. В Україні студенти закінчують вищі навчальні заклади у 22 роки, а у Німеччині – у 28,5 [416]. Федеральне міністерство послідовно допомагає реалізації такого рівня змісту освіти та відповідних дипломів випускників вищих навчальних закладів, які б взаємно узгоджувались і визнавались не тільки в усіх землях ФРН, а й у країнах Західної Європи. Як зауважує Н.В. Махиня, у Німеччині зберігається різнотипність підготовки педагогів, які навчаються в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах, академіях мистецтв. Кожному типу підготовки притаманний свій статус, свої терміни навчання, а також якість одержуваної освіти [416].

Незважаючи на те, що підготовка викладачів вищої школи Німеччини здійснюється за різними концепціями побудови курсів навчання, все ж вони орієнтовані на спільні положення і типову структуру, які затверджуються угодами Конференції міністрів культури і освіти. Так, постійна Конференція міністрів освіти земель спільно з Конференцією ректорів вищих навчальних закладів у Німеччині визначають загальні вимоги у федеральних рамкових положеннях про екзамени. Ці вимоги викладаються у типовому рамочному положенні про дипломні екзамени в університетах та у спеціальних вищих навчальних закладах. У цих документах задаються загальні для певного типу вищого навчального закладу мета навчання, вимоги до програм підготовки дипломованих спеціалістів, організації навчального процесу та екзаменів. Сьогодні розроблені та затверджені типові положення з програм, що передбачають екзамени на ступінь магістра та бакалавра [346].

Варто зазначити, що автономія університетів у Німеччині зумовлена тим, що на федеральному рівні немає стандартів освіти та кваліфікаційних характеристик (у нашому розумінні). Винятком є курси підготовки, що закінчуються державними екзаменами (медики, педагоги, юристи). Автономія і відповідальність вищих

навчальних закладів розглядається у Німеччині як найважливіший фактор забезпечення якості підготовки спеціалістів. Традиційна для німецької вищої школи свобода навчання, викладання та наукових досліджень закріплена в основному законі держави. Відповідно до Рамкового закону про вищу освіту, «свобода викладання включає проведення навчальних занять та їх зміст, методичне оформлення в межах навчальних завдань, а також право на висвітлення думок, що стосуються питань науки та мистецтва. Рішення компетентних органів вищих навчальних закладів з питань викладання можуть стосуватися лише організації навчального процесу та проведення екзаменів, вони не можуть обмежувати свободу. Свобода навчання передбачає, за умови непорушення встановленого порядку навчання та проведення екзаменів, вільний вибір занять, програм з навчальних дисциплін, вивчення яких необхідно для підготовки спеціалістів» [346].

На думку Н.В. Абашкіної, найбільш розвиненим напрямком у Німеччині є виробнича педагогіка – галузь професійної підготовки, яка досліджує проблеми професійного навчання. Питання, що розробляються нею, спрямовані на врахування практичних вимог виробництва, створення сприятливого психологічного клімату, прийнятного стилю керівництва і управління, відчуття співучасті у загальній справі [1].

Професійна підготовка фахівців для професійної школи здійснюється у два етапи: у вищому навчальному закладі (мінімум 8 семестрів), де майбутні педагоги проходять практичну професійну підготовку на виробництві та педагогічну практику, а також педагогічне стажування (24 тижні) [669]. Як зауважує А.І. Турчин, зміст підготовки педагога професійної школи передбачає вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, основної спеціальності, додаткової спеціальності, проходження педагогічної та виробничої практики. Водночас навчальні плани і програми з підготовки викладачів професійної школи є різноманітними та багатоваріантними. Характерним проявом цього є індивідуальні навчальні програми, побудовані за модульно-блоковою структурою. Студент має можливість здійснити вибір предметів із кожного блоку з переліків, запропонованих кафедрами. Тобто можливий вибір предметів із різних блоків

допомагає вирішити суперечності між загальними вимогами до студентів, майбутніх викладачів професійної школи і їх індивідуальними нахилами та забезпечує можливість більш обґрунтованого вибору професії.

Характеризуючи загалом німецьку вищу освіту та магістерські програми зокрема, варто зауважити про недостатню гнучкість та ефективність навчальних планів, відносно низьку мобільність студентів та викладачів, надмірну бюрократизацію та недостатню автономію вищих навчальних закладів Німеччини. Німецькі вчені спробували виокремити, зокрема, ті основні проблеми, що заважають органічно розвиватися системі підготовки педагогічних кадрів. Так, Н.В. Махиня. Спираючись на думку відомих німецьких дослідників У. Вишкона і Г. Мехнерта, зазначає, що основні проблеми підготовки педагогів відображаються в таких аспектах діяльності університетів, як:

– недостатню професійну спрямованість у першій фазі навчання;

– відсутність розуміння різниці між поняттями «дисципліна про науку» та «дисципліна для викладання»;

– недостатність зв’язків між елементами в навчанні «теорія-практика» і професійною спрямованістю навчального процесу;

– відсутність зв’язків між навчанням в університеті, практичною фазою педагогічної підготовки та системою підвищення кваліфікації педагогів;

– недостатня наукова робота в аспектах навчальної діяльності;

– недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх вчителів у педагогічній освіті [416].

На думку Н.С. Шевченко, зробити наукову кар’єру привабливою має бути адекватний тарифний закон, спроможний диференційовано оцінювати досягнення та компетенцію викладачів і дослідників. В інтернаціональному порівнянні, зазначає науковець, німецькі початківці на теренах науки є старішими за своїх молодих закордонних колег. Реформа федерального уряду, що стосується так званої «молодої професури», усуває обов’язковий захист дисертації для молодих професорів і вводить оплату праці викладачів вищої школи, що відповідає реальним особистим досягненням. академічної освіти [717].

Предметом особливого занепокоєння в Німеччині є відплив молодих учених за кордон, перш за все до США, Великої Британії та Швейцарії. Соціальні дослідження, проведені серед академічної молоді, показали, що молоді люди залишають Німеччину, щоб підвищити свою кваліфікацію і попрацювати за кордоном; часто вони не мають наміру повертатися [557]. Ця обставина суттєво впливає на формування кадрового потенціалу вищої школи Німеччини.

Зауважимо, що у Німеччині немає чітких кар'єрних схем і алгоритмів розвитку персоналу вищих навчальних закладів. Як підкреслює Рамуїн Райх, після докторантури найуспішніші молоді вчені, які вирішили продовжити академічну кар'єру, можуть бути призначені професорами, проте лише тоді, коли це підтвердить міністерство та видасть відповідний наказ. Деяким – лише небагатьом – вдається отримати постійну непрофесорську посаду. Як правило, такий кар'єрний шлях не є результатом свідомого вибору, це лише спосіб забезпечити собі професійні та соціальні гарантії. Чисельна група тимчасово працевлаштованих наукових працівників трудиться в атмосфері професійної невпевненості. Вони сподіваються на успішну наукову кар'єру, але не можуть планувати її з достатньою впевненістю. На думку Рамуїла Райха, реформа структури персоналу й умов праці викладачів і науковців у Німеччині надасть змогу диференціювати професійні рівні й кар'єрне просування в освітніх та наукових закладах та уникнути уявлення про академічну кар'єру як про дуже нестабільну, що неминуче звужує кадровий потенціал вищої школи та наукових установ [557].

Зазначаючи останні тенденції розвитку педагогічної освіти у Німеччині, Н.В. Махиня підкреслює, що вона не стоїть осторонь європейських реформаційних тенденцій. Враховуючи глобалізаційні аспекти і спираючись на дослідження Німецького педагогічного товариства, науковець так визначає можливі інноваційні рішення університетської педагогічної освіти: встановлення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті; поступове налагодження зв'язків «теорія – практика» шляхом навчання в проектах, школах, лабораторіях; застосування методу проектів, практичної педагогічної діяльності із наступним теоретичним аналізом, студентської дослідницької діяльності; педагогічна сенсибілізація (інтуїція) та

розвиток соціальної активності; надання можливості становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції; педагогічна саморефлексія і теоретичне обґрунтування діяльності; демократизація навчального процесу та її апробація у повсякденній практиці, що передбачає спільну участь у прийнятті рішень, активність студентів у заходах та взаємна відповідальність за процес навчання; розвиток креативності, здатності до інновацій; міжнародні аспекти і європеїзація освіти на практиці, академічні обставини, вивчення окремих курсів у інших країнах, пошук вакансій у школах всієї Європи; взаємне визнання систем педагогічної освіти для визначення спільних елементів у навчальних планах та узгодження міжнародних програм [413].

Сучасна дискусія про подальші шляхи розвитку німецької вищої школи, підкреслює Н.С. Шевченко, полягає в дилемі, якій моделі потрібно віддати перевагу: повернення центрального елементу історичної німецької університетської ідеї (єдності та свободи дослідження та навчання, що повинно забезпечити, в першу чергу, не професійну підготовку індивіда, а його всебічний розвиток) або вдатися до «американізації» німецького університету. Науковець наводить думку німецького вченого Тедра Латута, про те, що неможливо перейняти англосаксонську систему вищої освіти частково, уникнувши її недосконалих рис як, наприклад, високу платню за навчання, суворі вступні іспити або існування так званих елітних закладів. За умов настільки різних університетських традицій існує можливість або перейняти чужу систему загалом, враховуючи всі наслідки, або залишитися на своїх позиціях, визнавши несумісність систем [717].

Визначати шляхи модернізації викладацької і дослідницької діяльності у вищій школі Німеччини Клаус Хюфнер, вважає, що вона має періодично оцінюватися, причому в оцінюванні мають брати участь і студенти. Результати оцінювання мають оголошуватися. На думку дослідника, ця інформація допоможе абітурієнтам визначитися у виборі вищого навчального закладу, а також сприятиме подальшому змісту і форм викладання, забезпечення якості, розробці та застосуванню нових механізмів суспільного фінансування і внутрішнього розподілу ресурсів залежно від результативності. Важливим аспектом у майбутньому,

підкреслює Клаус Хюфнер, при наймі викладачів вищих навчальних закладів є посилення уваги до їх педагогічної кваліфікації, а також відміна заборони на зміну кваліфікації професури. Планується впровадження гнучкої схеми підтвердження додаткової наукової кваліфікації, а також розширення викладацької і дослідницької незалежності асистентів, які зможуть працювати більше, ніж з одним професором [690].

Отже, як зазначає Н.І. Мачинська, на сучасному етапі перед системою педагогічної освіти Німеччини актуалізовано ланку завдань: узгодження змісту й структури педагогічної підготовки в навчальних закладах країни, запровадження ступенів бакалавра та магістра на факультетах німецьких університетів, збільшення мобільності студентів та викладачів, активна участь у міжнародних освітніх програмах, професіоналізація освіти фахівців тощо [420].

Зазначені чинники на фоні інновацій, які постійно впроваджуються у німецьку вищу освіту, стимулюватимуть, на нашу думку, розвиток магістерських програм у Німеччині, а водночас поліпшують підготовку викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури.

Значний інтерес у підготовці викладацьких кадрів на Європейському континенті викликає Велика Британія, як батьківщина цінного історичного досвіду підготовки педагогів та сучасних інноваційних пошуків і стратегій. Важливість його вивчення, зауважує Н.І. Мачинська, підтверджується тим, що на початку 1990-х років у Великій Британії, постали питання про зміни у парадигмі підготовки кадрів для викладання у вищій школі, створення нових програм підготовки й акредитації науково-педагогічного складу, заснування закладів, які займаються проблемами персоналу для сектора вищої школи [420].

Варто зазначити, що сучасній британській освітній системі, як і більшості країн-членів Європейського Союзу, притаманна диверсифікація освітньої системи, коли поряд з традиційними вищими навчальними закладами з’являються навчальні заклади нового типу: відкриті університети, коледжі, центри дистанційного навчання, курси з короткостроковою освітньою програмою [497].

Варто звернути увагу на те, що за останні тридцять років у вищій освіті

Великої Британії відбулися докорінні зміни, які значно вплинули і на підготовку викладацьких кадрів. Як зазначається у доповіді Національного комітету 1997 року, вища освіта намагається пристосуватися до нових потреб студентів, наслідком чого є різноманітні дослідження у галузі вищої освіти, розробка нових підходів до навчання та викладання, системи оцінки їх якості. Зазначені зміни призвели до зростання кількості студентів у країні більше, ніж удвічі та збільшення майже на 45 % загальнодержавного фінансування у секторі вищої освіти.

У Великій Британії є чотири основних ступеня: бакалавр в галузі мистецтв (B.A.: Bachelor of Arts), бакалавр у галузі наук (BSC: Bachelor of Science), бакалавр у інженерній галузі (BENG: Bachelor of Engineering), бакалавр в юридичній сфері (LLB: Dachelor of Law). Ступінь бакалавра присуджується після 3–4 років навчання за спеціалізованими програмами на денному відділенні університету або коледжу (якщо для отримання ступеня потрібно ще й виробнича практика, то загальний термін навчання більший) [221, с. 51-57]. Після завершення навчання на першому рівні студент може продовжити освіту для здобуття вищої кваліфікації (postgraduate degree), що відповідає рівню магістра. Найпоширенішими варіантами магістратури у Великій Британії – магістр мистецтв (MA Master of Arts), магістр наук (MN Master of Science), магістр бізнесу та управління (MBA Master of Business Administration), магістр права (LLM: Master or Law). Отримання диплома магістра відкриває шлях до студії докторського рівня з присвоєнням звання «доктор філософії» (Ph-D-D-Dhil – Doktor of Philosophy). Інколи, і лише за умови виконання належних самостійних досліджень докторське звання отримується відразу після бакалаврського.

В Англії є дві групи навчальних програм, які дозволяють отримати ступінь магістра (Master Degree): програми, орієнтовані на подальшу дослідницьку діяльність; програми, орієнтовані на підвищення професійного рівня за однією зі спеціалізацій. Навчальні магістерські програми організовані наступним чином. Після 8–9 місяців лекцій і семінарів здаються іспити, а потім студенти протягом 3–4 місяців виконують дипломний проект. За результатами іспитів і захисту дипломної роботи присвоюється ступінь магістра (M.Phil – Master of Philosophy). Щоб отримати цей ступінь, потрібно протягом 2-х років вести самостійну науково-

дослідну роботу під керівництвом старшого професорсько-викладацького складу. Після отримання ступеня магістра студенти, як правило, не закінчують на цьому освіту, а продовжують дослідницьку діяльність з метою отримання ступеня доктора.

Особливості функціонування системи вищої освіти у Великій Британії полягає в індивідуальному компонуванні навчальних програм, побудові програм з курсів наявних в університеті і пропонованих слухачам на замовлення сформувало особливості розвитку магістерських програм. З урахуванням цього виділимо загальні аспекти структури та змісту цих програм:

– до їх складу входять обов'язкові та факультативні дисципліни;

– основна тематика навчальних програм стосується ролі викладача вищої школи, основ процесу навчання студентів, оцінювання їх знань, умінь та навичок; техніки, методів і форм викладання у вищій школі; філософії викладання;

– наявність курсів, присвячених проблемі запобігання плагіату у науковій діяльності;

– розробку одного з головних методів оцінювання роботи магістрантів – портфоліо;

– велика увага приділяється рефлексії;

– особистісно зорієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проектів, проблемний метод;

– обов'язковий захист магістрантом науково-дослідницької роботи [88].

Звернемо увагу на цікавий досвід магістерської підготовки у британських університетах для студентів, що займаються науковою діяльністю [157]. В університетах функціонують схеми «навчального асистування», згідно з якими слухачі магістратури працюють викладачами на етапі додипломного навчання. Підготовкою асистентів керують у «відділах розвитку кадрів». Асистування, зауважує Г.С. Воронка є одним із джерел фінансових доходів молодих науковців. Окрім того, на деяких факультетах студентам магістратури стаціонарної форми індивідуально-пошукового навчання призначають стипендії, студентів-стипендіатів запрошують до викладання, що оплачується додатково до стипендіального забезпечення. Множинність дидактичних методів реалізації академічних програм,

вважає дослідниця, – це наслідок демократизації навчально-освітнього процесу, один із методів підвищення ефективності магістерських програм [157].

На початку 90-х років XX століття у Великій Британії, як і в інших розвинених країнах, були зроблені перші кроки до глобальних знань та «вченої» індустрії, коли у діяльності вищих навчальних закладів поряд з традиційними методами навчання, значну роль почали відігравати методи і принципи інтенсифікації знань, такі як телекомунікації, інформаційні технології тощо. Їх використання сприяє знищенню бар'єрів у просторі та часі, створенню нових форм здобуття вищої освіти, змін у методах навчання, надаючи перевагу, зокрема, інтерактивним методам. Значну роль у цьому процесі відіграв створений у 1969 році Указом Королеви Великобританії Відкритий Університет – The Open University. Основною формою освіти, яку пропонував вищий навчальний заклад, стала дистанційна освіта «із супроводом», яка ґрунтується на самостійній роботі студентів із навчальними матеріалами: спеціальною літературою, записами на аудіо- і відеокасетах, комп'ютерними програмами.

Утім, незважаючи на появу нових навчальних технологій та методів навчання, головним академічним джерелом знань в університеті залишається викладач, тому у Великій Британії разом з активізацією розвитку вищої освіти у 90-х роках минулого століття набуло актуальності питання про зміни у парадигмі підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, створення нових програм їх акредитації та заснування інституцій, які займаються проблемами підготовки викладачів вищих навчальних закладів [742].

На необхідності змін у парадигмі підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів наголошує британський вчений педагог Рон Діарінг (Ron Dearing) – голова Національного комітету Великобританії з досліджень проблем вищої освіти (the National Committee for Studies of Higher Education), підкреслюючи існування протиріч та неузгодженості між системою винагород та визнанням професорсько-викладацького складу і потребами студентів у країні [742].

Серед основних передумов зміни парадигми у підготовці викладачів до роботи у вищих навчальних закладах у Великій Британії, Я.М. Бельмаз виділяє такі:

– лише третина випускників докторантур залишаються працювати у дослідницьких університетах, де домінантою є наукова робота; решта є членами професорсько-викладацького складу інших типів вищих навчальних закладів, де викладацька і суспільна робота є такими ж важливими, як і наукова;

– дослідницькі університети все частіше вимагають від професорсько-викладацького складу дбайливого і уважного ставлення до таких своїх функцій, як викладання та суспільна робота;

– підвищення вимог до якості викладання у вищих навчальних закладах;

– необхідність сформувати саму професію «викладач вищої школи» та систему, яка б готувала таких фахівців;

– новий економічний порядок призводить до того, що економіка стає більш залежною від вищої освіти, що в свою чергу, вимагає підготовки фахівців з високим рівнем умінь, знань та їх внеском у наукові дослідження, що неможливо без висококваліфікованих викладачів;

– підвищення сподівань на успіхи випускників з боку суспільства, уряду, економіки, збільшення фінансування сектору вищої освіти, що підвищує вимоги до діяльності викладачів вищої школи [89].

Варто підкреслити, що до початку 1990-х років у країні не існувало єдиних державних вимог до професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів. Кожен вищий навчальний заклад мав власні програми акредитації викладачів, програми їхньої професійної підготовки та розвитку, які передбачали виконання більшістю викладачів вищої школи освітньої та дослідницької функції. Зауважимо, що більшість викладачів вищої школи на той час не отримували спеціальної педагогічної підготовки.

Актуальними, на думку Я.М. Бельмаз, на той час залишалося визнання та нагородження викладачів за педагогічну діяльність. Довгий час визнання вищої школи було пов’язане з дослідницькою (науковою) діяльністю, а викладання розглядалося як додаткове джерело доходу до головної справи − дослідницької роботи, але така ситуація, підкреслює науковець, біла не прийнятна. Викладання у вищій школі, зауважує Я.М. Бельмаз, було одним із важливих напрямів

реформування вищої школи у країні, причому викладацька діяльність викладачів повинна була стати рівноправною частиною роботи професорсько-викладацького складу поряд з дослідницькою діяльністю [89]. Для того, щоб викладання у вищій школі стало самостійною повноцінною професією, необхідно було розробити чіткі професійні стандарти для професорсько-викладацького складу. Ці стандарти мали б бути узгоджені з самими викладачами та описувати компетенції, необхідні для роботи у цій сфері. Підготовка та підвищення кваліфікації викладачів для досягнення відповідних стандартів, може відбуватися за допомогою різних програм і курсів, які є найбільш вдалими для конкретного навчального закладу та конкретного педагога. Очікується також, що вищі навчальні заклади розвинуть таку інститутську політику та систему, які будуть залучати кожного члена професорсько-викладацького складу до постійного професійного розвитку [86].

Так, у 1993 році у Великій Британії Асоціацією професійного та освітнього розвитку було введено першу схему акредитації викладачів вищої школи. У 1997 році у доповіді Рона Діарінга на засіданні Національного Комітету у сфері вищої освіти було доведено про необхідність диференціації викладання у вищій школі, як окремої професії. «Ми рекомендуємо всім вищим навчальним закладам розробити програми підготовки викладачів вищої школи (якщо вищий навчальний заклад не має таких) та рекомендуємо їх акредитувати в Інституті навчання і викладання у вищій школі (Institute for Learning and Teaching in Higher Education ILTHE)» [742, с. 7]. Національним комітетом Великої Британії у сфері вищої освіти було рекомендовано, щоб уповноважені органи після узгодження з органами фінансування негайно заснували професійний інститут з навчання та викладання в секторі вищої освіти (ILTHE), функціями якого є полегшення в акредитуванні програм підготовки викладачів сектора вищої освіти, а також у стимулюванні досліджень та інновацій у практиці навчання і викладання.

Задля виконання зазначеного завдання у квітні 1999 року у Великій Британії було засновано унікальний на європейських теренах державний орган – ILTHE, основними функціями якого є: підвищення статусу викладання у вищій школі, удосконалення досвіду викладачів, підтримка інновацій у вищій школі. У 2003 році

лише біля 12% академічного персоналу були членами вищезгаданої установи, більше того, не всі з них мали педагогічну кваліфікацію. Вищі навчальні заклади Великої Британії зіткнулися з труднощами у доборі лекторів, особливо таких дисциплін, як комп'ютери та інформаційні технології, педагогіка, дисципліни для інженерних, медичних та бізнес спеціальностей [89].

Зауважимо, що ILTHE – це не єдиний орган у Великій Британії, який долучається до підготовки викладачів вищої школи та підвищення їхньої кваліфікації. Питаннями професійного розвитку у сфері вищої освіти опікуються також наступні організації: Агентство з розвитку персоналу в секторі вищої освіти (HESDA: Higher Education Staff Development Agency), яка розробляє стандарти вищої професійної освіти; Агентство з розвитку працівників університетів і коледжів (UCoSDA. Universities and Colleges Staff Development Agency), яка переймається питаннями фінансової підтримки вищої освіти; Мережа підтримки навчання та викладання (LTSN: Learning and Teaching Support Network), яка фінансується державними органами Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії, спілки працівників вищої освіти; Національна асоціація викладачів сфери подальшої і вищої освіти (NATFHE: National Association for Teachers in Further and Higher Education), Асоціація викладачів університетів (AUT: Association of university Teachers), Фонд розвитку викладання та навчання (FDTL: Fund for the Development of Teaching and Learning). При цьому варто зазначити, що майже всі ці організації були засновані або набули важливого значення у реформуванні вищої освіти Великої Британії саме у 90-х роках XX століття [87].

У Білій книзі уряду Великої Британії «Майбутнє вищої освіти» (2003) зазначається, що головним пріоритетом розвитку вищої освіти є забезпечення високої якості навчання, для чого є необхідним підготувати нові національні стандарти викладання у вищій школі для акредитації викладачів та їхньої підготовки [420]. У додатку Ж подано пропозиції щодо вдосконалення викладання у вищій школі та акредитації викладачів. Автори Білої книги уряду обґрунтували необхідність створення єдиного державного органа Академії якості освіти, який би вивчав та розповсюджував передовий педагогічний досвід вищої школи.

У квітні 2004 року Інститут навчання і викладання у вищій школі (ILTHE) та Мережа підтримки навчання і викладання (LTSN) об’єдналися в Академію вищої освіти, що стало важливою подією подальшого реформування системи педагогічної освіти країни. У 2005 році було розроблено стратегічний план дій на 2005–2010 роки, в якому було визначено шість стратегічних цілей:

– бути авторитетним та незалежним органом впливу на сферу навчання та викладання у вищій школі, зокрема, стати організацією-радником, яка заслуговує на довіру, встановити партнерські стосунки з органами освіти;

– підтримувати освітні установи в їхніх планах удосконалення якості освіти студентів; розробити програми підтримки, які б ґрунтувалися на потребах Академії; інформувати освітні установи та давати їм поради щодо проблеми вдосконалення якості навчання у вищій школі; підтримувати професійний розвиток та професійне визнання професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів; акредитувати університетські програми професійного розвитку професорсько-викладацького складу; підтримувати прагнення викладачів до професійного розвитку;

– підтримувати позитивний досвід навчання студентів, що передбачає організацію співпраці з сектором вищої освіти з метою надання високоякісної інформації, порад та підтримки щодо навчальних планів і програм, методів навчання, оцінювання студентів тощо, бути ключовим джерелом інформації щодо позитивного досвіду навчання студентів; підтримувати інтернаціоналізацію навчання студентів;

– проводити дослідження та оцінювання з метою вдосконалення якості навчання студентів; відігравати провідну роль у визначенні та оцінюванні досліджень, що пов’язані з навчанням і викладанням у вищій школі; синтезувати й аналізувати дослідження з проблем навчання та викладання у вищій школі; забезпечувати якісний аналіз та рекомендації щодо навчання студентів;

– бути відповідальною, ефективною і чуйною до проблем освіти організацією; виявляти ті освітні організації, які потребують підтримки Академії; забезпечувати відповідальне користування джерелами; отримати визнання як

ефективного роботодавця; привести в дію професійну систему, яку розробляє Академія; розробляти і втілювати маркетингову та комунікативну стратегію [420].

Після низки реформ у сфері вищої освіти, підкреслює О.А. Чорна, сучасною тенденцією підготовки та перекваліфікації викладачів вищих навчальних закладів у Великій Британії є поєднання традиційних та новітніх форм, моделей, засобів та ін. Так, традиційно вчителі та викладачі, зауважує дослідниця, отримують професійну освіту у вищому навчальному закладі (університеті, інституті тощо) протягом 3–4 років [706].

Професійна підготовка педагогів в університетах Великої Британії здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативною моделями [628]. Паралельна модель навчання, зазвичай включає в Англії – три, а в Шотландії – чотири роки повного навчання вчителя і призводить до першого ступеня – бакалавра освіти. Таке навчання забезпечується педагогічними коледжами «загального» профілю (General Training Colleges) університетського рівня і коледжами вільних мистецтв.

Послідовна модель навчання містить три-чотири роки навчання з предмету (чи предметів) спеціалізації майбутнього вчителя, по закінченні якого він отримує перший ступінь (BED), і подальшого річного професійно-педагогічного навчання, що призводить до отримання другого ступеня – сертифіката про закінчення курсу з освіти після університету (Postgraduate Certificate in Education – PGCE). Таке навчання забезпечується в технічних, педагогічних коледжах (Colleges for Technical Teachers), художніх педагогічних коледжах (art Training Colleges) й педагогічних відділеннях університетів. Альтернативні шляхи отримання статусу кваліфікованого вчителя QTS у Великій Британії включають такі моделі: схему контрактного навчання вчителів; схему ліцензійного навчання вчителів; спеціальну схему навчання вчителів, які пройшли педагогічну підготовку в країнах, що не входять до Європейського товариства [628].

У Великій Британії, підкреслює В.М. Батуріна, велика увага надається добору вступників на педагогічні спеціальності, запроваджено обов’язкове тестування на професійну придатність, введено ознайомлювальну педагогічну практику протягом

перших двох тижнів навчання в університетах і коледжах. Здобутком британської системи педагогічної освіти, зауважує дослідниця, є також її післядипломний рівень [79]. Як бачимо, структура професійної підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах Великої Британії є багаторівневою – бакалавр, магістр, доктор, а навчання триває від 4 до 11 років. Зауважимо, що магістратура у сучасній вищій школі Великобританії виступає основною формою підготовки викладачів вищих навчальних закладів. Підкреслимо, що британські магістерські програми, як правило, акредитовані Академією вищої освіти та розглядаються як один із компонентів неперервного професійного розвитку.

Як зауважує Я.М. Бельмаз, магістерські програми підготовки викладачів ґрунтуються на положенні, що підготовка до викладання у вищій школі є складним і комплексним процесом, який включає такі складові: знання предмета, педагогічну компетентність, розуміння особливостей процесу навчання студентів, колегіальність, усвідомлення контексту розвитку вищої освіти, рефлексивний та експериментальний підходи до викладання, розвиток особистих професійних цінностей, розвиток теоретичної бази. Програми, за якими готують магістрів вищої школи, побудовано на розумінні того факту, що підготовка до викладання у вищі школі вимагає як теоретичної бази, так і практичного досвіду [85]. Вимогами вступу до магістерських академічних програм в університетах Великої Британії є, як правило, здобуття першого наукового ступеня в одному з університетів Великої Британії (звання «бакалавр мистецтв», БМ) [158]. Обов’язковою умовою вступу до програми на звання «магістра філософії» є подання детального плану – пропозиції наукового дослідження, в якому сформульовано тему, визначено об’єкт і методологію дослідження. Так, наприклад, в Единбургському університеті перший рік навчання у магістратурі – випробувальний. Якщо прогрес студентів задовільний, їх перереєстровують з метою продовження навчального курсу. Особливість магістратури Великобританії, як зазначає К.П.Бабенко, полягає в тому, що до неї вступають студенти, які вже мають не тільки вищу освіту, а й практичний досвід роботи викладачем не менше ніж шість років [227].

Навчальні магістерські програми організовані наступним чином: після 8-9

місяців лекцій і семінарів здаються іспити, а потім студенти протягом 3-4 місяців працюють над дипломним проектом. За результатами іспитів і захисту дипломної роботи присвоюється ступінь магістра. Щоб отримати ступінь магістра – дослідника (Master Philosophy), потрібно протягом 2-х років вести науково-дослідну роботу під керівництвом старшого професорсько-викладацького складу.

Зауважимо, що неперервний професійний розвиток є обов'язковою умовою самореалізації кожного викладача вищих навчальних закладів у Великій Британії. Тому програми магістерського рівня у Великій Британії було створено як один із варіантів неперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development) викладачів [85]. Вони сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму у викладанні та науково-дослідницькій роботі та мають безпосереднє відношення до викладання і навчання у вищій школі. В анотаціях до всіх таких курсів зазначається їх цінність як для викладачів, так і для освіти, – це наукова, професійна і комплексна діяльність, тому, щоб бути експертом у цій справі, зауважує Я.М. Бельмаз, отримувати результативність навчання студентів, викладачам необхідно мати змогу використовувати відповідні оптимальні методи та форми навчання, включаючи і новітні технології, розвивати незалежний, творчий підхід до викладання, знаходити зв'язки між педагогічною теорією, науковими дослідженнями та власним педагогічним досвідом, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику. Саме до таких видів діяльності і готують магістерські програми підготовки викладачів вищої школи у Великій Британії.

Основними шляхами професійного розвитку молодих викладачів є курси підвищення кваліфікації, активна наукова діяльність, участь у конференціях, семінарах, взаємовідвідування та взаємоаналіз та постійна самоосвіта. Зауважимо, що більшість програм професійного зростання молодих викладачів вищої школи Великої Британії є загальними для всіх спеціалістів. Такі програми розраховані на викладачів з зовсім різною спеціалізацією. Втім, як зауважує британський науковець Шен Варейнг (Shan Wareing), відчуття відповідності чи невідповідності певній навчальній дисципліні є дуже важливим, коли мова йде про ставлення учасників проекту до програми [88]. У зв'язку з цим, на думку Я.М. Бельмаз, Академія вищої

освіти Великої Британії пропонує підхід професійного розвитку викладачів вищої школи, що ґрунтується на певній навчальній дисципліні. Серед основних видів діяльності, які запроваджуються для підтримки викладачів вищих навчальних закладів є наступні: семінари для молодих фахівців й аспірантів (докторантів) (тих, хто викладає), веб-сторінки для професорсько-викладацького складу, спілки молодих викладачів тощо [88].

Варто підкреслити, що методичну підготовку викладачів вищої школи британські вчені інтерпретують у контексті цілісної професійної освіти педагогів і в нерозривному зв'язку із спеціально-предметною та психолого-педагогічною підготовкою. До найважливіших положень цієї теорії можна віднести: встановлення оптимального співвідношення теоретичного і практичного компонентів, ступінь розмежування знань предмета спеціалізації та методики його навчання, значення педагогічної практики для покращення розуміння студентами предмета спеціалізації та методики його навчання [481]. Британські науковці, зокрема доктор Хелен Кінг (Helen King) виділяє різноманітні види діяльності з розвитку педагогічного персоналу вищої школи, які базуються на дисциплінарному підході (додаток З) [750].

Я.М. Бельмаз зазначає, що професійний розвиток викладачів вищої школи – це комплексна справа, яка потребує різноманітних підходів. Поряд із дисциплінарним підходом, який пропонується для молодих педагогів вищих навчальних закладів Великої Британії заслуговує на увагу і міждисциплінарний підхід, який охоплює актуальні питання з різних галузей знань [90] .

Доктор Шен Варейнг виділяє наступні переваги міждисциплінарного підходу у підготовці викладачів вищої школи Великої Британії: наявність достатнього педагогічного досвіду та наукової літератури стосовно навчання, викладання, технологій навчання, вдосконалення навчального процесу, співвідношення викладацької та наукової діяльності у вищій школі. Міждисциплінарні програми можуть спонукати до перегляду основних положень про навчання і викладання у вищій школі та до втілення нових підходів і методів навчання й оцінювання студентів, а також можуть відігравати ключову роль у формуванні університетської

культури професорсько-викладацького складу та у втіленні місії вищого навчального закладу. Такі програми сприяють об'єднанню всього професорсько-викладацького складу [751].

Кеннет Едвардс, аналізуючи нові підходи щодо наймання персоналу вищої школи Великої Британії, звертає увагу на застосування короткотермінових угод як способу вирішення проблеми непередбачуваного фінансування сфери вищої освіти країни [228]. Збільшення чисельності академічного персоналу, що працює на таких умовах сприймається як потенційна загроза академічній свободі, зазначає науковець, оскільки ці працівники позбавлені можливості розгорнути діяльність, яка б ґрунтувалася на їхніх власних ідеях, і насправді можуть зазнавати тиску, оскільки змушені забезпечити відповідність результатів їхніх досліджень уявленням спонсорів. Така практика, зауважує Кеннет Едвардс в основному застосовується в науково-дослідницькій сфері, але поступово вона поширюється і на викладання, оскільки в університетах з'являються курси, що безпосередньо відповідають потребам окремих навчальних програм, особливо на рівні магістратури. Окрім того, подібна практика зумовлює несправедливий поділ академічної спільноти на дві чітко виражені групи. На думку науковця, необхідно досягти рівноваги між захистом індивідуальної академічної свободи й однаковим ставленням до всіх співробітників з одного боку, і забезпеченням успішного інституціального розвитку і максимальних можливостей для всіх – з іншого [228].

Приведений аналіз не вичерпує всіх аспектів підготовки викладачів вищої школи у Великій Британії. Узагальнюючи ж головне, варто зауважити, що домінує в підготовці педагогів дисциплінарний підхід, який полягає в підтримці викладачів і ґрунтується на певній навчальній дисципліні та особливостях їх викладання. Наявне спрямування підготовки викладачів вищої школи до всіх видів діяльності, як викладацької так і наукової та прагнення розвивати спеціальність «викладач вищої школи», як окрему професію. Важливою тенденцією системи підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії є введення прогресивних схем акредитації для сектора вищої освіти та розроблення стандартів професійного розвитку педагогів, створення й активізація діяльності установ та

організацій, що займаються питанням підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи. Варто підкреслити, залучення всіх членів професорсько-викладацького колективу до неперервного професійного розвитку в контексті навчання упродовж усього життя.

У новому стратегічному плані Академії вищої освіти Великої Британії на 2008–2013 роки, основоположним чинником, який впливає на розвиток вищої школи країни, є нові підвищені вимоги до професорсько-викладацького складу [88]. На нашу думку, це сприятиме підвищенню якісного рівня професорсько-викладацького складу британської вищої школи, підготовці нової кагорти педагогічних кадрів в умовах магістратури, адже аналіз магістерських програм підготовки викладачів вищої школи у Великій Британії засвідчує, що вони мають професійно-практичну спрямованість та налагоджені на гармонійне поєднання педагогічної теорії і наукових досліджень та власного педагогічного досвіду майбутніх педагогів.

Таким чином, можна зробити висновки, що сучасний стан підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи Великої Британії характеризується: підтримкою традиційних форм підготовки (у спеціальних університетах, коледжах, на курсах) та наявністю диференційованих моделей підготовки (паралельної, послідовної чи альтернативної); обов’язковим зв’язком стандартів педагогічної підготовки фахівців зі стандартами підготовки магістрантів; запровадженням і вдосконаленням новітніх форм і засобів як підготовки, так і професійного розвитку викладачів вищих навчальних закладів, на кшталт, віртуальних університетів (наприклад, відкритого університету – Open Universiti); окремих дистанційних програм; онлайн чи електронних курсів; використанням міждисциплінарного підходу у навчальному процесі; удосконаленням управління педагогічною освітою за рахунок впровадження спеціальних програм та проектів, розроблених та акредитованих британським Інститутом навчання і викладання у вищій школі (Intstitute for Learning and Teaching in Higher Education – ILTHE), а також іншими організаціями у сфері вищої освіти.

Важливим чинником розробки дієвих теоретичних та концептуальних основ

підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури в Україні є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн Євросоюзу, зокрема Німеччини та Великої Британії. На основі аналізу педагогічної освіти майбутніх магістрів у Великобританії та Німеччині, зауважує Н.І. Мачинська, доцільне запровадження в Україні таких нововведень, зокрема: здійснення реформування за допомогою державної влади; створення організацій, які б впливали на покращення рівня педагогічної освіти майбутніх магістрів; запровадження наукових програм, які б допомогли поєднати наукову і дослідницьку роботу магістрантів [420].

На думку Я.М. Бельмаз, за достатньо розвиненої системи професійного розвитку викладачів вищої школи в Україні не зайвим буде врахувати деякі позитивні моменти його організації у Великій Британії [84]. Зокрема, варто було б розробити схему заохочення викладачів до неперервного професійного розвитку, причому важливо враховувати всі аспекти діяльності педагога вищої школи: викладач − науковець, викладач − учитель, викладач − член академічної спільноти. Необхідно, вважає дослідниця, розробити програми і курси підвищення кваліфікації викладачів різних груп, а також альтернативні шляхи професійного розвитку, особливо викладачів, які не закінчили магістратуру за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» та не мають наукового ступеня.

Таким чином, особливістю професійної підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи країн Європейського Союзу, зокрема Німеччини та Великої Британії, є сформований позитивний досвід, який ґрунтується на сучасних концептуальних положеннях і технологічних моделях професійної підготовки майбутніх педагогів. Систематизація і творче використання здобутків західних колег уможливить визначити цілісну систему умов, необхідних для їх впровадження в національну сферу вищої освіти, що суттєво підвищить якісний рівень підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.

3.2. Особливості формування та реалізації змісту програм підготовки викладачів вищої школи у США

У сучасних умовах простежується природне прагнення до максимальної сумісності систем вищої освіти країн світу, що зумовлено реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становленням інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, головним чином, об'єктивно сформованого потребою жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас розуміючи і поважаючи один одного [18].

Вища освіта України функціонує та розвивається в оточенні національних систем вищої освіти Польщі, Німеччини, Росії, Франції та інших Європейських країн. Втім, варто зауважити, значний науковий інтерес представляє система вищої освіти США, яка має усталені традиції, зокрема у формуванні та реалізації змісту професійних програм підготовки викладачів вищої школи. Стрімкий розвиток американського суспільства, зауважує І.М. Зварич, ставить нові проблеми перед науковцями, політичними діячами та педагогічними працівниками, зокрема проблему суттєвого реформування системи освіти. Завдяки здійсненим реформам у США освіта стала більш відкритою, різноманітною, різнобічною, а результати оцінювання педагогічної компетентності викладачів доступні всім, хто ними цікавиться: працівникам освіти, адміністрації вищого навчального закладу, студентам, батькам і тощо [256]. Система вищої освіти США, яка склалася під впливом історичних, економічних та соціальних чинників, характеризується низкою особливостей, що відрізняють її від західноєвропейських стандартів. Так, зокрема, своєрідність американської вищої школи полягає в її багаторівневості і розгалуженості, поділу вищих навчальних закладів на державні та приватні, їх відмінності за якістю та кількістю студентів, наявності систем залікових одиниць, особливостях роботи професорсько-викладацького складу (додаток К).

Теорія і практика педагогічної освіти США ґрунтується на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежить від державної політики в

сфері освіти. Так, Т.С. Кошманова, спираючись на основні характеристики американського соціуму, визначає такі загальні тенденції розвитку педагогічної освіти США:

– залежність від вимог споживачів, зумовлена впливом соціально-продуктивних чинників і тиску функції соціальної мобільності;

– парадигмальне зрушення у бік постмодернізму, яке приводить до радикально нового розуміння політики, культури, освіти, науки;

– мультикультуралізм, гетерогенність та поліетнізм, які стали основою життя американського суспільства й кожного індивіда [319].

Визначальний вплив на формування американських педагогічних традицій зробив ринковий прагматизм Джона Долої, органічно інтегрований з ідеалами протестантської етики виховання в учнів практичності й працьовитості, вмінь забезпечити собі комфортне і зручне життя. Саме це зумовило своєрідність освітньої теорії США, її концепції, педагогічної діяльності й професійної підготовки викладачів, орієнтувало їх на прагматизм, концентрацію на потребах учнів, а не на предметі викладання. Вказана тенденція особливо яскраво характеризує розвиток американської педагогічної освіти протягом останніх десятиліть, орієнтуючи таким чином педагогічні пошуки. Варто зазначити, що сучасний американський педагог є освітянином і політичним активістом. У коледжі викладач бере участь у розвитку програми і навчального розпорядку, працює над поліпшенням навчальних умов та освітніх можливостей.

Стрімкий розвиток американського суспільства поставив нові проблеми перед науковцями, педагогічними працівниками, зокрема, проблему суттєвого реформування сфери вищої освіти США. Так, усередині 80-х років в Америці було застосовано більш сувору політику з оцінки якості навчання, було впроваджено проекти стимулюючого фінансування з метою наближення вищої освіти до завдань суспільства і задоволення громадських пріоритетів [742]. Ці зміни були спрямовані на підвищення ефективності використання бюджетних і позабюджетних коштів для професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів, цілеспрямованої підготовки найбільш потрібних для американського суспільства фахівців, переорієнтації і

перепідготовки випускників вищих навчальних закладів, спеціальність яких не знаходить попиту, більш гармонійного задоволення американського ринку праці. При цьому політики і законодавці переклали на розгляд та розсуд провідних вищих навчальних закладів та їх професорсько-викладацького складу проблеми стандартів, якості, змісту і методів навчання для надання вищої освіти.

Економічний спад кінця 80-х – початку 90-х років XX століття, як зазначає О.О. Романовський, змусив федеральний уряд та уряди штатів відкласти нові ініціативи з підвищення якості вищої освіти США [568]. Так, на початку 90-х років XX ст. було винесено на розгляд політиків і законодавців чимало проблем вищої освіти, серед яких були і такі: професорсько-викладацький склад витрачав більше часу на публікації, ніж на викладацьку діяльність; навантаження професорсько-викладацького складу та його увага до навчального процесу у вищому навчальному закладі. Останнє пов'язано з тим, що протягом тривалого часу домінантою у діяльності викладача вищої школи США була науково-дослідна робота, а не власне викладання. У зв'язку з цим академічне визнання, фінансові винагороди, просування по кар'єрним сходинкам насамперед залежали не від якості викладання та організації навчально-виховного процесу, а від наукових досягнень.

У зв'язку з цим федеральні органи та відповідні установи штатів з нагляду за використанням бюджетних і позабюджетних асигнувань звертали увагу на найбільш актуальні досягнення і значне спрямування діяльності викладачів вищих навчальних закладів на навчальний процес (традиційно переважна більшість вищих навчальних закладів повинна вчити та виховувати, і тільки деякі вищі навчальні установи, що мають необхідний потенціал, залучаються до серйозних досліджень). У зазначеному аспекті американський дослідник Ярослав Пелікен зазначає, що очевидно було б логічним те, щоб сфера наукових досліджень і викладання розвивалися паралельно, в одних і тих закладах, одними і тими ж людьми [756].

Соціально-економічні умови в країні, нові вимоги до кваліфікації фахівців суттєво змінили пріоритети системи вищої освіти та зумовили пошук оптимальних шляхів її розвитку та формування адекватного професорсько-викладацького потенціалу. Так, у 1996 році Національна наукова рада країни рекомендувала

визнати факт, що інтеграція наукових досліджень і освіти є національним інтересом і має стати національною метою [755]. Тому на початку 90-х років XX в США увагу науковців привернули питання, пов'язані зі зміною парадигми підготовки кадрів вищої школи в США, створення нових програм підготовки та акредитації науково-педагогічного складу та заснування навчальних закладів, які готують кадри для вищої школи.

Так, зокрема, О.Г. Проворова визначає причини, які викликали підвищення інтересу до викладання у вищих навчальних закладах і сприяли розвитку програм підготовки майбутніх викладачів [538]. На початку 80-х років минулого століття у США різко підвищився відсоток іноземних студентів. Пізніше вони залишались працювати асистентами викладачів. Втім, ці люди недостатньо володіли англійською мовою, і тому в американських університетах постало питання про вивчення англійської мови цієї категорії викладачів. Десятиріччя по тому критичне ставлення до викладачів вийшло за мовні межі. Останнє було викликано наступними обставинами: різноманітністю американської освіти; підвищенням сподівань на студентські успіхи з боку уряду, індустрії, суспільства; значна конкуренція у сфері вищої освіти; незначна кількість випускників вищих навчальних закладів (3% від загалу), які продовжують науково-дослідницьку діяльність; наявність досліджень психологів і педагогів про особливості процесу навчання: у цих роботах зазначено, що ефективне навчання вимагає спеціальної підготовки викладачів.

Я.М. Бельмаз зазначає, що у кінці XX – на початку XXI США мали унікальну можливість збагатити підготовку тих, хто прагне викладати у вищій школі [89]. Однією з причин, підкреслює дослідниця, є те, що передбачалася зміна покоління професорсько-викладацького складу. Більшість викладачів, які почали свою кар'єру у 1960–70 роках, вже збираються на пенсію. На той період професорсько-викладацького складу був 1344000 осіб, а, згідно з дослідженнями Хеккера, у 2010 році необхідно було найняти ще 682000 нових викладачів (тільки для штату Каліфорнія потрібно було 41200 осіб. Така нагода, вважає Я.М. Бельмаз, є нагодою для виховання у США нового покоління викладачів.

Система посад для викладачів, зазначає О.В. Вощевська, у кожному вищому навчальному закладі встановлюється самостійно, але найчастіше у штатному розкладі прийнято такі посади: 1) асистент; 2) лектор; 3) інструктор; 4) асистент-професор; 5) асистент-професор (доцент); 6) професор («повний професор») [162]. Викладачі, які займають три останні посади, належать до розряду «старших посадових осіб» і мають право вести усі види занять. Утім, асистент-професор має більше навчальне навантаження та менш престижні види занять (ввідні курси, практичні заняття) [711]. Інструктор часто керує лабораторним практикумом, веде практичні заняття. Посади навчальних асистентів частіше всього займають аспіранти. На посаду лектора майже завжди призначають позаштатних викладачів, що працюють за сумісництвом. При цьому укладається короткотривалий контракт приблизно на 1 рік, він може бути продовжений 5–6 разів. Це робиться для того, щоб викладачі не звикали до постійного місця роботи, були конкурентоспроможними і мали на увазі те, що на їх місце можуть взяти талановитішого фахівця, який плідно займається науковою роботою, володіє кращою лекційною майстерністю [162].

Характеризуючи професорсько-викладацький склад, зокрема, приватний сектор вищої освіти США, варто зауважити, що всі викладачі є патріотами своїх навчальних закладів та відданими своїй справі. Хоча більшість із них займаються науковою роботою, вважають її другорядною порівняно з основним своїм обов’язком − викладанням і вихованням. Вони проводять багато часу зі студентами в аудиторії і за її межами, значну частину свого часу присвячують дружньому спілкуванню з молоддю у виховній роботі [140].

Вимоги до викладачів під час прийняття на посаду в кожному навчальному закладі відрізняються, але визначальним є досвід роботи, наукові публікації, рекомендації з інших університетів та установ. Зауважимо, що середній вік професора в США – 50-53 роки, асистент-професора – 41-42; асистент-професора (доцента) – 34-35; інструктора – 33 роки [500, с. 58]. Нині в американській вищій школі наявність вченого ступеня є вирішальним фактором для призначення на певну посаду. Так, у великих університетах на посаду асистент-професора приймають

лише за наявності докторського ступеня, а на посаду інструктора – працюючих над дисертацією [653].

Зауважимо, що реформування системи підготовки викладачів вищої школи є пріоритетним напрямом у теорії й практиці професійної освіти США. Упродовж останніх десятиліть у США інтенсивно проводяться наукові пошуки з проблем підвищення професіоналізму та поліпшення соціального статусу викладачів вищих навчальних закладів. Так, Національною радою з акредитації педагогічної освіти США, зауважує Я.М. Бельмаз, було розроблено професійні стандарти для викладачів вищої школи, які охоплюють такі сфери: кваліфікаційний рівень, викладання, науково-дослідницьку діяльність, суспільну роботу, співпрацю з колегами, загальне оцінювання професійної діяльності, професійний розвиток [84]. Професійні стандарти встановлюють мінімальні вимоги для обіймання викладачем тієї чи іншої посади, залишаючи кожному вищому навчальному закладу право для їхньої адаптації в залежності від специфіки конкретного навчального закладу. Останні дослідження американських науковців засвідчують про особистісно-орієнтований та аксіологічний характер педагогічної освіти США.

Варто зазначити про досвід магістерської підготовки в США, зауважує Н.І. Мачинська, розрізняють два найпоширеніші напрями підготовки магістрів: Магістр мистецтв та Магістр наук. Робота може здійснюватися за дослідницьким напрямом, прослуховуванням теоретичного курсу або поєднанням цих двох варіантів. Інші магістерські напрями мають більш специфічні назви і диференційовані, наприклад, магістр музики, магістр комунікації, магістр лікарської справи, магістр інженерії [420].

В американській системі вищої освіти дослідники виокремлюють такі види магістерських програм: магістр специфічної сфери діяльності – можна здобути на основі рівня бакалавра; магістр адміністрування – використовується в сфері бізнесу та управління; виконавчий магістр – створений спеціально для професіоналів в адмініструванні [745].

Специфіка підготовки магістрантів зумовлена особливостями законодавчої бази США та їх відповідною практичною підготовкою. В.В. Губарєв виокремлює

такі особливості, зокрема:

– організаційні форми науки дослідницьких і проектних закладів у США;

– принципи фінансування наукової діяльності насамперед дослідницьких університетів як основної форми організації фундаментальної науки в США;

– комерційна діяльність університетів як можливого джерела фінансування досліджень і результатів наукової діяльності [187].

Зауважимо, що лише 15–20% студентів продовжують своє навчання в магістратурі [594]. Для того, щоб навчатись на ступінь магістра, студент має скласти тест, розрахований на вступників так званої graduate school (аспірантури).

Залежно від результатів, а також середнього балу оцінок, отриманих в процесі навчання на бакалавра, приймальна комісія не тільки ухвалює рішення про зарахування, але також може призначити стипендію або відмовити в ній. У більшості випадків ці стипендії оплачують коштом наукових грантів тих професорів, які залучають студентів до виконання конкретних наукових проектів. Рідше стипендії виплачуються з доходів університетів і факультетів. У цьому випадку студент, як правило, повинен виконувати ще якусь додаткову роботу: проводити лабораторні заняття зі студентами перших курсів, перевіряти домашні завдання, працювати певну кількість годин на тиждень в бібліотеці або комп'ютерному класі тощо [595]. Мета цього етапу навчання, зазначає О.О. Сиротіна, – прищепити студентам навички дослідницької роботи, навчити їх мислити аналітично, творчо підходити до вирішення наукового завдання. Це своєрідний досвід, який студенти отримують, працюючи у студентських лабораторіях, конструкторських бюро, у процесі написання наукових доповідей та статей, тобто будучи залученими до активної дослідницької діяльності під керівництвом професора-лектора. Водночас майбутні магістри зобов'язані вивчити певну кількість курсів, в основному в межах своєї спеціалізації. Навчання в магістратурі триває, як правило, два роки; щоб отримати ступінь доктора наук (PhD), студент повинен провчитися ще три роки.

Майже в кожному вищому навчальному закладі США, зауважує Н.І. Мачинська, є організаційні особливості в підходах до формулювання цілей і

завдань магістерської програми, тому вищий навчальний заклад має змогу самостійно вирішувати практичні завдання в процесі підготовки майбутніх магістрів через відповідне змістове наповнення. У результаті такої автономії вищих навчальних закладів можуть найбільш ефективно виконуватися завдання, передбачені магістерською програмою [419].

Зауважимо, що в провідних вищих навчальних закладах США, перш за все у дослідницьких університетах, у процесі підготовки фахівців вважають за доцільне відійти від вузької спеціалізації (що є характерною рисою американської вищої школи) у підготовці кадрів широкого профілю, у навчанні фахівців основних наукових принципів замість інформативних знань і конкретних навичок, і у ставці на теорію та системний підхід [84]. З таким завданням найкраще справляються навчальні заклади, в яких не лише зосереджені наукові школи з різних галузей, що забезпечують широку міждисциплінарну та фундаментальну базу освіти, але й в яких одержані знання постійно підтримуються власними науковими дослідженнями викладачів, аспірантів і магістрантів.

Варто зазначити про досвід підготовки викладачів навчальних закладів США шляхом навчання в магістратурі. Основними формами підготовки та перепідготовки викладачів вищих навчальних закладів у США, як і в більшості країн світу є магістратура, докторантура і система післядипломної освіти. Магістерські програми підготовки викладачів вищої школи в США, на зразок британських, мають вагому теоретичну складову, втім абсолютно очевидна їх практична орієнтація. Їхній аналіз дає підстави виділити найтиповіші риси:

– програми складаються з обов’язкових та факультативних дисциплін;

– основна тематика, яку охоплюють навчальні програми стосується ролі викладача вищої школи, основ навчально-виховного процесу, оцінювання знань, вмінь та навичок студентів, техніки, методів і форм викладання в вищій школі, філософії викладання;

– майже всі програми містять курси, які присвячені проблемі запобігання плагіату в науковій діяльності;

– одним із головних методів оцінювання роботи магістрантів є портфоліо;

– велика увага приділяється рефлексії або самоаналізу;

– у процесі навчання використовується низка підходів та методів навчання, з яких головними є особистісно-орієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проектів, проблемний метод;

– обов’язковим є захист магістрантом науково-дослідницької роботи [88].

Цікавим є приклад магістерської підготовки у сфері вищої освіти у Педагогічній школі Мічиганського університету [84]. Програма підготовки магістрів з вищої та післядипломної освіти структурована так, підкреслює Я.М. Бельмаз, щоб з одного боку, надати студентам загальне розуміння про вищу освіту, як місце їх діяльності, а з іншого – забезпечити можливість для кожного реалізувати себе у тих сферах, у яких особистість зацікавлена. Відмінною рисою програми є взаємодія студентів з різною підготовкою та цілями щодо майбутньої кар’єри. Студенти мають також можливість працювати разом з докторантами, обравши той чи інший факультативний курс. Такий підхід надає студентам можливість оцінити і зрозуміти різноманітні підходи до вирішення питань, які стосуються вищої освіти. Зауважимо, що ця магістерська програма готує фахівців до широкого спектру посад у сфері вищої освіти, включаючи адміністраторів і викладачів коледжів та університетів, посадовців національних і штатних агенцій, професійних асоціацій, консорціумів, регіональних координаційних рад, акредитаційних відомств.

Зазначена магістерська програма і багато інших, які пропонують університети США має спільні риси з національною магістратурою зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», тому, як зазначає Я.М. Бельмаз, «не зайвим буде творчо застосувати досвід підготовки викладачів вищої школи через магістратуру США» [84, с. 29]. Відрізняючись за змістом, кожна з магістерських програм спрямована на розвиток теоретичних знань та практичних професійних вмінь для ефективної діяльності у сфері вищої та післядипломної освіти. Особливістю США є той факт, що особи, які здобули PhD, йдуть працювати на підприємства, фірми, в дослідні лабораторії, за межами університетів і тільки 2-3% з них залишаться у вищих навчальних закладах або отримують посади в інших академічних центрах (національних лабораторіях, інститутах, наукових агентствах тощо).

Аналіз магістерських і докторських програм підготовки до викладацької діяльності, як зауважує Я.М. Бельмаз, свідчить, що магістерські програми завжди мали професійно практичну спрямованість, а традиційний підхід у підготовці докторів наук характеризується посиленою увагою до наукової діяльності [60]. На сучасному етапі США переходить до нової парадигми підготовки докторів наук до педагогічної діяльності, спрямованої, перш за все, на їхню підготовку до освіти впродовж життя.

З огляду на зміни освітньої парадигми у 90-ті роки XX століття у США було запроваджено нову програму підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів «Preparing Future Faculty» (PFF), яка наразі є національною. Основною метою цієї програми є підвищення якості освіти на основі підготовки нового покоління викладачів. Вона спрямована на активізацію підготовки викладачів саме у дослідницьких університетах з числа студентів, які досягли певних успіхів у наукових дослідженнях. Варто зауважити, що PFF перш за все стосується викладачів непедагогічних університетів [164]. Програма є обов’язковою для всіх викладачів і стажистів, окрім того в ній беруть участь відібрані на конкурсній основі студенти, які бажають розпочати педагогічну діяльність у вищій школі.

Основними навчальними формами професійної підготовки майбутніх викладачів PFF, звертає увагу О.Г. Проворова, є навчальні майстерні, метою яких і є розвиток викладацької компетентності [538]. Так, до основних модулів майстерень належать: ефективність навчання, стратегії навчання; активне та кооперативне навчання; побудова, оформлення та переоформлення курсів; допомога новим та молодим викладачам; оформлення та презентація ефективних навчальних майстерень; оцінювання навчальних досягнень студентів; лекторство та інші види діяльності викладачів.

Однією з важливих складових професійної підготовки майбутніх викладачів у форматі програми PFF є постійно-діючий семінар «Підготовка до кар’єри викладача», метою якого є: інформування майбутніх викладачів про різні вектори викладацької діяльності; ознайомлення з особливостями організації кар’єри викладача; корпоративної культури вищого навчального закладу; мотивування

молодих викладачів до довготривалого самостійного дослідження основ успішної викладацької кар'єри. Основними методами роботи з майбутніми викладачами у програмі PFF є тренінги, навчальні майстерні, методи кооперативного навчання, навчальні екскурсії тощо [579].

О.О. Сиротіна підкреслює кластерний характер PFF. Кластер – це головний інститут або факультет, який співпрацює з іншими партнерськими інститутами або факультетами, в яких готують докторів. У кластер поряд з головним інститутом можуть входити, наприклад, гуманітарні коледжі (Liberal Arts colleges), громадські коледжі (communite colleges) та інститути, які мають право на підготовку магістрів [595]. Кластером управляє керівний комітет, який визначає пріоритети і напрями діяльності PFF-програми. До складу комітету входять представники кожного партнерського навчального закладу, які мають рівне право голосу в керівництві програмою. Кластери створено також для того, щоб забезпечити майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, які навчаються у головному інституті, місцем для педагогічної практики, ознайомлення з іншими навчальними закладами і, відповідно, з іншими видами навчальної діяльності. Окрім того, PFF-програми мають у повному обсязі враховувати роль та обов'язки викладачів, залучених до викладання, наукові дослідження і суспільну роботу, підкреслюючи при цьому, що в різних навчальних закладах ці види діяльності різні. Наставниками викладачів, які беруть участь у цій програмі, є не лише наукові керівники, але й інші викладачі, які мають належний науково-педагогічний досвід. При оцінюванні діяльності викладача у форматі програми PFF комплексно враховується наукова, викладацька та суспільна робота педагога.

Інший напрям професійної підготовки викладачів вищої школи у США реалізується окремо кожним університетом. Так, практично кожен університет має власні, додаткові до національної програми форми навчання майбутніх викладачів. Для цих цілей створені спеціальні адміністративні одиниці, як от: Center for Faculty and Staff Development and Restarch, Center for Teaching and Learning, Center for Teaching Effectiveness, Facalty Center for Teaching and Learning, метою яких є підвищення якості навчання студентів шляхом підтримки професійного розвитку

викладачів та стимулювання викладацької діяльності. Зазначені програми допомагають викладачеві увійти в освітнє середовище свого університету, ознайомитися з обов'язками і різними видами діяльності в ньому та допомогти у побудові педагогічної кар'єри.

Зазначимо, що робота локальних центрів з професійного зростання викладачів вищих навчальних закладів у США спрямована за двома наступними векторами. Перший має на меті оволодіння майбутніми викладачами методів навчання, які дозволяють організувати освітній процес, розробку курсів, методичних рекомендацій з використанням таких стратегій навчання, як-от: інтерактивні лекції, дискусії, круглі столи, case-studies, проблемне навчання, тренінги та інші нетрадиційні методи навчально-виховного процесу. Інший вектор професійних програм підготовки викладачів вищих навчальних закладів пов'язаний з оволодінням ними стратегією особистісного зростання, соціальної значущості. Основною складовою цієї частини програми є створення портфоліо викладача, який містить декілька компонентів, як-от: опис методології професійної діяльності викладача; місце та роль дисципліни у навчальному плані, кроки самоосвіти, необхідні для ефективного викладання; плани на майбутнє. При цьому до портфоліо додаються робочі плани, контрольні роботи, результати оцінювання навчальних досягнень студентів, власної самооцінки, інших викладачів. Портфоліо презентується колегам та обговорюється керівниками проекту, після чого воно стає орієнтиром професійної діяльності викладача, його професійного становлення та розвитку. Портфоліо, на думку Я.М. Бельмаз, дає змогу викладачеві визначити для себе шлях професійного розвитку [85]. Проаналізувавши роботи, присвячені питанню викладацького портфоліо, дослідниця наголошує, що раніше багато вищих навчальних закладів США та Великої Британії використовували портфоліо для підвищення статусу викладацької діяльності, а зараз потенціал портфоліо здебільшого полягає у професійному розвитку професорсько-викладацького складу, причому обов'язковою складовою портфоліо мають бути рефлексивні судження з проблем зі сфери наукових інтересів викладача.

Окрім того, в США існують найрізноманітніші форми підвищення кваліфікації

викладачів: денні, вечірні, заочні, суботні, недільні курси, що працюють при консультативних фірмах або наукових центрах, в яких є програми з теоретичним або практичним нахилом. Багато американських вищих навчальних закладів координують роботу так званих літніх шкіл, які пропонують очні курси інтенсивної підготовки тривалістю від 1-2 тижнів до 3 місяців [318].

Найтиповіші короткострокові курси – тижневі або двотижневі перед початком семестру. Слухачам – молодим викладачам і початківцям пропонуються тренінги та практичні заняття «Як навчати дорослих», «Застосування методів ефективного викладання», «Планування курсу та підготовка розкладу», «Проведення дискусій у різноманітних формах», «Безконфліктне викладання», «Проблеми студентів», «Методи проблемного навчання», «Молодий викладач у системі навчання дорослих» та ін. Молоді викладачі відразу після теоретичної підготовки можуть опробувати набуті знання у практичній роботі. У процесі короткострокового стажування також ефективно використовуються форми індивідуального консультування діяльності молодих викладачів.

Звертаючись до позитивного досвіду підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи, Я.М. Бельмаз виділяє підтримку викладачів-початківців [84]. Дослідниця зауважує, що в українських вищих навчальних закладах є практика призначення наставника молодому спеціалісту (спеціаліст вважається молодим перші три роки роботи після закінчення вищого навчального закладу). Проте, на жаль, вважає вчена, воно має більш формальний характер. Водночас університетами США розроблено комплексну програму підтримки викладачів-початківців, яка включає такі компоненти, як наставництво, семінари, майстер-класи, зв’язок та співпраця з колегами й адміністрацією, нагородження. Наставник, або іноді наставники, працюють у таких напрямах: загальні відомості про діяльність викладача вищої школи, викладацька діяльність, науково-дослідницька робота. Розроблено чіткі вимоги до діяльності наставника. Таким чином, на думку Я.М. Бельмаз, зазначений підхід до підтримки викладачів-початківців з одного боку, допомагає адаптуватися молодим спеціалістам до роботи у вищому навчальному закладі, а з іншого – сприяє професійному розвитку

досвідчених викладачів.

Зазначені форми роботи з викладачами-початківцями спрямовані на відпрацювання конкретних практичних вмінь та навичок, які будуть необхідні педагогам у процесі професійно-педагогічної діяльності. У сфері підвищення кваліфікації викладачів вищої школи фіксуються певні зміни розвитку їхньої педагогічної компетентності. І.М. Зварич зауважує, що оцінювання педагогічної компетентності викладачів США – це проблема, яка постійно дискутується у вищих освітніх закладах і до якої педагоги ставляться по-різному [256]. Одні вважають, що процес оцінювання педагогічної компетентності досконалий і лише працівники адміністрації вищого навчального закладу використовують її у корисних цілях. Інші, навпаки, підтримують систему діагностування педагогічної компетентності викладачів, тому що розуміють: із вдосконаленням системи контролю покращується навчальний процес у вищому навчальному закладі, підвищується якість викладання навчальних дисциплін та відповідальність педагогів щодо виконання своїх професійних обов’язків.

За даними С.Т. Різниченко, оцінці підлягають «...найважливіші академічні функції більшості університетів, що включають в себе навчання, проведення досліджень, участь у громадській діяльності» [563, с. 114]. Оцінювання проводиться на основі комплексного вивчення діяльності викладача, де джерелами його оцінки є систематичний формальний рейтинг у студентів; неформальний рейтинг у студентів; оцінка керівника; рейтинг серед колег; оцінювання комітету викладачів; зміст конспектів курсу, що викладається; участь викладача у робочих семінарах; залишкові знання студентів; результати іспитів; популярність елективних курсів (кількість студентів, які їх відвідують); самооцінка (підсумкова доповідь викладача); думка союзу студентів-випускників.

Варто зазначити, що оцінювання педагогічної діяльності викладачів університетів США є різнобічним, у ньому задіяні колеги, адміністрація, студенти, громадськість, та все ж домінуючим фактором оцінки педагогічної майстерності викладача є думка студентів та безпосередньо результати його навчальної діяльності. Результати оцінювання педагогічної компетентності викладачів

студентами, зауважує І.М. Зварич, вивчають працівники освіти та адміністрація вищого навчального закладу, вони аналізують і широко використовують їх для діагностування і контролю освітніх послуг, модернізації вищого закладу освіти, і меншою мірою ці результати є джерелом інформації про сприйняття студентами навчального процесу [256].

Велика увага під час оцінювання навчально-педагогічної діяльності викладачів приділяється науковій. Цінуються ті викладачі, які роблять внесок в науку та використовують у освітньому процесі власні відкриття. В американських вищих навчальних закладах є правило, згідно з яким викладачі професорського рангу мають право на творчу відпустку 6–12 місяців із збереженням заробітної плати [500].

Вважаємо, що для національної вищої освіти будуть корисними результати опитування студентів американських університетів щодо того, якими якостями має володіти сучасний викладач вищого навчального закладу. Респонденти зазначили, що: викладач має розумно використовувати час на занятті; використовувати на заняттях гумор та спонтанність; обережно ставитись до питань расової приналежності; бути чуйним до студентів, готовим надавати консультації у позааудиторний час;на екзамен подавати тільки ті запитання, які обговорювались на занятті [752].

Студенти цінують, коли викладач обізнаний не лише в своїй галузі знань, ґрунтовно володіє різнобічними знаннями, вміло використовує міжпредметні зв’язки. На більшу повагу заслуговують енергійні, непередбачувані викладачі, з виразною доступною для слухачів мовою. Бажано, щоб викладач вже з першого заняття вивчив імена всіх слухачів курсу [752].

У. Мак-Кічі з досвіду своєї роботи як адміністратора американської асоціації викладачів університету (American Association of University Professors (AAUP) підкреслює, що в університеті Мічиган рейтинг студентів поділяють на категорії: «відмінно», «добре», «потребує допомоги» і підтверджують показниками якісного рівня їхніх знань [740]. Такий підхід до рейтингу діагностування якісного рівня знань студентів як показника оцінювання педагогічної компетентності викладачів,

на думку І.М. Зварич, виявляє, хто з педагогів потребує певної підтримки, а кого потрібно нагородити за плідну працю у вищому навчальному закладі [256].

Щодо кар'єрного зростання викладача вищої школи у США варто зауважити, що необхідною умовою цього є наявність ступеня доктора філософії. До останнього часу американські докторські програми, як власне і українські, набували більш дослідницького характеру. Втім, наразі до докторських програм долучаються поглиблені психолого-педагогічні курси.

Оскільки система професійної освіти в Україні перебуває в реформуванні, то врахування світових тенденцій, у тому числі американських, є наразі нагальною задачею. Системи вищої освіти як України, так і США мають однакову мету – підготувати висококваліфікованого викладача вищого навчального закладу, який готовий до постійного здійснення розвитку професійно-педагогічних якостей, але США, на відміну від Росії та України, підкреслює І.Н. Мартинова, в процесі впровадження реформаційних змін в освіту вже вирішила низку педагогічних проблем, що значно вплинули на систему підготовки викладачів у вищому навчальному закладі, таких як: диференціація та індивідуалізація професійної підготовки майбутнього педагога, застосування широкого спектра новітніх технологій у процесі навчання, упровадження інноваційних програм педагогічної підготовки у практику підготовки спеціалістів вищого навчального закладу [404]. Підвищення якості системи професійно-педагогічної підготовки зумовило використання сучасних форм, методів та засобів навчання майбутніх фахівців. Відмінність американської системи підготовки педагогічних кадрів, зауважує І.Н. Мартинова, полягає в гнучкості освітньої системи, здатності до швидкої адаптації до нових вимог сучасного суспільства.

Зауважимо, що в основі кадрової політики американських університетів лежить орієнтація на якість педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу. Узагальнюючи діяльність викладачів вищої школи США, варто виокремити такі чинники, а коли:

– чітка конкретизація завдань за той чи інший період роботи викладача в університеті;

– жорсткий контроль адміністрації вищого навчального закладу щодо виконання викладачем своїх обов’язків;

– комплексне оцінювання професійно-педагогічної діяльності викладача;

– оцінювання педагогічної компетентності викладача студентами вищих навчальних закладів;

– пряма залежність рішень з персональних питань від результатів оцінювання педагогічної діяльності викладача [162].

Національною Радою з акредитації педагогічної освіти США (National Council for Accrediation of Teacher Education) розроблено професійні стандарти для педагогів різної кваліфікації, зокрема для викладачів вищої школи. Згідно з цими стандартами визначаються три кваліфікаційні рівні (неприйнятний, прийнятний, бажаний) у таких сферах діяльності викладача вищого навчального закладу: викладацький склад, модель викладання, модель науково-дослідної роботи, модель суспільної роботи, співпраця, загальне оцінювання професійної діяльності, професійний розвиток [757].

Відтак, досвід розвитку американської системи професійної педагогічної системи є цінним надбанням для вивчення, порівняння та творчого втілення у сфері вищої освіти України. Так, зокрема, С.С. Вітвицька серед особливостей американського варіанту вдосконалення професійної педагогічної освіти виокремлює акцент на етнізацію у контексті впроваджуваної на національному рівні полікультурної освіти, зміцнення практично-методичної спрямованості, зміну ціннісних орієнтацій в освіті з метою їх упорядкування відповідно до результату педагогічного впливу [148].

О.В. Вощевська підкреслює, що організація педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів України та США має як спільні риси, так і певні відмінності [162]. Зокрема, при прийнятті на посаду до викладачів як США, так і України, висуваються досить високі вимоги: досвід роботи за фахом, науковий ступінь, результативність наукової роботи тощо. Види і форми педагогічної діяльності також майже не відрізняються: навчальна робота; наукова; методична; громадська тощо. Курси, що викладаються, мають увесь час змінюватися,

вдосконалюватися – ця вимога в університетах США більш вимоглива, ніж у вітчизняній системі вищої освіти. Саме цей підхід, вважає дослідниця, і можна використати в наших університетах для регламентації постійного оновлення та вдосконалення змісту навчання.

Л.М. Романишина зауважує, що і для української, і для американської моделі майбутніх магістрантів характерне поєднання різних методів – традиційних і інноваційних [567]. Щодо характеристики процесу навчання в американській магістратурі звернемо увагу на широке застосування електронного навчально-методичного забезпечення для різних цілей і завдань, зокрема для організації самостійної роботи магістрантів з літературою, роботи над дослідницькими письмовими завданнями та контролю. Сучасні американські педагоги визначають можливість створення менш трудомістких моделей викладання. Це сприяє, на думку Л.М. Романишиної, зменшенню прямого втручання викладача в навчальний процес і надає магістрантам змогу знаходити та використовувати навчальний матеріал самостійно. В ідеалі, вважає дослідниця – це комбінація самостійного ознайомлення магістрантів із заздалегідь підготовленим навчальним матеріалом і взаємодія студентів із викладачем, а також між собою [567].

Таким чином, у результаті аналізу досвіду роботи вищих навчальних закладів США щодо формування та реалізації змісту програм підготовки викладачів вищої школи нами виділено умови для ефективної екстраполяції американського досвіду в системі підготовки викладачів вищих навчальних закладів України, до яких віднесено:

– багатовимірність та розгалуженість системи вищої освіти США, що спонукає до різноманітності форм та методів підготовки та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу;

– інтеграція наукових досліджень та викладання – національна стратегія та мета в управлінні сектора вищої освіти США;

– зміна функцій викладачів у навчальному процесі з інформуючої та контролюючої на консультаційну та корегуючу;

– особистісно орієнтований та аксіологічний характер педагогічної

освіти США;

– різнобічність оцінювання педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів;

– створення спеціальних програм підготовки консультантів, тьюторів, озброєних методикою побудови консультаційного діалогу на основі розуміння запитів і мотивів студентів.

Вважаємо, що досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у США буде корисним для вирішення аналогічних проблем, що постають перед вітчизняною педагогічною освітою в період її трансформування та інтеграції у європейський та світовий освітній простори, дозволить спрогнозувати подальші шляхи реформування системи підготовки викладачів вищої школи.

3.3. Підготовка викладачів вищої школи в Російській Федерації

Проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку праці є актуальною як для нашої країни, так і Росії. Система вищої професійної освіти України як і інших європейських країн, функціонує і розвивається паралельно із російською, взаємодіє з нею, зазнає її впливу, тому зміни вимог до якості підготовки фахівців зумовлюють необхідність як України, так і в Росії, вдосконалення підготовки, постійного підвищення кваліфікації та рівня професіональної компетентності викладачів вищої школи, формування їх як активних, свідомих, налаштованих до творчості педагогів.

Як і українська, російська вища професійна школа мають спільні витоки, що сформувались та набули розвитку за часів Радянського Союзу. Проведемо аналіз нормативно-методичної бази професійної підготовки викладачів вищої школи та особливості розвитку педагогічної освіти в Росії впродовж останнього десятиріччя XX – початку XXI століття. Так, у цей період, зауважує Н.І. Яковлєва, Росія перенесла три найскладніші періоди, до яких віднесено:

– знищення основ розвитку, яким управляють планомірно;

– транзитивний період, пов’язаний з оновленням системи цінностей у всіх

сферах життя суспільства, соціально-економічних і культурних парадигм та механізмів розвитку;

– період переходу до стабілізації на нових ціннісних та методологічних основах [732].

У цей же період в Росії розгорнулися реформи, необхідність яких, на думку І.В. Соколової, було викликано невідповідністю вищої освіти глобальним потребам суспільства. Така ситуація зумовила низку суперечностей між об'єктивними вимогами часу і недостатнім рівнем освіченості; між професійною орієнтацією і потребою особистості в гармонійному задоволенні різноманітних пізнавальних інтересів; між сучасними методологічними підходами до розвитку наук і архаїчністю їх викладання [629].

І.М. Альошина підкреслює, що реформування вищої освіти в Росії було зумовлено низкою нагальних потреб, які на той період були характерні для вищої школи, а саме:

– необхідністю зростання ефективності вищої освіти;

– необхідністю орієнтації вищої освіти на ринок праці, який глобалізується (класифікатор професій повинен бути наближений до набору спеціальностей підготовки у розвинутих країнах світу);

– необхідністю перебудови системи джерел фінансування, що обумовлено зміною структури власності в економіці Російської Федерації;

– введенням визначеної (можливо диференційованої) платні за освітні послуги;

– реорганізацією системи управління вищим навчальним закладом, пов'язаного з реаліями ринкових відносин та інтеграції механізмів ринкового регулювання у внутрішнє середовище вищого навчального закладу;

– відповідністю технології створення знань в університеті рівню сучасних інформаційних технологій [11].

Відповідно до законів Російської Федерації «Про освіту», «Про вищу і післявузівську професійну освіту», Національної доктрини освіти, Федеральної програми розвитку освіти було розроблено Програму розвитку педагогічної освіти

Росії на 2001–2010 роки [789]. Програма реалізувала державну політику, яка проводилася Міністерством освіти Російської Федерації в галузі педагогічної освіти і мала на меті створення правових, економічних і організаційних умов для розвитку системи неперервної педагогічної освіти, що історично сформувалася в Росії. Програма мала відомчий статус та слугувала основою для розробки регіональних, муніципальних програм розвитку педагогічної освіти та була основоположною під час створення галузевих програм розвитку освіти. Так, зокрема, основні засади Програми розвитку педагогічної освіти втілювалися у наступних напрямках: наукове й науково-методичне забезпечення якості педагогічної освіти в Росії; розвиток нормативно-правової й соціально-економічної бази системи неперервної педагогічної освіти; удосконалення управління системою неперервної педагогічної освіти; організація семінарів, конференцій, курсів підвищення кваліфікації; підготовка питань педагогічної освіти в засобах масової інформації [789].

У 1992 році Міністерством науки, вищої школи і освітньої політики Російської Федерації було прийнято Постанову «Про введення багаторівневої структури вищої освіти в Російській Федерації», чим фактично було повернуто підготовку «магістра» як освітньо-кваліфікаційного рівня випускників освітніх установ вищої професійної освіти. З цього ж року почалася систематична підготовка магістрів у вищих навчальних закладах Росії відповідно до «Тимчасового положення про багаторівневу структуру вищої освіти в Російській Федерації» [390]. Наразі в Російській Федерації близько 140 вищих навчальних закладів здійснюють підготовку магістрів. У Москві їх близько 30, а в Санкт-Петербурзі – понад 15. І все ж таки ступенева система освіти залишається нововведенням для сучасної Росії [390]. Поширеними у державі є визнані у багатьох країнах світу магістерські ступені: Master of Arts, Master of Science і Master of Law. Варто зауважити, що підготовка бакалаврів і магістрів не за спеціальностями, а за напрямами враховує концептуальні ідеї неперервної освіти і є принципово новою для російської вищої професійної освіти [629].

Нормативний термін програми підготовки магістрів – 1-2 роки. Для вступу до магістратури обов’язковою вимогою є освоєння програми бакалавра (4 роки

навчання) або спеціаліста (5 років). Кваліфікація присуджується за результатами захисту магістерської дисертації на засіданні Державної атестаційної комісії і дає право на вступ до аспірантури. З грудня 2011 року ступені бакалавра та магістра є основними для вступників до вищих навчальних закладів Російської Федерації.

Зазначимо, що близько третини випускників магістратури Російської Федерації успішно вступають до аспірантури, 20–35% після закінчення навчання отримують посади у науково-дослідних установах Росії і за кордоном або приймаються на роботу на викладацькі посади [150]. На думку С.С. Вітвицької, на відміну від багатьох країн, де магістратура належить до післявузівської професійної освіти, Закон «Про введення багаторівневої структури вищої освіти в Російській Федерації» відносить підготовку магістрів в Росії до числа основних освітніх програм вищої професійної освіти [150].

Вкажемо на досвід упровадження у Російській Федерації в магістратуру різних видів міжнародної складової навчання. Зокрема, у московських вищих навчальних закладах, таких як: Московський державний університет імені М.В. Ломоносова, Московський державний інститут міжнародних відносин та інші для підготовки магістрів пропонують такі форми навчання, а саме:

– стажування (короткострокові виїзди за кордон, що передбачають відвідування профільних компаній та навчання);

– різні програми обміну щодо тривалості навчання;

– можливість навчання за кордоном дає право на отримання диплома магістра закордонного вищого навчального закладу;

– студенти можуть отримати досвід роботи або практики в міжнародних і зарубіжних компаніях, що сприяє розвитку кар’єри;

– участь у міжнародних проектах [629].

На ґрунті модернізаційних процесів усе більше актуальною стає підготовка та підвищення кваліфікації викладацьких кадрів вищої школи Росії. Зміни вимог до якості підготовки фахівців, зазначає С.В. Авер’янова, зумовлюють необхідність постійного підвищення кваліфікації; вдосконалення методичної підготовки та рівня професійної компетенції викладачів вищої школи, формування їх як активних

свідомих педагогів, які творчо ставляться до справи [2].

На нашу думку, Росія має вагомі надбання у царині підготовки педагогічних кадрів, зокрема викладачів вищих навчальних закладів. Так, ще в 1779 році при Московському університеті була відкрита вчительська семінарія, яка готувала викладачів гімназій і університетів. Досвід даної інституції було використано в процесі реформ народної освіти на початку XIX століття, який призвів до організації при університетах педагогічних інститутів, орієнтованих на підготовку вчителів гімназій [219]. Основи підготовки викладачів вищої школи в Росії було закладено Статутом 1863 року, починаючи з якого став функціонувати інститут професорських стипендіатів [517].

У радянські часи основними засобами забезпечення вищої школи викладачами як України, так і Росії були аспірантура, докторантура і система післявузівської освіти: факультети підвищення кваліфікації і стажування [219], тобто у вищих навчальних закладах, підкреслює І.І. Драч, традиційно склалася практика залучення до педагогічної діяльності фахівців з певної предметної області без педагогічної освіти. При цьому широко поширеною думкою була така, підкреслює дослідниця, що для здійснення викладацької діяльності цілком достатньо фундаментальної, спеціальної і загальнонаукової підготовки, отриманої при набутті певного фаху. Отримання педагогічних і методичних знань мала забезпечувати система підвищення кваліфікації [219].

Наслідком такої ситуації було те, зауважують російські науковці О.С. Проворов, О.Г. Проворова, що викладачу самому доводилося вирішувати, на основі яких принципів підбирати матеріал, як організовувати заняття, як встановлювати стосунки зі студентами. Найчастіше, підкреслюють вчені, він спочатку відтворював зразки, а вже потім, через багато років, методом проб і помилок, знаходив відповіді на велику кількість питань [537].

Проведене вивчення довело, що за радянських часів спеціальної системи підготовки викладачів вищих навчальних закладів не існувало. Педагогічні вищі заклади готували вчителів шкіл або середніх спеціальних навчальних закладів, а аспірантура і докторантура приділяли основну увагу дослідницькій діяльності

спеціалістів і докторантів. Невеликі курси з педагогіки, що читались у рамках аспірантури принципово не вирішували проблеми формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Курси підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів найчастіше були націлені на розвиток умінь в області дисциплін, що викладаються [517].

Нові соціально-економічні умови поставили перед вищою школою та її професорсько-викладацьким складом нові цілі та задачі. Вимоги до професійних та особистісних якостей фахівців знайшли своє втілення в Концепції переходу Російської Федерації до сталого розвитку (1996), Національній доктрині освіти в Російській Федерації (2000), Концепції модернізації російської освіти на період до 2010 року (2001) та інших документах, в яких чітко сформульовані положення, що стосуються професійної компетентності фахівців, їх соціальної та культурно-духовної позиції.

Високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів, особливо технічних навчальних закладів, зауважує російський науковець В.Є. Медведєв, розширюють та водночас ускладнюють коло задач, що стоять перед системою підготовки викладачів вищої школи [422]. З одного боку, відбулося усвідомлення того факту, що здебільшого процес підготовки викладачів для вищих навчальних закладів відбувається стихійно; з іншого ж, наявність протиріччя між потребою у висококваліфікованих викладачах нового покоління та відсутністю системи їх підготовки. Все це ініціювало цілий ряд концептуальних та прагматичних освітніх ініціатив у російській вищій освіті, які й досі одночасно формуються та реалізуються.

Ініціативу інституалізації підготовки майбутніх викладачів вищої школи було розпочато у 1994 році, вона проходила в декілька етапів [219]. Першим етапом було створення в Російській Федерації Науково-методичної ради з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у сфері психолого-педагогічних, соціально-економічних та інформаційно-технологічних дисциплін для викладацької діяльності у вищих навчальних закладах. На основі запропонованих проектів і критичних зауважень Рада розробила Державні вимоги до мінімуму змісту та рівню

професійної підготовки випускника магістратури для отримання додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи», затвердженому в 1997 році Міністерством загальної та професійної освіти Російської Федерації [783]. Цей документ передбачав реалізацію навчального плану, складеного на основі «Вимог» в різноманітних організаційних формах: навчання за магістерською програмою, в аспірантурі, після отримання диплома спеціаліста протягом року на факультеті чи на відділенні підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів [783].

Запропонована модель підготовки викладачів вищої школи враховувала, що магістрант, який приступив до освоєння навчального плану, окрім усіх обов'язкових дисциплін і курсів за вибором, які передбачені основною освітньою програмою, відвідує додаткові курси за вибором, зміст яких безпосередньо стосується підготовки викладачів вищої школи. Випускникам магістратури, які успішно виконали навчальну програму, присвоюється додаткова кваліфікація «Викладач вищої школи».

Варто зауважити, що в цей період Міністерство загальної та професійної освіти Росії приступило до створення у провідних технічних університетах країни мережі центрів інженерної педагогіки. Один з таких центрів був створений у 1993 році і діє по сьогоднішній день у Московському державному технічному училищі імені М.Є. Баумана [422]. Головним завданням центру є наукове обґрунтування психолого-педагогічної та соціально-гуманітарної підготовки для різних категорій слухачів (аспірантів, викладачів-початківців). Освітні програми, розроблені в центрі, зазначає В.Є. Медведєв, відповідають «Державним вимогам до мінімуму змісту та рівню підготовки випускника магістратури для отримання додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи» [422]. Структура навчального плану та зміст дисциплін періодично оновлюються. Окремі дисципліни використовуються у програмах підвищення педагогічної кваліфікації, присвячених вдосконаленню навчального процесу, новим формам та технологіям навчання, методикам викладання тощо. Наразі в Московському державному технічному училищі імені М.Є. Баумана і в інших вищих навчальних закладах, зауважує В.Є. Медведєв, напрацьовано значний досвід у сфері педагогічної підготовки

викладачів. Його узагальнення та аналіз виникаючих проблем, на думку науковця, дозволить найбільш повно розкрити вимоги до такої підготовки, сформулювати базові принципи та підходи до проектування освітніх програм [422].

Другим етапом реформування сфери підготовки викладачів вищих навчальних закладів була розробка у травні 2001 року нової редакції Державних вимог до мінімуму змісту та рівню підготовки для отримання додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи», затвердженої Міністерством освіти Російської Федерації [763]. Варто зауважити, що за своїм змістом та метою «Вимоги» 2001 року та «Вимоги» 1997 року багато у чому тотожні. Як і попередній документ, розроблені Державні вимоги 2001 року містили освітньо-професійну програму підготовки викладача вищої школи, призначенням якої є комплексна інформаційно-технологічна підготовка до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі на ґрунті основної програми вищої професійної освіти. У «Вимогах» 2001 року програма передбачена для підготовки до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі магістрантів, аспірантів (ад'юнктів), а також фахівців, які мають вищу професійну освіту та стаж науково-педагогічної діяльності не менше двох років [763]. З цією метою майже вдвоє збільшена кількість навчальних годин для підготовки (з 600 годин до 1080 годин відповідно).

Зауважимо, якщо «в кінці 80-х років курс «Основи педагогіки та психології вищої освіти» було введено в Росії як елективний для аспірантів та здобувачів усіх спеціальностей (відповідна програма була введена Держкомітетом народної освіти у 1988 році), то, починаючи з 1993 року, на базі провідних вищих навчальних закладів Російської Федерації було створено та функціонують центри з психолого-педагогічної перепідготовки фахівців для викладацької діяльності у вищій школі. По закінченню навчання слухачам присвоюється додаткова кваліфікація «Викладач вищої школи».

Російські університети наразі мають цілеспрямовано готувати майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на базі магістерської освітньої програми. Зауважимо, що необхідний стартовий об'єм дисциплін для магістерського ступеня може ще закладатися у період бакалаврата. Так, наприклад, такі базові курси як

психологія та педагогіка, інформаційні технології в науці та освіті, вважає В.О. Сенашенко, можуть бути засвоєні у період бакалаврата [591].

Підготовка до викладацької діяльності в форматі додаткової освітньої програми «Викладач вищої школи» розрахована для викладачів, аспірантів та магістрантів. Слухачі, які успішно засвоїли програму, отримують Диплом державного зразка про додаткову освіту з присвоєнням кваліфікації «Викладач вищої школи» (мінімальний об'єм теоретичної підготовки складає 1080 годин, термін навчання – III семестри).

Досвід такої підготовки викладачів вищої школи мають провідні вищі навчальні заклади Російської Федерації, як-от: Московський та Санкт-Петербурзький державні університети, Красноярський державний університет, Томський політехнічний університет, Тюменський державний нафтогазовий університет та ін. Так, зокрема, у Санкт-Петербурзькому державному університеті магістрантів, аспірантів та викладачів, які не мають вищої педагогічної освіти, запрошують на додаткову освітню програму з отриманням кваліфікації «Педагог вищої школи». Спектр навчальних курсів охоплює 13 дисциплін: психологію розвитку спеціаліста; технологію навчання у вузі; психологію професійно-педагогічного спілкування; психологію інтелекту та креативності; дидактику вищої школи; історію вищої освіти в Росії і за кордоном; нормативно-правові засади діяльності викладача у виші; методику викладання у вищому навчальному закладі; інформаційні технології у науці та вищій освіті; тренінг педагогічної риторики; іноземну мову (за програмою кандидатського іспиту); історію і філософію науки (за програмою кандидатського іспиту). Слухачі навчаються від одного до двох років за індивідуальним навчальним планом, який охоплює педагогічну практику у вищому навчальному закладі, підготовку і захист атестаційної роботи з проблем вищої школи та організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Заняття проводяться у зручний для слухачів вечірній час 1-2 рази на тиждень по шість годин відповідно до індивідуального плану [603].

Зауважимо, що реалізуючи додаткову професійну програму для здобуття кваліфікації «Викладач вищої школи» вищий навчальний заклад має право

здійснювати викладання дисциплін у формі авторських лекційних курсів та різноманітних видів колективних та індивідуальних практичних занять, завдань та семінарів, які забезпечують реалізацію мінімуму змісту дисциплін, що визначаються даною програмою [763].

Реалізація програми повинна забезпечуватися педагогічними кадрами, які мають базову освіту, що відповідає профілю дисципліни, яка викладається та вчене звання не нижче кандидата наук. Основна професійна діяльність викладачів повинна бути, як правило, пов'язана з безпосередньою роботою у сфері наукових та науково-методичних проблем вищої школи, викладачі спеціальних дисциплін повинні, як правило, мати вчену ступінь та досвід діяльності у відповідній професійній сфері [763]. Так, наприклад, Московська державна консерваторія імені Чайковського залучає до викладацької діяльності професорів чи доцентів, які мають почесні звання «Заслужений артист», «Народний артист», «Заслужений діяч мистецтв» [532].

Як підкреслює С.В. Авер'янова, протягом реалізації даного проекту наразі магістранти деяких вищих навчальних закладів, окрім обов'язкових курсів, передбачених освітньою програмою по психолого-педагогічним, соціально-економічним, інформаційно-технологічним та іншим дисциплінам, отримали можливість відвідувати спеціальні курси, при успішному закінченні яких їм присвоюється додаткова кваліфікація «Викладач вищої школи». На думку дослідниці, можливість паралельно з засвоєнням основної навчальної програми з певних дисциплін (наприклад, економіка, фінанси та ін.) отримати додаткову кваліфікацію викладацького профілю розширює функціональні можливості випускника магістра та надає йому більш широкий вибір вакансій [2].

Вкажемо на нагальні потреби підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в Росії, які досліджують як українські, так і російські науковці. На думку О.О. Проворова, немає сенсу ставити питання про формування основної освітньої професійної програми підготовки викладача вищої школи як окремої спеціальності чи окремого напрямку вищої професійної освіти, оскільки кожен викладач не просто «викладає», а викладає конкретну дисципліну конкретної

предметної області. Якщо викладач не є фахівцем, який неперервно займається науковими дослідженнями у цій конкретній сфері, вважає науковець, він не має морального права займати місце на кафедрі вищого навчального закладу. Наявність можливості паралельно з засвоєнням програми вищого навчального закладу отримати додаткову кваліфікацію викладацького профілю не лише забезпечить вдосконалення викладацького корпусу в цілому, але і розширить функціональні можливості випускника вищого навчального закладу [537].

Проблемними питаннями для сучасних педагогічних досліджень, як українських, так і російських дослідників у царині підготовки викладачів вищої школи є такі:

1. Яким чином можна використовувати магістратуру для вдосконалення підготовки викладацьких кадрів як для середньої школи, так і для вищої школи?

2. Яких проблем у сучасному досвіді підготовки викладацьких кадрів можна було б уникнути, використовуючи можливості магістратури?

3. На скільки змістовна обов’язкова педагогічна підготовка для усіх магістрів?

4. Які переваги має автономна підготовка до викладацької діяльності в якості викладача вищої школи? [517].

Пошуки відповідей на ці запитання є наразі актуальними, оскільки досвід підготовки до викладацької діяльності одночасно і формується, і видозмінюється. Так, зокрема, В.І. Ревякина, аналізуючи низку нормативних документів щодо забезпечення належної освіти магістрантів у Російській Федерації, зазначає, що якісна профільна підготовка майбутніх магістрів як потенційних аспірантів або кваліфікованих викладачів буде реальною, ефективною та соціально значущою за дотримання необхідних умов:

– створення та реалізації гуманітарного освітнього середовища для самореалізації, самовизначення магістранта в сучасному освітньому просторі, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ціннісних установок і моральних якостей у межах основної освітньої програми;

– активізації самостійної роботи студентів, адже саме у вищому навчальному закладі формуються основи неперервної освіти, постійного

підвищення професійної майстерності та високого рівня готовності до професійної та науково-дослідної діяльності;

– створення викладачем, який працює з магістрантами, необхідного різноманітного навчально-методичного забезпечення, що дозволяє активізувати навчальний процес і розширити форми взаємодії між викладачами та слухачами і в межах аудиторного часу, і через систему дистанційного навчання;

– конструювання змісту підготовки магістрів, зокрема, через засоби ретельного відбору інформації для лекцій-презентацій [559].

С.В. Авер'янова вважає, що досвід навчання в магістратурі за відповідним напрямом, що включає дві складові: освітню та науково-дослідну – слугує гарним підґрунтям підготовки викладача вищої школи [2]. Освітня частина містить дисципліни, зорієнтовані на поглиблення розуміння професійних проблем, оволодіння сучасними інформаційними технологіями. Зміст науково-дослідної частини магістерської програми визначається індивідуальним планом роботи студента. На думку дослідниці, при цьому забезпечується розв'язання двох задач – забезпечення широкої фундаментальної та глибокої професійної підготовки у відповідній науковій сфері.

У процесі підготовки викладачів вищої школи у сучасних умовах, вважають російські дослідники (О.Н. Костіков [317], О.Т. Шабанов [709]), варто враховувати те, що поряд із викладачем у студентській аудиторії знаходяться численні засоби масової інформації. Провідним суб'єктом в освіті стає не той, хто навчає, а той, хто навчається. Такі глобальні зміни підходів до освіти у всьому світі, на думку науковців, повністю змінюють і підходи у підготовці викладачів вищих навчальних закладів. Їх менталітет, їх психологія, сама їх підготовка повинні змінюватися у відповідності з цими вимогами. Викладачам вищої школи важливо зрозуміти, що сьогодні вони працюють не тільки у принципово нових соціально-економічних умовах, але і іншими стали можливості технічних засобів навчання, доступ студентів до навчальної інформації та вибору освітніх траєкторій.

Викладач, вважають російські науковці Н.В. Тихомірова та С.А. Кочерга, має володіти не тільки компетенціями в сфері предметного знання, але й не менш

віртуозно володіти педагогічними компетенціями, а також ІТ-компетенціями. На думку дослідників, компетентність викладеного синтезує в собі три види компетентностей: педагогічну, предметну та ІТ. Ця обставина має визначати структуру освітніх програм у підготовці викладачів вищих навчальних закладів.

В умовах переходу до інформаційного суспільства однією з первинних задач для сучасного вищого навчального закладу російські науковці (Н.В. Тихомирова, С.А. Кочерга) вважають сучасне формування кадрових ресурсів вищої школи. Проблема полягає не тільки у рівні професійної освіти, підготовці кваліфікованих фахівців та вчених, але й в зміні особистих рис цих кадрів, вмотивованих перш за все до інноваційного розвитку, ініціативи, самоосвіти [662]. Водночас, вважає В.П. Тихомиров, однієї кадрової роботи, яка формувалась у вищих навчальних закладах роками, недостатньо; потрібно переходити до інформаційного управління персоналом. Науковець підкреслює, що наразі змінилися пріоритети діяльності викладачів вищої школи та управління персоналом у вищому навчальному закладі. Інформаційне суспільство ставить перед системою освіти нові задачі:

– оволодіння способами неперервного здобуття певних знань та вміння вчитись самостійно;

– засвоєння навичок роботи з довільною інформацією, з різнорідними, суперечливими даними; формування навичок самостійного (креативного), а не репродуктивного типу мислення;

– доповнення традиційного принципу «формувати знання, уміння та навички» принципом формування «компетентності»;

– орієнтація знань на практичне застосування [661].

В останнє десятиліття модель розвитку персоналу в університетах вже не розглядається як навчання науково-педагогічних кадрів, що включають формальні курси підвищення кваліфікації раз в п’ять років, участь у конференціях, семінарах, спеціальних навчальних проектах та ін. Зростаюча за останні роки роль інших категорій співробітників призводить до необхідності розглядати розвиток персоналу університету у більш широкому контексті, тобто розглядати розвиток усіх категорій співробітників [134].

Наразі, вважають російські науковці (Н.В. Тихомирова, С.А. Кочерга), необхідна комплексна програма з розвитку персоналу університету на основі компетентнісного підходу, і це, на думку вчених, є завданням керівництва вищого навчального закладу [662].

Таким чином, реформування системи вищої освіти в Росії характеризується пошуком оптимальної відповідності між усталеними традиціями у вітчизняній вищій школі та новими тенденціями, пов'язаними з входженням Російської Федерації у світовий освітній простір. Чільне місце в цьому процесі посідає розвиток системи підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

По-перше, відбувається диверсифікація системи підготовки викладачів вищої школи: організовуються різні структури в середині та поза межами системи освіти (горизонтальна диверсифікація), а також на різноманітних рівнях системи освіти (вертикальна диверсифікація). Так, зокрема, наявні тенденції ускладнення та створення нових структур підготовки викладачів вищої школи (регіональні центри та інститути підготовки), перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів. Викладачів готують як за навчальними програмами вищих навчальних закладів, та і в форматі післядипломної освіти. Очевидно, російська система підготовки викладачів вищої школи в організаційному плані наближається до американської моделі підготовки (за різноманітністю форм) і при цьому залишаючись близькою до німецької моделі, оскільки підготовка головним чином здійснюється у системі післядипломної освіти.

По-друге, зросла роль магістратури, як дієвої форми у системі вищої освіти Росії як напряму підготовки кадрів для науково-педагогічної діяльності. Про це, зокрема, свідчить високий рівень учасників випускних кваліфікаційних робіт (магістерських дисертацій) магістрантів. Біля третини випускників магістратури успішно вступають в аспірантуру, це 20 – 35 відсотків відразу після закінчення навчання отримують роботу в науково-дослідницьких організаціях в Росії чи за кордоном або приходять на роботу на викладацькі посади [2, 122]. Магістри – викладачі можуть перебувати на первинних посадах у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації.

По-третє, професійну підготовку викладачів вищої школи на сучасному етапі в Росії можна вважати підсистемою більш загальної системи неперервної професійної освіти, функціонування якої обумовлено змінами у задачах, змісті та характері професійної підготовки викладачів вищої школи, пов’язаної з модернізацією вищої освіти в Росії.

Отже, пріоритетною метою професійної підготовки викладачів вищої школи у Російської Федерації є формування та розвиток професійної компетентності, підготовка фахівця, здатного забезпечити інноваційний освітній процес у вищому навчальному закладі в тому числі з застосуванням найновіших інформаційно-комунікаційних, дистанційних, мобільних технологій, готового ефективно інтегрувати ці технології та механізми у сучасні інтегративні форми освітнього процесу.

Висновки до третього розділу

У процесі дослідження з’ясовано, що в сучасний період у системі вищої освіти країн Європейського Союзу відбулися суттєві зміни в підготовці викладачів вищих навчальних закладів. Наразі співіснують різноманітні точки зору на характер навчання викладачів і способи підвищення їх кваліфікації, втім, очевидні спільні підходи європейської науково-педагогічної спільноти до цієї проблеми, зокрема, поряд із наявністю професійної кваліфікації та наукового ступеня, набуває розвитку додаткова кваліфікація викладачів вищої школи у сфері психолого-педагогічної компетентності. Зазначено, що основною тенденцією в німецькій системі підготовки викладачів вищої школи є винесення цієї підготовки за межі університетів із збереженнями її належності до системи післядипломної освіти. Підготовка та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи Великобританії характеризуються підтримкою традиційних форм підготовки у спеціалізованих університетах, коледжах і курсах, наявністю диференційованих моделей підготовки (паралельної, послідовної та альтернативної), запровадженням новітніх форм і засобів (окремих дистанційних програм, онлайн та електронних курсів) і використанням міждисциплінарного підходу у навчальному процесу.

Встановлено, що для США характерною є практична спрямованість системи

підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів; різноманітність форм навчання (денна, вечірня, заочна, тижневі та двотижневі курси перед початком семестру, літні школи тощо), основною ідеєю яких є апробація вивченого у практичному навчанні. З'ясовано, що в США активно застосовуються форми індивідуального консультування молодих викладачів.

До загальних тенденцій підготовки викладачів вищої школи в Російській Федерації віднесено: варіативність в організації, змісті та процесі підготовки викладачів, яка відповідає потребам ринку праці, освітнім реформам та можливостям самих викладачів; посилення ролі діяльнісного підходу до організації процесу підготовки викладачів вищих навчальних закладів; створення структур із підготовки викладачів вищої школи не тільки у провідних вищих навчальних закладах, але й регіональних.

Компаративний аналіз сучасного стану підготовки викладачів вищої школи в країнах Європейського Союзу, США та Росії дозволив зробити висновок, що зарубіжний досвід потребує ретельного вивчення з метою його використання у практиці роботи вітчизняних вищих навчальних закладів різного професійного спрямування.

Основні положення розділу викладено в публікаціях автора [48, 50, 52].

Розділ IV
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У розділі обґрунтовано структуру професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи; визначено критерії її сформованості; розроблено концепцію підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, технології її реалізації; побудовано акмесинергетичну модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

4.1. Обґрунтування структури професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи та критеріїв її сформованості

Сучасні вимоги до організації освітнього процесу вищої школи, зокрема, особистісної орієнтації навчального процесу, застосування інтегративних і сучасних інформаційних технологій навчання, спрямованості навчання на особистісний, професійний і творчий розвиток майбутніх фахівців спонукають до вирішення проблеми − створення цілісної системи формування професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. Забезпечити формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу під час навчання в магістратурі, враховуючи терміни навчання і профіль вищого навчального закладу, є проблемою досить складною.

Важливість формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи на етапі навчання в магістратурі підтверджує те, що більшість викладачів фахових дисциплін, зокрема, вищих непедагогічних навчальних закладів, не мають базової педагогічної освіти; формування в них педагогічних умінь і навичок відбувається неефективно, методом спроб і помилок, шляхом дублювання досвіду колег і не гарантує накопичення психолого-педагогічних знань, оволодіння методиками викладання спеціальних дисциплін, методами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, застосування

новітніх педагогічних технологій в практиці тощо. Виникає суперечність між сучасними вимогами до професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи та фактичним її рівнем. На наше глибоке переконання, період навчання в магістратурі є необхідною умовою його професійного становлення та формування професійно-педагогічної компетентності. Окрім того, в структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи цілком логічним є виокремлення певних складових, що уможливлює перелік педагогічних компетенцій, на формування яких має спрямовуватися підготовка викладача вищого навчального закладу.

За таких умов постає низка запитань, зокрема:

– Яке теоретико-методологічне підґрунтя сприятиме розкриттю професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи?

– Які особливості реалізації компетентнісного підходу в підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури?

– На які складові можна структурувати професійно-педагогічну компетентність викладача вищої школи?

Вирішення цих завдань, на нашу думку, зумовить обґрунтування професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи та її структури.

У додатку Л подаємо наукові підходи до визначення у сучасних педагогічних дослідженнях структури професійно-педагогічної компетентності [396, 350, 133, 622, 429, 192, 421, 204, 722, 726, 583].

На основі їх аналізу та узагальнення наводимо науково-теоретичні положення про структури професійно-педагогічної компетентності, а саме:

– дослідники у структурі компетентності як складного інтегрованого утворення визначають різні складові елементи, аспекти, компоненти, підструктури, характеристики;

– дослідники використовують різні наукові підходи: особистісно-діяльнісний, системно-структурний, культурологічний, акмеологічний тощо;

– науковці виокремлюють зовнішні та внутрішні компоненти; до зовнішніх компонентів вони відносять мету, засоби, об’єкт, суб’єкт, результат

діяльності; до внутрішніх − мотивацію, зміст, операції (В.О. Сластьонін, А.І. Міщенко, І.Ф. Ісаєв та ін.);

– методологічною основою сучасних наукових підходів до визначення професійно-педагогічної компетентності педагогів, розкриття її структури, сутності складових компонентів слугують наукові праці М.Є. Бершадського [92], Б.С. Гершунського [170], Т.В. Добудько [217], Т.М. Десятова [211], Л.А. Єлагіної [229], А.К. Маркової [397], Н.В. Нагорної [446], О.В. Овчарук [467], О.І. Пометун [523], П.І. Підкосистого [503], С.О Сисоєвої [603], В.А. Сластьоніна [622], Н.В. Кузьміної [350].

– професійно-педагогічна компетентність визначається як єдність теоретичної та практичної готовності педагога до професійної діяльності.

У результаті проведеного наукового аналізу зазначених науково-педагогічних джерел нами виокремлено низку компонентів, визначену вітчизняними й зарубіжними науковцями у структурі професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників, які охоплюють:

− мотиваційний;

− мотиваційно-ціннісний (смисловий, вольовий);

− мотиваційно-вольовий;

− когнітивний, когнітивно-творчий;

− професійні (об’єктивно необхідні), психологічні і педагогічні знання;

− професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння;

− змістовий;

− особистісний досвід;

− ціннісно-смисловий, етичний;

− процесуальний;

− діяльнісний;

− операційно-діяльнісний;

− особистісно-діяльнісний;

− комунікативний;

− інструментально-технологічний;

− операційний;

− особистісний;

− рефлексивно-перцептивний;

− саморегулятивно-вольовий (рефлексивний);

− саморегулятивний;

− емоційно-вольову регуляцію процесу і результату вияву компетентності;

− соціальний.

На основі наукових розвідок та проведеного їх аналізу встановлено взаємозв'язок між окремими аспектами структури професійної компетентності, визначеними різними вченими щодо різних об'єктів наукових досліджень. Так, зокрема, в роботах багатьох науковців визначено такі групи підструктур структури професійно-педагогічної компетентності як мотиваційну, когнітивну, змістову, ціннісно-смислову, процесуальну.

Варто зауважити, що окремі підструктури визначаються науковцями з використанням різних назв, однак є подібними за смислом та взаємодоповнюють одна одну, наприклад, мотиваційна і мотиваційно-ціннісна; когнітивна і когнітивно-творча; змістова і пізнавально-змістова; діяльнісна, операційно-діяльнісна й особистісно-діяльнісна; емоційно-вольова, саморегулятивно-вольова і саморегулятивна; рефлексивна і рефлексивно-перцептивна.

До поданого переліку додаємо складові професійної компетентності, пов'язані з операційними й технологічними особливостями педагогічної діяльності, а саме операційно-діяльнісна, особистісно-діяльнісна, операційно-технологічна, інструментально-технологічна, операційна. Окрім того, у структурі професійної компетентності представлені складові, які у класифікаціях різних науковців входять до різних підструктур або мають різні назви, однак взаємозв'язані і взаємодоповнюють одна одну. Так, наприклад, А.К. Маркова до спеціальної компоненти професійної компетентності відносить володіння професійною діяльністю, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток [396]; водночас С.О. Скворцова виокремлює професійно-діяльнісну складову, втілюючи в ній соціальну, предметну та інформаційну компетенції [616].

Отже, в результаті аналізу складових професійно-педагогічної компетентності педагога, зокрема, викладача вищого навчального закладу, можна зробити висновки про те, що: цілісність професійно-педагогічної компетентності, як якості особистості, визначається сукупністю різних видів компетентностей, які характеризують здатність педагога на основі практичного досвіду, знань і вмінь, ефективно вирішувати професійні завдання. Незважаючи на різні погляди вчених у наукових підходах, різноплановості структури професійно-педагогічної компетентності педагога, концептуальних відмінностей у її трактуванні різними науковцями немає. Останнє, на нашу думку, зумовлено особливостями культурно-історичного розвитку, притаманних вітчизняній психолого-педагогічній науці, єдиною методологічною базою сучасних досліджень у царині професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників.

Наукові надбання вітчизняних і зарубіжних дослідників, щодо структури професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів можуть слугувати підґрунтям формування структури професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи в умовах магістратури, тож зосередимо увагу на особливостях формування психолого-педагогічної компетентності викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Підготовка магістрів вищих навчальних закладів, зокрема, непедагогічного профілю, здійснюється за двома напрямами: один охоплює підготовку фахівців конкретної спеціальності та спеціалізації, інший – передбачає педагогічну підготовку магістрантів до виконання функцій викладача вищого навчального закладу. Саме педагогічна підготовка майбутніх магістрів, як підкреслює Н.І. Мачинська, «передбачає формування у них педагогічної компетентності» [419, с. 217].

За таких умов постає проблема – створення теоретико-методологічного підґрунтя, на якому можна вибудувати цілісну систему формування професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи під час навчання у магістратурі. На нашу думку, досягти зазначеної мети можна лише спираючись на теоретичні засади синергетичного, акмеологічного, компетентнісного, аксіологічного та системного підходів та їх інтегральному поєднанню. Зауважимо,

що як синергетика, так і акмеологія за своєю філософською суттю покликані створити такий науковий апарат, який дозволяє адекватно відобразити етапи професійного розвитку і становлення педагога в усій сукупності його якостей, ліквідувати термінологічні дискусії та об’єднати понятійний апарат психології, медицини і педагогіки в єдиному інтегрованому тезаурусі [254]. Таке бачення дозволить по-новому оцінити особливості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

На нашу думку, найбільш адекватним теоретико-методологічним підґрунтям, що допомагає розкрити сутність та складові професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи є акмесинергетичний підхід до підготовки майбутнього педагога. Саме з акмесинергетичних позицій можна найоптимальніше обґрунтувати поєднання професійних та особистісних характеристик майбутнього викладача вищого навчального закладу та його подальше фахове зростання.

Зазначений підхід реалізується через професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток та професійне самовдосконалення майбутнього викладача вищої школи, як людини, яка має вчити інших, а тому має вчитися упродовж усього життя. Вивчення цілісного контексту професійного розвитку майбутнього викладача вищого навчального закладу дозволить розкрити сутність та складові його професійно-педагогічної компетентності.

Підкреслюючи особливості застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, варто зазначити, що вони передбачають принципово нову методологію до організації та процесуальних аспектів, зокрема:

– оцінку професійної компетентності через міру результативності фахівця при вирішенні професійних задач;

– визначення професійної компетентності, як єдності теоретичної і практичної готовності особистості до здійснення професійної діяльності, що дозволяє характеризувати професіоналізм фахівця;

– орієнтацію навчального процесу магістрів на формування професійно значимих умінь шляхом вирішення в навчально-виховному процесі різноманітних

інноваційних задач, які моделюють або імітують професійну діяльність і свідчать про можливість формування і розвитку професійної компетентності в умовах магістратури вищого навчального закладу.

У процесі фахової підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури при компетентнісному підході увага приділяється практичній складовій змісту освіти, що передбачає необхідність використання теоретичних знань при вирішенні нестандартних ситуацій у професійній діяльності. З позицій компетентнісного підходу рівень освіти магістрів має визначатися їх здатністю вирішувати практичні проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Саме в умовах навчання в магістратурі вищого навчального закладу відбувається зміщення «акценту» з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку у студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [301].

Адаптуючи компетентнісний підхід до процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, варто зазначити, що в сучасних умовах результатом освіти майбутніх педагогів має бути не стільки засвоєння нової інформації, нових ідей, скільки формування, намагань, навичок соціалізації, які допоможуть у майбутній педагогічній діяльності. Отже, компетентнісний підхід допомагає магістранту – майбутньому викладачеві у професійній діяльності, коли вже визначені загальні принципи та методологічні установки повинні знайти своє підтвердження на практиці.

Підсумовуючи особливості реалізації компетентнісного підходу до процесу підготовки викладачів в умовах магістратури, зауважимо, що методологічні основи компетентнісного підходу створюють передумови для науково-інноваційного забезпечення підготовки викладачів нової генерації, модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, оновлення змісту нормативної бази вищої освіти, створення нових базових і елективних курсів та програм, спрямованості навчання магістрів на результат – майбутню професійно-педагогічну діяльність, гармонійне поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх

педагогів.

На основі аналізу особливостей реалізації компетентнісного підходу до процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вважаємо за доцільне доповнити ще таку, як професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу яку, розглядаємо як інтегровану професійно-особистісну характеристику викладача, що забезпечує ефективність викладацької діяльності у вищому навчальному закладі та відображає рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, результат його педагогічної підготовки (сформованість педагогічних компетенцій), який визначається сукупністю ціннісних та мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі. Зазначену компетентність можна структурувати на окремі компоненти, які є основою для становлення магістра як викладача вищого навчального закладу та його подальшої професійної діяльності, що досягається через педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу як педагогічного, так і непедагогічного профілю.

На основі проведеного теоретичного аналізу нами виокремлено компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу: соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний, акмеологічний.

Проаналізуємо кожний із компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, структура якої зображена на рис. 4.1.

Соціально-особистісний компонент відображає такі якості особистості майбутніх магістрів, які характеризують особу магістранта не тільки як майбутнього викладача, але й на розвинену особистість, активного члена соціуму, якому притаманні сформовані особистісні цінності, що реалізуються у педагогічній діяльності магістрантів як майбутніх викладачів. До складу цієї компоненти ми ввели *мотивацію до педагогічної діяльності*, що, на нашу думку, тісно пов’язано з проблемою вибору напряму професійно-педагогічної підготовки магістранта. Систему цінностей, що відображається цією компонентою, диференціюємо на

цінності, що реалізуються у безпосередній професійній діяльності, як от: *розуміння та сприйняття етичних норм поведінки щодо інших людей, толерантність, адаптованість, комунікабельність, наполегливість та відповідальність у досягненні якості навчання студентів з дисципліни*.

До *загальнокультурного та гуманітарного* компоненту відносимо здатність магістра використовувати знання основ світової культури та гуманістичних особистісних якостей.

Креативну компетентність і здатність до системного мислення вирізняє спроможність магістранта – майбутнього викладача вищої школи до нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, спроможність синтезувати узагальнювальні об’єкти, а також здатність до гнучкої адаптації щодо модифікації змісту й умов професійної діяльності.

Компетентність розуміння сутності власної викладацької діяльності визначає сформоване особистісне ставлення магістра до себе як до суб’єкта майбутньої професійно-педагогічної діяльності, а також усвідомлення змісту й необхідності виконання професійно-педагогічних функцій у конкретній соціально-економічній ситуації.

Компетентність здатності до викладацької діяльності відображає особистісні якості магістранта до виконання професійно-педагогічної діяльності та педагогічне покликання.

Соціально-педагогічний компонент поєднує готовність магістра до соціалізації студентів, педагогічного ставлення до всього оточуючого середовища, трансдукції наукових та спеціальних знань, моральних і загальнокультурних уявлень за допомогою розвинутих якостей спілкування, ініціативності, гнучкості поведінки, соціальної адаптивності, педагогічного оптимізму.

Полікультурна грамотність відображає освіченість майбутнього педагога в культурі різних народів світу, повагу до їх традицій та сприйняття сучасного

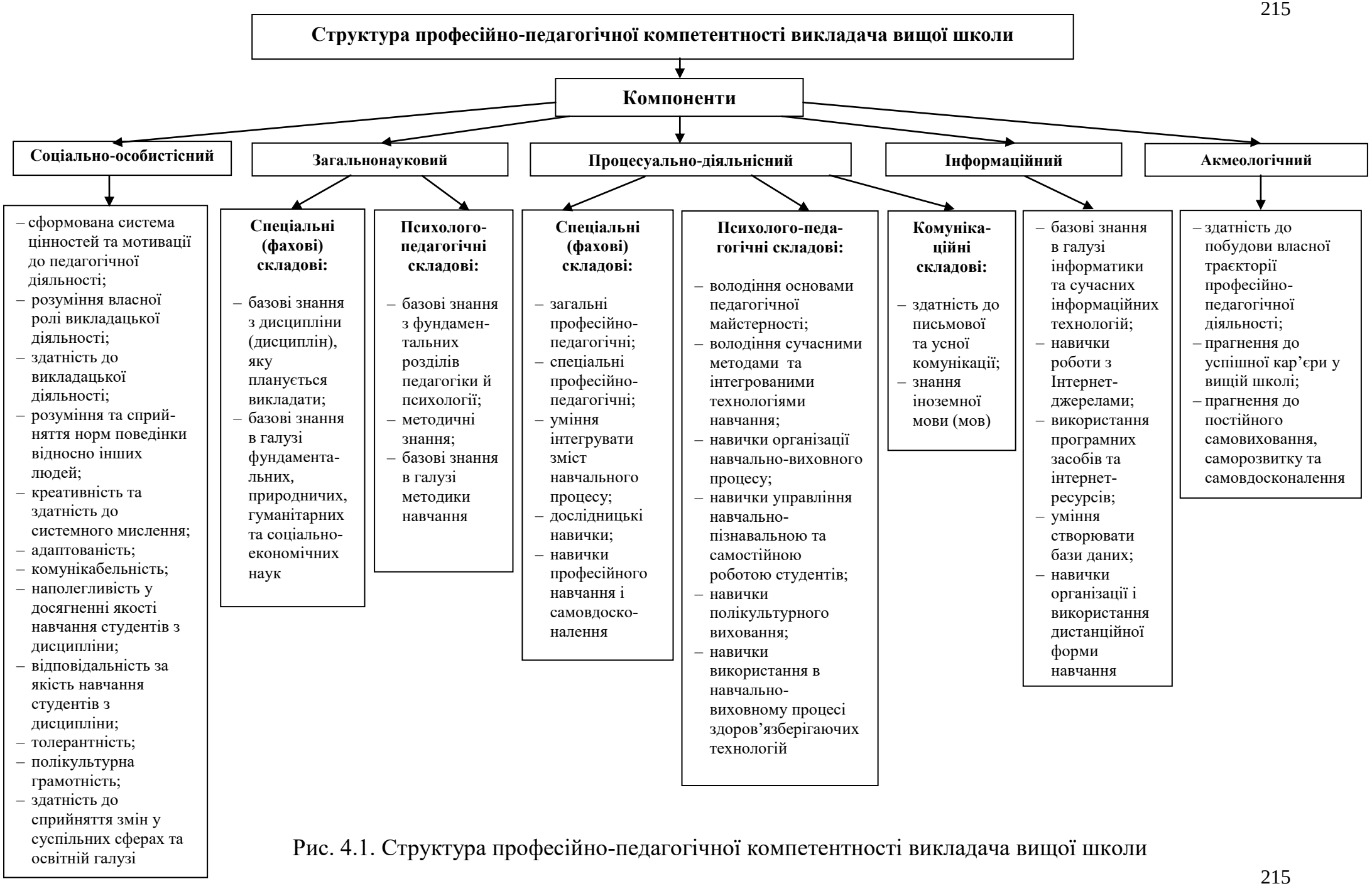


Рис. 4.1. Структура професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи

соціуму як полікультурного середовища.

У *здатності майбутнього педагога до сприйняття змін у суспільних сферах, зокрема у освітній,* втілено спроможність магістра до критичного оцінювання суспільних змін, зокрема у сфері вищої освіти, вміння адаптувати до них освітній процес.

До загальнонаукового компоненту професійно-педагогічної компетентності віднесено *спеціальні (фахові) та психолого-педагогічні компетентності*.

Спеціальні (фахові) компетентності охоплюють:

базові знання дисципліни (дисциплін), яку планується викладати;

базові знання галузі фундаментальних природничих, гуманітарних і соціально-економічних наук.

Зазначені компетентності визначають оволодіння магістрами як викладачами вищих навчальних закладів сукупністю знань з дисциплін (дисципліни), яку планується викладати та базових дисциплін галузі фундаментальних, природничих, гуманітарних та соціально-економічних наук, що визначає готовність до професійного зростання, удосконалення форм і методів професійної діяльності, здатності систематично працювати над поглибленням знань з фаху, активізувати пізнавальну діяльність.

Психолого-педагогічний компонент охоплює:

− *базові знання фундаментальних розділів педагогіки і психології;*

− *методологічні знання;*

− *базові знання в галузі методики навчання.*

Подані компетентності сприяють успішній реалізації в професійній діяльності особистісно орієнтованої моделі взаємодії викладача вищого навчального закладу зі студентами; визначає здатність педагога мислити, творчо застосовувати педагогічні технології у конкретних умовах навчально-виховного процесу у вищій школі.

Процесуально-діяльнісний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи також охоплює *спеціальні (фахов*і) *та психолого-педагогічні компетентності*. Так, зокрема*, спеціальні (фахові) компетентності* містять:

− *загальні професійно-педагогічні компетентності;*

− *спеціальні професійно-педагогічні компетентності;*

− *уміння інтегрувати зміст навчального процесу;*

− *дослідницькі навички.*

Загальні професійно-педагогічні компетентності професіонально-діяльнісної компоненти ґрунтуються на здатності викладача вищого навчального закладу виконувати певні функції в межах професійно-педагогічної діяльності, як-от: проектувальні, організаційні.

Зазначені компетентності забезпечують здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати знання, використовувати уміння знаходити та опрацьовувати інформацію з різних джерел. Зокрема, *проектувальна компетентність* передбачає здатність майбутнього викладача вищої школи до визначення змісту навчання за певним напрямом підготовки або спеціальністю і освітньо-кваліфікаційним рівнем; проектування структурно-логічної схеми підготовки; проектування змісту навчання за дисципліною; проектування навчального плану; розроблення дидактичної задачі; конструювання предметних педагогічних тестів досягнень; самостійне визначення цілей та задач особистої діяльності.

Організаційна компетентність передбачає спроможність до забезпечення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі; організації особистої діяльності як складової колективної діяльності. Управлінський компонент охоплює готовність магістра до планування й організації спільної навчальної діяльності зі студентами; формулювання мети; складання плану й добір відповідних способів, засобів і методів їх досягнення; цілеорієнтована реалізація відповідних дій, здійснення самоконтролю, як зі свого боку, так і з боку студентів; мотивування й активізація готовності студентів до здобування, накопичення й систематизації знань, визначення й реалізації невикористаних резервів, формування висновків щодо власного стану володіння компетенціями.

Виконавська компетентність передбачає здійснення магістром особистої діяльності; реалізацію дидактичної задачі; проведення тестового іспиту; здійснення саморегуляції та ведення здорового способу життя в побуті та на виробництві;

здійснення системного аналізу чи інших заходів (або інновацій) в галузі освіти.

Дослідницька компетентність охоплює здатність майбутнього викладача до творчого пошуку, творчого навчання студентів шляхом опрацювання й впровадження у практику більш досконалих методів та прийомів, засобів та форм навчання й виховання; наукового аналізу й узагальнення свого педагогічного досвіду; дослідницької діяльності на шляху подальшого удосконалення навчально-виховного процесу; готовність до сміливого експерименту, педагогічного ризику, активного пошуку й відстоювання істини.

Спеціальні професійно-педагогічні компетентності майбутніх викладачів вищої школи пов'язані зі специфікою їхньої викладацької діяльності, яка буде найбільш продуктивною за умови інтеграції її наукової та педагогічної складових. У нашому дослідженні виокремлено такі спеціально-професійні компетентності викладача вищої школи, як:

− когнітивно-предметні;

− функціонально-специфічні.

Когнітивно-предметні компетентності магістранта − майбутнього викладача вищої школи полягають у готовності до створення навчальних, тренінгових і контролюючих програм (у тому числі комп'ютерних); авторської участі у підготовці навчальної літератури та навчально-методичних посібників; пошуку і розробки нових педагогічних методів та освітніх технологій; планування й виконання наукових досліджень в конкретній галузі знань.

Функціонально-специфічні компетентності передбачають здатність викладача вищої школи до підготовки навчальних курсів, їх методологічного и методичного забезпечення; застосування технічних та інформаційних засобів навчання (аудіо-, відео-, комп'ютерної та телекомунікаційної техніки); читання лекцій, проведення лабораторних, практичних та інших видів занять, конференцій, рольових, ситуаційних і ділових ігор тощо, організаційно-методичного забезпечення практики студентів та участі в її проведенні; проведення консультацій та іншої індивідуальної роботи зі студентами; підготовки наукових, науково-популярних та інших розробок; реалізації виховних функцій у процесі групової та індивідуальної

роботи зі студентами.

До *психолого-педагогічних компетентностей* процесуальної діяльності професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи віднесено такі компетентності, як:

- *володіння основами педагогічної майстерності;*
- *володіння сучасними методами та інтегрованими технологіями навчання;*
- *навички управління навчально-пізнавальною та самостійною роботою студентів;*
- *навички полікультурного виховання;*
- *навички використання в навчально-виховному процесі здоров'язбережувальних технологій.*

Практика переконливо доводить, що сучасному викладачеві вищої школи доводиться вирішувати різноманітні комплексні педагогічні задачі, успіх яких залежить від володіння ним педагогічною майстерністю, методами та інтерактивними технологіями навчання. Поліфункціональна структура професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи уможливлює перспективи його особистісно-професійного саморозвитку як лідера, творця, дослідника, проектувальника й організатора навчально-пізнавальної та самостійної роботи студентів, тобто менеджера освітнього процесу.

Під час наукового дослідження з'ясовано, що одним з шляхів вирішення проблеми підготовки викладача вищої школи до діяльності у полікультурному середовищі є формування його *полікультурної компетентності*, яка є невід'ємною частиною його професійно-педагогічної компетентності. Полікультурна компетентність викладача сприяє формуванню навичок полікультурного виховання, ціннісному наповненню освітнього процесу вищої школи, атмосфері гуманних міжлюдських стосунків у навчальному закладі і поза ним.

Зазначена компетентність передбачає його вміння виділяти і привносити до змісту вищої школи ідеї, що відображають культурне різноманіття світу; уміння організовувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі та просторі, усвідомлення своїх спонукань до полікультурної діяльності у

багатонаціональному середовищі – потреб і інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів; оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця, готового до здійснення своєї професійної діяльності у полікультурному освітньому просторі; регулювання на цьому ґрунті свого професійного становлення відповідно до умов роботи у такому суспільстві. Використання здоров'язбережувальних технологій має бути обов'язковою складовою і відмінною особливістю всієї освітньої системи вищого навчального закладу, тому все, що відноситься до освітньої установи – характер навчально-виховного процесу, рівень педагогічної культури викладачів вищої школи, умови проведення навчання та виховання тощо − має безпосереднє відношення до проблем збереження здоров'я студентів.

Навички використання магістрами-викладачами в навчально-виховному процесі *здоров'язбережувальних технологій* передбачає формування у студентів культури здорового способу життя, створення у студентській спільноті інформаційного середовища, що уможливить необхідні знання, вміння і навички щодо використання знань про збереження здоров'я у повсякденному житті.

Формування *комунікаційних компетентностей* викладача вищої школи пов'язано з тим, що поряд з володінням знаннями і вміннями в певній галузі фахових знань педагог має мати і комунікативні здібності, і сформовану систему комунікативних умінь, які дозволятимуть йому ефективно використати свій професійний потенціал у навчальному процесі. *Комунікативну компетентність* магістра будемо визначати як таку, що ґрунтується на знаннях та власному досвіді, здатності особистості орієнтуватися в ситуаціях педагогічного спілкування задля вирішення комунікативних завдань навчально-виховного процесу у вищій школі. Комунікативні вміння обслуговують різні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи: навчальний, методичний, науковий, організаційний, виховний, тому нами було виокремлено такі *комунікаційні компетентності* викладача вищої школи, зокрема:

− *володіння вербальними та невербальними засобами комунікації;*

− *володіння засобами паперової та електронної комунікації;*

– *володіння іноземною мовою (мовами);*

Для опису вербального (мисленнєвого) компонента виокремимо такі комунікативні вміння магістра – викладача вищої школи: говорити ясно, стисло, виразно; висловлювати думки письмово; слухати і сприймати інформацію; викликати інтерес у слухачів засобами мовлення; варіювати текст викладу або пояснення навчального матеріалу. Мовленнєва компетентність забезпечує вироблення і вдосконалення викладачем умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Як слушно зауважує І.В.Соколова, «мовленнєва компетентність означає засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок, здатність здійснювати зіставно-порівняльний аналіз споріднених мов на будь-якому рівні» [629, с. 205].

Невербальний компонент комунікативної діяльності закладу охоплює такі вміння: розуміти значення жестів співрозмовника, визначати за мімікою стан студента, який сприймає інформацію; передавати інформацію жестами та мімікою, інтонацією; обирати потрібну позицію та дистанцію для ефективної комунікації.

Поряд із *паперовою формою* комунікації викладач сучасної вищої школи має володіти засобами електронної комунікації, тобто використовувати мультимедійні засоби для презентації навчального матеріалу; вміти користуватися електронною поштою, інформаційними електронними засобами. Сучасна вища школа потребує від викладача володіння *організаційною компетентністю,* що охоплює вміння формувати інформаційні повідомлення для студентів щодо цілей, термінів та форм звітності, щодо виконання певних навчальних завдань; використовувати необхідну інформацію в різній формі (вербальній, паперовій, електронній) з метою організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; спрямовувати студентів на добір, аналіз, порівняння, класифікацію інформації; використовуючи різні джерела.

Інформаційний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи охоплює такі *компетентності*:

– *базові знання в галузі інформатики та сучасних інформаційних технологій;*

– *навички роботи з комп'ютером;*
– *навички роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями;*
– *використання програмних засобів та Інтернет-ресурсів;*
– *уміння створювати бази даних;*
– *навички організації дистанційної форми навчання.*

Інформаційний компонент вимагає від викладача вищого навчального закладу прояву умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків із застосуванням комп'ютерної техніки. Як справедливо підкреслює О.М. Науменко, професійна компетентність викладача вищого навчального закладу щодо інформаційних технологій складає основну проблему, яка гальмує впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему вищої освіти. У цьому процесі можна виділити два визначальних чинники: сформованість інформаційної кокмпетентності викладача та розвиток здатності впроваджувати в навчальний процес інформаційно-комунікаційні технології, тобто бути не тільки користувачем готових програмних продуктів, але більшою мірою виступати творцем, розробником власних навчально-методичних засобів [450].

До *акмеологічного компоненту* професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи віднесено такі *компетентності, як*:

– *здатність до власної професійно-педагогічної діяльності;*
– *здатність зробити успішну професійну кар'єру;*
– *прагнення до постійного професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення.*

Акмеологічний компонент визначає готовність викладача вищої школи перетворювати і вдосконалювати самого себе, бути творцем свого життя. З огляду на це, враховуючи слушне зауваження І.В. Соколової, акмеологічну компетенцію в ракурсі сформованої особистісно-професійної «Я – концепції» уявлятимемо як стійку, ієрархічно організовану, узагальнену систему знань індивіда про себе, як про особистість та як про суб'єкта професійної діяльності, що включає структурні елементи: образ «Я»; самооцінку, поведінкові реакції й очікування; про особистість людини та її акме; про готовність та здатність особистості зробити професійну

кар'єру успішною за умови постійного розвитку та самовдосконалення [629].

Отже, професійно-педагогічна компетентність магістра – майбутнього викладача вищої школи забезпечується сформованістю сукупності компонентів (соціально-особистісного, загальнонаукового (спеціального та психолого-педагогічного), процесуально-діяльнісного (спеціального, психолого-педагогічного, комунікаційного), інформаційного, акмеологічного та відповідних їх показників, що в інтегральному поєднанні відображає готовність магістрів до професійно-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи буде здійснюватися ефективно, якщо:

– створити комплекс організаційно-педагогічних умова, що уможливить колективну, групову та індивідуальну діяльність викладачів, формування їх мотиваційної сфери і стимулювання самовдосконалення;

– поєднати вирішення предметно-професійних завдань діяльності викладачів із методологічним, управлінським, психолого-педагогічним і дослідницьким аспектами їхньої діяльності [204].

У процесі наукового дослідження нами було з'ясовано взаємооднозначну зумовленість компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи та критеріїв її сформованості (рис. 4.2).

З метою перевірки сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи визначено сукупність критеріїв, які конкретизовано системами показників.

На основі здійснення аналізу праць за проблемою педагогічних досліджень у сфері оцінення якості вищої освіти: А.А. Ківерялг [283], С.О. Сисоєвої [598], І.Г. Огороднікова [478], В.І. Загвязинського [251], О.І Гури [193], К.А. Панасюка [498], А.С. Батишева [81], нами було виокремлено такі критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів, як:

1. Мотиваційний критерій готовності викладача вищої школи до педагогічної діяльності.

2. Особистісно-професійний критерій сформованості професійно-

особистісних якостей майбутнього педагога.

3. Змістово-результативний критерій – критерій сформованості знань, умінь та навичок майбутнього педагога.

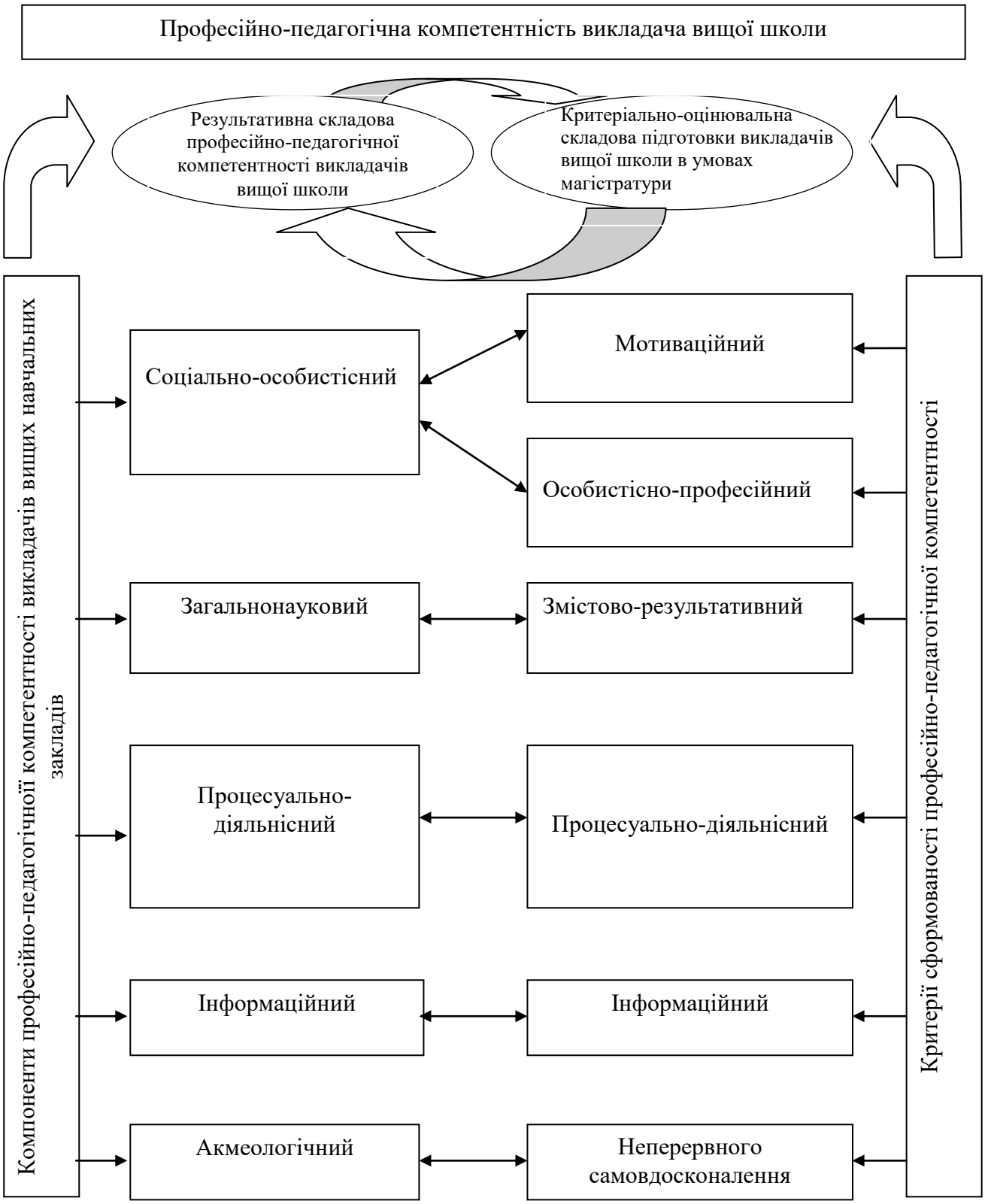


Рис. 4.2. Взаємозумовленість компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи та критеріїв ефективності їх підготовки

4. Мотиваційний критерій готовності викладача вищої школи до педагогічної діяльності.

5. Особистісно-професійний критерій сформованості професійно-особистісних якостей майбутнього педагога.

6. Змістово-результативний критерій – критерій сформованості знань, умінь та навичок майбутнього педагога.

7. Процесуально-діяльнісний критерій – критерій готовності майбутнього викладача вищої школи до професійно-педагогічної діяльності.

8. Інформаційний критерій – критерій сформованості культури майбутнього викладача вищої школи.

9. Критерій неперервного самовдосконалення – критерій навчання викладача вищої школи впродовж життя.

Перший критерій виокремлено як критерій мотиваційної готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійно-педагогічної діяльності. У дослідженні розглянуто питання мотивації майбутніх викладачів та формування професійно-пізнавального інтересу до професійно-педагогічної діяльності, що суттєво впливає на оволодіння магістрантами майбутнім фахом. Мотиваційна сфера виокремлює потребу в знаннях, у досягненні мети, у співробітництві, у спілкуванні, в саморозвитку, самопізнанні, в отриманні додаткових знань за профілем майбутньої викладацької діяльності. У результаті застосування визначеної системи магістрант працює, постійно прагне самостійно виконати навчальні завдання, розібратися у проблемі. Він демонструє позитивне ставлення до змісту начального матеріалу та до професійно-педагогічної діяльності, висловлює бажання більше знати з навчальних дисциплін як за напрямом базової освіти, так і психолого-педагогічних. Педагогічні спостереження засвідчують, що такі магістри читають багато додаткової психолого-педагогічної літератури, систематично працюють в бібліотеках та з комп’ютерними інформаційними носіями. На нашу думку, використання майбутніми викладачами додаткової навчальної інформації під час підготовки до занять є прямим доказом націленості магістранта на самостійну професійно-пізнавальну діяльність, підтвердження наявності вмінь організовувати цю діяльність, що в кінцевому

результаті сприяє формуванню самоорганізації викладача вищої школи.

Отже, до показників, які характеризують критерій мотиваційної готовності до професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача вищої школи, нами віднесено:

– професійно-педагогічну позицію магістранта;

– спрямованість магістранта на самопізнання;

– прагнення магістранта до самостійного оволодіння знаннями;

– посилення мотиваційної напруги магістранта;

– екстраполяцію професійної спрямованості на всі навчальні дисципліни та види навчальної діяльності;

– професійно-пізнавальний інтерес до учіння та оволодіння фахом;

– систематичність у самостійній навчально-пізнавальній діяльності.

Другий критерій сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи було визначено як критерій сформованості їх особистісно-професійних якостей та пов’язаний з розвитком та вихованням особистісно-професійних якостей майбутнього педагога. У дослідженні з’ясовано, що професійний саморозвиток майбутнього педагога пов’язаний із внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості магістранта, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем і адекватний вимогам професійно-педагогічної діяльності. Сформованість професійно-педагогічної компетентності магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи визначається насамперед здатністю та рівнем сформованості їх готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Для цього потрібно привчити майбутніх педагогів до систематичної навчальної праці, виховати дисциплінованість, наполегливість, відповідальність, розвинути навчально-пізнавальні уміння.

На нашу думку, означені якості та вміння формуються на основі самоконтролю та самовиховання, оскільки саме їх розвиток та вдосконалення органічно пов’язані з багатьма рисами характеру. Якщо магістрант характеризується як розсудливий, дисциплінований, відповідальний, толерантний, обов’язковий,

витриманий, цілеспрямований, то за кожною з цих рис проглядається вміння контролювати свої дії і вчинки та здатність до самовиховання. Самовиховання, на думку В.З. Буряка, це засіб професійного розвитку особистості викладача, його інтелекту, почуттів та волі, тобто основи для педагогічно ефективного використання будь-якого методу чи прийому педагогічної техніки [129]. В свою чергу самоконтроль та самовиховання магістрантів передбачають розвинуту мотивацію, визначені цінності, потреби, моральні принципи. За В.С. Леднєвим, досвід особистості складається з якостей особистості, які, з одного боку, сприяють навчанню та виконанню діяльності, з іншого – навчання діяльності чи її виконання сприяють розвитку певних якостей, здібностей та видів умінь [372]. Останнє, в свою чергу, сприяє формуванню емоційної сфери магістранта. Так, зокрема, майбутній викладач здатний давати оцінку своєму емоційному стану, здійснювати самооцінку, вміє контролювати свій емоційний стан, знімати емоційну напруженість, справлятися із стресом, зберігати присутність духу в екстрених ситуаціях, долати тривожність та справлятися з негативним ставленням до тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Одночасно формується вольова сфера майбутнього викладача: студент уже здатний усвідомлено ставити далекі цілі, здібний до тривалого вольового зусилля, уміє досягти поставлену мету, долати зовнішні і внутрішні труднощі, гальмувати свої збудження, формувати свої етичні звички намагатися бути самостійним у досягненні мети та ініціативним. Зазнає змін і сфера саморегуляції магістранта: формуються навички аналізу життєвих ситуацій, чесне ставлення до себе і до людей; студент усвідомлює свою поведінку, свободу у виборі цілей і засобів життєдіяльності. Для ефективності підготовки майбутніх викладачів у контексті формування особистісних якостей необхідна системна узгодженість навчальної, науково-дослідної та виховної роботи зі студентами у процесі навчання в магістратурі. Весь освітній процес у форматі магістерської програми має бути спрямований на забезпечення умов, що сприяють ефективному особистісно-професійному зростанню майбутнього викладача вищого навчального закладу.

У проведеному дослідженні нами виділено такі показники критерію

сформованості професійно-особистісних якостей майбутнього педагога вищої школи, до яких віднесено:

– здатність магістрантів до професійно-педагогічної діяльності;
– здатність магістрантів до самоконтролю;
– сформованість у магістрантів умінь самовиховання;
– рівень розвитку навчально-пізнавальних умінь і навичок магістрантів;
– сформованість емоційної сфери магістранта;
– сформованість вольової сфери магістранта.

Третій критерій сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів – викладачів вищої школи було визначено як змістово-результативний. Викладач вищого навчального закладу повинен досконало знати свій предмет та сумісні з ним дисципліни, бути обізнаним у сучасних досягненнях науки та технологій. Останнє вимагає від магістранта глибоких знань з фундаментальних дисциплін та розуміння сутності технологічних процесів. У свою чергу сучасний рівень розвитку техніки і технологій передбачає в процесі професійної підготовки її розробників і користувачів високої психолого-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів.

Осмислюючи теоретичні і практичні засади формування спеціальних (фахових) та психолого-педагогічних компетентностей майбутнього викладача вищої школи, ми прийшли до такого переліку показників змістово-результативного критерію:

– досконале володіння магістрантом предметом, що викладається, професіональними вміннями та навичками;
– мати науковий світогляд та бути всебічно освіченою людиною;
– мати глибокі знання з педагогіки та психології.

Водночас зазначену систему показників можна характеризувати підсистемою показників, за допомогою яких можна визначити рівень загальнонаукової компетентності майбутнього викладача вищої школи:

– І рівень – пізнання об’єктів, властивостей, процесів;
– ІІ рівень – репродуктивний або відтворення;

– III рівень – реконструктивний або застосування здобутих знань для подальших дій;

– IV рівень – творчий, науковий або евристичний, що передбачає застосування знань у новій, раніше невідомій ситуації.

На нашу думку, саме четвертий рівень відповідає найвищому рівню ефективності підготовки викладачів вищої школи в магістратурі, адже сучасний викладач – це творчий викладач, який наділений рисами винахідника, намагається зацікавити студентів, заохотити у них силу та здатність повністю розкривати свої накоплені знання, враження з елементами власної інтерпретації. Як зазначає В.К. Буряк, творчий викладач завжди працює в атмосфері безперервного творчого пошуку, експерименту, приймає нестандартні рішення відповідно до своїх індивідуальних творчих здібностей. Його праця характеризується «наявністю інтересу до педагогічних імпровізацій, нових технологій навчання, виховання та розвитку, що активізує його прагнення займатися експериментально-дослідницькою роботою і є постійним рушієм творчого саморозвитку» [129, с. 13] .

Четвертий критерій сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів – викладачів вищої школи нами визначено як процесуально-діяльнісний та пов’язаний з формуванням процесуально-діяльнісних компетенцій майбутніх педагогів. До показників, які характеризують цей критерій у дослідженні, віднесено:

– сформованість глибоких знань з методики викладання та вміння застосовувати їх на практиці;

– сформованість уміння інтеграції змістової компоненти підготовки з діяльнісною.

Формуючи показники, пов’язані з цим критерієм застосуємо критерії діагностики сформованості професійно-діяльнісних умінь педагога та педагогічної взаємодії сформульовані Е.А. Антілоговою, а саме: вміння організувати процес педагогічної взаємодії; передбачати її стратегію; виявляти комунікативні та організаторські навички; професійне самовдосконалення й особистісне зростання; планування й прогнозування цілей, змісту, структури, засобів педагогічної

взаємодії, наявність особистісних еталонів ефективної педагогічної взаємодії [27]. На підставі визначених критеріїв і показників науковцем було охарактеризовано рівні ефективної педагогічної взаємодії педагогів та оцінки критеріїв в балах (від 1 до 3). В результаті виявлено три рівні: високий, середній, низький.

Щодо вміння оптимізації змісту освіти майбутнім викладачем вищої школи, на основі аналізу дидактичної літератури, варто зазначити такі показники: підпорядкованість змісту освіти забезпеченню не нижче нормативного рівня психологічної підготовки, фахової компетентності та професійної здатності педагогічних працівників здійснювати навчання і виховання учнів в конкретній педагогічній ситуації; цілісність змісту, що передбачає достатньо повне відображення в ньому вимог, які ставить суспільство в конкретно-історичних умовах свого розвитку до особистості педагога; охоплення основних напрямів концептуально-методологічних, психолого-педагогічних наук, практики і досвіду навчання і виховання дітей та молоді; співвідносне і комплексне дотримання дидактичних принципів, що вимагається під час визначення обсягу, структуруванні змісту навчання; трансформування матеріалу через призму психолого-педагогічних особливостей і закономірностей освіти; формах, концентрації інших дидактичних принципів навколо домінантного в конкретному моменті; відповідності відведеного часу змістові на основі цілісності, підпорядкованості нормам, завданням і меті; раціональне структурування змісту, визначення обмежень за видами і формами навчання в послідовності, наступності, поетапності курсової та міжкурсової підготовки; наукова і практична вагомість; збалансованість елементів змісту освіти, що передбачає вичленення та інтегрування головних, найсуттєвіших його складників; відповідність змісту рівневі навчально-професійних і пізнавальних можливостей запитів і потреб педагогів, що вимагає виявлення тих елементів змісту освіти, які традиційно чи ситуативно викликають найбільші труднощі в діяльності всіх або певної групи вчителів; відповідність використовуваної навчально-матеріальної науково-методичної бази обов’язковому змістові освіти [573].

Науковцями розроблено та теоретично обґрунтовано критерії діагностування рівнів розвитку вмінь педагогічного спілкування [440]. Критерії покладено в основу

чотирьох рівнів розвитку узагальнених умінь педагогічного спілкування. Високий творчий рівень (педагог досконало володіє узагальненими вміннями педагогічного спілкування: комунікативними, інтерактивними, етичними, естетичними). Достатній – репродуктивно-творчий рівень (педагог володіє необхідними комунікативними, інтерактивними, естетичними, етичними уміннями педагогічного спілкування взагалі, в більшості ситуацій добре сприймають та оцінюють іншого суб'єкта, обмінюються інформацією та вміють взаємодіяти з ними. Середній – репродуктивний рівень (педагог частково володіє узагальненими комунікативними, інтерактивними, етичними, естетичними вміннями, здебільшого діє за аналогією, шаблоном, копіює звичний спосіб організації комунікативної взаємодії, відчуває дефіцит у прогнозуванні реалізації з боку учнів). Низький – інтуїтивний рівень (узагальнені комунікативні, інтерактивні, етичні, естетичні уміння у вчителів розвинені недостатньо, вони дають лише деякі вміння організовувати спілкування з учнями, що базуються на життєвому досвіді, часто діють інтуїтивно).

Якщо розглядати організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу при підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури, варто згадати критерії оптимізації, розроблені А.М. Зубком: ефективність навчального процесу, витрати часу, зусиль, коштів для забезпечення навчання (зокрема підвищення кваліфікації) педагогів в даному навчальному закладі. Відповідно до критеріїв визначено шляхи оптимізації управління освітнім процесом: поглиблене вивчення та усвідомлення організаторами навчального процесу тенденцій його розвитку, чітке визначення й послідовна реалізація стратегії навчального процесу; спеціальна підготовка організаторів навчального процесу в галузі управління; підвищення інформаційної насиченості управлінської діяльності; комплексний підхід до управління навчальним процесом; поєднання в управлінні навчальним процесом єдинопочатку з колегіальністю та самоуправлінням [261].

На основі приведених науково-педагогічних досліджень та особливостей підготовки магістрів зазначимо показники, які характеризують процесуально-діяльнісний критерій ефективності:

– сформованість навичок педагогічної взаємодії;

– сформованість уміння інтеграції змістової компоненти навчального процесу;

– сформованість навичок побудови педагогічного процесу;

– сформованість навичок організації педагогічного процесу та його оптимізації;

– сформованість управлінських навичок у вищій школі;

– прагнення майбутнього викладача до оволодіння високою комунікативною культурою;

– сформованість навичок використання технічних засобів навчання.

Щодо критерію сформованості інформаційної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, зазначимо такі показники, серед яких:

– мотиваційний (потреба магістрантів у новій інформації; усвідомлення необхідності розвитку власної інформації; усвідомлення необхідності розвитку власної інформаційної культури; інтерес до робити з різними інформаційними джерелами; прагнення вдосконалення вміння роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; бажання створювати власну інформацію);

– аксіологічний (усвідомлення магістрантами цінності інформації для розвитку всіх галузей суспільства; розуміння значущості нової інформації у застосуванні у освітньому процесі вищих навчальних закладів; розуміння значущості нової інформації для саморозвитку та самовдосконалення майбутніх педагогів);

– акмеологічний (усвідомлення магістрантами потреби у постійному самовдосконаленні власної інформаційної культури);

– синергетичний (сприйняття магістрантами формування інформаційної компетентності як відкритої системи, здатної до самоорганізації);

– когнітивний (знання психолого-педагогічних особливостей сприймання інформації студентами вищих навчальних закладів, орієнтація в системі інформаційних джерел, методах пошуку інформації; обсяг засвоєння інформації; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, робити висновки);

– конструктивно-операційний (ефективність і продуктивність роботи з інформаційними джерелами; вміння здійснювати реферування інформації; уміння структурувати інформацію з метою її подальшої презентації для відповідного контингенту споживачів; уміння обробляти табличну, графічну та іншу інформацію; уміння доступно викладати навчальну інформацію з урахуванням специфіки навчальної дисципліни; вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології та інші технічні засоби навчання у навчальному процесі);

– дослідницько-творчий (уміння створити наукову проблему та визначити шляхи її розв’язання, уміння вести дискусію, відстоювати власну точку зору; уміння створювати власні інформаційні продукти на різних носіях інформації; уміння застосовувати ІКТ для самовдосконалення і самореалізації; уміння застосовувати інформацію для розв’язання складних проблем).

До критерію самовдосконалення та навчання впродовж життя викладача вищого навчального закладу віднесено такі показники:

− сформованість готовності до навчання впродовж життя;

− здатність швидко реагувати на зміни, що відбуваються в сфері вищої освіти;

− готовність самостійно ухвалювати рішення з різних питань та відповідати за прийняті рішення;

− сформованість готовності здобувати нові знання;

− сформованість умінь перетворювати новітні теоретичні знання у необхідну практичну площину з метою підготовки фахівців різних напрямів;

− постійне прагнення до професійного самовиживання, саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, визначені критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів – викладачів вищої школи охоплюють зміст компонентів, що є складовими професійно-педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів та визначають рівень їхньої теоретичної і методичної підготовленості до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Таким чином, професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи забезпечується сформованістю сукупності компонентів (соціально-особистісного,

загальнонаукового, процесуально-діяльнісного, інформаційного, акмеологічного) та відповідних їм показників, які в подальшому уможливлять ефективну професійно-педагогічну діяльність магістранта. Зважаючи на складність вирішення означеної проблеми, вважаємо за необхідне інтенсифікувати підготовку магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи шляхом застосування акмесинергетичного підходу, який уможливить відповідне теоретико-методологічне підґрунтя, організаційні форми і методи підготовки магістрантів та передбачає не лише оволодіння ними сукупністю теоретичних знань, сформованістю необхідних практичних умінь і навичок, але і неперервне професійне зростання, розвиток здатності до самоорганізації, як під час навчання в магістратурі, так і впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності.

4.2. Концепція підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу та технологія її реалізації

До основних напрямів удосконалення підготовки викладачів вищої школи варто віднести розроблення її концепції та її реалізацію як інноваційної педагогічної системи. Концепція «як система ідей, поглядів і положень, упорядкована та доведена, може перерости в теорію і також може виражати певний спосіб бачення, розуміння будь-яких предметів, явищ, процесів. На відміну від теорії, в концепції акцентується не на когнітивній, логічній, а на ціннісній основі, соціокультурному значенні формуючого знання та галузі його застосування; окрім того, концепція переважно має промовисто виражену особистісну основу» [462, с. 41].

Виходячи з сучасних реалій підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а також розуміння концепції як «системного опису нового предмета чи явища, який сприяє розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей його побудови та функціонування» [68,с. 304], було сформульовано основні концептуальні положення, що розкривають сутність наших поглядів щодо підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. До них віднесено:

1. Професійна підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури

вищого навчального закладу потребує врахування історико-педагогічних аспектів та національної спадщини зародження, становлення і розвитку вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів, адже надбання українських педагогів залишаються цілком реалістичними й перспективними для новітньої української, європейської та світової педагогіки саме тому, що вони ґрунтуються на високій науці, культурному досвіді поколінь, народній педагогіці, культурно-історичній традиції [22]. З'ясування перспективних напрямів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури потребує врахування процесів модернізації вищої освіти, інтеграції України у світовий освітній простір та приєднання до Болонського процесу. Останнє спонукає до підготовки фахівців згідно з вітчизняними та міжнародними стандартами, формуванню та удосконаленню педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів.

2. Концепція дослідження зумовлює підготовку викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу на основі розуміння ОКР «магістр» як першого ступеня, що надає право викладання у вищій школі. Зазначений статус магістра відповідає Європейському контексту розуміння статусу магістра, тобто і як науковця, і як викладача вищого навчального закладу.

3. Підготовка магістрів будується на основі чинного законодавства України як на загальних законах про вищу освіту, так і на законах, які були прийняті, зокрема, стосовно підготовки магістрів, а саме:

– закону України «Про освіту» (1996);

– закону України «Про вищу освіту» (2014);

– стандартів вищої освіти:

– положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України;

– Тимчасові положення та Постанови Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, інших міністерств та ін.

Так, відповідно до законодавства України, магістр − найвищий освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця в багатоступеневій системі вищої освіти України (Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затверджений

постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року № 65 зі змінами та доповненнями). Відповідно до Закону України «Про освіту» і рішення Міністерства освіти і науки України право підготовки магістрів надається вищим навчальним закладам III–IV рівнів акредитації за наявності ліцензії на право ведення освітньої діяльності за IV рівнем акредитації з відповідної спеціальності. Підготовка магістрів здійснюється за напрямами та спеціальностями, затвердженими Постановою Кабінету Міністрів України від 29 серпня 2010 року № 787 «Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» та відповідає освітньо-професійним програмам, освітньо-кваліфікаційним характеристикам, навчальним планам, програмам навчальних дисциплін та іншим нормативно-правовим документам у сфері вищої освіти.

4. Провідною ідеєю концепції підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури як педагогічного, так і непедагогічного вищого навчального закладу є застосування акмесинергетичного підходу. Зокрема, конкретна методологія процесу підготовки ґрунтується на положеннях акмеологічних і синергетичних досліджень складних відкритих систем та пріоритетності особистісних структур свідомості у формуванні досвіду самоорганізації майбутнього педагога, провідної ролі професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення у процесі становлення його особистості та руху до вершин акме.

Оскільки магістратура належить до інноваційних структур вищої школи, то використання усталених законів традиційної педагогіки суперечить розвиткові магістерської підготовки. Синергетика, яка розкриває загальні механізми і закономірності самоорганізації й організації дозволяє найбільш повно розкрити сутність магістерської підготовки та її нерозривний зв’язок з потребами суспільства. Розкриваючи спільність явищ і процесів різної природи, вона спроможна різнопредметні наукові знання зінтегрувати в єдину систему й може стати концептуальною платформою їх інтеграції на практичному й методологічному рівнях.

Застосування синергетичного підходу до педагогічної системи підготовки

магістрів, як майбутніх викладачів вищої школи дозволяє адаптувати ідеї синергетики у змісті магістерських програм, у процесі моделювання і прогнозування їх розвитку, управлінні освітнім процесом. За таких умов основоположними у педагогічній системі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури виступають наступні синергетичні категорії, як от: нелінійний стиль мислення, який полягає у неоднозначності теоретичних конструктів, у поєднанні в освітньому процесі абстрактно-логічного та інтуїтивного; раціонального та ірраціонального шляхів пізнання; постулювання хаосу як необхідного творчого динамічного моменту системи, що самоорганізовується. Акмеологічний підхід дає змогу зорієнтувати підготовку магістра на досягнення максимального результату у його становленні і як професіонала, і як особистості. Оскільки акмеологічні технології завжди індивідуально спрямовані та націлені на акме, то вони, в свою чергу, виступають методологічними орієнтирами у проектуванні продуктивних моделей професійної діяльності майбутнього педагога та спрямовувати його до вершин професіоналізму. Акмеологічний підхід у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури, виявляється у посиленні професійної мотивації, стимулюванні творчо-пошукового потенціалу майбутнього педагога, виявленні та вдалому використанні особистісних ресурсів магістранта для досягнення професійної довершеності. Окрім того, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності, акмеологія інтегрує знання багатьох наук (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики та ін.) задля однієї мети – самоорганізації майбутнього педагога, що врешті і зумовлює безперервний рух до вершин акме.

Сутність психолого-педагогічних умов реалізації акмесинергетичного підходу до підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, на нашу думку, визначається:

− розумінням принципів акмесинергетичного підходу у підготовці магістрів – майбутніх викладачів вищої школи, пов’язаного із розвитком сутнісних сил і здатностей магістранта, що дозволяють йому вибирати оптимальні стратегії життєвого шляху, з вихованням ініціативи й відповідальності у природній і

соціальній сферах, із забезпеченням можливостей для особистісного і професійного зростання, із самовизначенням, самореалізацією, оволодінням засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної волі, зі створенням умов для розвитку й саморозвитку, творчості, індивідуальності майбутнього викладача вищої школи, його духовного потенціалу;

− посиленням інтегративної ролі акмесинергетичного супроводу як цілісного й безперервного процесу вивчення аналізу, формування, розвитку, саморозвитку та корекції пізнавальної сфери і особистості майбутнього викладача вищої школи;

− створенню гармонійних умов для самоорганізації майбутнього викладача вищої школи в процесі його професійної підготовки, що передбачає розроблення й реалізацію відповідного змісту, моделі, алгоритмів освітніх технологій, адекватних засобів структурно-функціонального, навчально-методичного та управлінського забезпечення, моніторингової діагностики й оцінки динаміки професійно-особистісного розвитку майбутнього викладача вищої школи під час навчання в магістратурі.

Отже, у контексті нашого дослідження, концептуальними аспектами підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі є реалізація акмесинергетичного підходу, особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія на засадах мотиваційно-ціннісного, загальнонаукового, процесуально-діяльнісного, соціально-особистісного потенціалів особистості. Це формує акмеологічну спрямованість особистості майбутнього викладача вищої школи, реалізація якої аргументує вибір і використання відповідного змісту підготовки магістрантів, методів, засобів і прийомів організації навчально-виховного процесу.

5. Самоорганізація особистості в умовах навчання в магістратурі має здійснюватись шляхом усвідомлення необхідності проходження логічного ланцюжка: професійне самопізнання – професійне самовиховання – професійний саморозвиток – професійне самовдосконалення, що уможливить не тільки ефективне навчання в самій магістратурі, а й розвиток магістранта, як людини, яка має вчити інших, а тому має вчитися все життя. Навчання в магістратурі є одним із етапів професійного зростання майбутнього викладача вищої школи. Для

подальшого становлення педагога після закінчення вищого навчального закладу необхідні умови для реалізації його особистісного зростання й професійної компетентності, наявність необхідних для цього якостей особистості, а також уміння самоорганізації професійного зростання з метою досягнення вершин акме. За таких умов процес самоорганізації особистості під час навчання в магістратурі має бути спрямований на розвиток як предметно-фахової (спеціальної) компетентності магістранта, так і психолого-педагогічної.

6. Зміст підготовки магістрантів має забезпечувати необхідний рівень предметної та спеціальної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, його здатність до виконання цілісної професійної діяльності, рівень розвитку особистості майбутнього педагога. Вибір змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи має ґрунтуватися як на загально- дидактичних принципах (науковості, наочності, доступності, системності, функціональності, активності, міцності знань, індивідуального підходу, самостійності й активності суб’єктів навчання, забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій), які покликані регулювати як процес відбору і конструювання професійної освіти, так і вибір форм і методів організації навчальної діяльності, а також принципах, які регламентують особливості магістерської підготовки. З одного боку, принципи становлять ядро теорії навчання, відображаючи закономірні зв’язки і відношення цього процесу в найбільш узагальненій формі. З іншого, вони є вихідними положеннями для організації практики після узагальнення її до рівня теорії.

Зміст підготовки має розглядатися не як система навчальних предметів, а як відповідно, предмет навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності, що ставить студента в дієву позицію, забезпечує змістовну реалізацію принципу зв’язку теорії з практикою [513]. Принципи формування змісту освіти майбутніх викладачів вищої школи зумовлені соціальним замовленням, вони регулюють процес реалізації педагогічних законів і відображають особливості навчальної діяльності викладача і магістранта. Пізнавши принципи, керуючись їх вимогами, майбутній викладач, в свою чергую надає своїй діяльності цілеспрямованого, логічно послідовного організаційного напряму. Під впливом

соціально-економічного прогресу і наукових досягнень, в міру виявлення нових закономірностей навчання в магістратурі вищого навчального закладу принципи формування змісту освіти видозмінюються та удосконалюються.

На нашу думку, зміст підготовки в магістратурі, як педагогічного, так і непедагогічного вищого навчального закладу, має забезпечувати магістранта знаннями, вміннями і навичками проведення циклу навчання у вищому навчальному закладі, а тому має охоплювати предметно-фахову та психолого-педагогічну складові. Втім, варто вирізняти підготовку магістрів в непедагогічних вищих навчальних закладах, оскільки психолого-педагогічний компонент змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи тут представлений на недостатньому рівні. Для майбутніх викладачів непедагогічного напряму професійна підготовка не має бути просто передачею методичного досвіду, психолого-педагогічною підготовкою окремих дисциплін, вона має бути спрямованою на доповнення техноцентрованої професійної орієнтації фахівця антропоцентрованою орієнтацією педагога на оволодіння новими професійними цінностями.

Зміст навчання в магістратурі вищих педагогічних навчальних закладів має бути посилений блоком дисциплін з інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволить майбутньому фахівцю вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі. Формуючи зміст підготовки магістрантів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», варто враховувати їхню базову освіту, що дасть змогу оптимізувати навчальну підготовку вивести її на якісно новий рівень. Зміст підготовки магістрів подається в освітньо-професійній програмі (ОПП), яка моделює зміст їх освітньо-професійної підготовки і також є складовою галузевого стандарту підготовки фахівців з відповідної спеціальності. В освітньо-професійній програмі визначено перелік навчальних дисциплін та обсяги навчального навантаження кожної з них. Зауважимо, що у цьому контексті, галузеві стандарти спеціальностей, які є основою і визначають зміст професійної підготовки магістрів, зорієнтовані лише на фахову освіту, нехтуючи науковою й педагогічною спрямованістю магістерських програм.

7. Мотиваційно-ціннісний аспект формування професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи передбачає розвиток у магістрантів мотивації до

педагогічної діяльності та прагнення до постійного удосконалення, як професіонала так і особистості, високі духовні цінності, здатність до самореалізації власних можливостей, погляду на вищий навчальний заклад як відкриту систему. Період навчання в магістратурі є важливим періодом для формування ціннісних орієнтацій магістранта як стійких властивостей його особистості, які сприяють становленню світогляду, відношенню до навколишньої дійсності, адже саме у цей період людина вступає у пору соціальної зрілості, відбувається становлення її самосвідомості, як особистості, так і професіонала.

У зазначених умовах зростає роль мотиваційного фактора у виборі педагогічної професії серед студентської молоді. В освітньому процесі підготовки магістрів відбувається розвиток і трансформація мотивації до педагогічної діяльності. Формуючи мотиваційну сферу магістранта, проблема полягає у вирішенні суперечності між вихідним рівнем мотивації і рівнем, необхідним для здійснення подальшої педагогічної діяльності майбутнім викладачем. У цій суперечності полягає рушійна сила процесу формування мотивації магістрантів до професійно-педагогічної діяльності, що і обумовлює стимулювання розвитку мотиваційної сфери майбутнього педагога. На нашу думку, теоретико-методологічним підґрунтям формування мотиваційної сфери майбутнього викладача вищого навчального закладу під час навчання в магістратурі мають стати аксіологічний та акмесинергетичний підходи.

Ґрунтуючись на аксіологічному підході, мотиваційно-ціннісний аспект формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, варто розглядати у контексті задоволення професійних потреб майбутнього педагога, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і цінностей професійно-педагогічної діяльності, формування в них аксіологічної культури, природа якої лежить у площині набутих людиною знань, вмінь і навичок та досвіду. Ми виходимо з того, що духовний розвиток особистості майбутнього викладача здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент.

У процесі розроблення концепції підготовки викладачів вищої школи в

магістратурі враховуємо «внутрішні, зовнішні, інструментальні, а також продуковані цінності, які формують вільну й відповідальну особистість, її світоглядні установки, погляди» [287, с. 25-35]. До уваги беремо також визначені В.О. Сластьоніним та Г.І. Чижаковою педагогічні цінності як основу професійної культури педагога: загальнолюдські, духовні, фактичні, особистісні [619]. Аксіологічний аспект професійної підготовки викладача вищого навчального закладу означає формування сукупності специфічних педагогічних цінностей професійної діяльності, суб'єктивне сприйняття яких є особистісно важливим для магістрантів. Інтеграція аксіологічного знання про загальнолюдські цінності, світову, національну й духовну культуру відбивається у змісті професійної підготовки майбутнього викладача.

З позицій акмесинергетичного підходу стимулювання мотиваційної сфери магістранта, на нашу думку, − це процес створення умов для стійких переконань студента до педагогічної діяльності, спрямований на розв'язання вищезгаданої суперечності між вихідним рівнем мотивації магістранта і рівнем, необхідним для здійснення подальшої професійно-педагогічної діяльності. У результаті цього мотивація стає особисто значимою для магістранта, що в свою чергу, сприяє якості та ефективності освітнього процесу. З акмесинергетичних позицій підготовка педагогічних кадрів має здійснюватись на засадах педагогічної системи, яка детермінує формування професійних знань на ґрунті сучасних надбань педагогічної науки та глибоких національних традицій у царині педагогіки. У цьому аспекті має відбутися інтеграція цільового, змістовного і процесуально-діяльнісного компонентів підготовки майбутніх викладачів вищої школи в контексті максимального розвитку в майбутніх педагогів здатності до самопізнання, умотивованої рефлексивної самореалізації і безперервного руху до вершин акме в сучасному динамічному соціально-культурному середовищі.

Як відомо, положення акмесинергетичного підходу, на відміну від класичної педагогіки, дозволяють по-іншому поглянути на сутність професійного становлення майбутнього викладача вищої школи. Особистісний та професійний розвиток педагога неможливо наперед запрограмувати та вважати планомірно-поступовим,

лінійним, безконфліктним процесом. Він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійного світу педагога, його ціннісних орієнтацій, у тому числі і мотиваційної сфери. Формування мотивації майбутнього педагога може йти від менш диференційованих мотиваційних процесів − до все більшої їхньої диференціації, від динамічного і нестійкого стану − до все більш стійкого. Зауважимо, що зазначене відбувається у процесі навчально-професійної діяльності магістрантів, коли спочатку формуються безперервно-процесуальні моменти мотивації: мотиваційні елементарні утворення, процеси і стани, які в подальшому переходять у відносно стійкі властивості особистості [179].

З огляду на це, можна стверджувати, що формування мотиваційної сфери магістранта є складною, мінливою системою, яка внаслідок навчально-професійної діяльності зазнає еволюції і в результаті самоорганізації особистості набуває стійкого характеру.

8. У процесуально-діяльнісному аспекті магістри мають бути підготовленими як до професійних дій в предметній галузі, так і до професійних дій у викладацькій діяльності. Цей аспект є одним із основних, оскільки безпосередньо впливає на подальший професійний розвиток майбутнього викладача вищої школи. Процесуально-діяльнісний аспект виявляється у процесі набуття магістрантами досвіду з професійних знань, умінь і навичок у предметній галузі, сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності їх як майбутніх викладачів вищої школи, а також сприяє формуванню стійкої мотивації магістранта до постійного вдосконалення у майбутній професійній діяльності. Завдяки зазначеному аспекту створюються сприятливі умови для його професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення та самоорганізації. Це зумовлено тим, що у процесі підготовки майбутнього викладача вищої школи поряд із становленням його діяльності, ще й передбачається особистісний розвиток.

9. В умовах інформатизації суспільства підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури має бути більш спрямована на формування інформаційної культури майбутнього педагога та вміння працювати з ІКТ.

В.Ю.Биков зазначає, що інформатизація суспільства передбачає

випереджувальну інформатизацію галузі науки, техніки і освіти, де, в основному, формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладається майбутнє досягнень і розвитку суспільства в цілому [97]. Вирішальне значення у зазначеному процесі має особистість викладача вищого навчального закладу, а саме його інформаційна культура та інформаційно-комунікаційна компетентність. Рівень сформованості інформаційної культури майбутнього викладача вищої школи визначається знаннями про інформацію, інформаційні процеси, моделі й технології, вміннями на навичками застосування засобів і методів опрацювання й аналізу інформації в різних видах діяльності; уміннями використовувати сучасні інформаційні технології у професійній діяльності, світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи.

Під час навчання в магістратурі домінантою у підвищенні професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів має стати підвищення їх інформаційно-комунікаційної компетентності. Готовність майбутніх викладачів вищої школи до роботи з ІКТ, комп’ютерно-орієнтовними засобами навчання, поєднання засобів і методів традиційної та комп’ютерної освіти, закладених у період навчання в магістратурі сприятиме подальшій професійно-педагогічній діяльності майбутніх педагогів. В умовах магістратури має переважати психолого-педагогічна підготовка з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовка магістрів − майбутніх викладачів вищої школи, яка відповідає сучасним вимогам інформатизації освіти, зумовлює безперервне вдосконалення навчальних планів і освітнього процесу, ефективне та оперативне управління діяльністю вищого навчального закладу, здійснення постійного моніторингу навчальної діяльності в магістратурі. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи, як педагогічних, так і непедагогічних вищих навчальних закладів з формування електронних інформаційних ресурсів навчальної дисципліни, її оновлення та модернізація вирішує одну з головних проблем інформатизації сучасної вищої школи − проблему готовності викладачів вищих навчальних закладів до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

10. В умовах зростання значення практико орієнтованого навчання у вищій школі підготовка викладачів вищих навчальних закладів під час навчання в магістратурі має бути більш спрямована на його практичну підготовку. На думку Н.М. Дем'яненко, на відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, практико-орієнтована – спрямована на набуття, крім знань, умінь і навичок, досвіду практичної діяльності [202]. Практична підготовка викладачів вищої школи в магістратурі має передбачати проходження педагогічної (асистентської) практики, форми, тривалість і строки проведення якої визначаються навчальними планами. Для проходження педагогічної практики базами переважно стають кафедри того ж вищого навчального закладу, а також вищі навчальні заклади (I–II рівнів акредитації), звідки магістранти мають цільове направлення для навчання в магістратурі. Всі види педагогічної практики майбутніх викладачів вищої школи мають набувати прикладного характеру та бути пов'язаними з виконанням проектів, орієнтованих на запити роботодавців. Актуальними у зазначеному аспекті є практичні завдання магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи, що імітують професійні проблеми, зокрема, в нестандартних ситуаціях.

11. В соціально-культурному аспекті підготовка викладачів вищої школи передбачає формування в майбутніх педагогів високої загальної і професійної культури, чіткої світоглядної позиції, морально-етичних принципів і переконань, любові до студентів і особистісного авторитету. Розвиток особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу характеризується становленням професійної спрямованості, формуванням почуття обов'язку і відповідальності за успіх професійної діяльності та прагненням досягти високих результатів. На думку П.І. Сікорського викладач вищої школи має «не лише володіти глибокими знаннями з циклу споріднених дисциплін, педагогіки і технології, філософії і методології досліджень, уміти організовувати і проводити наукові пошуки, а й бути духовно багатою, національно і патріотично спрямованою, творчою, відданою своїй справі, інтелігентною і гуманною, з високою педагогічною культурою людиною» [614, с. 6].

Із зазначеного попередньо, перед магістратурою ставиться низка завдань, виконання яких має забезпечити не лише наукове зростання та самоосвіту

майбутнього педагога, а й особистісне зростання його педагогічної культури, як от:

– підвищення рівня педагогічної культури;

– розширення ступеня усвідомлення фахівцем загальнолюдських, професійних, педагогічних, особистісних цінностей;

– формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: системності, гнучкості, динамізму, перспективності, історизму, об’єктивності, концептуальності тощо;

– засвоєння ефективних стратегій професійного самопізнання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення та самоорганізації у професійно-педагогічній діяльності;

– доопрацювання тих складових педагогічної культури, які не були засвоєні на етапі навчання в бакалавраті.

Викладач − інтелігент із досконалим рівнем сформованості педагогічної культури − постійним наближенням до ідеального «Я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями, чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку, самоспостереження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності [184].

12. Професійна підготовка викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі є соціально-педагогічною відкритою, нелінійною системою, яка реально пов’язує основні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, зміст, форми та методи навчально-виховного процесу, що забезпечує її цілісність. Є цілком очевидним, що вилучення одного з компонентів системи порушить її функціональні зв’язки, адже всі підсистеми тісно пов’язані між собою, а поза нею втрачають свою функціональну спрямованість. Цим підкреслюється нелінійний характер педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи, адже існує принципова неможливість зведення властивостей системи до суми властивостей її складових елементів. Виявляючи свою відкритість та самоорганізацію соціально-педагогічна система підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі, може якісно змінювати свою внутрішню структуру

та еволюціонувати у певному напрямі. Її відкритість передбачає інтеграцію зі світовими надбаннями у сфері педагогіки, чому сприяють євроатлантичні інтеграційні процеси та основні принципи Болонської декларації. Маючи інтегрований характер, система підготовки викладачів вищої школи підтримує міждисциплінарні зв'язки, що забезпечує майбутнім магістрам-педагогам системні знання та вироблення інтегрального типу пізнання.

Наголосивши на відповідності запропонованої педагогічної системи основним принципам синергетики, вважаємо за потрібне вказати на її дисипативний характер. Наведені в дослідженні основні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, що створюють об'єктивні можливості для професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення, а відтак до самоорганізації майбутнього педагога можуть відтворювати нові структури в залежності від адаптації до нових соціально-економічних умов та процесів модернізації вищої освіти. Вважаємо за потрібне, вказати на відтворюваність педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Обґрунтовуючи теоретичні аспекти підготовки майбутніх педагогів, варто зазначити об'єктивні можливості застосування вказаної системи у вищих навчальних закладах України, які здійснюють підготовку магістрів. Необхідно зазначити, що в процесі адаптації до інших умов компоненти наголошеної системи можуть проявляти різний ступінь консервативності. На основі принципу варіативності основні теоретичні та процесуальні аспекти системи можуть змінюватись за логікою та структурою в залежності від нових умов.

Результатом концепції підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі має бути сформована професійно-педагогічна компетентність магістрантів – викладачів вищих навчальних закладів. Запропонована концепція буде ефективно реалізовуватися в умовах вищого навчального закладу як педагогічного, так і непедагогічного профілю за умови створення та дотримання необхідних умов, зокрема:

− врахування індивідуальних психолого-педагогічних особливостей розвитку

студентів, їх мотиваційної та психологічної готовності до викладання у вищій школі;

− створення сприятливих організаційних, методичних, управлінських умов для професійного становлення майбутнього викладача вищої школи під час навчання в магістратурі, його неперервного професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення;

− врахування необхідності тісної організації співпраці викладачів і студентів з метою створення відкритої соціально-педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи, здатної до самоорганізації.

Для всебічного усвідомлення успішності, відкритості, послідовності, нелінійності, системності підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури ми побудували динамічну структурно-функціональну акмесинергетичну модель системи підготовки, яка є теоретико-методологічною основою наукового дослідження. Модель враховує аксіологічні, акмеологічні та синергетичні аспекти підготовки майбутніх педагогів і виконує гносеологічну, трансляційну, пояснювальну та прогностичну функції, відображає професійно-педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу, як інтегрування мотиваційно-ціннісних, загальнонаукових, процесуально-діяльнісних, соціально-особистісних та інформаційних компетентностей, які в кінцевому результаті акумулюються у професійному самопізнанні, професійному самовихованні, професійному саморозвитку та професійному самовдосконаленні, що в кінцевому результаті веде до самоорганізації особистості.

Таким чином, концепція підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі ґрунтується на сукупності ідей, поглядів, соціокультурне значення яких полягає у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів. Основні положення концепції реалізуються через систему підготовки магістрів як педагогічних так і непедагогічних вищих навчальних закладів з метою формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності магістрів як майбутніх викладачів вищої школи.

З урахуванням зазначеного, розглянемо технологію реалізації концепції

підготовки викладачів вищої школи, довівши взаємозв'язок досягнення майбутнім педагогом вершин професіоналізму (акме) та процесом його самоорганізації як фахівця. На нашу думку, існує взаємозалежність та взаємозумовленість рівня професійного розвитку магістранта та рівня його здатності до самоорганізації.

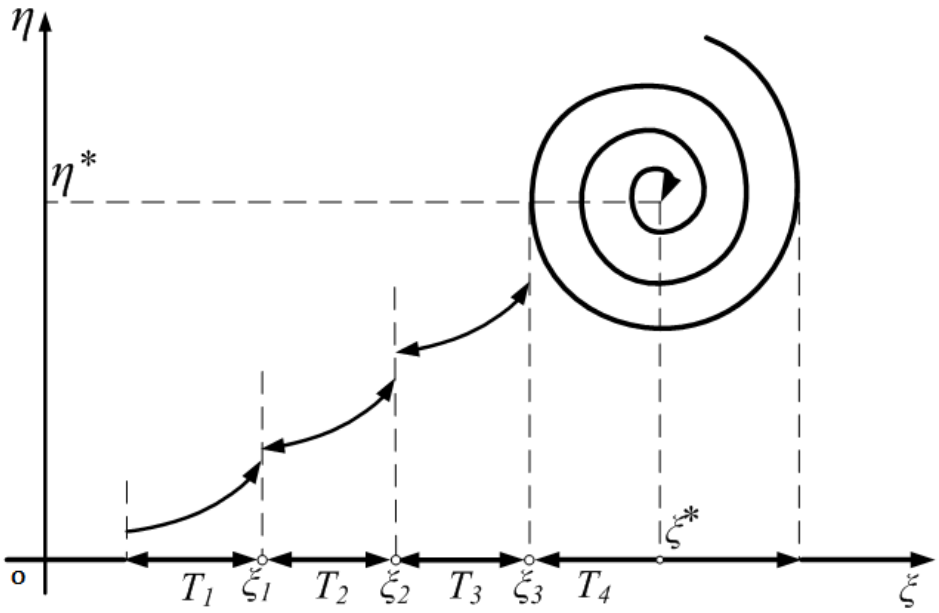
Досліджуючи зазначену проблему, було виявлено, що характерною рисою педагогів з найвищим рівнем професійного розвитку є гостра, глибоко усвідомлювана ними потреба у професійному самовдосконаленні. Прослідкуємо еволюцію цього феномену, змоделювавши процес підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури (рис. 4.3) у вигляді деякої функціональної залежності: $\eta = \varphi(\xi)$, де змінна ξ – змінна рівня професійного розвитку фахівця, змінна η – змінна рівня його здатності до самоорганізації. Під час навчання в магістратурі, розвитку та виховання відбувається перехід майбутнього педагога від одного етапу до іншого, який можна зобразити у вигляді наступного логічного ланцюжка: професійне самопізнання → професійне самовиховання → професійний саморозвиток → професійне самовдосконалення. Останнє супроводжується переживанням магістрантом нових відчуттів, нових ситуацій і свого місця в них, в результаті чого реалізуються мотивація до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, критичне ставлення до власної особистості, рефлективність та інші особистісні структури.

Так, процес професійного самопізнання виступає умовою становлення, розвитку та вибору життєвого шляху особистості магістранта. Цей етап (на рис. 4.3: період – T_1) характеризується станом неврівноваженості, накопичення різноманіття стосунків, зростанням хаосу. Як показав досвід, для майбутнього педагога стан неврівноваженості виникає внаслідок суперечності між усталеними формами освітнього процесу та інноваційними, прогресивними, які справді відповідають характеру навчання в магістратурі.

У найвищій точці цього етапу (т. ξ_1) – точці вибору система досягає біфуркаційного стану, в якому вона не може довго перебувати і вимушена перейти в інший стан (період T_2). Для магістранта цей вибір відбувається шляхом відбору запропонованих спеціалізацій магістерських програм та створення індивідуальної

освітньої програми.

Отже, період T_1 є передумовою наступного періоду еволюції особистості майбутнього викладача вищої школи – етапу професійного самовиховання. Зазначимо, що у період біфуркації відбувається відбір магістрантом важливої для нього інформації, на основі якої буде відбуватися його подальший професійний саморозвиток. Саме для цього, щоб відбувся цей феномен, стратегічно необхідною є зовнішня дія на педагогічну систему.



Oξ – вісь рівня професійного розвитку *Oη – вісь рівня самоорганізації*

Періоди:
T_1 – професійного самопізнання
T_2 – професійного самовиховання
T_3 – професійного саморозвитку
T_4 – професійного самовдосконалення

Рис. 4.3. Графічне зображення поетапного професійного розвитку майбутніх викладачів вищої школи у процесі підготовки в магістратурі

Зауважимо, на рис. 4.3 нами відображено точку біфуркації (точку ξ_1) як точку розриву досліджуваної функціональної залежності, вказуючи тим самим, що на цьому етапі вибір подальшої педагогічної професії може відбутися, а може й ні.

Підкреслюючи значимість точок біфуркації, В.Г. Буданов зазначає «що лише в них можна несиловим, інформаційним способом, тобто як завгодно малою дією, вплинути на вибір поведінки системи, на її долю» [127, с. 297], тобто вибір

магістрантом майбутньої педагогічної траєкторії стає необхідною перспективою його професійного саморозвитку, що у свою чергу сприяє погодженню цілей освітнього процесу та освітніх потреб студента. Зауважимо, що свобода вибору є необхідним підґрунтям створення сприятливого середовища, у якому взагалі можлива самореалізація.

У цьому розумінні синергетичний підхід не виключає можливості професійного самопізнання особистості у сфері ціннісних орієнтацій, аналогічно як ціннісний підхід розглядає професійне самопізнання, професійний саморозвиток, самоорганізацію особистості як цінність.

Зауважимо, що під час періодів T_1 та T_2, на нашу думку, відбувається незначне зростання рівня здатності особистості до самоорганізації. Об'єктивна ідентифікація магістрантом себе з майбутньою педагогічною професією буде продуктивною у разі глибокого знання специфіки викладацької діяльності. Так, з самого зародження у студента потреби у виборі професійно-педагогічної діяльності починається процес професійного самовизначення, який завершується тоді, коли магістр починає вважати себе професіоналом, усвідомлює рівень розвитку професійних здібностей, розуміє відповідність професійних мотивів, знань, навичок до тих вимог, які висуває професійно-педагогічна діяльність до нього. Ступінь відповідності магістранта і педагогічної професії є основною, на нашу думку, суперечністю, у вирішенні якої відбувається професійний саморозвиток (період T_3).

На цьому етапі у точці ξ_2 педагогічна система набуває нового біфуркаційного стану. Подолавши невпевненість та сумніви щодо відповідності обраній професії, магістрант переходить до наступної стадії – професійного саморозвитку.

У період професійного саморозвитку (T_3) відбувається структурування, зростає упорядкованість, мінімізується кількість варіантів подальшої професійної діяльності магістранта. Педагогічна система підготовки майбутнього викладача вищої школи набуває властивостей стійкості. Магістрант на цьому етапі вже ставить конкретні цілі власної освіти, для реалізації яких формує впорядковані стосунки з іншими учасниками освітнього процесу, структурує етапи здійснення магістерської програми у співпраці з викладачем. Зазначимо, що саме на цьому етапі важлива

психолого-педагогічна підтримка майбутнього викладача та стимулювання його до професійно-педагогічної діяльності.

Цінним, на нашу думку, є тлумачення професійного розвитку Е. Гінцберга, як послідовності якісно специфічних фаз, які розділяються критеріями змісту і формами переводу індивідуальних імпульсів у професійні бажання. Стадіальна модель Е. Гінцберга стала підґрунтям теорії Д. Сьюпера [759]. Дослідник розглядає вибір професії як подію, але сам процес побудови кар'єри висвітлює як ряд виборів. Цінним аспектом даної теорії є розуміння професійного розвитку як довготривалого, цілісного процесу розвитку особистості. Актуальною для нашого дослідження є категорія професійної зрілості, яку автор застосовує до різних стадій професійного розвитку і тлумачить як рівень (ступінь) самостійності, який відповідає завданням професійного саморозвитку і змінюється при переході на інші рівні. На нашу думку, на етапі професійного саморозвитку майбутнього педагога зароджується професійна зрілість, яка є необхідним атрибутом педагогічної кар'єри магістра, усвідомлення ним необхідності власного руху до вершин професійного розвитку. Необхідність усвідомлення професійного самовдосконалення приводить педагогічну систему до нового біфуркаційного стану (точка ξ_3).

Зауважимо, що точки біфуркації ξ_2 та ξ_3 теж є точками розриву досліджуваної функціональної залежності, вказуючи при цьому, що подальша професійна траєкторія здійснює «стрибок» та набуває якість нового рівня. Саме на цьому етапі, на нашу думку, зароджується у майбутнього викладача вищої школи бажання руху до вершин акме та нового рівня набуває його здатність до самоорганізації. Так, на періоді T_4 знайдеться така точка ξ^*, у якій є можливим досягнення майбутнім фахівцем стану акме.

Рівень самоорганізації, відштовхуючись від точки η^*, яка відповідає ξ^* рухаючись по спіралі, прямує у нескінченність. Педагогічна система на цьому етапі переходить у новий нестабільний стан. Магістрант уже чітко усвідомлює спрямованість власної освітньої програми, але водночас усвідомлює необхідність у професійному самовдосконаленні власних знань, умінь і навичок та підвищення рівня самоорганізації у подальшій професійно-педагогічній діяльності. З'являється

потреба у нових освітніх програмах, змінюється відношення магістранта до освітнього середовища. Накопичення власного досвіду та усвідомлення професійного самовдосконалення, а звідси – підвищення рівня здатності до самоорганізації стимулює ріст потреби у змінах та оновленні освітньої траєкторії, змушує магістранта повторювати весь попередній цикл професійного становлення, але вже за інших обставин – фактично здійснюється «рух по спіралі», яку ми назвали акмесинергетичною спіраллю підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури.

Як бачимо, на етапі професійного самовдосконалення у магістранта з’являється нагальна потреба у підвищенні рівня його здатності самоорганізації, що передбачає неперервний процес розроблення і реалізації педагогом власних дій з досягнення індивідуально-усвідомлених, професійних і особистісних позицій, появу таких інтегративних особистісних новоутворень, які відбивають його професійне самовдосконалення. Зауважимо, що цей процес триватиме і після закінчення студентом магістратури протягом усієї професійно-педагогічної діяльності, адже викладач, який має учити інших, має вчитися усе своє життя.

Підсумовуючи, варто зазначити, що вдосконалення підготовки майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі буде значно ефективнішим за умови застосування запропонованої технології, оскільки вона дає змогу прослідкувати безпосередній зв'язок етапів професійного зростання майбутнього педагога і необхідності професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення. У результаті дослідження було доведено, що феномен досягнення майбутнім викладачем вищої школи вершин професійного розвитку є підґрунтям безперервного процесу його самоорганізації.

4.3. Акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури

Звертаючись до різноманітних підходів моделювання об’єктів, у педагогічних дослідженнях усе частіше застосовується міждисциплінарний науковий підхід – акмесинергетику. Оскільки педагогічна наука на сучасному етапі розвитку характеризується поглибленим самопізнанням, рефлексією свого культурного коріння, соціальних детермінант, внутрішніх механізмів цілепокладання й саморозвитку, науковий інтерес представляють акмесинергетичні моделі педагогічних систем.

У додатку Н подано дефініційний аналіз понять «модель» та «моделювання» [677, 435, 570, 491, 419, 297], внаслідок чого можемо констатувати, що питання створення моделі передбачає врахування загальновизначених підходів до зазначеного процесу, насамперед, до порядку побудови моделі. Він, зазвичай, складається з таких етапів: постановки задачі, розроблення моделі, перевірки на достовірність, експериментального випробування моделі (застосування в реальному житті), модернізації моделі.

Окремий науковий інтерес мають теоретичні моделі професійної підготовки та професійної діяльності фахівців. І.В. Шерстньова пропонує умовно їх розділити на три порівняно самостійні напрями: знаково-символьний (засновник Л.С. Виготський), суб’єктно-особистісний (основоположник С.Л. Рубінштейн), предметно-діяльнісний (автор О.М. Леонтьєв). Сучасний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців ґрунтується на суб’єктно-діяльнісному підході, який об’єднує другий та третій напрями [718].

Аналізуючи наукові джерела інтерпретації моделей та моделювання системи діяльності фахівця [445, 394, 716, 733, 377], поданих у додатку Н, можна стверджувати, що моделі спрямовані на вирішення двоєдиної проблеми: впровадження принципу функціональності в підготовку майбутніх фахівців та удосконалення професійної діяльності у сфері виробництва. У сучасних наукових дослідженнях зросла роль педагогічних моделей, оскільки вони часто слугують

«живим» відтворенням різних аспектів у педагогічній теорії.

Проблемами моделювання освітніх систем підготовки магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи обіймались О.І. Гура, В.А. Кушнір, М.О. Федорова, М.Я. Якубовські та ін. [193, 365, 674, 733].

Однак проблема підготовки викладачів вищої школи, як фахівців, здатних до безперервного розвитку та професійного самовдосконалення, виявлення педагогічних умов, які забезпечують ці процеси, залишається на сучасному етапі недостатньо дослідженими. Запровадження в Україні інституту магістратури загострило вивчення проблеми підготовки викладачів вищої школи. Розуміння того, що нинішні магістранти – майбутні викладачі вищих навчальних закладів, спонукає до пошуків найбільш ефективних і адекватних сучасним вимогам концепцій і моделей їх підготовки [236]. Подані аргументи стали основоположними під час формування моделі процесу підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури.

Сутність, зміст моделі та моделювання полягає у створенні засобу пізнання, що відповідає суті та є педагогічним процесом, зазначає О.П. Мещанінов [426]. При цьому діючі моделі, які дозволяють самостійно вносити зміни, проводити дослідження, як засіб наукового передбачення природно поєднують процеси навчання та дослідження, фундаментальні та прикладні науки та дисципліни університетської освіти.

Водночас, вважає В.А. Кушнір, що ніяка досконала модель педагогічного процесу чи його окремого фрагменту, не може передбачити всі можливі ситуації, варіанти і т.п. Педагогічна реальність є нескінченно можливою, тоді як модель завжди скінченно-необхідна. Поза моделлю педагогічної реальності, стверджує науковець, завжди щось залишиться (і немало!) того, що із системно-синергетичного погляду називається самоорганізацією. У моделі можна передбачити моменти нестійкості педагогічного процесу, де можливі біфуркації та багатоваріативна можливість шляхів подальшого розвитку. У таких моментах перебіг педагогічного процесу не прогнозований, ситуативний, багато в чому суб’єктний. Тоді алгоритмічна необхідність замінюється у моделі полем

можливостей, і розвиток педагогічної ситуації стає можливим, а не необхідним. У той же час, на думку дослідника однопредметний підхід до розв'язання сучасних проблем педагогіки малоефективний. Тільки на основі надпредметних (тобто методологічних) знань можливе успішне розуміння і розв'язання складних педагогічних проблем [365].

Саме тому в педагогічній теорії науковці мають справу з проблемами, розв'язання яких лежать на «межі дотику» різних педагогічних дисциплін. Зокрема, І.В. Соколова наголошує, що в умовах трансформації парадигмації постнеокласичної науки застосування методу моделювання актуалізує розроблення такої моделі, у межах якої різні парадигми, концепції, педагогічні теорії перетинаються, формуючи загальну структуру наукового знання про досліджуваний феномен [629]. Саме з таких міждисциплінарних позицій підійдемо до процесу моделювання підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Теоретичними засадами розроблення моделі слугували синергетичний й акмеологічний підходи, з позицій яких можна найбільш повно розглянути проблемність, концептуальне наповнення та особливості підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах навчання за магістерськими програмами. Інтегральне поєднання акмеологічного та синергетичного підходів із системним підходом дозволяє вивчати проблему, яка розглядається не ізольовано, а у взаємозв'язку із різними її компонентами, визначаючи в системі цих відносин основні закономірності та провідні тенденції. Компетентнісний підхід допомагає визначити компетентності, які забезпечують успішність реалізації майбутнім викладачем професійно-педагогічної діяльності.

Вибір теоретичного підґрунтя процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури зумовлено такими чинниками, зокрема:

1. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури є складною педагогічною системою, для якої систем притаманним є постійне оновлення, нескінченний рух від нижчого щаблю до вищого, зміна цілей, розширення можливостей. А.К. Айламазян і Е.В. Сталь зазначають, що для дослідження та виявлення закономірностей у функціонуванні складних організаційно-педагогічних

систем потрібно сформувати теоретичну модель процесу розвитку, що проводиться поетапно, утворенням концептуальної моделі; моделі процесу самореалізації; математичної моделі [4].

2. Оскільки магістратура з точки зору синергетики є відкритою педагогічною системою, здатною до самоорганізації та саморозвитку, то, як зауважує Є.В. Яковлєв, моделі треба будувати, виходячи з ідеї самоорганізації, розглядаючи їх як проміжні стани на шляху еволюції. Звідси випливає вимога щодо визначення ієрархії, що відображає шляхи розвитку їх компонентів при переході від однієї моделі до іншої [731].

Ми погоджуємося з думкою В.С. Шило, що студенти – майбутні фахівці мають бути обізнані з моделлю своєї професійної діяльності, знати «структурну модель навчального процесу за п’ять років, моделі творчості та її активізації, моделі особистості та її цілеспрямованості, а також моделі матеріальні – моделі груп студентів, моделі окремих дисциплін та інші» [720, с.76–80]. Зокрема, О.П. Мещанінов вважає, що «варто не лише показувати, а й надавати можливість студентам і викладачам індивідуально працювати та досліджувати модель навчального процесу. Це створює ситуацію прогнозування та свідомого, мотивованого ставлення, планування свого майбуття» [426, с.78].

На нашу думку, зазначене актуально для магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи, оскільки вони можуть обирати найбільш оптимальні моделі своєї освітньої траєкторії, що сприятимуть його подальшій професійно-педагогічній діяльності, професійному саморозвитку та професійному самовдосконаленню особистості майбутнього педагога.

3. Підготовка викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі вимагає добору нових форм і методів освітнього процесу та управління ним. У цьому контексті важливою є думка В.А. Кушніра, який вважає, що сутність синергетичного підходу до управління педагогічним процесом полягає в тому, що він орієнтується на внутрішнє, властиве самому педагогічному процесу, а не на бажане, не на наміри, не на проекти суб’єкта, експериментальних, реформаторських чи інших дій. За таких умов кожен компонент управління на кожному рівні ієрархії

формує поле можливостей для іншого рівня [363]. А отже, акмесинергетична модель організації навчального процесу припускає зміну ролі викладача на засадах взаємодії, співпраці і співтворчості зі студентами. Задля реалізації цієї мети М.Б. Євтух вказує на необхідність «опрацювання заходів щодо інноваційної переорієнтації педагогічного мислення, дистанціювання його від педагогіки авторитаризму» [235, с. 3-8].

4. Акмесинергетичний підхід дозволяє методологічно посилити процес формування особистості майбутнього викладача вищої школи як суб'єкта освітнього процесу.

Зазначимо низку принципів, які на думку В.О. Сластьоніна, сприяють активізації цього процесу:

– у центрі освітнього процесу знаходиться особистість студента;

– студент – суб'єкт освіти і виховання та займає активнотворчу позицію в освітньому процесі;

– свобода самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення у житті;

– актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості та навчання;

– той, хто навчається і навчає – відкриті системи, які саморегулюються;

– свобода вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, а звідси, вибору навчальних програм, курсів, глибини їх змісту і самого викладача [621].

Зазначені чинники вибору теоретичного підґрунтя побудови моделі процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури дозволяють сформулювати основні принципи, які слугуватимуть основою моделі. Серед них: принципи динамічної ієрархічності, нелінійності, незамкнутості (відкритості), нестійкості, можливості спостереження.

Таким чином, ефективність підготовки викладачів вищої школи в умовах навчання в магістратурі набуває якісно нового рівня, якщо здійснюється на основі моделювання. Акмесинергетичний підхід, на наш погляд, дозволяє по-новому підійти до цього процесу, враховуючи такі фактори, як відкритість,

самоорганізацію, нелінійність, саморозвиток педагогічної системи підготовки майбутніх педагогів. Водночас, запропоноване теоретико-методологічне підґрунтя забезпечує інноваційний підхід навчання майбутніх магістрів, становлення майбутнього педагога як професіонала і особистості. Застосування принципів акмеології та синергетики дозволяє виявити у педагогічних системах нові факти і зв’язки, які сприяють оптимізації процесу моделювання.

Вибір акмесинергетичного підходу в моделюванні процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури зумовлений тим, що наукові дослідження звільняються від однолінійності та штампів, відкривають поліфункціональність і багатовимірність гіпотез і теорій, а також дають змогу по-новому осмислити особливості самого процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців.

Розглянемо освітній процес підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, як відкриту нелінійну систему, здатну до самоорганізації. Розглядаючи самоорганізацію як важливий елемент синергетики, ми вважаємо, що це процес, під час якого створюється чи вдосконалюється організація складної динамічної природи. Самоорганізація має місце лише в таких системах, які мають високий рівень складності, достатню кількість елементів, зв'язок між якими має не жорсткий, а скоріше ймовірнісний характер. Так, зокрема, Г.І. Рузавін виділив такі передумови виникнення феномену самоорганізації: по-перше, відкритість системи, тобто її здатність обмінюватися енергією та інформацією з навколишнім середовищем; по-друге, достатня віддаленість системи від точки рівноваги; по-третє, неврівноваженість системи [572].

Зазначимо, що саме такі властивості мають педагогічні системи підготовки фахівців за магістерськими програмами, зокрема викладачів вищих навчальних закладів. Досліджувана система є відкритою, оскільки в ній постійно відбувається процес обміну інформацією між викладачем і магістрантами (зворотній зв’язок), з’являються нові ідеї, методи і засоби навчання. Під час освітнього процесу змінюється і зміст підготовки, оскільки на цей момент він не влаштовує магістрантів. Підкреслимо, що зазначений факт притаманний саме магістратурі, так

як, на відміну від бакалаврату, магістрант більш націлений на кінцевий результат та якість навчання. Таким чином, виникає нелінійність як процесу, так і результату. Під час навчання за магістерськими програмами постійно збільшується інформаційний простір, який виводить систему із стійкої рівноваги та спонукає до проходження через особливі стани нестійкості (біфуркаційні стани).

Як відомо, процес самоорганізації являє собою самовільне виникнення та відносно стійкий стан існування у відкритих неврівноважених системах нових структур, нових рівнів організації, які будуть впливати на вже сформовані рівні та трансформувати їх [701]. Найчастіше це відбувається у стані біфуркації системи. У більшості вищих навчальних закладів під час навчання за магістерськими програмами збереглася традиційна лекційна система організації освітнього процесу замість нових прогресивних форм, які справді б відповідали якісно новому рівню підготовки магістрів. Уникаючи нових форм організації освітнього процесу, викладач часто боїться втратити контроль, сприяти ситуаціям вільного мислення студентів. Як правило, процеси самоорганізації педагогічних систем у сучасній аудиторії сприймаються, як малокеровані ззовні і такі, що руйнують усталену організаційну схему навчання. Що ж виникає під час впровадження нових форм навчання і як ці процеси пояснює синергетика? Перехід до нових форм організації освітнього процесу справді провокує невизначений, хаотичний початок, проте згодом на мікрорівні виникають центри нової організації, навколо яких формуються нові мікроструктури, які вже потребують певного керування ними. Подібні явища можна спостерігати під час проведення ділових ігор, ігрового проектування, виконання студентами імітаційних вправ тощо. Відкриті педагогічні системи на основі синергетичних принципів мають властивість «вирощувати» в собі нові якості, у нашому випадку – це нова якість взаємодії між магістрантом та викладачем. З позиції синергетики контроль за суб’єктом, що саморозвивається, не може здійснюватись шляхом силового впливу на нього.

Викладач уже не протистоїть педагогічній системі, як чомусь зовнішньому, а перетворюється у відповідний суб’єкт (частину системи, на яку він впливає), адже дослідник, який працює із системними педагогічними об’єктами (суб’єктами), в які

він сам включений, не тільки трансформує усі ці об'єкти, але й змінює свої власні зв'язки і функції [260]. Спільна діяльність поєднує викладача та студентів в освітньому процесі шляхом систематизації здобутих результатів, орієнтує на творчу співучасть та дозволяє відчути себе співавторами, які причетні до здобуття нового знання.

Як правило, за таких умов створюється підґрунтя для творчої взаємодії суб'єктів педагогічної системи. Зорієнтована на спільну творчість, нова якість взаємодії студентів з викладачем створює сприятливе середовище для прояву внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації у студентській аудиторії. На нашу думку, при цьому також досягаються і цілі виховання, формування особистості магістранта, піднесення його духовних цінностей.

Отже, нами прослідковано, як за принципами синергетики відбувається «спільний ефект взаємодії великої кількості підсистем, який спричиняє утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах» [531, с. 23]. І.М. Предборська у своїх працях дійшла висновку, що саме «синергетика, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини в світі, що швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему пошуку людиною свого місяця в ньому».

У свою чергу, парадигма цих проблем створює предмет акмеології, що вивчає професійне становлення фахівця, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи і способи його вдосконалення як професіонала. У світлі цієї теорії модель підготовки викладачів вищої школи розглядатимемо як динамічну систему, яка постійно розвивається, змінюється, отримує нові особистісні і індивідуально-психологічні якості, які забезпечують широкі можливості соціальної і професійної адаптації. Системоутворюючим фактором моделі у комплексному дослідженні майбутнього викладача вищої школи як суб'єкта праці, спілкування та пізнання у генезисі та розвитку є вихід на індивідуальність, яка визначається, як «синтез властивостей замкненої системи, що саморегулюється» (Б.Г. Ананьєв), як унікальне явище, що має власний світ, самосвідомість і саморегуляцію поведінки.

На основі аналізу різних моделей підготовки майбутніх фахівців в умовах

магістратури та на основі акмесинергетичного підходу нами запропоновано акмесинергетичну модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (рис. 4.4). В основу побудови акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах навчання в магістратурі вищого навчального закладу, що відрізняється формувальними ознаками, покладено системно-структурний підхід, згідно з яким нами було застосовано системно-структурний та функціональний види аналізу.

Компетентнісний аналіз надав змогу виділити структурні компоненти моделі; структурний було скеровано на виявлення співвідношення, узгодженості, зв'язків між компонентами; функціональний дозволив обґрунтувати призначення кожного з компонентів моделі.

Проаналізуємо елементи акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах навчання в магістратурі вищого навчального закладу. Мета підготовки магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі – не тільки надати сукупність необхідних знань, навичок, але й забезпечити розвиток здібностей, можливість творчого мислення, підняти загальний рівень освіти та культури майбутнього педагога, що дозволить йому ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання, прагнути до постійного професійного самовдосконалення та підвищувати рівень самоорганізації впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності. Основним показником реалізації мети підготовки є сформована професійно-педагогічна компетентність викладачів вищої школи, загальна структура і детальна характеристика якої зроблена нами у п. 4.1. Акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури має такі складові: цільову,теоретико-методологічну, акмесинергетичну, технологічно-процесуальну та критеріально-результативну.

1. Цільова складова моделі відображає мету підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури – сформовану професійно-педагогічну компетентність.

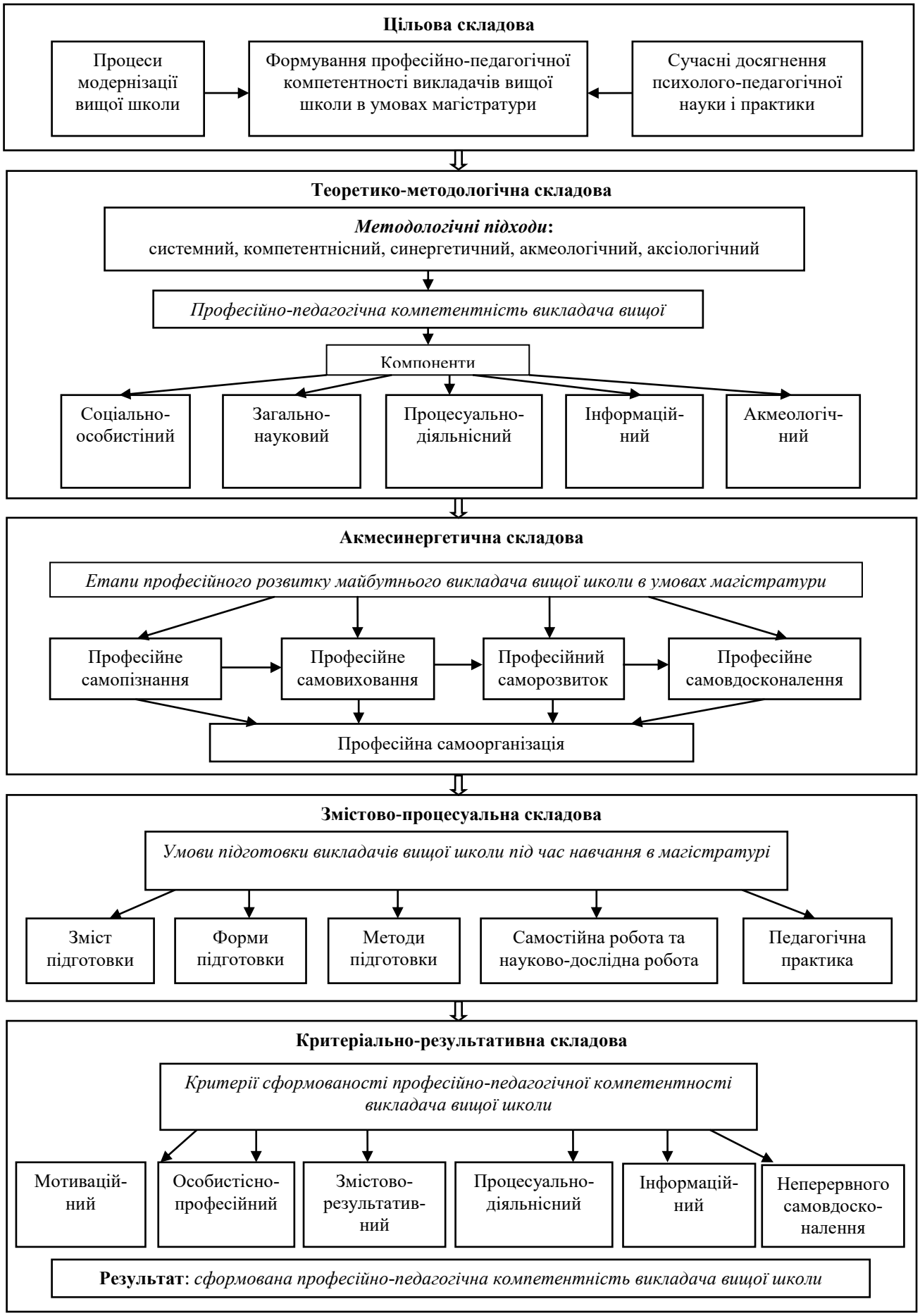


Рис. 4.4. Акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури

2. Теоретико-методологічна складова охоплює основні методологічні підходи (системний, компетентнісний, синергетичний, акмеологічний, аксіологічний) до підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та основні складові професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи (соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний та акмеологічний компоненти).

3. Акмесинергетична складова відображає етапи професійного розвитку майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури (професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток, професійне самовдосконалення) та їх взаємозв'язок з розвитком його здатності до самоорганізації.

4. Змістово-процесуальна складова відображає зміст, форми та методи, організацію самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи.

5. Критеріально-результативна складова відображає критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи.

Методологічні підходи дають уявлення про цілісність, відкритість та нелінійність акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі вищого навчального закладу. З-поміж них виділяються такі: системний, компетентнісний, синергетичний, акмеологічний та аксіологічний підходи.

Системний підхід використано при створенні акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі, структурування професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу та критеріїв її сформованості. Підготовку викладачів вищої школи розглянуто як цілісну, поліфункціональну, динамічну, відкриту, нелінійну педагогічну систему, структурні компоненти якої спрямовані на створення нової інтегративної якості професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Компетентнісний підхід було використано в побудові акмесинергетичної

моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах навчання в магістратурі для структурування основних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, які відображають рівень сформованості професійно-значущих для професійно-педагогічної діяльності якостей його особистості та результат його педагогічної підготовки.

Синергетичний підхід використано для побудови педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи, якій притаманні відкритість, нелінійність, біфуркаційність, нестійкість, хаотичність. Завдяки зазначеному можна передбачити моменти нестійкості освітнього процесу підготовки магістрантів, де можливі явища біфуркації та багатоваріативність можливість подальшого розвитку.

Акмеологічний підхід застосовано з метою вивчення закономірностей досягнення магістрантом професійного розвитку як індивідом, особистістю, суб’єктом діяльності та індивідуальності для структурування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Аксіологічний підхід зорієнтовує педагогічну систему підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури на формування у магістрантів системи загальнолюдських та професійних цінностей, мотивації до організації майбутньої професійно-педагогічної діяльності на засадах аксіології.

Наступним структурним елементом акмесинергетичної моделі є компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи, серед яких ми виділили такі: соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний, акмеологічний. Прокоментуємо особливості їх реалізації в нашій моделі.

Соціально-особистісний компонент професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу визначає структуру його особистісного розвитку як майбутнього педагога, так і всебічно розвиненої людини. Власне кажучи, за допомогою цього компонента ми ідентифікуємо особистісний профіль магістранта – майбутнього викладача вищої школи з обраною ним стратегією життєдіяльності та гуманістичною спрямованістю на професійно-педагогічну діяльність, зорієнтованою на соціальні та професійні цінності. У

нашому дослідженні виявом особистісної ідентичності магістранта – майбутнього педагога є його сформовані аксіологічні та акмеологічні ідеали.

Загальнонауковий компонент професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи обумовлює базові знання дисципліни (дисциплін), які він планує викладати у вищому навчальному закладі, базові поняття з фундаментальних, природничих, гуманітарних та соціально-економічних наук та базові знання фундаментальних розділів педагогіки, психології і методики навчання. Вважаємо, що зазначений компонент відіграє вирішальну роль у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи, а тому є найважливішим структурним компонентом акмесинергетичної моделі підготовки майбутніх педагогів і є необхідною передумовою розвитку інших компонентів та реалізації етапів розвитку магістранта як майбутнього педагога.

Процесуально-діяльнісний компонент професійно-педагогічної компетентентності викладача вищої школи визначає його здатність виконувати проектувальні, організаційні та інші функції у професійно-педагогічній діяльності у вищому навчальному закладі. Окрім того вважаємо важливим, щоб майбутній викладача міг опановувати новітні теорії та їх інтерпретації з дисциплін, які планує викладати, критично відстежувати та осмислювати нові тенденції теорії і практики; зробити оригінальний внесок у викладання дисципліни, продемонструвавши оригінальність та творчий підхід при вирішенні професійно-педагогічних задач.

Інформаційний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи свідчить про здатність майбутнього педагога до самостійного пошуку, аналізу, обробки необхідної інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Вважаємо, що у зазначеному процесі він сам може стати джерелом наукової, світоглядної та морально-етичної інформації.

Акмеологічний компонент у ракурсі формування професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу уявляється як стійка, ієрархічно-організована, узагальнена система знань індивіда про себе, як про особистість та як про суб’єкта професійно-педагогічної діяльності, що включає структурні елементи: образ «Я», самооцінку, поведінкові реакції й очікування; про

особистість людини та її акме; про готовність та здатність особистості зробити професійно-педагогічну кар'єру успішною за умови постійного професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Зазначені компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи зумовили реалізацію основних етапів розвитку майбутнього педагога під час навчання в магістратурі, а саме: професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток та професійне самовдосконалення. Характер акмесинергетичної моделі досліджуваної проблеми встановлює безпосередній зв'язок етапів розвитку магістранта – майбутнього викладача вищого навчального закладу з рівнем його здатності до самоорганізації.

Розроблена нами акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі вищого навчального закладу є дискриптивно-візуальною, опис якої уточнений на рис. 4.4.

Як бачимо з рис. 4.4, вона має ознаки формалізованої системи, у межах якої зазначено компонентний склад, внутрішні ознаки та характеристики, відображено як внутрішні зв'язки, так і зв'язки із зовнішнім середовищем; зазначено організаційно-методичні засади упровадження в межах конкретної магістерської програми у вищому навчальному закладі. Зауважимо, що успішне функціонування акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі можливе за реалізації певних організаційно-методичних умов. До них ми відносимо критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, принципи формування змісту підготовки, запровадження інноваційних технологій самостійної, науково-дослідної роботи магістрантів та неперервної педагогічної практики.

Відтак можна стверджувати, що акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури є результатом акмесинергетичного проектування власної моделі випускника – майбутнього педагога, а також описом відкритої нелінійної педагогічної системи підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури, яка розвивається відповідно до швидкоплинних, постійно змінних вимог до якості освіти.

Висновки до четвертого розділу

У процесі дослідження обґрунтовано структуру професійно-педагогічної

компетентності викладача вищої школи, яка містить соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний та акмеологічний компоненти. Соціально-особистісний компонент відображає якості особистості майбутнього викладача вищої школи, що його характеризують не тільки як педагога, але і як активного члена соціуму, сформованість його мотивації до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі. Загальнонауковий компонент передбачає оволодіння майбутніми викладачами вищої школи спеціальними (фаховими) та психолого-педагогічними знаннями. Процесуально-діяльнісний компонент визначає здатність майбутнього викладача аналізувати, синтезувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати та виконувати певні функції в межах професійно-педагогічної діяльності. Інформаційний компонент відображає вміння магістранта використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійно-педагогічній діяльності. Акмеологічний компонент визначає готовність викладача вищої школи перетворювати самого себе впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності та прагнення до постійного самовдосконалення.

Визначено й обґрунтовано критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи (мотиваційний, особистісно-професійний, змістово-результативний, процесуально-діяльнісний, інформаційний, неперервного самовдосконалення), які конкретизовано системою показників.

Доведено, що професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи не є усталеною за змістом, оскільки суспільний розвиток висуває викладачеві вищої школи нові виклики, що відображаються у вимогах до його особистості та професійно-педагогічної діяльності.

Провідною ідеєю концепції підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури є те, що вона розглядається як відкрита, нелінійна соціально-педагогічна система, яка пов’язує формування основних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, зміст, форми і методи освітнього процесу та забезпечує його цілісність. У такому разі підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури має бути побудована на акмесинергетичних засадах, а методологія процесу підготовки – на положеннях

акмеологічних і синергетичних досліджень складних відкритих систем і пріоритетності особистісних структур свідомості у формуванні досвіду самоорганізації магістранта та провідної ролі професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення під час його становлення як викладача вищого навчального закладу.

Підготовка магістрантів має здійснюватись на основі розуміння освітнього ступеня «магістр» як ступеня, що надає право викладати у вищій школі та відповідає європейському розумінню статусу магістра – науковця і викладача вищого навчального закладу.

Розвиток здатності до самоорганізації передбачає усвідомлення майбутнім викладачем вищої школи необхідності проходження етапів професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення, що уможливлює не лише предметне навчання за магістерською програмою, але й особистий розвиток.

У процесі дослідження розроблено технологію реалізації концепції підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури на акмесинергетичних засадах, яка підкреслює нелінійність та поліфункціональність цього процесу та відображає зв’язок між етапами професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищої школи та розвитком його здатності до самоорганізації.

Доведено, що умовою становлення, розвитку та вибору магістрантом професійно-педагогічної діяльності є професійне самопізнання із властивим йому станом неврівноважності, біфуркацій та наростання хаосу. Етап професійного самопізнання є передумовою професійного самовиховання, характерним для якого є створення програми змін своєї особистості як майбутнього викладача вищої школи. Упродовж етапу професійного саморозвитку відбувається структурування, зростає упорядкованість, мінімізується кількість варіантів подальшої професійної діяльності магістранта, а педагогічна система підготовки майбутнього викладача вищої школи набуває властивостей стійкості. Магістрант на цьому етапі вибудовує конкретні цілі власної освітньої траєкторії, для реалізації якої структурує етапи здійснення

магістерської програми. Під час професійного самовдосконалення у майбутнього викладача зароджується бажання досягти вершин акме та нового рівня набуває самоорганізація магістранта. Педагогічна система підготовки викладача вищої школи на цьому етапі переходить у новий нестабільний стан: магістрант уже чітко знає спрямування та структуру індивідуальної освітньої траєкторії, але водночас усвідомлює необхідність у професійному самовдосконаленні та підвищенні рівня самоорганізації у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

З'ясовано, що на етапі професійного самовдосконалення у магістранта з'являється нагальна потреба у підвищенні рівня самоорганізації, що є неперервним процесом розроблення і реалізації майбутнім викладачем вищої школи власних дій з досягнення індивідуально-усвідомлених, професійних і особистісних позицій, появою таких інтегративних особистісних новоутворень, які відбивають його професійне самовдосконалення.

Розроблено акмесинергетичну модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, що охоплює цільову, теоретико-методологічну, акмесинергетичну, змістово-процесуальну та критеріально-результативну складові. Охарактеризовано сутність кожної із складових акмесинергетичної моделі: цільова – відображає мету підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури (формування професійно-педагогічної компетентності); теоретико-методологічна – методологічні підходи до підготовки та компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи (соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний, акмеологічний); акмесинергетична – етапи професійного розвитку майбутнього викладача вищої школи під час навчання в магістратурі (професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток, професійне самовдосконалення) та їх взаємозв'язок із розвитком здатності до самоорганізації; змістово-процесуальна – зміст, форми та методи, організацію самостійної та науково-дослідної роботи в магістратурі; критеріально-результативна – відображає результат підготовки майбутніх

викладачів вищої школи – їх сформовану професійно-педагогічну компетентність та критерії її сформованості.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [43, 44, 57, 77].

Розділ V
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У розділі розкрито процес формуваня змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; обґрунтовано організаційні форми і методи підготовки; розкрито особливості організації самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів; здійснено порівняльний аналіз підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищих навчальних закладів педагогічного та непедагогічного профілів.

5.1. Формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури

Наукові розвідки щодо ефективності змісту підготовки магістрантів у вищих навчальних закладах України засвідчують значні розбіжності у навчальних планах підготовки фахівців, програмах та засобах технічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників. Зміст фахової підготовки, на нашу думку, має містити оптимальне співвідношення нормативної та варіативної складової, що надасть змогу майбутнім фахівцям творчо використовувати здобутки теорії і практики підготовки у контексті сучасних вимог.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки магістрів різного професійного спрямування засвідчує тенденцію наявності в них психолого-педагогічної складової. Пов’язано це, перш за все, із стратегічною лінією гуманізації освіти, що впроваджується провідними педагогами та психологами України та закріплюється в Національній доктрині розвитку освіти [778].

При цьому, на думку М.М. Лєвшина, вирішуються такі основні завдання, як:

− забезпечити оптимальні умови для виконання діяльності у трудових колективах, сім’ї та реалізації самоосвіти;

− сформувати готовність до здійснення педагогічної діяльності, професійних

обов’язків за певним фахом [370].

Водночас, як зауважує С.О. Сисоєва, у навчальних планах підготовки магістрів у вищих навчальних закладах, зокрема, непедагогічного профілю, де включені дисципліни психолого-педагогічного циклу, їх кількість коливається від двох до чотирьох, але прослідкувати логіку, чи систему у педагогічній підготовці магістрів важко [603], тому формування змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є недостатньо вивченим і становить наукову проблему.

У додатку Н (табл. Н.1) подаємо дефініційний аналіз понять «зміст освіти» і «зміст навчання» [174, 576, 769, 657, 735, 613, 786] це дозволяє нам зробити висновок, що зміст освіти не є сталою величиною, він змінюється і залежить від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства з урахуванням потреб освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни. Переконує в цьому й думка В.Г. Кременя про те, що потребує зміни сам зміст навчання. Треба чіткіше та однозначніше визначити фундаментальні знання в різних сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової, що має виконувати роль ілюстративного супроводження пізнавального процесу. З урахуванням людиноцентричних тенденцій треба, не зменшуючи можливості пізнання природи і світу, надати більшу можливість для пізнання людини, її психофізіологічних та життєдіяльнісних особливостей, для індивідуального самопізнання. Необхідно відпрацювати також механізм систематичного оновлення змісту навчання, відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань. Зміст навчання має відображати все багатство раціональних знань людства, зокрема в духовній сфері [336].

На зміну структури теоретичної складової змісту освіти, на думку С.У. Гончаренка, впливають об’єктивні потреби (потреби суспільства, розвиток науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій й докорінними змінами в техніці й технології) та суб’єктивні фактори (політика керівних сил суспільства та методологічні позиції вчених) [174].

Зазначені тенденції варто враховувати під час підготовки магістрів, адже

головна мета полягає в отриманні якісно нової вищої освіти, яка вимагає не тільки принципового переосмислення змістовних аспектів і реального перегляду наукових і освітніх парадигм, але й застосування провідних технологій сучасного освітнього процесу, обґрунтування яких базується на рівні бакалаврату, як першого ступеня у підготовці спеціалістів і магістрів [591].

У процесі дослідно-експериментальної роботи нами реалізовано «Положення про підготовку магістрів у Національному аграрному університеті» (зараз Національний університет біоресурсів і природокористування України), подане в додатку П. В документі зазначається, що зміст освіти магістрів відображається в робочому навчальному плані і визначається нормативною та вибірковою частинами освітньо-професійної програми підготовки цих фахівців, які розробляються у встановленому порядку для кожної спеціальності відповідно до Переліку, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787 «Про перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра».

В додатку Р подаємо структуру навчальних планів підготовки магістрів, яка складається з чотирьох блоків дисциплін, обов’язкових дисциплін для всіх магістрантів; обов’язкових дисциплін у межах конкретної спеціальності; вибіркових дисциплін за вибором університету; вибіркових дисциплін за вибором студента.

Дисципліни першого блоку є обов’язковими для всіх студентів магістратури університету, адже саме вони формують світогляд магістрантів, закладають основи майбутньої наукової діяльності та навчання в аспірантурі, допомагають оволодіти іноземною мовою, міжнародними стандартами і системами сертифікації технологій, сировини і готової продукції. Подані дисципліни не лише навчають магістрів класичним методам природознавства, але й формують уявлення про постановку та розв’язання професійних інноваційних проблем. Студенти навчаються методам системного підходу у професійній діяльності та вибору оптимальних розв’язків, які б задовольнили вимоги користувачів.

В другому блоці зосереджено обов’язкові дисципліни у межах конкретної спеціальності, перелік і обсяги цих дисциплін регламентують відповідні галузеві

стандарти вищої освіти України.

Вибіркова частина визначає основу магістерської програми у межах відповідної спеціальності, саме тому дисципліни цього блоку створюють підґрунтя для майбутньої магістерської роботи (дисертації), над якою магістранти починають працювати з перших днів навчання в магістратурі. Зміст навчання відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів конкретизується навчальними планами спеціальностей і програмами дисциплін до них, які складаються профільними кафедрами самостійно, з урахуванням потреб відповідних галузей та світового досвіду підготовки фахівців.

Навчальний план є основним документом організації освітнього процесу підготовки магістрів та являє собою сукупність дисциплін, послідовність їх вивчення, кількість годин та форми звітності (залік, іспит, державний екзамен, захист дипломного проекту (магістерської роботи) тощо). Загалом навчальний план визначає фахову спрямованість і зміст підготовки магістрів. Зауважимо, що в навчальних планах не можна здійснювати простий розподіл навчальних дисциплін, а потрібно так сформувати цикли дисциплін і порядок їх вивчення, щоб забезпечити необхідну якість фахової підготовки магістрів, тому проблема відбору змісту підготовки є однією з найважливіших у педагогічній науці та має відповідати сучасним науковим принципам.

Зазначимо, що проблема відбору принципів освіти не є новою для педагогічних досліджень. Так, вперше система дидактичних принципів і правил їх реалізації була теоретично обґрунтована класиками педагогічної науки Я.А. Коменським, В.А. Дістервегом та Й.Г. Песталоцці [702]. Ю.К. Бабанським [32], В.О. Онищук [487], П.І. Підкасистим [503], А.В. Хуторським [689], які представили детальне обґрунтування сучасних дидактичних принципів формування змісту освіти.

На сучасному розвитку педагогічної науки у процесі формування змісту підготовки для фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів застосовують певну систему дидактичних принципів, причому кожен із дослідників пропонує свою систему, що вирізняє об’єкт дослідження з-поміж інших. Наукові розвідки

дозволяють диференціаціювати наукові принципи формування змісту освіти у вищій школі таким чином: загальнодидактичні принципи (науковості освіти і навчання; єдності теорії і практики, освіти і навчання; систематичності і послідовності; розвивального і виховного характеру навчання; доступності; структурної єдності предметної та процесуальної сторін змісту підготовки; взаємозв'язку змісту, форм і методів навчання); специфічні принципи формування змісту професійної підготовки (відповідності змісту освіти цілям підготовки майбутніх фахівців, а також основним видам професійної діяльності фахівців у процесі навчання; принципи випереджаючого (прогностичного) характеру змісту освіти; принципи врахування закономірностей професійного становлення).

Аналізуючи зазначену проблему (додаток Н, табл. Н.2), варто зазначити, що дослідники, як правило, вдаються до інтегрування загальнодидактичних та специфічних принципів формування змісту освіти професійної підготовки [573, 9, 308, 172, 381].

Зосередимо увагу на проблемах формування змісту освіти магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи вищих навчальних закладів як педагогічного так і непедагогічного профілю.

Студіювання науково-методичних джерел переконує, що у царині формування змісту підготовки викладачів вищої школи дослідники послуговувалися усталеними в педагогічній науці загальнодидактичними принципами навчання. У нашому дослідженні розглянемо акмесинергетичний підхід як методологічну основу у професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої школи який передбачає розгляд всіх соціальних систем як відкритих, нестійких, нелінійних середовищ, які постійно перебувають в станах хаосу та порядку і завдяки свідомій спільній дії елементів цих систем прагнуть до самоорганізації. Тому в основу формування змісту підготовки – магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи нами теж був покладений акмесинергетичний підхід, який слугував підґрунтям професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів та у процесі розроблення моделі підготовки педагогів. У зв'язку з цим було виокремлено принципи, які є методологічним підґрунтям розглядуваної теорії у

формуванні змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, як-от принципи: відкритості, нестійкості, нелінійності, самоорганізації.

Розглядаючи синергію змісту професійно-педагогічної підготовки, змісту педагогічної освіти, змісту навчання майбутніх викладачів вищої школи, вважаємо за доцільне сформувати систему методологічних та професійно-зорієнтованих принципів, які уможливлять оптимізацію підготовки майбутніх педагогів та диференціюють особливості організації викладання дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі та вищому навчальному закладі непедагогічного профілю.

Принципи відбору змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури ми класифікували за спільними ознаками у дві групи:

– методологічні принципи: науковості, фундаменталізації, відкритості, нелінійності, системності, варіативності, гуманітаризації, наступності, модульності, андрагогічний принцип, принцип інноваційності.

– професійно-орієнтовані принципи: професіоналізації та педагогізації, креативності.

Методологічні принципи визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Як зауважує М.А. Алтухова, оскільки принцип як постулат використовується у тих випадках, коли пропонується широке узагальнення теорії та практики в контексті певної філософської концепції, тому його часто вживають в якості методологічного прийому дослідження [12]. Оскільки теоретичною основою концепції підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі є акмесинергетичний підхід, то цілком логічно в якості методологічних принципів, які підтримають це теоретичне підґрунтя, взяти такі: відкритості та нелінійності.

Відомо, свій розвиток синергетика, як наука, розпочала з фундаментальних науках, зокрема біології, фізики, хімії, де синергетичні процеси були доведені науковим методом і отримали широке поширення. З огляду на зазначене, зміст підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, варто враховувати, в

першу чергу, принципи науковості та фундаменталізації.

Принцип науковості забезпечує методологічну складову формування у майбутніх педагогів наукового світогляду та цілісної картини світу, що дозволяє враховувати сучасні філософсько-освітні парадигми, концепції та підходи. Зазначений принцип передбачає відповідність навчального компонента змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи рівню розвитку науки і техніки, адже з розвитком науки, безперервно оновлюється зміст освіти, педагогічні методи та методики. Як зауважує С.С. Чорна, впровадження майбутнім викладачем наукових досліджень у практику має проходити за такими етапами: осмислення ним наукових досліджень теорії і практики; перевірка розробок у реальних умовах вищої школи; нагромадження й осмислення педагогічного досвіду; впровадження його у практику роботи вищого навчального закладу. З огляду на це, у формуванні світогляду майбутнього викладача, підкреслює дослідниця, важливе значення має виконання умов, які допомагають переводити наукові знання в систему поглядів і переконань [707]. Чим глибше проникає думка майбутнього педагога в сутність наукових ідей, понять, законів, тим ширшими стають можливості для формування його поглядів і переконань. Вважаємо, що рухаючись від педагогічної ідеї до її впровадження, майбутній викладач проходить етапи професійного саморозвитку й професійного самовдосконалення, і на нашу думку, розвиває його здатність до самоорганізації.

Принцип фундаменталізації регламентує входження до змістового блоку підготовки майбутніх педагогів загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання та загальнонавчальних прийомів мислення. Зазначений принцип ґрунтується на розумінні надзвичайної важливості та універсальності навчального матеріалу, який містить наукові істини, поняття, закони, принципи, що лежать в основі всіх фундаментальних наук. У специфічних умовах підготовки магістрів, коли, з одного боку, маємо жорстку обмеженість термінів навчання, а з іншого – швидку зміну та постійне оновлення технологічних процесів, якими мають володіти майбутні викладачі, єдино правильним рішенням є поглиблення фундаментальної освіти магістрантів. Фундаменталізація педагогічної підготовки,

вважає І.В. Соколова, вимагає, щоб зміст і технології професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі: максимально враховували або наближалися до майбутньої педагогічної діяльності [629].

Окрім того, варто зауважити, що принцип фундаменталізації встановлює взаємовідповідність між змістом підготовки майбутнього викладача вищої школи та суспільними потребами і цілями навчання; змістом підготовки майбутнього педагога та темпами соціального і науково-технічного прогресу. Так, зокрема, науковці (М.В. Братко, Д.В. Востряков, О.М. Гребешков, Г.І. Решетняк), вважають фундаменталізацію провідним імперативом успішної реалізації реформи вищої освіти та зорієнтованою на створення середовища для виховання гнучкого багатогранного опанування наукової інформаційної бази та сучасної методології осмислення дійсності, формування внутрішньої потреби в саморозвитку та самонавчанні протягом усього життя [124, 161]. У проблематиці пошуку дієвих шляхів фундаменталізації вищої освіти магістрів учені виокремлюють питання формування ціннісної пропозиції магістратури як збалансованого набору ключових характеристик продуктів (функціональних, емоційних, духовних), що здатний забезпечити стабільну відмінність магістерської програми-продуцента в середовищі її конкурентів та клієнтів. За таких умов узгодженість змісту підготовки майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури з майбутньою викладацькою діяльністю, його скерованість на умови навчання у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, профільність навчання допоможе майбутньому викладачеві глибше осмислити структурні особливості та зміст дисциплін, які планується викладати.

Принцип відкритості у формуванні змісту освіти магістрів – майбутніх викладачів вищої школи полягає у постійному оновленні змісту підготовки магістрантів за рахунок постійного надходження інформації в освітній процес. Як зауважує О.В. Малихін, відкритість – це спосіб представлення в навчальному матеріалі відкритих для доповнень, нестійких, неврівноважених, парадоксальних фактів, які не мають однозначного трактування. Способом їх пізнання, вважає науковець, є критична рефлексія [393]. Переважно магістранти мають справу з

інформацією соціального, педагогічного, технологічного змісту. Завдяки цьому принципу педагогічна система підготовки викладачів вищої школи набуває ознак інноваційної структури, здатної створювати нові моделі зовнішнього світу відповідно до внутрішніх процесів розвитку системи.

Принцип нелінійності у формуванні змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи регламентує здатність сприймати відмінності зовнішнього середовища і «враховувати» їх у навчальному процесі магістрантів, а також спричинити у самому навчально-виховному процесі певні умови, які в свою чергу зумовлюють зміни у педагогічній системі підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи. Інакше, у контексті професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи – це формування такого змісту підготовки магістрів, який сприяв би формуванню альтернативних шляхів їх професійно-педагогічного розвитку. Зважаючи на зазначене, О.Н. Князєва та С.П. Курдюмов зауважують, що нелінійність, з точки зору, світоглядного змісту – багатоваріантність шляхів еволюції, наявність вибору із альтернативних шляхів [289]. Окрім того, нелінійністю змісту освіти підкреслюється невідповідність цілого (тобто всієї системи навчального матеріалу) простому об’єднанню частин, які увійшли до неї. Варто зауважити, що зміст підготовки магістрантів, має містити нелінійні зв’язки логічно поєднаних структурних елементів, які важливо виокремити.

Зазначені принципи взаємозумовлюють інші принципи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, зокрема такі, як: системність, варіативність, гуманітаризацію, наступність, модульність, андрагогічний принцип та принцип інноваційності.

Багатогранність змісту підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи дає підстави характеризувати його як цілісну систему взаємодоповнюючих і взаємопов’язаних компонентів. Як вже було зазначено, об’єкт, який розглядається як система, повинен досліджуватися через системний підхід, тому дослідження зв’язків, синергія відносин елементів структури змісту магістрів має ґрунтуватися на принципі системності. Згідно з цим принципом зміст підготовки майбутніх фахівців повинен розглядатися як дещо ціле, як система у взаємодії всіх її компонентів.

Системність, на нашу думку, полягає у вияві в різних знаннях, які отримує магістр, спільних парадигм, концепцій, теорій. Важливим є також, зауважує І.В. Соколова, дотримання методологічної послідовності щодо структурування видів знань у функціональному модулі, між якими встановлюються певні зв’язки, що постійно оновлюються або розширюються, забезпечуючи тим самим трансформацію знання в професійно-педагогічну діяльність [629]. На нашу думку, у цьому аспекті полягає логічний зв'язок принципу відкритості формування змісту підготовки магістрів – майбутніх викладачів та принципу системності.

Принципи відкритості та нелінійності формування змісту підготовки магістрів передбачають подолання одноманітності змісту, форм та методів навчання та необхідність втілення ще одного принципу – принципу варіативності.

На думку Н.І. Мачинської, варіативність полягає в гнучкому поєднанні навчальних програм вищих навчальних закладів, обов’язкових і спеціалізованих курсів. Додаткові курси (за вибором студентів) дозволяють отримувати поглиблені професійно-педагогічні знання на основі різноманітності алгоритмів навчання, відповідно до індивідуальних можливостей студентів та їх інтересів, вільного вибору обсягу, темпів і форм навчальної діяльності [419]. Так, зокрема, принцип відкритості визначає потребу інтегрувати різноманітні знання про людину, природу, суспільство, педагогічну діяльність, формуючи в такий спосіб єдину наукову картину світу. Останнє зумовлює потребу в принципі гуманітаризації змісту підготовки магістрів. В зв’язку з властивістю інтегрування знань, вже немає потреби в розподілі цих знань між різними циклами дисциплін або в збільшенні питомої ваги гуманітарних дисциплін у навчальній програмі підготовки майбутніх викладачів.

Принцип гуманітаризації змісту підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі, на нашу думку, спрямований на особистість молодої людини, її розумовий розвиток та сформовану систему цінностей. З метою аналізу гуманітарної підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури нами проаналізовано навчальні плани підготовки магістрів денної форми навчання у 43 вищих навчальних закладах України, зокрема, класичних, технологічних, педагогічних і аграрних. Вивчення навчальних планів засвідчило, що

за 10 напрямами магістерської підготовки гуманітарна складова не передбачає вивчення таких актуальних саме для магістрів дисциплін, як-от: «Філософія і методологія науки», «Філософські проблеми природознавства» чи «Філософія освіти».

Так, у Національному університеті «Львівська політехніка» до навчального плану підготовки магістрів за спеціальністю 8.04030203 «Соціальна інформатика» до переліку гуманітарних та соціально-економічних дисциплін є лише фахова іноземна мова та цивільна оборона. У Східно-Європейському національному університеті імені Лесі Українки у підготовці магістрів за спеціальністю 8.04020101 «Математика» до циклу навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки входять: «Інтелектуальна власність», «Основи наукових комунікацій іноземною мовою», «Охорона праці в галузі» та «Цивільна оборона». Підготовка в зазначених та більшості інших вищих навчальних закладах здійснюється виключно у вузькому предметному колі, що відповідає фаху підготовки без врахування дисциплін, які формують загальний світогляд магістрантів, навчають методам системного підходу та вибору оптимальних рішень.

Синергія наукових підходів до процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи спонукає до виокремлення ще одного методологічного принципу формування змісту освіти викладачів у магістратурі – наступності. Цей принцип зумовлений дією об’єктивних закономірностей інтеграції науки, техніки, виробництва та інновацій, інтеграцією природничо-наукових та техніко-технологічних знань та умінь майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, що суттєво впливають на формування професійно-педагогічної компетентності педагогів. З-поміж знань, які здобувають майбутні викладачі, виділяємо теоретичні (терміни, поняття, факти, принципи, наукові теорії, ідеї науки); знання – засоби, що сприяють формуванню умінь, виконанню певних операцій (прикладні операції мислення, експериментальні знання методів і процедур). З цією метою навчальні теми у тематичному плані та програмах підготовки магістрів необхідно розміщувати таким чином, щоб кожна наступна тема ґрунтувалася на попередній. На нашу думку, здобуття знань під час вивчення однієї дисципліни варто поглиблювати вивченням

суміжних дисциплін, забезпечуючи таким чином наступність у засвоєнні знань формування інтелекту і спеціальних умінь магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи та творче застосування знань і умінь у процесі навчання та педагогічної практики.

Формуючи зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі, варто звертати увагу на наступність у змісті навчання за бакалаврськими та магістерськими програмами. Так, зокрема, впровадження базового курсу з основ педагогіки та психології для бакалаврів не тільки б вдосконалило професійно-педагогічну підготовку магістрів, а й розвинуло мотиваційну сферу студентів щодо майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Так, з цього приводу П.І. Сікорський зауважує, що «навчаючи студентів на бакалавраті, вищий навчальний заклад повинен пропонувати студентам дисципліни за вибором психолого-педагогічного спрямування, диференціювати виробничу, переддипломну практику за психолого-педагогічними нахилами тощо» [614, с. 6]. На нашу думку, реалізація наступності в змісті навчання бакалаврів та магістрів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів дозволить – максимально наблизити підготовку до нагальних потреб вищої школи та особливостей професійно-педагогічної діяльності.

Принцип модульності дозволяє структурувати зміст підготовки викладачів вищої школи за допомогою системи модулів, за кожним з яких закріплені чітко визначені функції та професійні завдання; враховує функціональні види діяльності викладача вищого навчального закладу. Структурування за принципом модульності дозволяє забезпечити заданий рівень глибини навчального матеріалу залежно від інтересу, необхідності, потреби, рівня попередньої підготовки магістрантів тощо. Модульна побудова навчальної програми, на нашу думку, забезпечує системність, логічну організацію, тобто сприяє реалізації педагогічних принципів науковості та системності формування змісту майбутніх викладачів. За таких умов зміст підготовки магістрів сприяє формуванню у студентів цілісної картини світу, є підґрунтям синергії гуманітарних та спеціальних знань у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Формуючи зміст підготовки майбутніх педагогів, варто враховувати той факт, що магістранти – дорослі люди, тому при реалізації цього завдання актуальним є андрагогічний принцип, відповідно до якого встановлюються взаємозумовленості між предметною і професійно-педагогічною складовою змісту підготовки; спрямованість кожного модуля підготовки на формування відповідних компетенцій; організаційно-методичні та психолого-педагогічні умови реалізації змісту підготовки, спрямовані на рефлективно-творче осмислення змісту і технологій підготовки відповідно до власного досвіду викладацької діяльності. Як відомо, за законами синергетики, відкриті системи завжди набувають ознак інноваційних структур, як саморефлективних, здатних створювати нові моделі зовнішнього світу відповідно до внутрішнього світу суб'єктів системи в умовах індивідуальної чи колективної дії [70]. Тому важливим у формуванні змісту майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є дотримання принципу інноваційності.

За своєю сутністю, принцип інноваційності має гарантувати таку підготовку, що ґрунтується на міцному природничо-науковому та гуманітарному фундаменті знань, високому рівні творчого потенціалу та знань методології творчості, а також діапазоні міждисциплінарних, системно-інтегрованих знань про нововведення у техніці, технологіях, економіці, соціумі тощо. Тому, цей принцип передбачає створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для вирішення педагогічних проблем формування змісту магістрів, які раніше розв'язувалися по-іншому. Як зауважує С.О. Сисоєва, реалізація цього принципу здійснюється через такі заходи: систему удосконалення та модернізацію змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні нововведення, які охоплюють такі елементи, як вдосконалення, трансформацію освітнього процесу. Дослідниця вважає, що цей принцип варто поєднувати з поняттям «випередження», що передбачає створення і розвиток зон випереджувальної освіти на ґрунті найбільш «просунутих» курсів і створення механізмів випереджувальної підготовки фахівців вищої кваліфікації з актуальних напрямків [608].

Визначені методологічні принципи відбору змісту освіти магістрантів –

майбутніх викладачів вищої школи повинні сприяти більш ефективній професійно-орієнтованій підготовці майбутніх фахівців, тому обґрунтування методологічних принципів логічно узгоджується із порядком визначення сутності професійно-орієнтованих принципів: професіоналізації та педагогізації, що забезпечують цілісність реалізації змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Принципи професіоналізації та педагогізації змісту регламентує врахування традицій педагогічної школи України «української педагогічної матриці» (В.П. Андрущенко) та специфіки майбутньої професійної діяльності викладача вищої школи, що забезпечується, зокрема, сукупністю модулів дисциплін психолого-педагогічної, методичної підготовки, педагогічною практикою, а також шляхом методичної спрямованості викладання дисциплін з предметних галузей. Цей принцип посідає в системі принципів формування змісту підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи особливе значення, оскільки передбачає введення до змістового блоку дисциплін психолого-педагогічного спрямування.

Аналізуючи чинники, які сприяють втіленню принципу професіоналізації та педагогізації, П.І. Сікорський зазначає про необхідність освоєння майбутніми викладачами вищої школи: законів України про освіту, інших нормативних документів; методологічних засад наукових досліджень; психологічних основ особистості; педагогіки вищої школи; глибокого розуміння змісту навчальних дисциплін, які в майбутньому вони викладатимуть; методику викладання навчальних дисциплін [614].

С.С. Чорна у розглядуваному контексті аналізує принцип професійного спрямування освітнього процесу у вищому навчальному закладі, який, на думку дослідниці, має особливі ознаки: він тісно пов'язаний з пізнавальною спрямованістю підготовки майбутнього викладача та забезпечує завдяки цьому цілісність і динамічність освітнього процесу. У вищому навчальному закладі мають бути створені такі умови, за яких магістрант стане зацікавленим у своїй професійній діяльності і буде психологічно готовим до усвідомленого оволодіння професією [707].

Л.О. Хомич вказує на спрямованість змісту психолого-педагогічної підготовки щодо формування в студентів компонентів саморозвитку, самовизначення, самореалізації, самореабілітації [685]. Цю думку підтримує й Н.І. Мачинська, підкреслюючи, що зміст педагогічної освіти повинен охоплювати елементи професійного самовдосконалення та пов'язує цей феномен з проектом етичного кодексу українського педагога, де зазначено, що:

− педагог відповідальний за безперервне підвищення та удосконалення професійного рівня та самовдосконалення;

− педагог здобуває, застосовує і поглиблює наукові знання, поширює відповідну інформацію серед учнів, колег і громадськості, одержує консультації і використовує допомогу інших спеціалістів, якщо це необхідно [419].

В.А. Козаков, акцентуючи увагу на актуальності проблеми неперервної освіти для викладачів вищої школи, розглядає два аспекти професіоналізації викладацької діяльності: базову підготовку та неперервне навчання [294]. Перший аспект, на думку науковця, певною мірою можна вирішити шляхом масової психолого-педагогічної підготовки студентів у непедагогічних університетах, оскільки їхні випускники матимуть необхідну підготовку для подальшої діяльності викладача, яким би шляхом вони до цього не прийшли. Вчений підтримує думку, що масова педагогізація є необхідною умовою фундаменталізації освіти та її неперервності.

Наукові розвідки засвідчили про спроби науковців вийти за межі традиційних уявлень про предмет педагогіки та інтегрувати його з іншими галузями знань та навчальних предметів. Так, зокрема, розроблена А.А. Слободянюком наукова концепція «5Е» (енергетика, екологія, ергономіка, економіка, евристика) включає в себе пріоритетні науково-технічні та природничі напрямки, які органічно поєднуються між собою і створюють нові галузі педагогіки [623]. Наприклад, еколого-енергетична – передбачає навчання майбутніх фахівців екологічно «чистим» технологіям виробництва електроенергії; економіко-енергетична – сприяє створенню нових технологій економії електроенергії та ресурсозбереження; еколого-економічна – створює умови для розуміння екологічної революції (революції у відношеннях людини з природою, оточуючим середовищем); еколого-

ергономічна – вирішує проблеми удосконалення системи «людина – машина – людина» з урахуванням економічного фактора; економіко-енергетична – сприяє перенесенню методів науково-технічної творчості в галузь економіки тощо. Наведені спроби інтеграції традиційної педагогіки з іншими галузями знань особливо актуальні при підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури та засвідчують синергію наукових підходів формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

На нашу думку, щоб уможливити зазначені тенденції, зокрема у педагогізації та професіоналізації підготовки викладачів вищої школи, варто розглядати цей процес в системній єдності, з одночасним збереженням її відкритості, нелінійності, обґрунтованості векторів її оновлення та розвитку. Зважаючи на це, основні напрями оновлення процесу підготовки майбутніх педагогів варто, в першу чергу пов’язувати з розвитком їх системного та нелінійного мислення. Основні напрями оновлення професійно-педагогічної підготовки М.М. Левшин пов’язує з формуванням інформаційної культури та розвитку системного мислення студентів, які, на думку науковця, є визначальними чинниками адаптації в інформаційному суспільстві [374].

Наступним визначальним професійно-орієнтованим принципом формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури є принцип креативності, що полягає у створенні нестандартних способів вирішення загальних ситуацій, здатність породжувати незвичні ідеї, відхиляючись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [625]. Саме цей принцип, на нашу думку, і вирізняє магістерську підготовку у вищій школі та полягає у створенні такого освітнього процесу, за якого реально існує особистісно орієнтована розвивальна взаємодія усіх його учасників – педагогів та студентів, спрямована на формування творчої особистості магістранта – майбутнього викладача.

Оскільки зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах розглядається нами як відкрите системне утворення, то постає потреба у визначенні його структури. Нами виділено аксіологічний, акмеологічний, праксеологічний

(діяльнісний), гуманітарний, морфологічний (структурний), особистісно-креативний компоненти змісту підготовки.

Аксіологічний (ціннісний) компонент змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури являє собою сукупність цінностей (загальнолюдських, професійно-педагогічної діяльності), суб'єктивне сприйняття яких здійснюється магістрантом під час освітнього процесу. На нашу думку, аксіологічний компонент змісту підготовки майбутніх педагогів може бути визначений як усвідомлення й прийняття магістрантом таких груп цінностей і ціннісних орієнтацій:

− гуманістичні цінності в освітньому процесі;

− прийняття цінностей «змісту» (спеціальних знань, психолого-педагогічних знань, методичних знань);

− цінності педагогічної фасилітації – позитивного впливу викладача на студентів з метою встановлення емоційно сприятливої атмосфери, встановлення позитивних цінностей суб'єкт-суб'єктивних відносин в освітньому процесі, стимулювання й підтримання в студентів потреби в самостійній продуктивній діяльності;

− ціннісні орієнтації щодо побудови особисто значущої моделі «Я – професіонал», ціннісне ставлення до професійного ідеалу, власного професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Виокремлення нами аксіологічного компонента зумовлене потребою пошуку способів гармонізації, гносеологічної та ціннісної сторін педагогічної освіти магістрів, тому вважаємо що основоположним завданням вищої школи в сучасних умовах є перетворення навчання, зокрема в магістратурі, на процес утворення аксіологічних цінностей.

Акмеологічний компонент змісту дозволяє майбутньому викладачу вищої школи опанувати закономірності, умови та фактори самореалізації творчого потенціалу особи (її власного акме) для аналізу успішності його підготовки в магістратурі, професійного зростання, самовизначення, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення в майбутній професійно-педагогічній

діяльності. Потреба в акмеологічному компоненті змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи, на нашу думку, пов'язана зі змінами, що відбуваються з особистістю майбутнього педагога під час навчання в магістратурі, як це було показано в п.4.3. Різниця між сукупністю професійних об'єктів, їх кількістю, рівнем їх складності й необхідним рівнем їх вивчення обумовлюють ознаки змісту підготовки магістрантів, адже прагнення кожного магістранта і особистісні потреби є різними відносно рівня сформованості його професійних умінь. Тому саме акмеологічна складова змісту освіти уможливлює процес досягнення кожним магістрантом певних рівнів у професійно-педагогічній діяльності, адже мотиви й шляхи досягнення вершин майстерності у кожного студента не є однаковими та мають індивідуальні траєкторії успіху. Впровадження акмеологічного компоненту змісту освіти майбутнього викладача вищої школи передбачає вивчення загальних положень щодо самореалізації та самовдосконалення особистості, узагальнення матеріалу з акмеології та педагогічної акмеології та виділення активних ідей досягнення акме та розвитку особистості, формування професійного акме, забезпечення готовності до професійно-педагогічної самореалізації.

Наше розуміння праксеологічного (діяльнісного) компонента змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури ґрунтується на концепції змісту освіти, розробленої В.В. Краєвським та І.Я. Лернером [322]. Науковці в змісті освіти виділяють такі складові: досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у формі її результатів – знань, досвід здійснення відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності; досвід здійснення емоційно-ціннісних відносин – у формі особистісних орієнтацій. За таких умов праксеологічний компонент змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури – це способи оволодіння майбутнім педагогом різними видами діяльності для розв'язання певних задач у вищій школі, оволодіння сучасними педагогічними технологіями, набутий та постійно удосконалюваний досвід професійно-педагогічної діяльності.

Гуманітарний компонент передбачає, що зміст підготовки магістрантів стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співавторства

(творчої майстерності співконсультування, взаємоспрямовуючого навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу і прискорити процес становлення професіонала. Як зауважує А.М. Бойко, подібного типу стосунки характеризуються в сучасній педагогіці як «суб'єкт-суб'єктні» відносини співпраці й співтворчості і передбачають заміну моделі «викладач – студент» на модель «колега – колега» [116]. Викладач лише виступає як організатор освітнього процесу магістрантів, що цілком відповідає їх віку та рівню сформованості мотиваційно-ціннісної сфери. На думку Н.М. Дем'яненко, в коло завдань викладача входить створення умов для актуалізації інтелектуальних, комунікативних, регуляторно-поведінкових ресурсів і в цілому особистісного потенціалу у справі оволодіння професією. У зв'язку з цим актуалізується знання всіх галузей знань причетних до науки про людину: педагогіки, філософії, психології, соціології, вікової фізіології, генетики, молекулярної біології, а також релігії, мистецтва тощо. Педагогіка як комплексна наука має вбирати всі сучасні надбання гуманітарних та інших наук, озброїти магістранта знаннями певних закономірностей і принципів становлення його як особистості [203].

Морфологічний (структурний) компонент передбачає удосконалення структурування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. У структуруванні змісту будемо враховувати внутрішні фактори, зумовлені специфікою діяльності вищого навчального закладу та зовнішні – детерміновані середовищем, в якому вищий навчальний заклад перебуває. До внутрішніх факторів відносимо передусім освітнє середовище факультетів, науковий, інтелектуальний потенціал кафедр та академічні традиції, притаманні вищому навчальному закладу. Серед зовнішніх факторів розвитку формування змісту підготовки майбутніх викладачів варто зазначити основні тенденції соціально-економічного розвитку держави, які детермінують пріоритетні напрями модернізації вищої освіти.

Особистісно-креативний компонент охоплює розвиток змісту підготовки викладачів вищої школи з метою набуття ними досвіду творчої діяльності щодо генерування і реалізації авторських інноваційних ідей в освітньо-виховному

середовищі вищого навчального закладу. Ми погоджуємося з думкою С.О. Сисоєвої, що підґрунтям будь-якої творчості є конкретні знання, уміння і навички. Творчість, на думку дослідниці, виступає тільки у взаємозв'язку продуктивного і репродуктивного, вона включає не тільки безпосередньо результативні дії, але й мотиви, відносини, погляди, переживання, самосвідомість [610]. Вважаємо, що останнє і має забезпечуватись змістом підготовки майбутніх викладачі вищої школи. У майбутніх педагогів формується здатність розуміти значення власних психологічних ресурсів з метою формування власного індивідуального стилю, який і уможливить творчий потенціал викладача у процесі професійно-педагогічної діяльності.

Кожен із зазначених компонентів змісту є глобальним за своєю сутністю та векторами оновлення підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, оскільки відсутність чіткої системи в засвоєнні знань, хаотичне й некритичне їх нагромадження без орієнтування на встановлення взаємозв'язків між ними є серйозною перешкодою на шляху їх використання. Актуальною при цьому є проблема побудови технології формування змісту підготовки майбутніх педагогів, як відкритої системи, що знаходиться у стані постійного розвитку та доповнення. Водночас, ігнорування внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків між науковими поняттями призводить до безсистемного, поверхневого засвоєння знань, які за таких умов не забезпечують достатньої та високої результативності навчання майбутнього викладача вищої школи. На нашу думку, досягти гармонійності у формуванні змісту підготовки майбутніх педагогів, можна лише за умови взаємоузгодженості принципів формування змісту та його компонентів. Лише за таких умов зміст підготовки фахівців можна вважати як педагогічну модель соціального замовлення, а це, в свою чергу, визначає залежність обсягу і структури розроблюваного змісту від закономірностей навчання.

Для графічної інтерпретації технології формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури за рівнями його засвоєння розташуємо основні методологічні принципи формування змісту на деякій осі $o\xi$, як координати ξ_i, $i = \overline{1,13}$; вздовж осі $o\eta$ розташуємо основні компоненти змісту

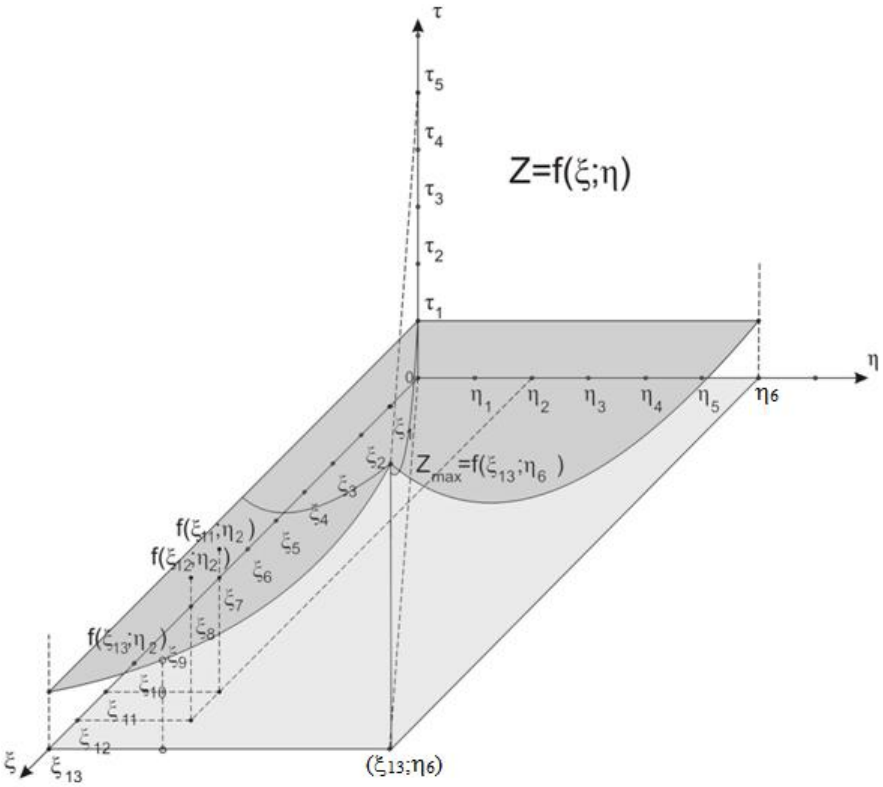
підготовки як координати η_j, j $=\overline{1,6}$; вздовж осі oτ розташуємо як координати τ_k, k = $\overline{1,5}$ – рівні засвоєння змісту (рис. 5.1).

Будемо розглядати зміст підготовки викладачів вищої школи як функціональну залежність рівнів засвоєння принципів і компонентів змісту підготовки магістрантів: $\tau = f(\xi;\eta)$. Областю визначення отриманої функції двох змінних є

$0 \le \xi \le a$, $0 \le \xi \le b$, $\xi_i \in [0; a]$, $i = \overline{1,13}$, $\eta_j \in [0; b]$, j = $\overline{1,6}$.

З геометричних міркувань $\tau = f(\xi; \eta)$ визначатиме деяку поверхню (рис. 5.1). Ми виходимо з того, що знання, якими оволодівають магістранти (як спеціальні, так і психолого-педагогічні), постійно інтегруються, спеціалізуються, узагальнюються та конкретизуються, що призводить до утворення соціально-перцептивних зв’язків між окремими фактами, поняттями та явищами дійсності, тому компонент змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи має відповідати кожному принципу формування змісту. Так, наприклад, акмеологічний компонент, має відповідати одночасно як принципу науковості, так і принципу фундаменталізації формування змісту підготовки, що уможливлює насичення цього компонента фундаментальними теоретичними дослідженнями, які сприятимуть розвитку магістранта як професіонала, так і особистості. Відповідність акмеологічного компонента принципу відкритості зумовлює налаштованість змісту підготовки на постійне оновлення, уможливлюючи врахування змін, які відбуваються в науці та суспільстві. Відповідність принципу нелінійності – підкреслює нелінійний характер акмеологічних знань та зумовлює нелінійну природу формування акме майбутнього педагога. Акмеологічного компонента – принципам системності, варіативності, модульності та наступності зумовлює формування цього компонента як цілісної системи, в якій змістові модулі побудовані та структуровані таким чином, що узгоджуються з попередніми знаннями, набутими студентом під час навчання за бакалаврською програмою з врахуванням особистих вподобань магістранта та його майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що репродуктивний рівень τ_1 відповідає загальному, теоретичному уявленню про зміст підготовки та охоплює склад, структуру та зв'язки між



Принципи:

ξ_1 – науковості

ξ_2 – фундаменталізації

ξ_3 – відкритості

ξ_4 – нелінійності

ξ_5 – системності

ξ_6 – варіативності

ξ_7 – гуманітаризації

ξ_8 – наступності

ξ_9 – модульності

ξ_{10} – професіоналізації та педагогізації

ξ_{11} – креативності

ξ_{12} – інноваційності

ξ_{13} – андрагогічний принцип

Компоненти:

η_1 – аксіологічний

η_2 – акмеологічний

η_3 – праксеологічний

η_4 – гуманітарний

η_5 – морфологічний

η_6 – особистісно-креативний

Рівні засвоєння:

τ_1 – репродуктивний

τ_2 – достатній

τ_3 – досконалий

τ_4 – творчий

Рис. 5.1. Схематична модель технології формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури за рівнями його засвоєння

дисциплінами навчального плану; достатній рівень τ_2 відповідає змісту підготовки магістрантів на рівні навчальної дисципліни, коли визначаються склад і структура змісту, які специфічні для кожної дисципліни; досконалий рівень τ_3 відповідає змісту підготовки магістрантів на рівні навчального матеріалу, коли визначаються конкретні елементи складу змісту освіти (знання, уміння, навички), що містяться в підручниках, навчальних посібниках, і у вигляді змістових модулів входять до курсу навчання певній навчальній дисципліні; творчий рівень τ_4 характеризує засвоєння змісту підготовки таким, яким він сформувався у свідомості магістрантів під час навчання в магістратурі та передбачає творчий розвиток майбутніх фахівців.

Відповідність акмеологічного компоненту принципу професіоналізації та педагогізації зумовлює тісний взаємозв'язок отриманих магістрантами знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу з іншими дисциплінами та сприяє створенню умов для розвитку та формування готовності магістранта до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Відповідність акмеологічного компонента андрагогічному принципу (точка ($\xi_{11};\eta_2$)) спонукає до формування цієї складової змісту підготовки з врахуванням віку магістрантів та їх певного академічного досвіду.

Відповідність акмеологічного компонента принципу інноваційності (точка ($\xi_{12};\eta_2$)) визначає інноваційний характер змісту підготовки магістрів, що й зумовлює їх успіх в освоєнні наукоємних технологій сучасного розвитку виробництва та соціуму. Точка ($\xi_{13};\eta_2$) визначає відповідність між принципом креативності формування змісту та акмеологічним компонентом і спонукає до розвитку майбутнього викладача вищої школи як творчої особистості, яка постійно рухається до вершин професійного розвитку.

За умови відсутності відповідності компонентів формування змісту підготовки майбутніх викладачів основним принципам його формування будемо мати точку розриву функції $\tau = f(\xi;\eta)$. Так, наприклад, принцип креативності формування змісту підготовки ξ_{11} має відповідати його акмеологічному компоненту η_2. Якщо ж останньої відповідності не досягається, то точку ($\xi_{11};\eta_2$) можна назвати точною розриву функції $\tau = f(\xi;\eta)$ та втратою процесом самовдосконалення майбутнього

педагога креативних рис. Останнє призводить до втрати цілісності змісту підготовки магістрів, втрати логічних зв'язків у поняттях, термінах, модулях дисциплін, які вивчаються, а звідси – прогалин у знаннях майбутніх викладачів вищої школи.

Зауважимо, що значення функції $\tau = f(\xi;\eta)$ коливаються між значеннями τ_1, τ_2, τ_3, τ_4, та τ_5, набуваючи то більших, то менших значень. Свого максимального значення функція $\tau = f(\xi;\eta)$ набуває у точці $(\xi_{13};\eta_6)$, в якій відображається найвищий рівень засвоєння змісту підготовки, що сформувався у свідомості майбутніх педагогів під час навчання в магістратурі. На нашу думку, зазначений феномен відбувається у точці відповідності особисто-креативного компонента змісту підготовки та принципу креативності формування змісту. На цьому етапі засвоєння змісту підготовки магістранти здатні проектувати високопродуктивні авторські моделі майбутності професійно-педагогічної діяльності, спрямовані на його самоосвіту, професійний саморозвиток та професійне самовдосконалення.

Варто зауважити, що хоча такий підхід до моделювання формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури досить важко використати у реальних умовах освітнього процесу, втім він може слугувати теоретико-методологічним підґрунтям розроблення освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього педагога, освітньо-професійної програми його підготовки у вищому навчальному закладі та засобів діагностики її якості.

Окрім технології формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи, передбачаються й інші операційні процедури, а саме його: розроблення, експертиза, впровадження і моніторинг.

На етапі розроблення змісту підготовки викладачів вищої школи сформульовані вище якості технології переносяться у практичну площину – конкретизується порядок цього етапу, а саме розроблення: модулів змісту підготовки зі спеціальності (основні, підтримувальні, переносні), враховуючи інваріантну та варіативну компоненти освітньо-професійної програми; варіативної складової змісту (дисципліни за вибором вищого навчального закладу, студентів); змістових модулів навчальних дисциплін у форматі визначених предметних галузей відповідно до структури спеціальних та професійно-педагогічних компетентностей

майбутнього викладача вищої школи; засобів діагностики якості навчання в магістратурі у межах визначених модулів; складання навчального плану підготовки викладачів вищої школи з урахуванням структурно-логічної схеми вивчення дисциплін кожного циклу та модуля.

Етап експертизи передбачає спеціально організовану роботу щодо встановлення належної якості змісту підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі та його практичне впровадження.

Технологічний етап формування змісту охоплює розроблення робочого навчального плану підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на кожен навчальний рік, робочих навчальних програм з предметних модулів відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Навчальні плани визначають графік освітнього процесу магістрантів, перелік, послідовність та вивчення навчальних дисциплін, форми навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми проведення підсумкового контролю. З одного боку навчальний план містить нормативні та вибіркові дисципліни (за вибором вищого навчального закладу та вибором студента), а з іншого – дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки, професійної та практичної підготовки.

Програми навчальних дисциплін визначають їх інформаційний обсяг, рівень сформованості знань і вмінь, перелік рекомендованих підручників, методичних та інших дидактичних матеріалів, критерії успішності навчання та засоби діагностики успішності навчання.

Зміст навчальних дисциплін варто будувати таким чином, щоб враховувати зв’язки з іншими дисциплінами й темами; особливості сприймання магістрантом нової інформації (від простого до складного; від загального до конкретного чи навпаки, від відомого до нового тощо); характер навчального матеріалу. Зміст кожної теми проектується викладачами дисциплін і знаходить відбиття у дидактичних матеріалах, які він розробляє в процесі визначення змісту навчальної теми з метою розв’язання проблеми: який обсяг навчальної інформації вважати необхідним і достатнім для магістранта; як варто подати навчальну інформацію

(послідовність, спосіб подання), щоб вона була істинною, доступною. До дидактичних матеріалів відносимо: план викладання навчальної теми, текст та конспект із теми, розроблення яких передбачає роботу з такими текстовими структурами, як : логічна, синтаксична, семантична, аспектна, комунікативна, функціонально-смислова, рубрикаційно-графічна, інформативна.

Етап реалізації змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів передбачає його впровадження у навчання магістрантів. На основі сформульованих методологічних, професійно-орієнтованих принципів та компонентів, наведеної технології формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури з'ясуємо вимоги щодо відбору дисциплін, які формують їх професійно-педагогічну компетентність. Оскільки формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи забезпечується вивченням дисциплін психолого-педагогічного спрямування та у процесі проходження педагогічної практики, то педагогічна освіта магістрантів вищих педагогічних закладів освіти повністю обумовлюється навчальними планами, які структуровані згідно з вимогами освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки фахівців педагогічного профілю. Зазначимо, що обсяг дисциплін психолого-педагогічного циклу у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю досить обмежений. Так, аналізуючи зміст навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки фахівців у цих закладах освіти, вважаємо, що теоретичні і методологічні засади формування психолого-педагогічної компетентності магістрантів недостатньо визначені освітньо-професійними програмами та освітньо-кваліфікаційними характеристиками підготовки фахівців.

Вважаємо, що підґрунтям формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, які навчаються в магістратурі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, мають бути дисципліни, які входять до переліку, визначеного Наказом Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р. «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» [787]. Це, зокрема, навчальні дисципліни: «Психологія та педагогіка вищої школи», «Вища

освіта та Болонський процес».

Прослідкуємо реалізацію зазначеної технології формування змісту підготовки викладачів вищої школи на прикладі магістерської програми «Педагогіка вищої школи».

Основним документом, на якому ґрунтується підготовка магістрів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, є галузевий стандарт вищої освіти зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» [762]. Відповідно до чинного Державного класифікатора України [779], випускник за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» кваліфікується як: «Викладач університету та вищого навчального закладу». Магістр за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» – це фахівець з вищою освітою, який на основі базової вищої або повної вищої освіти здобув поглиблені знання, уміння та навички для розв’язання професійних завдань у галузі педагогіки вищої школи. Ці положення закладено в концепції підготовки фахівців та освітньо-професійній програмі. Окрім того, підготовка професіоналів за вказаною спеціальністю здійснюється на основі базової або повної вищої освіти будь-якого напряму підготовки чи спеціальності. Майбутній викладач вищої школи, який здобуває кваліфікацію за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», оволодіває поглибленими знаннями з педагогіки і психології вищої школи, методики викладання у вищій школі, уміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної, науково-педагогічної діяльності. При цьому особливого значення набуває здатність і готовність майбутнього викладача реалізувати отримані знання, уміння і навички у професійній діяльності, творчо вирішувати життєві і професійні проблеми, а також, наявність у нього внутрішньої мотивації до якісного здійснення професійної діяльності.

Як засвідчує практика, підготовка викладачів вищої школи за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи» потребує ретельних науково-педагогічних досліджень. Однією з причин для цього є той факт, що підготовка фахівців здійснюється на ґрунті освітнього ступеня «бакалавр». Оскільки система ступеневої освіти є складною організаційною структурою, яка вимагає поетапного формування фахівця, то виникає суперечність між вимогами до завершеної підготовки фахівця з

вищою освітою за певним профілем та педагогічною підготовкою майбутнього викладача, яка виявляється в тому, що молода людина, не отримавши повної вищої освіти за певним профілем, готується до викладацької діяльності. Як бачимо, ці питання вимагають негайного вирішення в бік обґрунтування ефективних процесуальних та змістовних підходів до підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».

Прослідкуємо вирішення означеної проблеми на прикладі підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у одному з непедагогічних вищих навчальних закладів, зокрема, Національному університеті біоресурсів і природокористування України. Протягом семи років поспіль в університеті за дорученням Міністерства освіти і науки України (наказ від 09.07.2007 р. № 586 «Про підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістр за експериментальними навчальними програмами за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у Національному аграрному університеті») тривав експеримент з підготовки фахівців. У процесі реалізації експерименту магістерську програму підготовки фахівців було розділено за спрямуваннями: фаховим (підготовка викладачів спеціальних дисциплін), управлінським (підготовка менеджерів освіти), науково-дослідницьким (підготовка педагога-дослідника). Пізніше управлінське спрямування було організовано у нову магістерську програму 8.18010020 «Управління вищими навчальними закладами».

Реалізуючи експеримент у рамках фахового спрямування, було реалізовано два процесуальних та змістових підходи до підготовки фахівців за цією спеціальністю. Перший полягає у тому, що навчання здійснюється на основі повної вищої освіти. За такої програми навчальна робота студентів полягає у засвоєнні комплексу психолого-педагогічних дисциплін, перелік яких було визначено на основі аналізу функцій та задач діяльності викладача вищого навчального закладу відповідно освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Викладач проводить різноманітні заходи, здійснює навчальну, виховну, освітню діяльність та сприяє соціальному розвитку молоді, яка навчається у вищому навчальному закладі.

У додатку Т подаємо функції професійної діяльності майбутніх фахівців –

магістрів з «Педагогіки вищої освіти», основними з яких є: проектувальна, організаційна та виконавська. На основі цих функцій та характеристики майбутньої професійно-педагогічної діяльності сформовано узагальнену схему формування змісту підготовки майбутнього викладача (рис. 5.2).

Рис.5.2. Узагальнена схема формування змісту підготовки фахівців зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» (авторська розробка)

Нормативна складова підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» містить цикли дисциплін гуманітарної, соціально-економічної та професійної практичної підготовки (додатку Т, таблиця Т.1).

Підґрунтям формування комплексу вибіркових дисциплін був аналіз практики працевлаштування випускників магістерської програми «Педагогіка вищої школи», тобто, до циклу дисциплін за вибором студента внесено перелік часткових методик (методики навчання дисциплін за напрямом базової освіти), які студент може обирати відповідно до потреб того регіонального вищого навчального закладу, де він збирається працювати. Ця складова навчального плану враховує регіональні потреби вищих навчальних закладів у фахівцях певної спеціалізації, традиції та

досягнення наукових шкіл цих навчальних закладів.

Інший підхід – підготовка фахівців зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» на основі базової вищої освіти зумовив зміни в навчальних планах для цієї категорії магістрантів. Окрім нормативної складової підготовки та часткових методик навчання дисциплін, до магістерської програми було залучено цикл дисциплін за напрямом базової освіти. Останнє було зроблено з метою підвищити компетентність магістранта за напрямом базової освіти до освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.

Комплекс дисциплін фахової підготовки за попередньо набутим профілем було об’єднано в цикл дисциплін за вибором вищого навчального закладу. Так, наприклад, майбутній викладач екологічних дисциплін, окрім засвоєння часткових методик викладання екологічних дисциплін «Етика викладача вищої школи», «Психологія творчості», «Риторика», які формують психолого-педагогічну компетентність майбутнього викладача, має можливість прослухати цикл дисциплін, які підтримують його компетентність за напрямом базової освіти, як-от: «Проблеми екологічної безпеки та сучасні концепції природокористування», «Екологічна політика», «Екологічний менеджмент та аудит» тощо (додаток Т, табл. Т.2).

Таким чином, для кожного магістранта підбирається низка фахових дисциплін, які зможуть підняти його до рівня вищої освіти за попередньо набутим профілем. Разом з тим, така практика посилення теоретичної підготовки магістранта за попередньо набутим профілем сприяє підвищенню якісного рівня викладання цих дисциплін педагогом у майбутньому.

Прослідкуємо, як на прикладі магістерської програми «Педагогіка вищої школи» реалізуються зазначені принципи формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Враховуючи принцип варіативності формування змісту підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у навчальному плані представлено 19 спеціалізацій, в яких враховано вибіркові дисципліни за напрямом бакалаврської (базової) освіти магістрантів. У втіленні фахової підготовки магістрантів за

бакалаврським напрямом закладено врахування принципу наступності у формуванні змісту освіти магістрантів. Принципи науковості змісту підготовки втілено в блоку дисциплін, обов'язкових для усіх магістрантів: «Філософія науки та інноваційного розвитку», «Стратегія сталого розвитку природи і суспільства» тощо.

Принципи професіоналізації та педагогізації втілюються з блоком дисциплін у рамках спеціальності «Педагогіка вищої школи» («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Теорія та методика професійного навчання» тощо). Підґрунтям реалізації принципу відкритості став аналіз практики працевлаштування випускників магістерської програми «Педагогіка вищої школи». До циклу дисциплін за вибором студента внесено перелік часткових методик (методик дисциплін за напрямом базової освіти), які студент може обирати відповідно до потреб того регіонального вищого навчального закладу, де збирається працювати. Врахування принципу відкритості забезпечує потреби регіональних вищих навчальних закладів у фахівцях певної спеціалізації, традиції та досягнення наукових шкіл цих навчальних закладів. Принцип системності у формуванні змісту підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» втілено з додаванням до навчальних планів дисциплін за напрямом базової освіти з метою формування у майбутнього викладача системних фахових знань.

Аксіологічний компонент формування змісту освіти магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» реалізується збагаченням навчальних дисциплін «Філософія науки та інноваційного розвитку», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Теорія і методика професійного навчання», «Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі» питаннями аксіологічної спрямованості.

Акмеологічний компонент змісту підготовки магістрантів реалізується включенням у вибіркову частину навчальних планів підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» навчальних дисциплін «Педагогічна акмеологія», «Акмеологія освіти», «Персональний імідж сучасного педагога», спрямованих на формування теоретичних знань та умінь магістрантів щодо

здійснення науково-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах на акмеологічних засадах.

Зауважимо, що подолати труднощі в формуванні змісту підготовки для магістрантів з базовою освітою можна шляхом їх ранньої орієнтації на педагогічну діяльність ще на стадії навчання на бакалавраті. Так, запровадивши на III-IV курсах навчання дисципліни з основ педагогічних та психологічних знань, ми полегшуємо формування психолого-педагогічної компетентності викладачів на етапі навчання в магістратурі. Так, якщо, з одного боку, ввести психолого-педагогічні дисципліни у вибіркову складову бакалаврської програми, а з іншого, дисципліни фахової підготовки за профілем базової освіти додати у вибіркову частину магістратури (рис. 5.3), то можливо сформувати професійно-педагогічну компетентність майбутнього викладача вищого навчального закладу. Така своєрідна «селекція» змісту підготовки магістрів індивідуалізує навчально-виховний процес підготовки викладачів, робить його варіативним, а, отже, забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності фахівця у майбутньому.

Отже, нами запропоновано технологію формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, яка ґрунтується на взаємозумовленості принципів, компонентів та рівнів засвоєння змісту майбутніми педагогами. Доведено, що знання, якими оволодівають магістранти (як спеціальні, так і психолого-педагогічні), постійно інтегруються, спеціалізуються, узагальнюються та конкретизуються, що призводить до утворення соціально-перцептивних зв’язків між окремими фактами, поняттями та явищами дійсності. За таких умов компоненти змісту освіти майбутніх викладачів вищих навчальних закладів мають відповідати кожному принципу та рівню засвоєння змісту підготовки. За відсутності зазначеної відповідності відбувається втрата цілісності змісту підготовки магістрантів та втрати логічних зв’язків у поняттях, термінах, модулях дисциплін, які вивчаються, а звідси – прогалини у знаннях майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Доведено, що найбільший рівень засвоєння змісту підготовки досягається найбільший рівень засвоєння змісту підготовки досягається на етапі відповідності особисто-креативного компонента змісту підготовки принципу ефективності, коли

майбутні викладачі вищих навчальних закладів здатні проектувати авторські моделі майбутньої педагогічної діяльності та вносити в них елементи творчості.

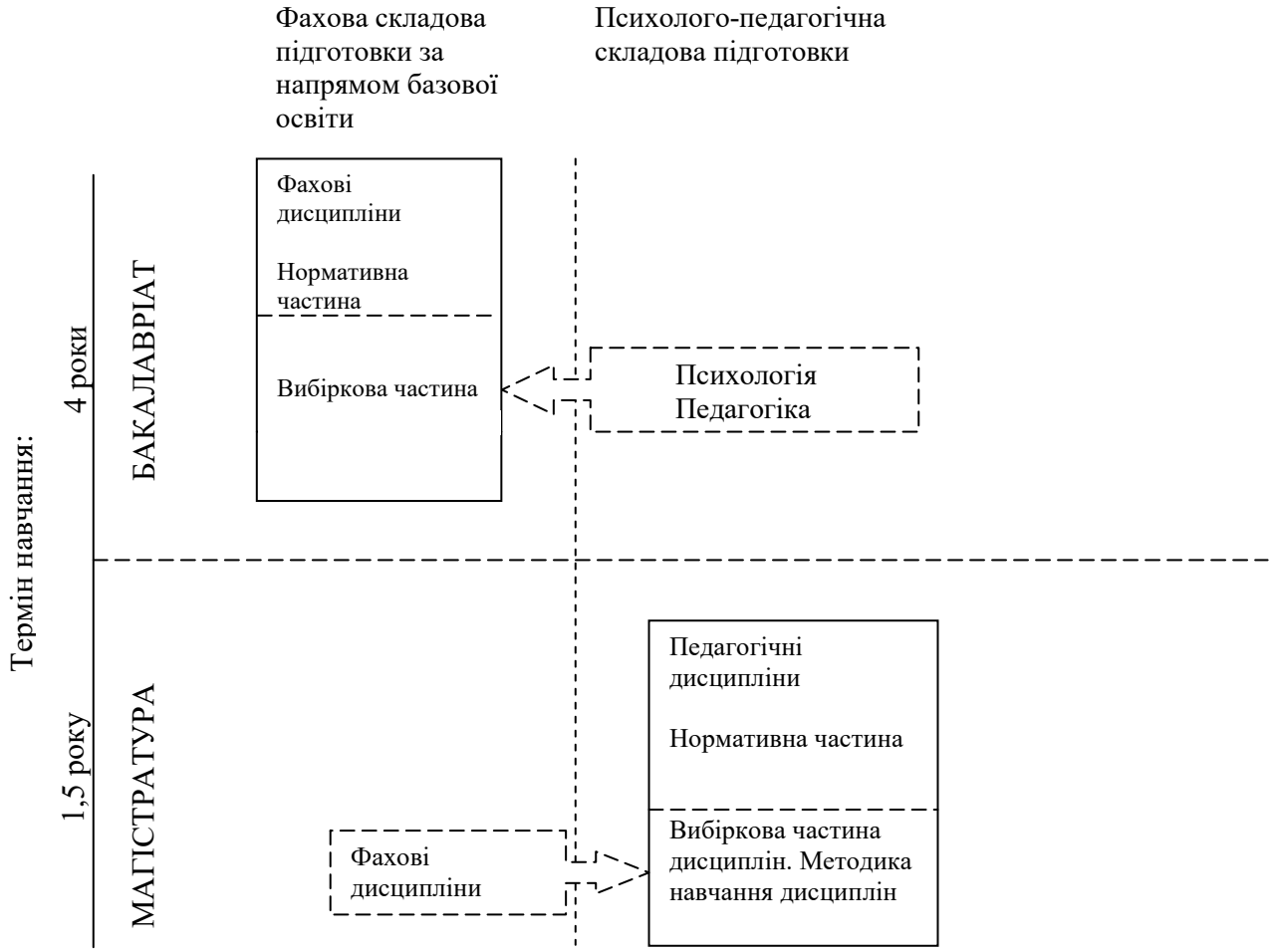


Рис. 5.3. Селекція змісту підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» (спеціалізація «Методика навчання циклу екологічних дисциплін») (авторська розробка)

Таким чином, оскільки традиційна система підготовки викладачів вищої школи перестає задовольняти соціальні потреби на необхідному рівні, підготовка викладацьких кадрів в умовах магістратури уможливлює підготовку педагогів, які поєднують фундаментальні знання з глибоким розумінням сутності освітнього процесу, винахідливістю у розв’язанні нестандартних задач, спроможністю прогнозувати ситуації, демонструвати наполегливість у виборі оптимальних рішень тощо. В такому аспекті вдосконалення змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи не може бути вирішеним лише за рахунок включення у навчальні плани підготовки декількох дисциплін психолого-педагогічного циклу. Варто, на

нашу думку, застосовувати нові підходи, завдяки яким стане можливим розроблення реального й універсального механізму конструювання змісту підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів так, щоб цей механізм, працюючи на випередження, дозволив виховати особистість, яка буде перебувати в гармонії з собою та навколишнім середовищем і здатну на високому рівні вирішувати професійні завдання майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Таким підходом, ми вважаємо, може слугувати акмесинергетичний підхід, який уможливить корінне удосконалення змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, планування та організацію навчання, методів і форм навчання магістрантів, контроль і оцінку якості знань, розроблення ІКТ, дослідження їх дидактичних функцій тощо.

5.2. Обґрунтування організаційних форм і методів підготовки викладачів вищої школи в магістратурі

Добір форм і методів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури є одним із суттєвих чинників формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів. Погоджуємося з О.І. Гурою, який зазначає, що науково-методичне забезпечення професійної підготовки науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах буде більш досконалим на основі використання: сучасних активних форм і методів навчання (організаційно-діяльнісна гра, тренінг, ігрове проектування тощо), спрямованих на підвищення ефективності процесу їх професійної самоорганізації, інтерактивних мультимедійних засобів навчання, які забезпечують самостійну роботу магістрантів; педагогічного супроводу, що передбачає підтримку професійного становлення та розвитку особистості [193].

Для нашого дослідження є цінним розуміння багатоманітності стосовно визначення методів навчання та їх класифікації у педагогічній теорії, адже за своєю суттю це складний об’єкт пізнання, який постійно змінюється. Майбутньому викладачу для того, щоб оволодіти технологією навчання, необхідно добре знати

всю їх різноманітність та вміти ефективно використовувати кожен з них і правильно орієнтуватися в їх класифікації; викладачу необхідно знати, вважає П.Г. Лузан, суттєві ознаки методів навчання. До таких істотних ознак методу науковець відносить:

− джерела, з яких студенти набувають знань;

− характер навчально-пізнавальної діяльності студентів;

− дидактичні цілі і завдання;

− бінарність методу: характер діяльності викладача і студентів;

− логічні операції засвоєння знань;

− рівень активності студентів у навчанні [387].

Погоджуючись з С.О. Сисоєвою, вважаємо найбільш принагідною для обґрунтування форм і методів підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі класифікацію методів навчання за джерелами отримання інформації (словесні, наочні, практичні) і за рівнем пізнавальної діяльності учнів (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемне викладання, частково-пошукові, дослідницькі) [597]. Репродуктивні методи (пояснювально-ілюстративний і репродуктивний) застосовуються з метою забезпечення швидкого і міцного запам′ятовування студентами навчальної інформації, формування умінь, навичок, але не допомагають належним чином розвивати їх мислення, зокрема їх самостійність, гнучкість, формувати в магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи навички пошукової діяльності. Тому водночас з репродуктивними методами, у підготовці викладачів вищих навчальних закладів, варто застосовувати і проблемно-пошукові методи (проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький) які, на нашу думку, сприяють більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями, розвивають творчу та навчально-пізнавальну діяльність. Однак, активні методи порівняно з репродуктивними, вимагають значно більше часу для вивчення навчального матеріалу, недостатньо вирішують завдання формування практичних умінь і навичок, менш ефективні під час засвоєння нового навчального матеріалу, де неможливе використання принципу апперцепції (опори на минулий досвід), а також у разі дуже слабкої підготовки студентів.

Варто зазначити на появу нових методів і підходів, які як вказує О.В. Назола виникали, асимілюючи позитивні аспекти своїх попередників, але з часом зараховувались до числа неефективних, а то й застарілих [448]. Ми погоджуємось з І.П. Підласим, вважаючи, що система методів навчання має бути динамічною та враховувати ті зміни, які постійно відбуваються в освітньому процесі [518].

З врахуванням зазначеного для ефективного вирішення завдань підготовки майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі, на нашу думку, необхідна така класифікаційна побудова методів навчання, яка б надала можливість майбутньому педагогу самому здійснювати добір комплексу методів, найбільш доцільних в реальних умовах професійно-педагогічної діяльності. Означена наукова проблема очікує свого вирішення, оскільки з одного боку підготовка магістрів вже вимагає ретельного добору методів навчання, а формування їх професійно-педагогічної компетентності гіперболізує цю проблему.

Розкриваючи вимоги до випускників магістратури відповідно до сучасної структури ринку праці, Р.С. Гуревич стверджує, що магістри мають:

– знати характеристики сучасних засобів і методів формування оброблення, зберігання і передавання інформації; особливості їх застосування в освіті;

– вміти застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для вирішення завдань відповідно до вимог сучасного ринку праці;

– володіти методами розроблення та впровадження інформаційно-комунікаційних засобів у різні сфери людської життєдіяльності. Саме це і обумовлює особливий вибір форм і методів педагогічної освіти магістрантів [194].

У контексті формування психолого-педагогічної компетентності викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі ми погоджуємось з А.В. Шишко, вважаючи, що вони мають бути зорієнтовані на: теоретичний аспект − засвоєння системи базових знань з теорії та практики професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі; практичний аспект − формування системи базових професійних умінь і навичок; особистісний аспект – розвиток і генералізація базових підсистем професійних якостей, розвиток зрілої, позитивної Я-концепції,

професійної рефлексії, активізація механізмів самоорганізації, мисленнєвої діяльності [722]. Вважаємо, що формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу має передбачати активізацію процесів професійної самоорганізації особистості та їх змістове (психолого-педагогічне) «наповнення».

Задля реалізації активізації процесів професійної самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, на нашу думку, добір методів навчання варто проводити на користь активних методів, які вирізняються інноваційністю у визначенні мети застосування, адже інноваційна діяльність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, що детерміновані переходом суспільства до інноваційного типу розвитку і зумовлюють гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (у різних сферах людського життя), реалізацію конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проектів. Імплементація освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності національної освіти, її здатності формувати інноваційну людину.

Вважаємо, що застосування інноваційних методів не має ігнорувати традиційні методи навчання, а доповнюючи їх, використовувати переваги традиційної системи навчання. До цієї думки схиляється П.Г. Лузан, стверджуючи, що часто безпідставно критикується «традиційна педагогічна технологія», пояснювально-ілюстративна модель навчання, наголошується, що в ній студентам наперед відведена роль пасивних споживачів інформації. Науковець зауважує, що з розвитком науки та техніки з′являлися й інноваційні педагогічні технології, які поступово змінювали одна одну, попередня інновація поступово забувалася і застосовувалася лише тими викладачами, хто зрозумів: не може бути абсолютного методу чи форми навчання, кожен спосіб навчальної роботи має своє чільне місце в загальній системі наукових методів [387].

На нашу думку, застосування інноваційних методів до підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури має доповнювати традиційні методи, використовуючи переваги традиційної системи навчання. Вважаємо, що поєднуючи

саме традиційні та інноваційні методи навчання, необхідно створити таку класифікацію методів підготовки майбутніх педагогів, яка б сприяла загальному перетворенню процесу навчання в магістратурі на основне джерело його загального та професійно-педагогічного розвитку, сприяючи при цьому процесам професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення та самоорганізації магістранта. Система активних (інтерактивних) методів навчання, доповнюючи традиційні, сприяє активному розвитку особистості в умовах магістратури, формує у майбутніх магістрів здатність проектувати та організовувати свою діяльність, готовність працювати та приймати рішення в умовах, що постійно змінюються.

Глибокий діалектичний зв′язок традиційної та інноваційної системи навчання магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи можна простежити у процесі оволодіння студентами професійними знаннями. Психолого-педагогічні дослідження засвідчують три взаємопов′язані етапи:

− перший: формування у магістрантів основ понять, їх початкове розуміння та запам′ятовування (репродуктивний етап);

− другий: різнобічне відтворення і осмислення основ понять, їх доповнення новими відомостями і формування умінь пов′язувати ці поняття з новою інформацією (етап продуктивного відтворення і застосовування знань у різних умовах);

− третій: виникнення нових проблем, гіпотез іх розв′язання (етап творчого застосування знань) [682].

З огляду на зазначене відобразимо взаємозв′язок у застосуванні методів навчання майбутніх викладачів вищої школи з акмесинергетичною моделлю їх підготовки в магістратурі. Нехай при цьому: $\eta = \psi(\xi)$ – функціональна залежність між ξ – змінною рівня професійного розвитку та η – змінною рівня здатності до самоорганізації майбутнього викладача вищої школи. Нехай вісь $O\xi$ співпадає з віссю еволюції методів навчання магістрантів: Om (рис. 5.4). У ході дослідження було виявлено, що етап професійного самопізнання майбутніх викладачів вищої

(період T_1) пов′язаний з формуванням понять вибраної сфери діяльності, початковим розумінням та запам’ятовуванням основних термінів, а саме з репродуктивним етапом процесу володіння знаннями магістрантами (період M_1). Оскільки на цьому етапі характерним є неврівноважений стан особистості магістранта, відбувається його становлення як майбутнього педагога, навряд чи варто в цей період вживати активні методи навчання. Вже пізніше із наростанням кількості пасивних, а далі активних повторень з мисленнєвим відтворенням інформації та внаслідок стану неврівноваженості у магістранта виникає потреба вживання активних методів навчання, що приводить до суперечності між традиційними методами освітнього процесу та інноваційними (точка розриву – ξ_1). Таким чином, за умови наполегливої навчальної роботи магістранта через певний час, пройшовши через точку біфуркації ξ_1, перший етап в роботі понятійно-логічної сфери мислення переростає в другий (період M_2) – продуктивний етап відтворення і застосування інформації.

Період M_2 відповідає етапам професійного самовиховання та професійного саморозвитку майбутнього викладача вищої школи (періодам T_2 та T_3) (рис. 5.4), коли репродуктивні методи навчання магістрантів варто замінити активними, адже студент на цьому етапі вже знає власну освітню траєкторію та усвідомлює необхідність формування професійно-педагогічної компетентності. Активні методи навчання на цьому етапі спонукають магістрантів до розвитку логічного мислення, активного оволодіння психолого-педагогічними та спеціальними знаннями і сприяють особистому розвитку магістрантів.

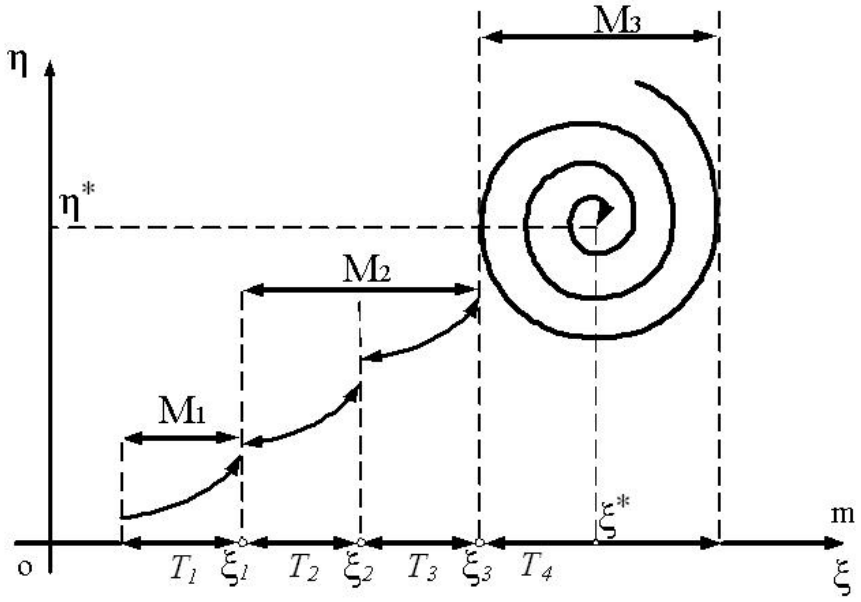
Період M_3 (період творчого застосування знань), на нашу думку, пов’язаний з етапом професійного самовдосконалення підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури (період T_4) (рис. 5.4). У цей період, коли у магістранта зароджується бажання руху до вершин акме та нового рівня набуває професійна самоорганізація, розкриваються творчі особистісні риси майбутнього фахівця, тому саме в цей час підготовка майбутніх викладачів потребує прийомів впровадження в освітній процес таких форм і методів навчання, які б уможливили розвиток мислення студентів, формування їх пізнавальної активності та елементів

професійної творчості.

Зважаючи на зазначену методику підготовки у майбутніх викладачів вищої школи, пропонуємо такі основні методи, як:

− репродуктивні: пояснювально-ілюстративні, практичні.

− активні (інтерактивні): проблемний, проектний, ігровий, метод інциденту, кейс-метод, метод симуляцій.



Oξ – вісь рівня професійного розвитку *Oη – вісь рівня самоорганізації*

Етапи:

T_1 – професійного самопізнання

T_2 – професійного самовиховання

T_3 – професійного саморозвитку

T_4 – професійного самовдосконалення

Періоди:

M_1 – репродуктивний

M_2 – продуктивний

M_3 – творчого застосування теоретичних знань, практичних умінь і навичок

Рис. 5.4. Етапи еволюції методів навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі

Проаналізуємо запропоновані нами методи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, зокрема найбільш поширені традиційні методи. Варто зазначити, що в останні роки, коли значних темпів розвитку набули інформаційно-комунікаційні технології навчання та використання мережі Інтернет, позиції пояснювально-ілюстративних методів ослабли ще більше. З’ясувалося, що світова павутина та можливості комп′ютеризації навчання значно зручніші, ніж технічні

засоби попередніх десятиліть. Утім, на наше глибоке переконання, особливо коли йдеться про період становлення майбутнього викладача вищої школи, ніщо не може замінити живе слово педагога, воно супроводжує будь-який спосіб подання навчального матеріалу та спонукає магістрантів до подальшої продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

У контексті традиційних методів, які можна використовувати у підготовці майбутніх викладачів вищої школи виокремимо: пояснення, інформаційне повідомлення, розповідь, бесіду, дискусію, лекційний метод, ілюстративно-демонстраційний метод тощо. Пояснення як словесний, науково-обґрунтований, доказовий виклад навчального матеріалу із застосуванням причинно-наслідкових зв′язків, аналізу властивостей, причин, співставленнями, порівняннями і висновками може використовуватися нами на репродуктивному етапі навчання магістрантів – майбутніх педагогів. Чітка послідовність, доступність і результативність пояснення сприятили, на нашу думку, навчально-пізнавальній активності магістрантів.

Вважаємо, що оволодіння майбутніми викладачами вищої школи методу пояснення, а саме: уміння зберігати одну логічну лінію при викладанні навчального матеріалу, забезпечуючи тим самим обґрунтованість і доказовість інформації, є одним із найважливіших компонентів формування професійно-педагогічної компетентності педагога.

Майбутній викладач вищої школи має вміти доносити до своїх слухачів інформаційне повідомлення, як словесний виклад фактів про процеси, явища, предмети без причинно-наслідкових зв′язків чи будь-яких доведень. Володіння магістрантами цим методом дозволить у майбутній професійно-педагогічній діяльності подавати під час освітнього процесу найбільшу кількість інформації за одиницю часу. Застосування цього методу у процесі підготовки викладачів вищої школи інформує магістрантів про майбутню професію, вказує на її особливості, допомагає їм на етапі самопізнання – підготовчому етапі їх становлення як педагогіів. Водночас, як і більшість репродуктивних методів, цей метод має певні недоліки. Зміст навчального матеріалу під час інформаційного повідомлення не стимулює активність магістрантів: сприймаючи його, вони фіксують факти,

головним чином у механічній пам′яті, часто без осмислення. Саме в цей час наростає незадоволеність магістрантом системою навчання та його результатами, адже, насправді, результати такої репродуктивної активності магістрантів незначні. У зв′язку з цим, саме в цей час варто переходити у підготовці магістрів – майбутніх викладачів до активних методів навчання.

Серед пояснювально-ілюстративних методів для майбутнього педагога буде корисним оволодінням методами, які можна чергувати з інформаційним повідомленням та поясненням, розширюючи та поглиблюючи поняття нової інформації, формуючи уміння використовувати знання на практиці, в інших умовах та обставинах. Йдеться про такі методи, як: розповідь, бесіда, дискусія тощо. Майстерне використання викладачем засобів притягування, підтримування, мобілізації та переключення уваги студентів, зауважує П.Г. Лузан, перетворює їх зі слухачів у активних учасників освітнього процесу, сприяє формуванню ґрунтовних і міцних знань [387].

Оволодіння магістрантами лекційним методом як логічно витриманого, системно-послідовного комплексу пояснювально-ілюстративних методів навчання (пояснення, розповідь, інформаційне повідомлення, ілюстрування, демонстрування тощо) сприяє формуванню у майбутніх педагогів навичок відбору та структурування змісту навчального матеріалу, дикції, темпу викладу інформації.

Ефективність використання магістрантами в майбутній професійно-педагогічній діяльності ілюстративно-демонстраційного методу залежить, на нашу думку, від умілого поєднання живого слова та наочних посібників, дотримання певних технічних прийомів і правил. Адже можливості засобів наочності, як доводить практика, значно ширші, ніж ілюстрації до викладеного матеріалу.

Вагоме місце у підготовці майбутніх викладаів вищої школи займають практичні методи навчання, серед яких виокремлено: вправи, лабораторний та виробничо-практичний метод тощо. Варто зауважити, що засвоєння магістрантами суттєвих властивостей понять, зв’язків між ними можливе лише при добре налагодженій системі впровадження в освітній процес практичних методів навчання.

Як зазначалося попередньо, поєднання репродуктивних та активних (інтерактивних) методів у процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури сприятиме продуктивнішому формуванню професійно-педагогічної компетентності магістрів. Виходячи з цього, зазначимо, що інтерактивне навчання значно стимулює пізнавальну діяльність магістрантів – майбутніх педагогів та сприяє формуванню як предметних компетентностей, так і загальновиховних: оволодінню етапами навчальної діяльності; розвитку критичного мислення; зростанню впевненості у власних силах; розвитку самостійності; утвердженню позитивної «Я-концепції»; розвитку креативності; розвитку організаторських і комунікативних здібностей; формуванню відповідних життєвих і професійних компетенцій; створенню атмосфери співробітництва та ефективної взаємодії; зростанню успішності [597].

Поряд з тим, активне (інтерактивне) навчання вирізняє низка особливостей: організація навчання магістрантів у невеликих групах зі змінним, залежно від характеру, завданням, складом учасників; проблемність навчання, що слугує певним каталізатором активності студентів, яка підштовхує студентів постійно замислюватись над інформацією, з якою вони працюють; мають місце власні оригінальні версії розв′язання проблеми; опора на власний досвід магістрантів та їх знання; створення атмосфери співробітництва студентів і викладачів.

Використання групи активних (інтерактивних) методів навчання є доцільним, зокрема, під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, адже саме ці методи сприяють комплексному розв′язанню педагогічних задач, моделюванню та аналізу педагогічних ситуацій, близьких до реальних умов, формуванню репродуктивних і креативних способів діяльності як основи індивідуального стилю майбутньої викладацької діяльності, становленню ціннісно-особистісного ставлення до педагогічних знань як основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця в умовах магістратури.

На основі аналізу існуючих інтерактивних методів навчання виокремимо ті, які на нашу думку, найдоцільніше сприятимуть підготовці магістрів – майбутніх викладачів вищої школи, а саме: метод проблемного навчання.

Використовуючи метод проблемного навчання у підготовці магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи, варто, на нашу думку, враховувати диференційованість підходів у сучасних педагогічних дослідженнях до його тлумачення: проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення людини, а його суть полягає у пошуковій діяльності учнів (С.У. Гончаренко [175]; є психолого-педагогічною системою в організації навчально-пізнавального процесу (А.В. Фурман [678]); є новим типом навчального процесу (А.М. Алексюк [9]). Кожен із зазначених підходів в педагогічній теорії відображає якийсь один бік цього складного процесу, а для нашого дослідження вони мають практичну цінність, лише в інтегрованому поєднанні.

Аналізуючи рівні проблемного навчання магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи, можна констатувати, що вони утворюють етапи переходу від найнижчого рівня – проблемного викладу – до найвищого – самостійного формулювання і розв′язання проблем магістрантами. Нам імпонує думка Р.А. Нізамова про те, що вище наведені міркування про реалізацію етапів проблемного навчання справджуються лише у тому випадку, коли викладач поступово застосовує перехід від одного рівня до іншого і таким способом навчає прийомам формулювання і вирішення проблеми [458]. Водночас науковець підкреслює, що не можна подавати дану послідовність рівнів таким чином, ніби проблемний виклад як найтяжчий рівень проблемного навчання має застосовуватися на початковому етапі, а потім втрачати своє значення після переходу на вищий рівень.

Досвід використання проблемного навчання у вищих навчальних закладах у підготовці майбутніх викладачів вищої школи засвідчує, що на одному і тому ж занятті у багатьох випадках рівні проблемного навчання застосовуються в комплексі. У поєднанні з акмесинергетичним підходом застосування проблемного підходу до підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи уможливлює таку організацію освітнього процесу магістрантів, в результаті якого вони набувають досвіду майбутньої професійно-педагогічної діяльності з розв′язання проблем різних видів складності. У результаті такої взаємодії виключається як

домінування одного учасника освітнього процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Навчання відбувається шляхом взаємодії магістрантів та викладачів, і, як було зазначено при обґрунтуванні акмесинергетичної моделі підготовки майбутніх викладачів вищої школи, між студентами наявною є постійна взаємодія, співпраця та спілкування, а викладач є організатором інтерактивної взаємодії. Особливу увагу варто приділяти організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники більш мобільні, більш відкриті та активні, внаслідок чого педагогічна система підготовки майбутніх викладачів вищої школи набуває рис відкритості та постійної взаємодії з навколишнім світом. Проблемне навчання спрямоване на активізацію професійно-пізнавального інтересу магістрантів, стимулює творче мислення та, з рештою, формує професійно-педагогічну компетентність майбутніх викладачів вищої школи.

Наступним інтерактивним методом, який заслуговує на увагу і може плідно застосовуватися у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури, є метод проектів, в основу якого покладено ідею, що відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої проблеми [597]. Аналізуючи переваги методу проектів для нашого дослідження зазначимо, що перш за все він відображає особистісно орієнтований підхід в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства [597]. Окрім того, метод проектів завжди орієнтований, на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котру вони виконують впродовж цілком визначеного відрізку часу та вирішення якоїсь проблеми. Результати виконаних проектів, повинні бути відчутними: якщо це теоретична проблема – то конкретне її вирішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження, тому. Використання методу проектів у магістратурі сучасної вищої школи передбачає реалізацію кращих ідей традиційної та інноваційної методик навчання, адже навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну роботу магістрантів, в процесі якої майбутні викладачі можуть підвищити свою професійну майстерність, удосконалити свої практичні уміння і навички щодо організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах різних типів.

Саме тому вважаємо, що активне використання методу проектів у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури уможливлює вдосконалення у магістрантів уміння збирати необхідну інформацію, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези і робити відповідні висновки та загалом удосконалення дослідницьких навичок студентів. Проектна діяльність спонукає необхідність не стільки передавати магістранту суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати ці знання самостійно й використовувати для вирішення практичних задач. Останнє призводить до усвідомлення майбутнім педагогом необхідності професійного самовдосконалення впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності.

Заслуговує на увагу ігровий метод у підготовці магістрів – майбутніх викладачів вищої школи, зокрема, ділова гра, що передбачає відтворення діяльності різного рангу (розпорядників ресурсів) на підприємствах за умовних обставин при наявності конфліктних проблемних ситуацій та інформаційної невизначеності. Застосування ділової гри в освітньому процесі магістрантів дає можливість одночасно реалізувати функції навчання, виховання та розвитку майбутніх викладачів у професійному контексті. Забезпечуючи інтегрування психолого-педагогічних та спеціальних знань, ділова гра, на нашу думку, є одним із шляхів вирішення суперечностей між навчанням і педагогічною практичною діяльністю магістрантів, стимулює підготовку магістрантів до занять, активізує пошук і сприйняття інформації, підвищує їх зацікавленість у майбутній професійно-педагогічній діяльності, адже елементи ділової гри забезпечують зацікавлене сприйняття магістрантами навчального матеріалу та привертають їх увагу до навчальної дисципліни. Гра, яка за своїм змістом пов′язана з навчанням, допоможе магістрантам сконцентрувати увагу на навчальній проблемі: в результаті остання сприймається вже не як «пов′язана», а як бажана і особисто значуща ціль. Погоджуємось з П.Г. Лузаном, вважаючи, що виконання навчального завдання у ході гри, пов’язане з меншими затратами і мінімальними вольовими зусиллями, та дає змогу звільнити інтелектуальний потенціал студентів, використати його більш ефективно [387].

Різновидом навчальних ігор є інтелектуальні ігри, які розв'язують проблему розвитку, корекції і удосконалення мислення магістрантів як однієї із складових усього освітнього процесу. Заслуговують на увагу і так звані «рольові ігри». Цей метод можна використовувати для моделювання реальних професійних ситуацій, коли учасники гри імітують діяльність тієї або іншої особи в освітньому процесі. Під час гри у магістрантів розвивається творче мислення (здатність посилювати проблему, оцінити ситуацію, висунути можливі варіанти розв'язання і проаналізувати ефективність кожного, вибрати найоптимальніший варіант), професійні уміння викладача вищої школи.

У процесі підготовки магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи варто, на нашу думку, використовувати вид навчальної гри – навчальний тренінг, який останнім часом набув широкого поширення у вищій школі. Тренінг передбачає застосування і засвоєння магістрантом навичок, ідей, які необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності. Методологічною особливістю тренінгу є груповий характер проведення та потреба в інтенсивній взаємодії між усіма учасниками. Під час використання навчального тренінгу можна комбінувати інші активні методи навчання.

Втім, варто зазначити, що для успішного використання ігрового методу у процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі, необхідно вирішити такі завдання:

– спеціальні професійно-педагогічні (розробити імітаційно-ігрову модель майбутньої професійно-педагогічної діяльності магістранта, що, власне, і становить сутність гри);

– загальні психолого-педагогічні (засобами дидактики з впровадженням психологічних закономірностей навчання магістрантів реалізувати цю сутність в особливій ігровій формі навчальної діяльності).

Знайти оптимальне поєднання цих двох задач у ході ділової гри зумовлює ефективність застосування методу, а відтак ефективність освітнього процесу магістрантів загалом.

На нашу думку, серед сучасних активних методів навчання магістрантів –

майбутніх педагогів варто виділити метод «мозкової атаки», який наразі набув поширення як у вищих навчальних закладах України, так і в західних університетах. У використанні методу простежуються два етапи: спочатку формулюються навчальне питання чи проблема, а потім відбувається пошук варіантів оптимальної відповіді на основі використання знань учнів, зважаючи на їх погляд та ступінь професійної підготовленості. У цьому разі група розділяється на дві підгрупи: генераторів ідей та критиків. Генератори ідей висловлюють всі ідеї щодо ров'язання поставленої задачі, яка, на їх думку, сприятиме її розв'язанню.

Метод «мозкової атаки» уможливлює, на нашу думку, інтелектуальний та особистісний розвиток магістрантів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів та сприяє формуванню та розвитку здібностей студентів діяти та знаходити оригінальні рішення у нестандартних професійно-педагогічних ситуаціях.

Серед інших активних методів навчання магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи заслуговують на увагу такі методи: метод інциденту, кейс-метод, метод симуляції тощо. Вважаємо, що метод інциденту доцільно використовувати для формування у магістрантів – майбутніх педагогів управлінської компетентності, яка передбачає вироблення умінь швидко приймати рішення з позиції керівника групи, структурного підрозділу, коли необхідно урегулювати конфліктні та непередбачувані ситуації. Застосування такого методу дає змогу відпрацьовувати майбутньому викладачу вищої школи декілька стандартних ситуацій, які стануть йому у пригоді на початку його професійно-педагогічної діяльності.

Кейс-метод (Casestudy) або метод аналізу ситуацій полягає в тому, що тим, хто навчається, пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні конкретної проблеми, яка при цьому не має однозначних рішень. Технологія проведення кейс-методу зводиться до того, що магістрантам у письмовій формі пропонується інформація з певного проблемного завдання або ситуації. При цьому акцент зміщується з процесу односторонньої передачі знань на самостійне прийняття студентами рішень та розвитку у них навичок аналізу. На нашу думку, основне завдання при цьому

полягає у створенні в аудиторії успішного мотиваційного середовища, в умовах якого у магістрантів з'являється бажання поділитися своїми знаннями та ідеями.

Вважаємо досить ефективним у підготовці магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи метод симуляцій, особливість якого методу полягає у використанні унікального алгоритму навчання, де немає теорії. Спочатку учасники занурюються у проблемну ситуацію і намагаються її розв'язати за допомогою наявних у них знань, навичок і ресурсів. Коли існуючих можливостей вже не вистачає для виконання завдання, вони починають вишукувати нові способи дій, запитувати додаткову інформацію. Саме у цей момент відбувається перехід від навчання до досвіду, коли магістрант відчуває важливість нового знання через власний досвід спроб і помилок. Для майбутніх викладачів вищої школи цей метод дає змогу уникнути чи попередити ухвалення хибних рішень у майбутній професійно-педагогічній діяльності, розробити власний підхід до оцінювання різних навчальних чи навчально-виховних ситуацій, сформулювати основи індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності та уміння оцінювати її соціальні наслідки. Адже перевагами цього методу є:

– можливість швидкого «занурення» магістрантів у педагогічну ситуацію та розуміння педагогічних процесів;

– можливість отримати досвід прийняття рішень з різних позицій, побачити освітній процес з різних точок зору;

– високий ступінь свободи у розвитку ситуації вимагає від учасників комплексного використання знань і навичок уміння бути гнучкими у виборі підходів у розв'язанні проблеми;

– командна робота та момент змагання уможливлюють високу емоційну згуртованість всіх учасників, сприяють формуванню навичок колективної роботи.

На нашу думку, зазначене сприятиме формуванню таких компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи як: мотиваційно-ціннісного, процесуально-діяльнісного, акмеологічного.

Ефективність підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури залежить не лише від методів навчання, а й від форм організації

освітнього процесу, які характеризують зовнішній аспект оволодіння знаннями: кількість студентів, місце і тривалість навчання, особливості спілкування викладачів і студентів. Погоджуючись з І.Ф. Харламовим [682], вважаємо, що ні принципи, ні методи та прийоми навчання магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи не можуть забезпечити умови для продуктивного оволодіння навчальним матеріалом, якщо процесу навчання не надали відповідних організаційних форм.

У вищих навчальних закладах в організації освітнього процесу магістрантів використовують різноманітні форми організації навчання – індивідуальні, групові, масові, аудиторні та позааудиторні. Щодо конкретних форм організації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів, то найпоширенішими є лекції, семінарські заняття, практичні заняття, колоквіуми, навчальна ділова гра, самостійна робота, предметний гурток, спецкурси, педагогічна практика, консультації, контрольні, курсові й дипломні роботи.

Розглянемо методичні особливості підготовки та проведення лекцій, практичних, семінарських, ілюстративно-практичних занять, психолого-педагогічних ігор та інших форм в організації освітнього процесу магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи. Зауважимо, що лекція має важливе значення в організації освітнього процесу магістрантів, що виявляється, насамперед, у тісній її єдності з усіма іншими формами, насамперед, у взаємодії з семінарськими, практичними і лабораторними роботами. Наразі, лекція є найпоширенішим засобом передачі та сприймання навчальної інформації і, водночас, її проведення є найвідповідальнішим обов’язком викладача. З’ясуємо, чи актуальною залишатиметься лекція як форма організації освітнього процесу магістрантів у сучасний період розвитку інформаційно-комунікативних технологій. Справді, наразі більшість магістрантів мають змогу самостійно знайти та опрацювати ту чи іншу тему з рекомендованої літератури, ознайомитися з різними думками, концепціями сучасних наукових шкіл. Отже, академічна лекція у звичайному для нас розумінні як засіб донесення наукової інформації до слухача починає змінюватися, але, на нашу думку, не втрачає свого значення. Наведемо аргументи на користь лекції, як значущої форми освітнього процесу у магістерській аудиторії.

По-перше, сучасний лавиноподібний потік наукової інформації не встигає «заземлитися» (П.Г. Лузан), у підручниках, посібниках, вони за змістом завжди відстають від темпів розвитку технологій, техніки. Лекції є одним з провідних способів оперативного ознайомлення студентів з найновішою науковою інформацією [387]. По-друге, лекція оперує значно більшими можливостями щодо урахування специфіки магістерської аудиторії, вона озброює магістранта не тільки знаннями, а й переконаннями, умінням надавати критичну оцінку розглядуваному матеріалу. По-третє, враження від матеріалу на лекції зростає завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам викладача, лектора, дає змогу прямого контакту лектора із слухачами. По-четверте, як зауважує А.М. Алексюк, лекція має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності [9]. По-п’яте, лекція має важливе не тільки навчальне, а й виховне значення, виховуючи магістрантів не тільки завдяки своєму змісту, а й засобами особистого спілкування з викладачем – ученим, педагогом, громадянином.

На нашу думку, йдеться не лише про потрібність чи непотрібність лекцій, як форми організації навчання магістрантів, а скоріше про їх інноваційний характер як за формою проведення, так і за змістом. Застосування лекцій буде ефективним, якщо їх диференціювати залежно від того, яке місце їм належало у структурі послідовності вивчення дисципліни, а саме:

1. Вступна лекція, на якій магістрантів ознайомлюють з галуззю науки, що має викладатися в курсі навчальної дисципліни.

2. Лекція початкового курсу, на якій наводяться основні поняття і терміни, найпоширеніші для конкретної галузі знань.

3. Лекція основного курсу, на якій викладається основний зміст галузі науки, що вивчається.

4. Заключна лекція, на якій матеріал узагальнюється та систематизується.

5. Оглядова лекція, на якій висвітлюються основні напрями досягнень та перспективи розвитку галузі науки.

Така диференціація лекцій, а також диференціація, яка ґрунтується на основі провідного методу їх проведення, як: лекція інформаційного повідомлення, лекція

пояснення, пояснювано-ілюстративна (демонстративна) лекція, лекція-розповідь, проблемна лекція, лекція-диспут та інші уможливлюють творчу роботу викладача, спрямовану на залучення до такої ж творчої роботи магістрантів. Задля виконання цієї мети варто домагатися, щоб лекції мали проблемний характер, висвітлювали сучасні досягнення науково-технічного та суспільного розвитку, теорії й практики, сприяли поглибленій самостійній роботі магістрантів, розвитку їх творчих здібностей. Залучення до читання лекцій кваліфікованих досвідчених викладачів, широке використання наочності, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій, допоможе майбутнім викладачам опановувати лекторську майстерність.

Ми погоджуємось з Н.В. Гузій про доцільність введення у лекційний матеріал таких компонентів, які спонукають магістрантів до творчої активності, вибору, само презентації [190]. Це може бути поглиблене описання педагогічних феноменів, створення ситуацій, які стимулюють процеси прийняття якісних педагогічних рішень та ін. Для досягнення цієї мети інформація на лекції викладається у неповному вигляді і одночасно створюються умови для її доповнення знаннями, баченням та індивідуальним досвідом магістрантів. Увага при цьому концентрується на залежності явища, яке вивчається від випадковостей, стихійних, хаотичних процесів його розвитку. Цим ми досягаємо нелінійності мислення студентів та його звільнення від стереотипів .

Не втрачає свого актуального значення одна з найдавніших форм проведення навчання – семінарське заняття. Щодо підготовки магістрантів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, на нашу думку, семінарські заняття призначені забезпечити розвиток творчого професійного мислення майбутніх педагогів, мотивацію до професійно-педагогічної діяльності та навичок професійного використання знань у навчальних умовах. Саме на семінарських заняттях магістранти вчаться вільно володіти поняттями, означеннями, термінами, зокрема циклу психолого-педагогічних дисциплін, у майбутніх викладачів вищої школи формується інтерес до педагогічної науки та науково-педагогічних досліджень. Зауважимо, вміле моделювання на семінарських заняттях педагогічних ситуацій сприяє формуванню в магістрантів психолого-педагогічної готовності до

викладання у вищій школі.

Ефективною формою організації навчального процесу магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи є практичні заняття, які сприяють формуванню практичних умінь і навичок. Вважаємо, що практичні заняття сприяють формуванню у магістрантів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів таких необхідних умінь: розв'язання поставлених завдань, отримання та критичне опрацювання необхідної інформації, робота з документацією (інструкціями, вказівками), визначення професійної позиції та формування власної думки та її висловлювання, навички організації спільної роботи в групі та самоорганізації.

Під час проведення практичних занять з магістрантами варто, на нашу думку, зважати на андрагогічні принципи організації цієї форми навчання, адже магістранти – дорослі люди з розвиненою мотиваційною сферою щодо професійної діяльності. Тому, на нашу думку, під час підготовки до практичного заняття необхідно спрямовувати навчальний матеріал у практичну площину, щоб майбутні викладачі бачили його практичну значущість і необхідність для своєї професійно-педагогічної діяльності. Потреба в його вивченні спонукає магістрантів до творчого пошуку, викликаного необхідністю актуалізувати раніше отримані знання для самостійного аналізу нових понять, явищ, фактів та подальшої генерації власних підходів до організації освітнього процесу у вищій школі.

На нашу думку, під час проведення семінарських і практичних занять необхідно створити такі умови на яких магістрант має:

– захищати свою думку, наводячи вагомі аргументи;

– ставити проблемні запитання колегам;

– рецензувати відповіді колег, давати поради;

– вміти робити педагогічний аналіз, користуючись набутими знаннями;

– вміти робити самоаналіз власних досліджень;

– виконувати творчі завдання.

Виходячи з цього варто проводити такі семінарські та практичні заняття, які б уможливлювали творчу активність магістрантів, а саме: ілюстративні практичні заняття; ігрові психолого-педагогічні вправи; мікровикладання; семінари-дискусії

тощо.Так, зокрема, ілюстративні практичні заняття передбачають ілюстрування магістрантом викладених на лекціях або в підручниках теоретичних положень. Кожен з них добирає приклади (з наукової літератури, власного досвіду), які підтверджують чи заперечують основні теоретичні положення, що вивчаються. На таких заняттях актуальною є спільна робота магістрантів: спочатку ілюстрації обговорюються у «мікрогрупах», а потім вже розглядаються в аудиторії усіма студентами групи. У якій формі буде ілюструватися приклад: рольовому моделюванні, розповіддю чи сценкою – вирішують самі магістранти. Така форма організації практичного заняття, на нашу думку, може бути ілюстративною акмесинергетичною моделлю підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Адже незвичність форми практичного заняття, робота в малих групах породжують елементи здатності до самоорганізації майбутнього педагога.

Психолого-педагогічні ігри є особливим видом навчальної діяльності магістрантів, який охоплює моделювання і аналіз різних психолого-педагогічних ситуацій. Як уже було зазначено, ігри не замінюють традиційні методи навчання, а лише використовуються з ними в комплексі. Виконуючи певні завдання, зокрема, формування педагогічних умінь магістрантів, оволодіння ними педагогічною технікою, мовою, стилем спілкування, ігри стимулюють самооцінку, самоконтролюють, саморозвивають та самоудосконалюють майбутнього педагога. На практичних заняттях, де використовується мікровикладання, магістранти самостійно обирають форму проведення заняття та самостійно його проводять. Умовою є самостійна ґрунтовна підготовка магістранта як викладача.

Ефективною для формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи є проведення семінарських занять – дискусій, які являють собою обговорення проблеми з різних (протилежних) точок зору. При застосуванні такої форми проведення семінарського заняття група поділяється на частини за кількістю підходів до розв’язання конкретного питання. При підготовці до семінару магістранти знаходять факти, які підтверджують ту точку зору, яку вони хочуть відстоювати і свідчення необґрунтованості інших підходів до цього питання. Викладач стежить за ходом дискусії, спрямовуючи її у наукове русло, зважаючи на

рівень підготовленості та деякі індивідуальні особливості магістрантів. У ході дискусії остаточно не вирішується розв'язувана проблема, але прояснюється і стає більш зрозумілою її суть, що допомагає магістрантам зайняти певну позицію у ході дискусії, конкретно показати недоліки у міркуваннях колег, навести аргументи, які б переконали одногрупників та викладача у правоті своєї позиції з розв'язання питання, що розглядається. На нашу думку, семінар-дискусія дає змогу магістрантам навчитися аналізувати та порівнювати різні підходи до поставлених проблем, формує у них уміння вести наукову дискусію, активізує інтерес до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Вкажемо на особливості реалізації зазначених організаційних форм і методів підготовки майбутніх викладачів вищої школи під час навчання за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи», зокрема в вищому навчальному закладі непедагогічного профілю (у рамках експериментальної роботи). З метою ефективності організації освітнього процесу підготовки магістрантів – майбутніх педагогів та впровадження форм і методів в реалізації магістерської програми, варто, на нашу думку, застосувати інтегративно-тьюторську систему навчання. Для посилення психолого-педагогічної підготовки магістрантів та підготовки за основним фахом в непедагогічному вищому навчальному закладі створено дві групи кураторів (тьюторів), які безпосередньо координують підготовку магістрів. Куратори першої групи це, як правило, представники кафедр психолого-педагогічного профілю, які реалізують навчальний план магістерської програми «Педагогіка вищої школи»; до другої групи – ввійшли представники профільних кафедр за напрямом бакалаврської програми магістранта. Координує освітню діяльність магістрантів та їх кураторів Інститут кураторів магістерської програми, завданням якого є безпосереднє керівництво навчальною, самостійною та науково-дослідною роботою майбутніх викладачів з першого дня його навчання за магістерською програмою.

Узагальнену схему інтегративно-тьюторської підготовки фахівців (за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи») подаємо на рис. 5.5.

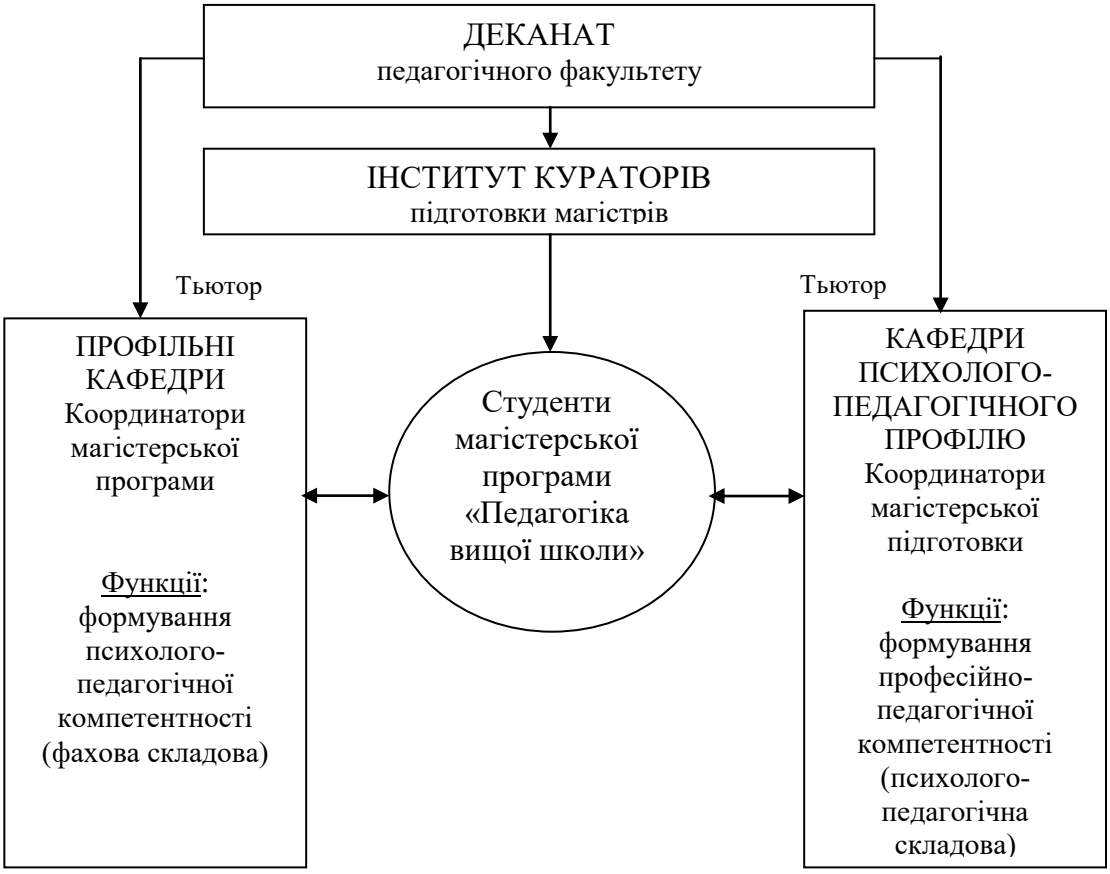


Рис. 5.5. Узагальнена модель інтегративно-тьюторської підготовки фахівців за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи» (авторська розробка)

Як бачимо з рисунка, куратором магістерської підготовки є науково-педагогічний працівник, який має вчену ступінь і вчене звання, а також вагомий науковий та педагогічний стаж. Його основним завданням є допомога студенту-магістранту в його професійному та особистому становленні. Сучасна практика засвідчила, що до функцій кураторів магістерської підготовки відносимо:

– навчальну (прийняття участі у формуванні професійних умінь та навичок студентів);

– координційно-керівну (координація діяльності студента щодо виконання графіку навчальної та наукової роботи);

– організаційну (забезпечення зв’язків кафедр-координаторів з кафедрами спеціальної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу);

– діагностично-контролюючу (здійснення цілеспрямованого керування освітнім процесом та вивчення його ефективності);

– виховну (сумісно з деканатом участь у роботі щодо здійснення виховного впливу на магістранта);

– прогностичну (передбачення майбутніх навчально-виховних результатів студента з метою здійснення необхідної координації процесу підготовки);

– наукову (допомога у виборі науково-дослідної тематики студента і керування виконанням магістерської роботи).

Одним із досить ефективних підходів до організації навчального процесу є залучення студентів до науково-дослідної роботи, яка здійснюється на сучасній матеріально-технічній базі з використанням сучасних наукових розробок кафедр кураторів, які, в свою чергу, базуються на новітніх прогресивних технологіях.

Особлива увага в нинішній час приділяється практичній підготовці фахівців. У навчальний план магістерської програми підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» (навчання на основі освітнього ступеня «бакалавр») введено навчальну ознайомчу практику та дві виробничі педагогічні практики (комплексна практика з фаху та науково-педагогічна практика). На проведення цих практик відведено 11 кредитів. Основним завданням практичного навчання є поглиблення та закріплення знань із методики навчання спеціальних дисциплін та дисциплін за напрямом базової підготовки, формування умінь застосовувати їх на практиці. Особлива увага належить формуванню у студентів умінь і навичок самостійного планування та організації методичної роботи в умовах вищого навчального закладу, у підготовці навчально-методичного забезпечення дисциплін професійної та практичної підготовки.

Варто наголосити на тому, що зміст навчання студентів магістратури, форми звітності, підготовка магістерської роботи на основі двох вказаних підходів підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» регулюється індивідуальними навчальними планами. З метою ефективного впровадження зазначених організаційних форм і методів підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» необхідним є проведення систематичних міжфакультетських науково-методичних нарад, семінарів щодо узгодження процесуальних та змістовних питань підготовки фахівців.

Для того, щоб уможливити високу ефективність використання форм і методів організації навчання майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, на нашу думку, варто зважати на низку факторів та послідовних дій:

– аналіз навчального плану підготовки магістрів – майбутніх викладачів із з'ясуванням міжпредметних зв'язків;

– аналіз програм навчання майбутніх педагогів, умінь та навичок мислення, якими він повинен володіти при вивченні конкретної дисципліни;

– уточнити зміст навчання, забезпечити при цьому його відповідність освітньо-кваліфікаційним критеріям майбутніх магістрантів на основі акмесинергетичного підходу;

– обрати оптимальні методи і форми навчання, які повинні мати широкий спектр впливу на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів;

– будувати стосунки в педагогічній системі «викладач – студент» за принципом суб'єкт – суб'єктної взаємодії, за якої неабияке значення мають особистісні та професійні якості викладача.

Таким чином, зважаючи на зазначені чинники, вважаємо за оптимальне поєднання форм і методів в організації підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, які б дали змогу вирішувати завдання навчальної, самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів в комплексі. Так, репродуктивні методи варто, на нашу думку, використовувати на початкових етапах навчання в магістратурі, коли магістрант лише шукає своє місце в майбутній педагогічній професії. Використання продуктивних методів на подальших етапах навчання в магістратурі сприятиме формуванню та розвитку індивідуального професійно-педагогічного стилю майбутніх викладачів вищої школи, розвиває педагогічні та особистісні цінності магістрантів, креативність, самостійність та готовність до професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення, а звідси здатності до самоорганізації впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності.

5.3. Організація самостійної та науково-дослідної роботи майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури

Активні пошуки педагогічних технологій підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, формування фахівців, здатних не лише здобувати знання, а й творчо реалізовувати їх відповідно до практичних вимог вищої школи та ринку праці, мають вектор, спрямований на самостійну роботу магістранта. Посилення ролі самостійної роботи магістрантів означає принциповий перегляд організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, який повинен бути налаштованим так, щоб розвивати у майбутніх педагогів уміння вчитися, формувати здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Науково-дослідна робота магістрантів є одним з найважливіших засобів ефективної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, яка забезпечує стійкий взаємозв’язок між навчальними дисциплінами й науковою діяльністю, що проводиться кафедрами й науковими структурними підрозділами вищого навчального закладу. Завдяки науково-дослідній роботі навчальні заняття магістрантів набувають творчого характеру, розвиваються їх наукові вподобання.

Творча, наближена до наукового осмислення робота має бути індивідуальною з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів і навчальної активності [444]. Прискорення темпів науково-технічного прогресу приводить до зниження «тривалості життя» професійних знань і вмінь, їх швидкого морального зносу, тому в сучасних умовах викладач вищого навчального закладу має продемонструвати не лише високий рівень професійно-педагогічної компетентності, але й мати достатню базову фундаментальну освіту, щоб бути здатним вирішувати проблеми сьогодення. Сприятиме формуванню цього уміння майбутніх педагогів використовувати набуті знання та вміння на практиці з залученням методів дослідницької роботи, навички самостійного опанування наукових досягнень в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Науково-дослідна діяльність студентів під час навчання в магістратурі не може

ефективно розвиватися без відповідної інфраструктури [715], адже проблема проектування сучасної інфраструктури уможливлює розвиток науково-дослідної діяльності студентів. В інфраструктурі сучасних вищих навчальних закладів науковці (В.П. Шатілова, В.В. Лаптєв, С.А. Писарєва) традиційно виокремлюють такі компоненти: інституціональний (кафедри, лабораторії, відділи, управління), дослідницький (науково-педагогічні школи), інформаційний (вільний доступ до необхідної наукової інформації), експертно-атестаційний (дисертаційні ради, ради з наукового напрямку) та освітній (аспірантура та докторантура) [715].

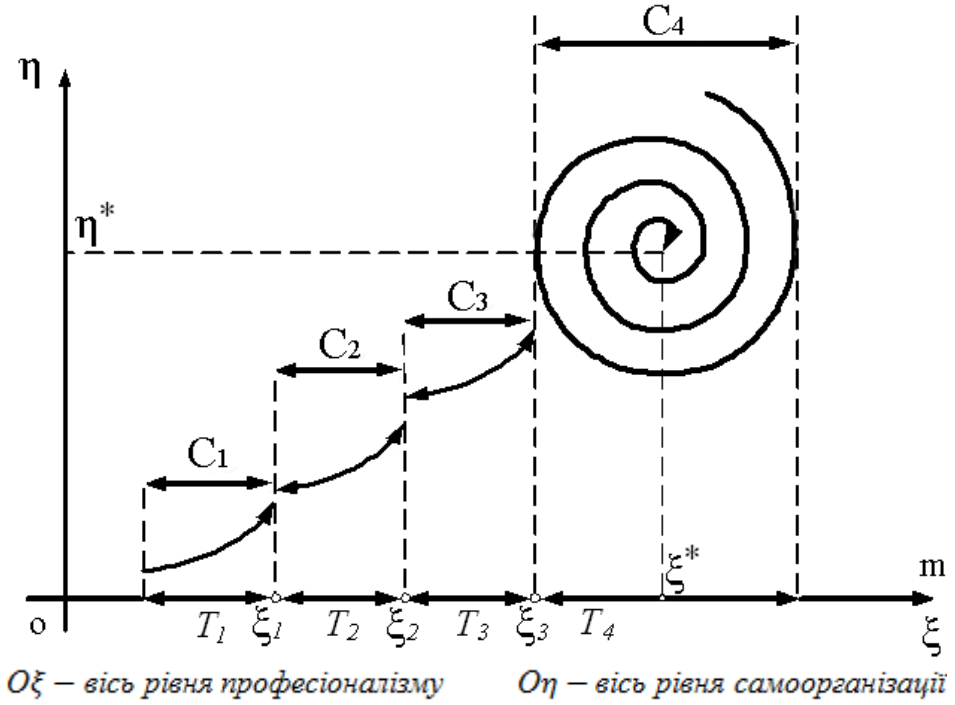
У додатку Ф подаємо аналіз педагогічних джерел з організації самостійної роботи у сучасній вищій школі [258, 251, 29].

Запровадження Болонського процесу у вітчизняній системі вищої освіти активізувало дослідження з проблем організації самостійної роботи студентів. За його вимогами обсяги самостійної роботи студентів мають досягти 50-60% від загального обсягу навчального часу [488]. В.Л. Ортинський, аналізуючи сутність Болонського процесу та кредитно-модульної системи організації освітнього процесу, наголошує на важливості для студента не лише осмислити і засвоїти інформацію, але й навчитися її практично застосовувати і приймати відповідні рішення. За таких умов зменшується частка прямого, зовні заданого інформування, і розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача («тьютора») і повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об’єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання [488].

У додатку Ф подаємо наукові джерела з класифікації функцій та рівнів самостійної роботи, які на основі розробленої акмесинергетичної моделі ми адаптуємо до організації самостійної роботи магістрантів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів [503, 596, 488, 28].

Доведемо взаємозв’язок досягнень майбутнім педагогом вершин професійного розвитку (акме), процесу самоорганізації з рівнями організації самостійної роботи майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі, адже, коли відбувається перехід магістранта від одного етапу до іншого (професійне

самопізнання → професійне самовиховання → професійний саморозвиток → професійне самовдосконалення), змін зазнає і самостійна робота, рухаючись від одного рівня до іншого. У процесі експериментальної роботи нами було встановлено, що періоду T_1 (професійного самопізнання), коли відбувається становлення, розвиток та вибір життєвого шляху майбутнім фахівцем, притаманний репродуктивний рівень самостійної роботи – рівень C_1 (рис. 5.6).



Етапи навчання в магістратурі:
T_1 – професійного самопізнання
T_2 – професійного самовиховання
T_3 – професійного саморозвитку
T_4 – професійного самовдосконалення

Рівні організації самостійної роботи:
C_1 – репродуктивний
C_2 – конструктивно-варіативний
C_3 – евристичний
C_4 – дослідницький

Рис. 5.6. Схематична модель взаємозв’язку процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури з рівнями організації самостійної роботи магістрантів

Не усвідомлюючи в повному обсязі функцій майбутньої професійно-педагогічної діяльності та лише накопичуючи теоретичні знання та практичні навички, магістранти під час самостійної роботи на рівні C_1 можуть лише засвоювати навчальну інформацію. На цьому рівні вони опановують термінологічний апарат, зокрема з циклу психолого-педагогічних дисциплін (для магістрантів непедагогічних навчальних закладів), технологію організації

самостійної роботи. Об’єктом дослідження магістранта стають його власні вміння та навички організації самостійної роботи, мотиви майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Під час етапу T_2 (професійного самовиховання) магістрант намагається відбирати важливу для нього інформацію, тому на цьому етапі самостійна робота набуває конструктивно-варіативного характеру (рівень C_2).

За таких умов відбувається накопичення досвіду пошуку та обробки інформації з психолого-педагогічних та фахових дисциплін. Професійне самовиховання, на нашу думку, буде проходити ефективніше за умов зовнішньої дії на педагогічну систему підготовки магістрів, а саме підтримки викладача. Ми погоджуємося з І.Я. Шимко з тим, що ефективність самостійної навчальної роботи студентів значною мірою залежить від виконання певних дидактичних умов, до яких дослідниця відносить керівництво самостійною роботою, врахування індивідуальних особливостей студентів під час організації змісту навчальної роботи, використання завдань проблемного характеру [721]. Саме з цією метою у процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи активно застосовується одна з форм самостійної роботи – індивідуальні навчально-дослідні завдання як один із видів позааудиторної індивідуальної роботи.

На рис. 5.6 нами зазначено точку біфуркації (ξ_1) як точку розриву досліджуваної функціональної залежності $\eta = \psi(\xi)$ – підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, вказуючи тим самим, що на етапі T_2 – професійного самовиховання вибір педагогічної професії може відбутися, а може й ні. Вважаємо, що саме самостійна робота на цьому етапі сприятиме стимулюванню позитивних мотивів магістрантів у виборі викладацької професії.

Оскільки, на етапі професійного саморозвитку (T_3) відбувається структурування, зростає упорядкованість, мінімізується кількість варіантів подальшої професійної діяльності магістрантів, то змін зазнає і самостійна робота. Вона охоплює вироблене вміння бачити проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план вирішення проблеми, тобто самостійна робота магістрантів на цьому рівні (C_3) характеризується не пошуком узагалі, а

знаходженням шляхів вирішення проблеми; не тільки засвоєнням результатів наукового пізнання, системи знань, але й самого процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної самостійної діяльності магістрантів, розвиненню їх творчих здібностей. На цьому етапі варто стимулювати результативність самостійної роботи, що, на думку Л.І. Білоусової та О.Г. Колгатіна, зумовлюється застосуванням програмних засобів самонавчання, самоконтролю та самокорекції, підтримки предметної та професійної діяльності, а також засобів опрацювання та подачі результатів самостійної роботи студентів, підвищенням мотивації студентів за рахунок її наближення до реальних умов майбутньої професійної діяльності, гнучкості і персоніфікованості управління вдосконаленням управлінської діяльності викладача за рахунок автоматизації інформаційно-інструктивного, реєстраційно-облікового та контрольно-оцінювального компонентів [100].

На цьому етапі магістранти можуть готувати реферативні дослідження на основі вивчення психолого-педагогічних і методичних джерел, брати участь у педагогічних тренінгах, моделювати ситуації, що активно використовуватимуться на заняттях з педагогіки, психології та мають за кінцеву мету надати майбутньому викладачеві необхідну допомогу в подальшій професійно-педагогічній діяльності. Зауважимо, за умови, коли педагогічні та психологічні завдання мають дослідницький характер, у процесі їх виконання використовуються наукові методи спостереження, аналізу, порівняння з наступним визначенням причинних зв’язків або їх систематизації у магістрантів відбувається накопичення досвіду самостійної роботи, зокрема, пошуку та оброблення інформації з психолого-педагогічних і фахових дисциплін, закладається підґрунтя у необхідності професійного самовдосконалення.

На етапі T_4 – професійного самовдосконалення майбутнього педагога, коли в нього зароджується бажання руху до вершин акме та нового рівня набуває професійна самореалізація, якісно змінюється і рівень самостійної роботи магістранта. За таких умов вона набуває дослідницького характеру. На цьому рівні самостійної роботи (рівні C_4) магістранти отримують дослідницькі завдання

креативного характеру, що передбачають відпрацювання комплексу соціально-рольових дій майбутнього викладача в нестандартних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності як змодельованих у процесі засвоєння теоретичних модулів, так і реальних, до яких магістрант залучається у процесі проходження асистентської практики. Зауважимо, що виконання дослідницьких завдань на цьому етапі має характер самостійного пошуку і визначається характером операційних дій суб'єктів: узагальненням, систематизацією набутого досвіду щодо виділення педагогічних проблем осмислення педагогічної діяльності, проведення педагогічного експерименту, оформлення результатів, висунення та обґрунтування висновків, визначення подальших шляхів розв'язання педагогічних проблем. На цьому рівні інтелектуальної діяльності виявляються інтелектуальний потенціал і творчі здібності студентів, а також реалізуються їх дослідницькі здібності [503].

Нами було зазначено особливості розвитку процесу самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи під час навчання у магістратурі: досліджено, що процеси самоорганізації педагогічних систем у сучасній аудиторії сприймаються як малокеровані зовні і як такі, що руйнують усталену організаційну схему навчання. З позицій синергетики впровадження нових інноваційних форм освітнього процесу провокує невизначений хаотичний початок, проте згодом на мікрорівні в студентській аудиторії виникають центри нової організації, навколо яких формуються нові макроструктури, які вже потребують певного керування ними. Подібні явища самоорганізації можна спостерігати і під час проведення самостійної роботи з магістрантами. Погоджуючись з думкою І.А. Шайдур, підкреслимо, що індивідуально орієнтований підхід до організації самостійної роботи передбачає систематизацію індивідуально-психологічних відмінностей студентів, формування типологічних мікрогруп за певними ознаками (успішність, працездатність, рівень домагань) та діяльність викладача з цими групами на основі індивідуально орієнтованого підходу [710].

Вважаємо за необхідне розглянути особливості організації науково-дослідної роботи майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі та методи впливу науково-дослідної роботи на механізм розвитку та реалізації їхнього

творчого потенціалу. Порівняємо ці процеси з формуванням рівнів самостійної роботи майбутнього викладача в умовах магістратури та процесом самоорганізації педагога. З огляду на це науково-дослідну роботу магістрантів подаємо як систему методів, засобів і заходів для засвоєння ними знань із фундаментальних і прикладних досліджень.

Студентський творчий потенціал порівняно широко застосовувався у процесі розв'язання проблем науки й виробництва. Ця тенденція багато в чому зумовила можливість розвитку вітчизняних наукових шкіл на основі наступності поколінь, виявлення найбільш обдарованих і підготовлених студентів, які мають здібності до науково-дослідної діяльності [298]. Проте стає все більш очевидним, що з введенням ступеневої системи вищої освіти в Україні та інституту магістратури актуальною є низка питань, пов'язаних з організацією науково-дослідної роботи магістрантів, пошуку нових досконалих методів управління нею. Серед нагальних завдань, які стоять перед вищою школою, є оволодіння магістрантами сучасними методами наукового пошуку, оброблення і використання інформації, уміння її інтерпретувати й адаптувати у своїй професійній діяльності.

Аналіз стану підготовки магістрів до здійснення викладацької діяльності засвідчує, що вищі навчальні заклади недостатньою мірою використовують свої можливості для формування майбутнього викладача вищої школи як провідника перспективної наукової думки й організатора науково-педагогічної роботи. Розглянемо можливості застосування акмесинергетичного підходу до проведення науково-дослідної роботи магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи. Пов'яжемо основні принципи синергетики з розвитком навичок проведення науково-дослідної роботи магістрантів. Це, на нашу думку, надасть змогу виявити прогресивні чинники функціонування тих механізмів інституту магістратури, творче використання яких сприятиме формуванню наукової культури майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, здатності до нестандартного мислення, умінню пов'язувати свою майбутню професійно-педагогічну діяльність з передовими здобутками науки. Так, починаючи з опрацювання спеціальної наукової літератури та спілкування з викладачами, іншими магістрантами, майбутній педагог вищої

школи долає декілька етапів організації науково-дослідної роботи та становлення системи наукових поглядів.

Перший етап організації науково-дослідної роботи майбутніх викладачів вищої школи пов'язуємо з синергетичним *принципом неврівноваженості*. У нашому випадку неврівноваженість характерна загальному стану майбутнього педагога, який перебуває у періоді самопізнання (T_1), у нього лише зароджується прагнення до науково-дослідної та самостійної роботи, розпочинається поетапний процес формування професійно-педагогічної компетентності. Останнє дає змогу тлумачити систему наукових поглядів магістранта на конкретному етапі як таку, яка перебуває у неврівноваженому стані зародження, оскільки магістрант остаточно не визначився – з майбутньою викладацькою діяльністю, не знає, яка науково-педагогічна проблема його цікавить та якою він буде займатися у подальшому. Цьому етапу відповідає рівень репродуктивної самостійної роботи (рівень C_1), коли магістрант може відтворювати наукові завдання за наведеним зразком.

Другий етап пов'язуємо з синергетичним *принципом відкритості*. Так, зокрема, коли магістрант уже відчуває потребу у наукових дослідженнях та вивченні проблеми, яка його хвилює, він починає опрацьовувати спеціальну літературу, але система його наукових поглядів перебуває у деякому «замкненому» стані. У процесі наукових досліджень нами встановлено, що такий стан притаманний періоду T_2 – самовихованню майбутнього викладача і конструктивно-варіативному рівню його самостійної роботи (C_2). Справді, на цьому етапі добре впорядкована система знань магістранта, чітке уявлення про об'єкт, що вивчається, а також його відповідний емоційний стан спонукає майбутнього педагога до розв'язання наукової проблеми. На цьому етапі актуальність проблеми, необхідність її розв'язання призводять до того, що магістрант потрапляє у зону деякого впливу, зумовленого точкою «біфуркації» (точкою розриву) (рис. 5.6). Дія цього впливу спрямована на спонукання майбутнього викладача до розв'язання наукової проблеми. Система наукових поглядів магістранта набуває «відкритого» стану і це відбувається не лише внаслідок спілкування з колегами на наукових конференціях, семінарах, особистих контактів, а також за самостійного опрацювання наукової літератури.

Наступний, третій етап організації науково-дослідної роботи магістрантів – майбутніх викладачів, пов'язуємо з синергетичним *принципом нелінійності*. Як уже зазначалося, нелінійність у світоглядному сенсі – це багатоваріантність шляхів еволюції, можливість вибору із можливих альтернативних шляхів у певному визначеному темпі еволюції [289]. Цей етап приводить науково-дослідну роботу магістрантів у «нелінійний стан». Опрацьовуючи наукову літературу за обраною темою, майбутній педагог стикається з певними поглядами та уявленнями і його система поглядів жадає змін та розвитку у різних напрямах. На нашу думку, цей принцип починає діяти протягом етапів професійного самовиховання (T_2) та професійного саморозвитку (T_3) майбутнього викладача вищої школи та відповідає рівням організації – самостійної роботи магістрантів: C_2 – конструктивно-варіативному, C_3 – евристичному та C_4 – рівню дослідницького характеру. На цьому етапі у магістранта з'являються позитивні емоції щодо подальшої науково-дослідної роботи та перспективи майбутніх наукових досліджень.

Наступний, четвертий етап організації науково-дослідної роботи магістрантів, пов'язуємо з *детермінованим хаосом*, як особливим етапом, коли в процесі наукових досліджень, ознайомлення з різними джерелами та спілкування з колегами і науковим керівником у магістранта починається лавиноподібний процес народження нових структур у системі його наукових поглядів. Це сприяє тому, що система наукових поглядів магістранта постійно змінюється та зазнає деформації. Останнє приводить до чималих інтелектуальних та емоційних перевантажень. У процесі наукових досліджень переконуємося, що цей період відповідає періоду професійного саморозвитку майбутнього педагога (період T_3) на евристичному та дослідницькому етапах (C_3 та C_4) самостійної роботи магістрантів. Внаслідок наведених вище перетворень система наукових поглядів майбутнього викладача може перейти у точку біфуркації.

Саме з цієї точки (точки ξ_3), коли чутливість системи наукових поглядів загострюється до такого рівня, коли мінімальний вплив на неї може спричиняти бурхливий процес, який часто у синергетиці називається «катастрофою». Внаслідок цього розроблені раніше розрізнені уявлення про проблему, що вивчається,

об’єднуються у нову, добре впорядковану структуру. На цьому етапі у магістранта виникає почуття невпевненості у правильності розв’язання проблеми та бажання подальших наукових досліджень. Саме на цьому етапі свого найвищого рівня досягає самоорганізація майбутнього педагога (точка (ξ^*, η^*)) та дослідного характеру набуває самостійна робота магістранта (рис. 5.6). На цьому етапі якісно нового рівня набуває творчий потенціал магістранта та формуються здібності до творчого мислення. О.В.Крушельницька наводить особливості творчого мислення людини, які, на нашу думку, можуть бути притаманні і науково-дослідній роботі магістрантів, на цьому етапі:

– оригінальність і незвичність висловлюваних ідей;

– прагнення до інтелектуальної новизни у вирішенні поставлених проблем;

– здатність бачити предмет (можливість його використання) під новим кутом зору і продукувати ідеї у невизначеній ситуації) [344].

Завдяки цим властивостям реалізується творча діяльність студента у різних сферах його професійних і непрофесійних інтересів. На нашу думку, викладений попередньо підхід до організації науково-дослідної роботи магістрантів стимулює вияв гнучкості та розвитку нестандартного мислення майбутніх педагогів та сприятиме подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Задля належного розвитку творчого потенціалу самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів необхідно створити відповідні умови. Так, зокрема, дослідники (А.В. Мордовська, Є.А. Барасханова, С.В. Паніна та ін.) зауважують, що найбільш продуктивно формуються науково-дослідницька компетентність магістрантів педагогічного профілю під час системної організації неперервного освітнього процесу шляхом здійснення індивідуально-творчої підготовки студентів, завдяки якій розкривається особистісний потенціал та успішно формується професійна компетентність [434].

Погоджуючись з В.Л. Ортинським [488], вважаємо, що справжня активізація самостійної та науково-дослідної роботи студентів характеризується не лише засвоєнням результатів наукового пізнання, системи знань, але й самого шляху процесу здобуття цих результатів, формування пізнавальної самостійної діяльності

студентів, розвитку їх творчих здібностей.

Продемонструємо, як досягти зазначеного у процесі професійно-педагогічної підготовки магістрантів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю. Однією із форм активізації науково-дослідної та самостійної роботи магістрантів – майбутніх педагогів є індивідуальні навчально-дослідні завдання, що мають на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які магістранти здобувають у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Індивідуальні науково-дослідні завдання магістрант виконує самостійно під керівництвом науково-педагогічних працівників. Як правило, індивідуальні завдання виконуються окремо кожним магістрантом за власним вибором.

Процес дослідження завдання магістрантами ми впроваджуємо за такою технологічною схемою: опис педагогічної ситуації, що відображає професійну спрямованість; осмислення ситуації; конкретизація задач; визначення програми дій та їх алгоритмізація; пошук інформації і їх інтерпретація; вибір технологій; обробка матеріалів; проектування форми презентації результатів; оформлення результатів; презентація результатів. Структура індивідуального науково-дослідного завдання охоплює: тему та мету роботи; вступ; виклад змісту (подаються за необхідності, схеми, малюнки, моделі, описи, систематизована реферативна інформація та її аналіз); висновки; список використаної літератури.

Серед різновидів індивідуальних науково-дослідних завдань для магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи можна виокремити крос-дослідження та експрес-дослідження. Сутність крос-дослідження полягає у схемі швидкого дослідного процесу з визначеної проблеми: впродовж одного-двох тижнів магістрантами здійснюється діагностика досліджуваної проблеми, визначаються завдання, за два-три місяці здійснюється формувальний етап дослідження; тиждень відводиться на контрольний зріз. Отже, за чотири місяці (семестр) магістранти – майбутні викладачі вищої школи досліджують і встановлюють результативність запропонованої системи та ліквідують основні її відхилення. Експрес-дослідження, на відміну від крос-дослідження, дає можливість магістрантам упродовж лише двох

днів отримати актуальну інформацію зі сформульованої наукової проблеми. На наш погляд, це – найбільш ефективний інструмент для досліджень різних рівнів, що надає змогу оперативно проводити опитування серед численної аудиторії. Після проведення опитування (експрес-дослідження передбачає саме швидкість отримання необхідної інформації), магістранти, систематизувавши отриману інформацію, готують необхідний звіт із аналізом, який передбачає і визначення можливих шляхів вирішення досліджуваної проблеми. Після проведення експрес-дослідження магістранти отримують завдання розробити основні напрями дослідження цієї проблеми на перспективу, а також здобувають досвід проведення науково-дослідної роботи.

Зосередимо увагу ще на одній інноваційній технології організації самостійної та науково-дослідній роботі магістрантів – майбутніх викладачів – складанні портфоліо. На нашу думку, зазначена технологія індивідуалізує освітній процес магістрантів, сприяє оптимізації оцінювання та обліку результатів навчання. Застосовуючи портфоліо досягнень, можемо оцінити об’єктивний рівень володіння магістрантом необхідних психолого-педагогічних і спеціальних умінь і навичок; з'ясувати недоліки та труднощі, які зазначають магістранти у засвоєнні навчального матеріалу, їх мотивацію до навчання та зацікавленість у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Портфоліо як навчальний продукт і технологія контролю результатів самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів – майбутніх викладачів, сприяє, на нашу думку, розвитку їх самоорганізації та самооцінки (вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, класифікувати). Аналіз результатів укладання портфоліо досягнень магістрантами ми використали в процесі експериментальної роботи щодо формування їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Зупинимося на традиційних формах навчальної діяльності магістрантів – курсовому та дипломному проектуванні, під час якої студенти втілюють здобуті навички самостійної та науково-дослідної роботи. Курсовий проект закріплює і систематизує їхні знання із професійно-педагогічних і фахових дисциплін, виробляє вміння користуватися навчальними посібниками, довідковою і періодичною

літературою, а також досягнення педагогічної науки і практики для вирішення конкретних педагогічних завдань.

Дипломний проект (магістерська робота) як заключний етап освітнього процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі – це самостійна індивідуальна кваліфікаційна робота з дослідницькими елементами та інноваціями, яка є підсумком теоретичної та практичної підготовки у межах нормативної та вибіркової складових освітньо-професійної програми підготовки магістрів. Одночасно магістерська робота є формою контролю набутих студентом у процесі навчання інтегрованих умінь, знань, навичок, які необхідні для майбутньої професійно-педагогічної діяльності. На нашу думку, ефективно організоване курсове та дипломне проектування магістрантів є запорукою ефективного проведення самостійної та науково-дослідної роботи. У нашому дослідженні вважаємо доцільним застосування технології наскрізного дипломного проектування, сутність якого полягає в тому, що магістрант, який вступив на навчання за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи» продовжує тематику своєї курсової або бакалаврської дипломної роботи, але вже пов’язуючи її з методикою викладання певної фахової дисципліни інженерно-технологічного, біологічного чи економічного спрямувань. За таких умов ми інтегровано формуємо компоненти професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

У процесі експериментальної роботи для перевірки ефективності технології наскрізного дипломного проектування нами було розроблено та реалізовано індивідуальний план роботи студента магістерської освітньо-професійної програми, який ми подаємо у додатку Х.

В індивідуальному плані освітній процес підготовки магістранта побудований таким чином, щоб навчальна, наукова та інноваційна робота майбутнього фахівця щільно була пов’язана з підготовкою магістерської роботи та її захистом. Так, зокрема, у першому семестрі за магістерською програмою студент закріплюється за випусковою кафедрою, йому призначається науковий керівник із числа найбільш досвідчених науково-педагогічних працівників з науковим ступенем доктора чи кандидата наук. Магістрант спільно з науковим керівником обирає тему

магістерської роботи, яка відповідає колу наукових і фахових інтересів як кафедри, так і наукового керівника та затверджує її на засіданні кафедри, загалом на вченій раді університету (або інституту). В індивідуальному навчальному плані посеместрово магістрант фіксує виконання навчальної, наукової та інноваційної діяльності у процесі виконання магістерської програми. Так, зокрема, під час проведення наукової роботи, магістрант описує її види, короткий зміст і терміни виконання. Якщо у першому семестрі навчального року серед видів наукової роботи для магістранта актуальні ознайомлення із результатами наукової діяльності кафедри, за якою він закріплений, огляд публікацій за тематикою магістерської роботи, то в наступних семестрах студент займається моделюванням досліджуваних процесів та експериментальною частиною виконання магістерської роботи.

Варто зауважити, що посеместрове виконання наукової роботи, яке безпосередньо налаштоване на виконання магістерського дослідження, узгоджено нами із вивченням фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін. На нашу думку, це дуже важливо під час підготовки майбутніх викладачів вищої школи, адже під час виконання магістерської роботи та проведення науково-педагогічних досліджень магістрант опановує як психолого-педагогічні дисципліни, так і фахові, що безпосередньо впливає як на якість, так і на науковий рівень виконання наукового дослідження. За таких умов виконання дипломного проектування магістрант оволодіває не тільки сучасними науковими технологіями, але й визначає перспективи застосування здобутих знань, практичних умінь у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи нами було реалізовано Положення про підготовку і захист магістерської роботи, яке ми подаємо у додатку Ц.

Зосередимо увагу на основних положеннях щодо підготовки та захисту магістерської роботи майбутніми викладачами вищої школи. У процесі виконання магістерської роботи магістрант демонструє вміння користуватися сучасними методами науково-педагогічних досліджень, здатність виконувати технічні і економічні розрахунки, графічні роботи, вміння застосовувати передові досягнення

науки, використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Магістерська робота характеризує рівень засвоєння магістрантом усіх дисциплін, передбачених навчальним планом, здатність майбутнього викладача до майбутньої самостійної професійно-педагогічної діяльності. Вважаємо, що магістерське дослідження (проект), як кваліфікаційна робота майбутнього педагога, є водночас першою самостійною творчою роботою, яка надає студентові змогу проявити здібності у розв'язанні конкретних науково-педагогічних задач.

Метою магістерської роботи є проведення теоретичних і практичних досліджень, поглиблене осмислення проблеми майбутньої професійно-педагогічної діяльності, розробка інноваційних пропозицій у сфері вищої освіти та рекомендації щодо їх упровадження. Наповнення магістерської роботи вміщує критичний аналіз літературних джерел та їх узагальнення, опис досліджуваних фактів, явищ, закономірностей та одержаних власних результатів науково-педагогічних досліджень. Висновки ґрунтуються на основі власних досліджень, запропоновані інноваційні рішення мають бути науково обґрунтованими з відповідним науково-педагогічним аналізом та прогнозом щодо результатів їх упровадження.

Зупинимося на виборі теми магістерських робіт як у педагогічних, так і непедагогічних навчальних закладах. Загалом під час її вибору варто враховувати її актуальність та новизну, наявність наукової бази для виконання, можливість отримання та опрацювання експериментального матеріалу, наявність власних науково-технічних і методичних розробок, майбутнє місце працевлаштування. Так, для магістрів вищих педагогічних навчальних закладів вибір теми магістерської роботи безпосередньо пов'язаний з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю і охоплює один із тематичних напрямів:

– теоретико-методичні аспекти застосування кредитно-модульної системи при вивченні студентами певної дисципліни;

– методичні аспекти організації контролю знань, умінь та навичок студентів при вивченні певної дисципліни;

– теоретико-методичні аспекти організації самостійної роботи студентів;

– теоретичні аспекти активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Вибір теми магістерської роботи студентів вищого навчального закладу непедагогічного профілю має бути пов’язаний також з науково-педагогічною тематикою в зв’язку з орієнтацією магістранта на майбутню професійно-педагогічну діяльність. Якщо ж вибір теми зорієнтований на фах магістранта, то науково-педагогічну складову можна втілити у вигляді окремого розділу магістерської роботи, в якому майбутній викладач може розкрити застосування наукових досліджень за обраною тематикою у процесі викладання конкретної навчальної дисципліни.

Зауважимо, що важливою умовою ефективного дипломного проектування є навчально-методичне забезпечення, яке, на нашу думку, може сприяти більш поглибленому вивченню окремих тем обов’язкових навчальних дисциплін, зокрема психолого-педагогічних. Так, зокрема, для виконання магістерського дослідження за тематичним напрямом «Теоретико-методичні аспекти застосування кредитно-модульної системи у вивченні дисциплін» магістрантами доцільно засвоїти методичні рекомендації, що стосуються як теоретичних аспектів організації навчального процесу (ключових понять кредитно-модульної системи організації навчання: модуль, змістовий модуль, кредит, рейтинг тощо), так і практичні поради щодо ефективності організації навчального процесу (алгоритм обчислення суми підсумкових балів, зразки оформлення різних видів поточних і підсумкових форм звітності, форми відпрацювання пропущених занять тощо).

Сукупність методичних рекомендацій, які використовуються на етапі дипломного проектування, на нашу думку, зможуть сприяти підвищенню рівня організації самостійної роботи магістрантів та якості проведення ними наукових досліджень. Для більш дієвого використання змісту методичних рекомендацій в освітньому процесі підготовки магістрів значну частину інформації можна подавати у вигляді структурно-логічних схем, опорних таблиць, що, на нашу думку, сприятиме більш ґрунтовному її засвоєнню студентами.

Вагомою умовою технології написання магістерської роботи є спільна творча діяльність наукового керівника магістерської роботи та магістранта. Науковий керівник (тьютор) – це науково-педагогічний працівник, який визначає для

магістранта вірний напрям наукових пошуків, критично оцінює отримані ним рішення, допомагає знайти зовнішні конструктивні форми та в доказовій формі обґрунтувати знайдені рішення як найкращі для даного конкретного випадку. Як було зазначено попередньо, для ефективної реалізації форм і методів організації навчання майбутніх педагогів нами реалізовано подвійний науковий супровід науково-дослідної роботи магістрантів: кафедрами, що здійснює психолого-педагогічну підготовку майбутнього викладача та однією з профільних кафедр університету.

Задля досягнення цієї мети наукові керівники:

– пропонують магістрантам теми магістерських робіт відповідно до свого наукового напряму діяльності та спеціалізації магістерської програми;

– здійснюють керівництво виконанням магістерської роботи;

– надають допомогу у підготовці індивідуального плану роботи магістранта та контролюють його виконання;

– формують разом із студентом магістратури завдання на підготовку магістерської роботи та протягом всього періоду навчання на основі аналізу підготовлених студентом матеріалів фіксують його виконання, про що надають інформацію на засіданні кафедри;

– рекомендують літературу, інші матеріали та джерела інформації;

– проводять консультації у відповідності з розкладом самостійної роботи магістранта;

– аналізують та контролюють організацію самостійної роботи магістранта;

– залучають магістрантів до наукової роботи;

– сприяють публікації результатів наукових чи науково-методичних досліджень магістранта;

– рекомендують бази практик та забезпечують відповідну якість її проходження.

Таким чином, організаційно-методичними умовами ефективної організації самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів є визначена їх структура та технологія проведення, так, зокрема, доведено взаємозв’язок досягнення майбутнім

педагогом вершин проесійного розвитку (акме) та процесу самоорганізації з рівнями організації самостійної роботи магістрантів. Відповідно до зазначеного, нами було з'ясовано, що періоду самостійного самопізнання притаманний репродуктивний рівень організації самостійної роботи, періоду професійного самовиховання – конструктивно-варіативний рівень; періоду професійного саморозвитку – евристичний рівень, а періоду самовдосконалення – дослідницький.

З акмесинергетичних позицій нами зазначено основні принципи організації науково-дослідної роботи магістрантів: неврівноважності, відкритості, нелінійності, детермінованого хаосу, які в свою чергу було пов'язано з рівнями організації самостійної роботи магістрантів. Доведено, що на етапі самовдосконалення, коли найвищого рівня набуває самоорганізація магістранта дослідницького характеру набуває його самостійна робота та якісно нового – творчого рівня набуває науково-дослідна робота майбутніх педагогів.

Зазначені положення реалізовано в організації самостійної та науково-дослідної роботі магістрантів – майбутніх фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», зокрема у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю.

5.4. Порівняльний аналіз підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищих навчальних закладів педагогічного та непедагогічного профілю

У процесі наукового дослідження нами було виокремлено низку проблем, вирішення яких значно впливатиме на систему підготовки викладачів у вищому навчальному закладі, серед яких: диференціація та індивідуалізація підготовки викладачів вищої школи, застосування широкого спектра новітніх технологій у процесі навчання, впровадження інноваційних програм підготовки в практику підготовки фахівців. Недолік національної системи підготовки викладацьких кадрів для вищої школи полягає у відсутності гнучкості освітньої системи, здатної на швидку адаптацію до нових вимог сучасного суспільства, що і зумовлює в кінцевому результаті професійно-педагогічну компетентність майбутніх фахівців,

тому, система підготовки викладачів вищої школи має бути побудована таким чином, щоб майбутній педагог був готовий до постійного розвитку та самовдосконалення професійно-педагогічних якостей.

Вагому роль у цій системі має магістерська підготовка, яка на сучасному ринку освітніх послуг має низку суттєвих переваг, до яких віднесено: гнучкість і можливість оперативної підготовки фахівців за напрямами модернізації сфери вищої освіти; фундаменталізацію магістерської освіти, з одного боку, і практичну спрямованість, з іншого.

Викладачів вищої школи в умовах магістратури, як уже було зазначено, готують як вищі педагогічні, так і вищі непедагогічні навчальні заклади. У непедагогічних вищих навчальних закладах випускникам, окрім основної кваліфікації – за спеціальністю, присвоюється ще й кваліфікація викладача. Зміст підготовки викладачів вищої школи як у педагогічних, так і у непедагогічних вищих навчальних закладах визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти вищих та галузевими стандартами вищої освіти. Зауважимо, що зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників [772].

Метою нашого дослідження, в першу чергу, є аналіз змісту психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у вищих навчальних закладах педагогічного та непедагогічного профілю та їх порівняння. Важливо з’ясувати спільні та відмінні ознаки формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в класичних, педагогічних, технологічних і аграрних університетах, адже на відміну від викладачів вищих навчальних закладів педагогічного профілю, які мають вищу педагогічну освіту, збагачену особистим досвідом викладання та досвідом педагогічних досліджень в магістратурі, аспірантурі педагогічного вищого навчального закладу, викладачі багатьох вищих навчальних закладів непедагогічного профілю часто не мають

психолого-педагогічної підготовки, а є фахівцями з різних предметних галузей, не орієнтованих на освітню діяльність.

Нами встановлено, що в Україні не розроблено в повному обсязі Державних стандартів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Кожен вищий навчальний заклад самостійно формує зміст професійної підготовки згідно з нормативними документами для розроблення складових систем стандартів вищої освіти, враховуючи вітчизняний досвід підготовки майбутніх викладачів вищої школи, сучасні освітні тенденції та специфіку вищого навчального закладу. Для реалізації завдань дослідження закцентуємо увагу на формуванні змісту підготовки майбутнього викладача вищої школи та порівняємо його здійснення у вищих педагогічних та вищих навчальних закладах непедагогічного профілю.

Як відомо, зміст підготовки донедавна встановлювався в освітньо-кваліфікаційних характеристиках у вигляді системи виробничих функцій, типових завдань діяльності та умінь, необхідних людині для їх розв’язання. Нормативна та вибіркова частина змісту визначалася освітньо-професійними програмами підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», програмами навчальних дисциплін, що викладаються за структурно-логічною схемою, іншими нормативними документами, навчальною й навчально-методичною літературою [788].

Для аналізу змісту професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у вищих навчальних закладах як педагогічного, так і непедагогічного профілю нами було проаналізовано 95 навчальних планів підготовки магістрів денної форми навчання у вищих навчальних закладів, серед яких були класичні, педагогічні, технологічні, політехнічні та інші практично з всіх регіонів України. Вивчення навчальних планів показало, що за деякими напрямами підготовки магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю взагалі не передбачені предмети психолого-педагогічного циклу, а підготовка здійснюється виключно у вузькому предметному полі, що відповідає фаху підготовки. З метою визначення особливостей формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури як педагогічних, так і

непедагогічних вищих навчальних закладів було проаналізовано цикли дисциплін, встановлених державними стандартами: гуманітарної та соціально-економічної підготовки; професійної та практичної психолого-педагогічної підготовки, науково-практичної та спеціальної підготовки.

Для порівняльного аналізу підготовки викладачів вищої школи в педагогічних і класичних університетах розглянемо навчальні плани підготовки магістрів у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка (спеціальність 8.01010401 «Професійна освіта за профілем: математика») та в Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (спеціальність 8.04020101 «Математика»).

У табл. 5.1 подано узагальнену інформацію про сучасні можливості здобуття кваліфікації викладача математики за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», підготовлену за результатами опрацювання діючих нормативних документів.

Таблиця 5.1

Перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка майбутніх викладачів математики (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»)

Шифр галузі	Найменування галузі знань	Найменування спеціальності	Код спеціальності
0101	Педагогічна освіта	Професійна освіта за профілем: математика	8.01010401
0402	Фізико-математичні науки	Математика	8.04020101

Максимальний бюджет навчальних годин підготовки магістрів у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка за спеціальністю «Професійна освіта за профілем: математика» становить 2180 год/60,6 кредитів, практично стільки ж навчальних годин 2160 год/60 кредитів відводиться на підготовку магістрів за спеціальністю «Математика» у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки.

У проаналізованих нами планах підготовки майбутніх викладачів вищої

школи максимальний навчальний час нормативної частини змісту підготовки становить 1520 годин – 1368 год. (42–38 кредитів) або 70-63% максимального навчального часу. Кількість годин, відведених для вивчення циклів дисциплін, також коливається. У додатку Ч подаємо розподіл обсягу навчального часу підготовки магістрів за циклами навчальних дисциплін.

Наведені кількісні дані засвідчують, що на вивчення низки гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, як-от: філософії науки, іноземної мови, комп'ютерно-орієнтованих технологій, основ наукових досліджень менеджменту в освіті, правових тощо в класичному університеті на відміну від педагогічного відводиться значно більше навчального часу. Ця особливість традиційно притаманна класичним і гуманітарним університетам. Зазначимо, що до циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін підготовки магістрів у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки не ввійшли дисципліни, пов'язані з філософією освіти та філософськими проблемами природознавства, які власне закладають підґрунтя наукового сприйняття магістром оточуючої дійсності. Цей цикл дисциплін в основному формується за нормативами Міністерства освіти і науки України. Кількість годин на вивчення дисциплін, так само як і розподіл теоретичної і практичної складових курсу уніфіковано в установленому порядку.

Варто звернути увагу і на таку важливу тенденцію, як постійне вдосконалення змісту гуманітарної та соціально-економічної підготовки магістрів, що відбуваються як за рахунок впровадження Міністерством освіти і науки України нових дисциплін (наприклад: «Вища освіта і Болонський процес», «Охорона праці» тощо), так і введенням самими вищими навчальними закладами інтегрованих навчальних дисциплін з метою забезпечення системності в навчанні магістрів, уникнення дублювання навчального матеріалу та зміцнення міжпредметних зв'язків.

Перейдемо до порівняльного аналізу психолого-педагогічної складової змісту підготовки магістрів у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загальний обсяг годин цього циклу у Тернопільському

національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка майже у три рази перевищує обсяг відведений на вивчення психолого-педагогічних дисциплін у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки. Окрім того, дві дисципліни, введені до циклу: «Педагогіка і методика викладання в закладах освіти» і «Методологія математики», яких звісно недостатньо для підготовки висококваліфікованого фахівця, у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки віднесені до предметів за вибором.

Оскільки магістр готується за кваліфікацією, яка йому надається класичним університетом, виконання у вищому навчальному закладі функцій викладача, то у переліку дисциплін, за якими здійснюється фахова підготовка магістрів, на нашу думку, обов’язково має бути більша частина з наведених психолого-педагогічних дисциплін, як-от: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика навчання у вищій школі», «Методологія та організація наукових досліджень» тощо. Адже саме ці дисципліни і формують професійно-педагогічну компетентність викладача вищої школи та забезпечують ефективність його викладацької діяльності у вищому навчальному закладі.

Зазначимо, що на вивчення дисциплін науково-практичної та спеціальної підготовки у класичному університеті відводиться більше навчального часу, причому більшу частину якого займають різні наукові спецкурси з вищої математики, топології, диференціальних рівнянь тощо. Перевагою цього є готовність магістрів до самостійних наукових досліджень та розвитку творчого мислення студентів. Науково-дослідна діяльність магістрантів сприяє розвитку потреби постійно накопичувати та поглиблювати знання, формувати дослідницьку культуру і наукову ерудицію. На жаль, молодим викладачам вищих навчальних закладів не вистачає навичок роботи з науковою літературою та довідниками, вмінь відшукувати інформацію з самостійно підібраних джерел, виникають труднощі в укладанні, редагуванням наукового матеріалу та перекладом професійних термінів. На нашу думку, педагогічні вищі навчальні заклади мають звернути увагу на організацію самостійної науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у процесі їх навчання в магістратурі.

Органічною складовою професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є педагогічна практика. Метою практичного навчання магістрів є узагальнення набутих теоретичних знань та практичних навичок шляхом упровадження у практику, практичне оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності; формування творчого підходу до праці викладача. Практична підготовка магістрів у вищих навчальних закладах здійснюється за допомогою проходження фахових і науково-асистентських практик. Магістерська асистентська практика здійснюється у форматі провідної освітянської ідеї, згідно з якою одним із основних завдань реформи вищої освіти в Україні проголошується підготовка педагогів-науковців, спроможних до цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення педагогічного простору вищих навчальних закладів з використанням як власного науково-педагогічного досвіду, так і сучасних досягнень в царині психолого-педагогічної науки.

Так, зокрема, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на практичну підготовку магістрів за спеціальністю «Професійна освіта за напрямом: математика» відводиться 288 годин (8 кредитів): 144 години (4 кредити) на педагогічну практику в середніх закладах освіти та вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації та 144 години (4 кредити) на навчально-наукову дослідну практику на кафедрах університету. В Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки з 432 годин (12 кредитів), відведених на практичну підготовку магістрів, 108 годин (3 кредити) припадає на навчальну (асистентську) практику; 324 години (9 кредитів) на виробничу (переддипломну) практику (додаток Ч).

Приведений порівняльний аналіз практичної підготовки магістрів свідчить не на користь класичного університету у плані формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи. Співвідношення виробничої практики до навчальної (асистентської) складає 3 до 1, що зрозуміло не може забезпечити магістранту вільне володіння педагогічними прийомами і методами на практиці, новітніми освітніми технологіями та впроваджувати в навчальний процес прогресивні технології та результати наукових досліджень.

Підсумком теоретичної та практичної підготовки магістранта в межах нормативної та вибіркової складових освітньо-професійної програми є магістерська робота. Виконання і захист магістерської роботи є завершальним етапом навчання студентів та формою державної атестації випускників. Метою магістерської роботи є проведення теоретичних та практичних досліджень, поглиблене осмислення професійної проблеми, розробка інноваційних пропозицій у сфері, в якій працює магістрант та рекомендацій щодо їх упровадження.

У процесі порівняння загального обсягу навчальних годин/кредитів можна зазначити, що на підготовку і захист магістерської роботи у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки виділяється на 72 години (2 кредити) більше, ніж у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Окрім захисту магістерської роботи, державна кваліфікаційна атестація у Східноєвропейському національному університеті містить ще державний екзамен з математики. Такий підхід до державної кваліфікаційної атестації сприяє підвищенню рівня теоретичної підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, вдосконаленню практичних навичок, які надають випускникам можливість швидше адаптуватися до майбутнього місця працевлаштування.

У результаті порівняльного аналізу навчальних планів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки ми дійшли до наступних висновків. У класичному університеті більший обсяг навчального часу відведено на вивчення гуманітарних, соціально-економічних дисциплін та науково-дослідницьку та спеціальну підготовку магістрів порівняно з педагогічним університетом, що безумовно, сприяє посиленню їх математичної компетентності. Педагогічний університет домінує у психолого-педагогічній та практичній підготовці магістрів, що належним чином формує професійно-педагогічну компетентність майбутнього викладача та сприяє успіху у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Спільним у фаховій підготовці магістрів за спеціальністю «Математика», як у

класичному, так і в педагогічному університетах, є:

– зміст математичної підготовки магістрів відповідає сучасним вимогам суспільства та стану розвитку математичної науки;

– у навчанні поєднуються традиційні та сучасні інформаційні технології як умови підвищення інтенсивності й результативності навчального процесу, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх творчої самореалізації;

– забезпечується реалізація принципу індивідуалізації та диференціації процесу навчання, посилена увага до мотивації, інтересу до одержання знань, що сприяє гуманізації навчального процесу, наданню йому аксіологічного характеру, що в свою чергу призводить до гуманітаризації змісту математичних дисциплін;

– урізноманітнення методів, форм і засобів участі студентів у навчальній діяльності;

– залучення студентів до самостійної науково-дослідної діяльності, що сприяє не лише розширенню теоретичної бази знань, але й виявленню та розвитку їх творчого потенціалу.

Проаналізуємо кількість психолого-педагогічних дисциплін у магістратурах інших вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, які мають забезпечити формування педагогічної компетентності магістрів. У навчальних планах підготовки магістрів у зазначених закладах, до яких включено дисципліни психолого-педагогічного циклу їх кількість коливається від двох до чотирьох і простежити логіку чи систему у педагогічній підготовці магістрів неможливо. Так, зокрема, дисципліни «Педагогіка вищої школи» та «Психологія вищої школи» включені до 62% вищих навчальних закладів, освітньо-професійні програми яких вивчалися. Кількість годин, відведених на ці дисципліни коливається від 54 до 162, назви курсів формулюються по-різному: трапляються як інтегровані курси з педагогіки і психології вищої школи, так і окремі курси з педагогіки та психології вищої школи.

Дисципліна «Методика навчання у вищій школі» наявна у 35,7% навчальних планах; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається від 27 до 108; назва курсу формулюється по-різному і часто пов’язується з конкретною

навчальною дисципліною. Дисципліна «Вища освіта і Болонський процес» є у 57,1% навчальних планах; кількість годин, відведених на цей курс коливається від 27 до 108; назви курсу формулюються по-різному, і досить часто ця навчальна дисципліна інтегрується з курсом «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання у вищій школі».

Найбільше у навчальних планах непедагогічних вищих навчальних закладах відведено на вивчення «Методології та організації наукових досліджень» (64,3%). Кількість годин від 27 до 162; втім за змістом ця навчальна дисципліна не спрямована на формування методологічної культури викладання, а лише дає реальні уявлення про методологію наукових досліджень та організацію наукової роботи.

Педагогічна практика входить до навчальних планів у непедагогічних вищих навчальних закладах у різних її варіантах, як-от: асистентська, науково-педагогічна, виробничо-науково-педагогічна. Нами досліджена її наявність у 42,8% досліджуваних навчальних планах, та тривалістю від 2 до 4 тижнів.

Розглянемо тенденції у змісті освіти магістрів, які навряд чи сприяють формуванню професійно-педагогічної компетентності магістрантів. За межами навчальних планів підготовки магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю залишилися проблеми педагогічної майстерності (відображено у 2,4% навчальних планів), проблеми творчого розвитку особистості (відображено у 2,4% навчальних планів), проблеми полікультурної освіти (у 2,4% навчальних планів). Проблеми організації навчального процесу у вищій школі відображено тільки у 9,5% навчальних планів, а питання використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи – у 4,8%. Як негативну тенденцію варто відзначити віднесення до предметів за вибором (47,5%) навчальних дисциплін, вкрай важливих для формування педагогічної компетентності магістрів, як: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика навчання у вищій школі», «Вища освіта і Болонський процес», «Методологія та організація наукових досліджень». Окрім того, за цих умов навіть нечисленні лекції з циклу психолого-педагогічних дисциплін втрачають у якості.

Водночас варто відзначити, що у навчальних планах (за вибором) поодиноко

трапляються вкрай цікаві та потрібні, на наш погляд, навчальні дисципліни як от: «Методологія освіти у ХХ ст.», «Моніторинг і діагностика навчального процесу», «Інтернет технології у наукових дослідженнях», «Основи маркетингу та економічного обґрунтування наукових досліджень», «Історія і теорія творчого процесу», «Методологія тренінгової роботи та консультування», «Корпоративна соціальна відповідальність» тощо.

Проведемо порівняльний аналіз навчальних планів підготовки фахівців за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи», що здійснюється в педагогічних та непедагогічних вищих навчальних закладах. Для прикладу обрано Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини та Національний університет біоресурсів і природокористування України. Так, зокрема, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини готує фахівців спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» на основі базової вищої освіти. Підготовка здійснюється відповідно до ГСВОУ – 05 Галузевого стандарту вищої освіти України, Освітньо-професійної програми підготовки магістра за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», ГСВОУ – 06 Галузевого стандарту вищої освіти України, Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», Концепції педагогічної освіти в Україні, Положенню Міністерства освіти і науки України «Про організацію науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах», Положення «Про магістратуру Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини», Положення «Про організацію педагогічної практики в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини» та ін.

Зміст освіти магістрів забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається освітньо-професійними програмами, в яких визначено нормативну та варіативну складові, встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців спеціальності «Педагогіка вищої школи». Варто зауважити, що у змісті підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів враховано питання

неперервності, наступності та ступеневості підготовки фахівців. Навчальний процес підготовки фахівців в Уманському державному педагогічному університеті здійснюється з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтується на формуванні освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки.

Особливе місце у підготовці магістрів в Уманському державному педагогічному університеті посідають асистентські практики, які дозволяють використовувати набуті знання для формування необхідних професійних знань та умінь у практичній діяльності, засвоїти елементи викладацького досвіду. Практична підготовка є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Вона дозволяє магістранту практично спробувати свої сили в обраній професії, навчитися застосовувати у професійній діяльності знання, отримані на навчальних заняттях.

Завдання практики полягають у:

– безпосередньому ознайомленні магістрантів з формами, методами та засобами викладання дисциплін, а також їхньому практичному застосуванню;

– формуванні у магістрантів творчого підходу до навчально-методичної роботи, наукової праці, потреби у самовихованні, підвищенні своєї кваліфікації;

– здобутті магістрантами професійних якостей майбутнього викладача – вміння готувати лекційний матеріал з використанням останніх досягнень у даній галузі науки, чітко, доступно, логічно, послідовно викладати цей матеріал студентам, керувати аудиторією тощо;

– формуванні вміння практично оцінювати лекції та семінарські заняття своїх колег та робити на їх основі висновки щодо організації власної викладацької діяльності.

Базою практики майбутніх викладачів вищої школи є Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (кафедра загальної педагогіки,

педагогіки вищої школи та управління). Зміст асистентської та переддипломної практик визначається програмою, а термін і порядок проведення – навчальним планом. Водночас магістранти під керівництвом кафедри педагогіки, педагогіки вищої школи та управління залучаються до науково-дослідної роботи, беруть участь в семінарах, конкурсах наукових робіт, науково-практичних конференціях різного рівня. Науково-дослідна робота спрямована на активізацію наукової творчості майбутніх викладачів, розвиток їх здібностей та підтримку дослідницького пошуку. Магістранти є співробітниками Науково-дослідні лабораторії педагогічної компетентності. Це сприяє формуванню основ загальнонаукової культури, дослідницьких умінь і навичок студентів, залученню їх до різних форм наукової діяльності, популяризації їх науково-дослідної роботи. Кандидатами на навчання в магістратуру за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» до Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, як правило, є випускники бакалаврату поточного року. Відбіркова комісія вивчає особові справи кандидатів на навчання і встановлює рейтинг кожного з них, який враховує успішність навчання за попередньою освітньо-кваліфікаційною програмою, наукові здобутки, участь у студентських олімпіадах і конкурсах тощо. Виходячи з рейтингу кандидатів, обсяг державного замовлення і ліцензованого обліку підготовки, відбіркова комісія подає ректору університету на затвердження пропозиції щодо кандидатур на переведення на навчання за магістерськими програмами. Кандидати, що мають диплом спеціаліста про вищу освіту, можуть вступати до навчання в магістратуру на конкурсній основі.

Проведемо порівняльний аналіз змісту підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у педагогічному вищому навчальному закладі (на прикладі Уманського державного педагогічного університету) та в непедагогічному вищому навчальному закладі (на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України). Загальний обсяг годин на підготовку магістрів з педагогіки вищої школи у педагогічному вищому навчальному закладі складає 60 кредитів ECTS, у непедагогічному – 90 кредитів. Оскільки у педагогічному університеті в магістратуру вступають, як правило, випускники-бакалаври

педагогічних спеціальностей, а в непедагогічному – бакалаври, які не мають педагогічної освіти взагалі, то така диференціація обсягу навчальних годин цілком обумовлена. На дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки у непедагогічному вищому навчальному закладі відведено – 11,5 кредитів, у педагогічному – 14 кредитів ECTS (табл. 5.2, 5.3). Майбутні викладачі вищої школи зазначених вищих навчальних закладів мають можливість ознайомлення з філософськими проблемами наукового пізнання, правовими засадами наукової і педагогічної діяльності, тенденціями розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу.

Достатня увага звертається на вивчення майбутніми педагогами цільової іноземної мови, що особливо важливо, враховуючи міжнародні програми, наявні в університетах та мобільність викладачів та студентів у форматі Євроінтеграційних процесів. Утім, варто зауважити на відсутність у непедагогічному університеті дисципліни з охорони праці, зважаючи на те, що випускники цих магістерських програм викладатимуть, як правило, технологічні та технічні дисципліни. Враховуючи сучасні тенденції підвищення якості вищої освіти, випускникам непедагогічних вищих навчальних закладів варто прослухати дисципліну, що стосується державних стандартів вищої освіти та її якості.

Звернемо увагу на психолого-педагогічну підготовку майбутніх викладачів вищої школи. Зокрема, у педагогічному вищому навчальному закладі на цей вид підготовки припадає 32,5 кредитів ECTS, у непедагогічному – 41 кредит.

Втім, не зважаючи, на більший загальний обсяг годин із педагогіки та психології, у процесі проведення педагогічного експерименту з підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої освіти» в Національному університеті біоресурсів і природокористування України зовсім мало звертається уваги на питання, пов’язані з педагогікою вищої школи. Так, у навчальному плані поряд із дисциплінами «Педагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Вступ до спеціальності», які справді необхідні магістрантам з непедагогічною базовою освітою, відсутні дисципліни «Педагогіка вищої школи» та «Психологія вищої школи».

Таблиця 5.2

Структурно-логічна схема підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини

Цикл	Частина циклу	І семестр навчання	ІІ семестр навчання
Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки	Нормативна частина циклу	1.Філософія освіти (1,5 кредита) 2. Охорона праці в галузі (1 кредит) 1. Державні стандарти і якість вищої освіти (1,5 кредита)	1. Соціальна та екологічна безпека діяльності (3 кредита) 2. Правове забезпечення вищої освіти (1,5 кредита) 1. Основи інтелектуальної власності (1,5 кредита) 2. Ділова іноземна мова (2,5 кредита) 3. Вища освіта і Болонський процес (1,5 кредита)
	Варіативна частина циклу		
Цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки	Нормативна частина циклу	1. Теорія і практика науково-педагогічних досліджень (2,5 кредита) 2. Педагогіка вищої школи (4,5 кредита) 3. Психологія вищої школи (3 кредита) 4. Системний підхід у вищій школі (1,5 кредита) 5. Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця (3 кредита) 6. Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні (1,5 кредита)	1. Дидактичні системи у вищій школі (3 кредита) 2. Інформаційні технології в освіті (6 кредита) 3. Методика викладання у вищій школі (3 кредита)
	Варіативна частина циклу	1. Академічна риторика (1,5 кр.) 2. Інноваційні технології навчання і виховання (1,5 кредита)	1. Історія освітньо-виховних систем (1,5 кредита)

Таблиця 5.3

Структурно-логічна схема
підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи в Національному університеті біоресурсів і природокористування України

Цикл	Частина циклу	I семестр	II семестр	III семестр
1	2	3	4	5
Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки	Нормативна частина циклу	1. Філософські проблеми наукового пізнання (1,5 кредити) 2. Правові засади наукової та педагогічної діяльності (1 кредит) 3. Ділова іноземна мова (1,5 кредити) 4. Світове сільське господарство та продовольчі ресурси (1 кредит) 5. Стратегія сталого розвитку природи та суспільства (1 кредит) 6. Міжнародна стандартизація та сертифікація технологій сировини і готової продукції (1 кредит)	1. Інформаційні технології в навчанні (2,5 кредити)	1. Вища освіта і Болонський процес (2 кредити)
	Варіативна частина циклу			
Цикл дисциплін науково-практичної та спеціальної підготовки	Нормативна частина циклу			
	Варіативна частина циклу	1. Декоративне садівництво (3 кредити) 2. Дендропроектування (2 кредити)	1. Фітодизайн закритого середовища (3 кредити) 2. Реконструкція та реставрація садово-паркових об’єктів (2 кредити)	1.Експлуатація садово-паркових об’єктів (3 кредити) 2. Лісопаркове господарство (3 кредити)

Продовження таблиці 5.3

1	2	3	4	5
Цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки	Нормативна частина циклу	1. Вступ до спеціальності (1 кредит) 2. Педагогіка (5 кредитів) 3. Вікова та педагогічна технологія (3 кредити) 4. Історія педагогіки (3 кредити)	1.Основи педагогічної майстерності (2,5 кредити) 2. Педагогічні технології (1,5 кредит) 3. Основи наукових досліджень в педагогіці (3кредита) 4. Теорія та методика професійного навчання (4 кредити) 5. Теорія і методика виховної роботи (3 кредити)	1. Соціальна психологія
	Варіативна частина циклу		1. Психолого-педагогічні основи міжособисного спілкування (2 кредити)	1. Риторика (1 кредит) 2. Психологія творчості (2 кредити) 3. Етика викладача вищої школи (2 кредити) 4. Методика навчання дисципліни «Проектування об’єктів зеленого будівництва (2 кредити) 5. Методика навчання дисципліни «Ландшафтна архітектура» (2 кредити) 6. Методика навчання дисципліни «Ландшафтний дизайн» (2 кредити)

Так, зокрема, навчальна дисципліна «Педагогіка вищої школи» розкриває закономірності розвитку освіти, прогресу навчання і виховання студентської молоді, її наукової і професійної підготовки відповідно до державних і європейських стандартів, потреб суспільства. Дисципліна допомагає майбутнім викладачам

аналізувати закономірності функціонування системи вищої освіти і її складових (освітнього процесу, управління тощо), ознайомитися з інноваційними технологіями, формами організації, методами, засобами навчання, виховання, управління в системі вищої освіти, прогнозувати перспективи розвитку вищої освіти в Україні в контексті інтеграції у Європейський освітній простір. Загалом вивчення майбутніми викладачами вищої школи дисципліни «Педагогіка вищої школи» сприяє аналізу та узагальненню педагогічної практики та досвіду професійно-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах.

Дисципліна «Психологія вищої школи» доповнює знання з основ психології, забезпечує загальну теоретичну підготовку магістрантів у галузі психології вищої школи, яка, власне, слугуватиме основою для їхньої практичної роботи, що пов’язана з викладацькою діяльністю. Зокрема, дисципліна сприяє опануванню майбутнім педагогом знаннями про психологічні особливості студентського періоду життя людини, усвідомленню ним закономірностей професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців, вивченню психологічних аспектів навчання і виховання студентської молоді. Вивчення дисципліни «Психологія вищої школи» дозволяє усвідомити педагогу психологічні особливості науково-педагогічної діяльності та шляхи її опанування, сприяє професійному самовизначенню і набуттю магістрантом професійно-педагогічної ідентичності, розвиває такі якості його особистості, які мають для майбутнього викладача професійне значення.

Водночас, варто зауважити на достатню кількість навчального часу у непедагогічному вищому навчальному закладі, відведеного на дисципліни, пов’язані з виховним процесом у вищій школі, психолого-педагогічними проблемами міжособистісного спілкування. На відміну від педагогічного вищого навчального закладу, у непедагогічному для підготовки майбутніх викладачів пропонуються дисципліни, що сприяють формуванню професійно-педагогічної компетентності педагога і активізації його творчості, як: «Психологія творчості», «Основи педагогічної майстерності», «Етика викладача вищої школи».

Часткові методики навчання дисциплін, які введені в непедагогічному

університеті в обсязі 6 кредитів і є вибірковими, на нашу думку, варто посилити нормативною навчальною дисципліною «Методика викладання у вищій школі», яка надасть цілісну і логічно-послідовну систему знань про специфіку прикладної підготовки кадрів вищої кваліфікації; розкриє методику викладання навчальних дисциплін у системі вищої освіти, сприятиме удосконаленню системи формування психолого-педагогічної готовності магістрантів до викладацької на науково-педагогічної діяльності. Вважаємо, що опанування дисципліни «Методика викладання у вищій школі» є підґрунтям вивчення майбутнім педагогом часткових методик, як-от: «Методика навчання дисципліни «Проектування об'єктів зеленого будівництва», «Методика навчання дисципліни «Ландшафтна архітектура» тощо, оскільки надає йому можливість набути загальну систему знань про форми педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, творчо застосовувати способи професійно-педагогічної діяльності. У процесі вивчення дисципліни магістрант знайомиться зі специфікою планування, організації й аналізу видів навчальних занять, самостійної роботи, практичної підготовки і контрольних заходів, набуває початковий досвід здійснення навчально-методичної роботи, дослідно-експериментальних форм науково-педагогічної і професійно-педагогічної діяльності.

На практичне навчання та підготовку і захист магістерської роботи майбутніми фахівцями зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» у педагогічному вищому навчальному закладі виділяється 15 кредитів. Слушним фактом є виділення на ці види навчальних робіт у непедагогічному вищому навчальному закладі 21 кредиту. Варто підкреслити, що виробничу практику студенти Національного університету біоресурсів і природокористування України проходять у тих вищих навчальних закладах, де збираються працювати у майбутньому. Це допомагає майбутнім викладачам ознайомитись зі структурою, особливостями вищого навчального закладу та скоріше адаптуватися на робочому місці після завершення навчання. Діяльність магістрантів у цей період є аналогом майбутньої професійної діяльності, що організовується в реальних умовах роботи вищих навчальних закладів.

Таким чином, внаслідок порівняльного аналізу змісту підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» та з огляду на те, що в процесі підготовки майбутніх викладачів варто дбати про сформованість у них навичок та вмінь управління освітнім процесом; розвивати у них потребу в педагогічній діяльності та вміння ефективно організовувати її; допомагати студентам оволодіти прийомами професійної самоосвіти й самовиховання, сприяти пізнанню й розвитку особистості студентів в контексті обраної професії; надавати майбутнім викладачам вищого навчального закладу повноцінної інформації про сутність, цінність й мету педагогічної діяльності, професійного саморозвитку, створювати творчу атмосферу навчання, спрямовувати студентів на мотивацію досягнення успіху, зауважимо наступне. У процесі проведення педагогічного експерименту з підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у Національному університеті біоресурсів і природокористування України досягнуто баланс підготовки майбутнього викладача вищої школи як за напрямом базової освіти, так і за психолого-педагогічним напрямом підготовки. Це досягнуто введенням у навчальний план дисциплін за напрямом базової освіти, що сприяло вирівнюванню фундаментальної і професійної підготовки у порівнянні з освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст». Цю практику, на наш погляд, варто запозичити і іншим вищим непедагогічним навчальним закладам, які готують магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Щодо психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, то у непедагогічному університеті була зроблена спроба надати магістрантам, які не мають педагогічної освіти, знання з основ педагогіки та психології, але при цьому дуже мало зосереджено увагу на психолого-педагогічних проблемах вищої школи. Це приводить до однобокої підготовки майбутніх викладачів, знижує якість їх підготовки та порушує цілісність усвідомлення педагогом своєї професії. Водночас, на нашу думку, загальний обсяг навчальних годин (60 кредитів), відведений на підготовку майбутніх викладачів вищої школи у педагогічному вищому навчальному закладі (на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини), недостатній для формування

психолого-педагогічної компетентності майбутнього педагога.

Попередньо зазначене засвідчує про необхідність удосконалення змісту освіти магістрів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів – йдеться не лише про косметичні заходи, а й про докорінні зміни освітньо-професійних програм магістерської підготовки в непедагогічних вищих навчальних закладах. Основна увага у навчанні магістрантів непедагогічних спеціальностей приділяється вивченню спеціальних фахових дисциплін, ґрунтовні знання з яких будуть міцним фундаментом для формування майбутнього компетентного фахівця, науковця. Враховуючи, що більшості магістрам, окрім кваліфікації за фахом, присвоюється й кваліфікація викладача, постає питання про необхідність перегляду освітньо-професійних програм магістерської підготовки задля формування належної професійно-педагогічної компетентності випускників, адже сучасна професійно-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу не лише потребує міцного психолого-педагогічного підґрунтя, але і особливого педагогічного мислення. На нашу думку, навчання такому мисленню магістрантів та установки на постійне професійне самовдосконалення професійно-особистісних якостей – це завдання для магістратури сьогодні. Задля вирішення цього завдання необхідно не тільки вносити зміни безпосередньо у навчальні плани підготовки магістрів, збільшивши питому вагу педагогічного компоненту, але при цьому вносити зміни до системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури загалом.

Отже, на основі зазначеного варто зробити висновок, що першочерговим завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в непедагогічних вищих навчальних закладах є розроблення та впровадження відповідних навчальних дисциплін, введення спецкурсів і тренінгів, спрямованих на розвиток та формування організаційних, комунікативних, мисленнєвих та інших професійних якостей, організація самостійної роботи студентів, оновлення магістерської практики, а загалом – цілеспрямована спеціальна підготовка майбутніх педагогів. Останнього можна досягти шляхом створення в усіх непедагогічних вищих навчальних закладах педагогічних центрів або кафедр з

метою надання магістрантам педагогічної освіти та «вирощування» власних педагогічних кадрів, видання авторських психолого-педагогічних навчальних посібників, методичних рекомендацій з проблем вищої школи з урахуванням специфіки вищого навчального закладу; організація та проведення науково-методичних конференцій і семінарів, пов'язаних з проблемами педагогіки та психології. Варто зазначити також на актуальність подовження термінів навчання за магістерськими програмами у педагогічних вищих навчальних закладах, які, на наш погляд, не сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Не звертається належна увага у педагогічних навчальних закладах на дисципліни, пов'язані з моделюванням професійно-педагогічної підготовки та діяльності майбутнього педагога, системним підходом до підготовки фахівців у вищій школі, враховуючи сучасні системно-синергетичні тенденції у її розвитку.

Висновки до п'ятого розділу

Обґрунтовано методологічні та загальнопедагогічні принципи формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. До методологічних принципів віднесено принципи: науковості, фундаменталізації, гуманітаризації, системності, нелінійності, відкритості. До загальнопедагогічних – професіоналізації й педагогізації, варіативності, наступності, модульності, креативності, інноваційності. Виокремлено компоненти формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі: акмеологічний, аксіологічний, праксеологічний, гуманітарний, морфологічний, особистісно-креативний та розкрито їх зміст. Показано, що компоненти змісту підготовки майбутніх викладачів мають відповідати принципам, оскільки недосягнення цієї відповідності веде до втрати цілісності змісту підготовки магістрантів, логічних зв'язків у модулях дисциплін, які вивчаються, а, відтак, – до прогалин у знаннях майбутніх викладачів вищої школи.

З метою ефективності підготовки викладачів вищої школи в магістратурі розроблено технологію формування змісту за рівнями його засвоєння: *репродуктивним* – розуміння магістрантом змісту і структури дисциплін, які

опановуються; *достатнім* – оволодіння магістрантом загальної структури та змістових модулів дисциплін; *досконалим* – оволодіння змістом підготовки, яке передбачає усвідомлення магістрантом загальної структури і логічних зв'язків між окремими змістовими модулями і дисциплінами та розуміння їх необхідності у майбутній професійно-педагогічній діяльності; *творчим*, який передбачає творче оволодіння змістом підготовки, коли магістрант здатний проектувати авторські моделі майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Доведено, що зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи є динамічним утворенням, яке змінюється відповідно до сучасних освітніх тенденцій та соціального замовлення. Розроблено зміст підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю. Зміст підготовки майбутніх фахівців було поділено на складові: обов'язкову (для всіх студентів магістратури університету), нормативну (згідно з вимогами Міністерства освіти і науки); вибіркову (за вибором університету та за вибором студента).

Зміст дисциплін обов'язкової складової спрямовувався на формування світогляду магістрантів та створення підґрунтя для майбутньої наукової діяльності та поглиблення знань магістрантів з іноземних мов. Нормативна складова змісту відповідає вимогам Міністерства освіти і науки – обов'язкова для засвоєння та сформована зі змістових модулів відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки фахівців. Основне завдання, покладене на цю складову, – формування психолого-педагогічної компетентності магістрантів, тому вона охоплює такі дисципліни, як: «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Теорія та методика професійного навчання», «Основи педагогічної майстерності», «Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі», «Педагогічні технології», «Риторика», «Розвиток вищої освіти у зарубіжних країнах». Дисципліни складової за вибором університету забезпечують підготовку магістрів за напрямом базової підготовки та мають на меті підготовку до навчання за наступним рівнем освіти (Phd). Завдання такої складової підготовки – засвоєння магістрантами сучасних знань із різних галузей виробництва, вільне володіння новітніми

технологіями та технікою на рівні міжнародних стандартів. Здобуті знання стають основою написання студентом магістерської роботи з методики навчання дисциплін за напрямом базової освіти. Вибіркова складова (за вибором студента) містить методики навчання профільних дисциплін, які магістрант обирає відповідно до потреб регіонального вищого навчального закладу, де збирається працювати викладачем. Практична підготовка передбачає навчальну (36 год.), науково-педагогічну (44 год.), комплексну (216 год.) практику.

Визначено основні організаційні форми, які забезпечують підготовку викладачів вищої школи в умовах магістратури: лекційні (інформаційні, оглядові, конференції, консультації, проблемні, візуалізації); семінарські (дискусії, ділові ігри, мозковий штурм, аналіз професійних ситуацій); практичні заняття (із застосуванням предметно-образних засобів); мультимедійні презентації; документальні, навчальні, наукові та науково-популярні фільми; електронні версії паперових навчально-методичних засобів; електронні бібліотеки; інформаційні ресурси Інтернет.

Дослідження дозволяє констатувати, що організація підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури на акмесинергетичних засадах може відбуватись із застосуванням репродуктивних (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного), продуктивних (проблемного викладу знань, частково-пошукового, пошукового, дослідницького) методів та методів стимулювання творчої активності магістрантів (відкриття, розвивальних ігор, симуляцій, навчання у співробітництві, проектів, навчального тренінгу).

Встановлено взаємозв’язок між реалізацією акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи та впровадженням організаційних форм і методів навчання магістрантів. Під час етапу професійного самопізнання ефективними були репродуктивні методи підготовки (оглядові або інформаційні лекції, семінарські та практичні заняття, пов’язані з поясненням, інструктуванням та навичками роботи з навчальною документацією); на етапі професійного самовиховання та професійного саморозвитку доцільними виявились продуктивні методи, лекції-конференції, проблемні, семінарські заняття – дискусії, ділові ігри, практичні заняття, пов’язані з виконанням комплексних міжпредметних завдань. Під

час етапу професійного самовдосконалення активно впроваджувались творчі методи підготовки фахівців та лекції (конференції, проблемні), семінарські заняття (мозковий штурм, аналіз професійних ситуацій), практичні заняття, пов'язані з виконанням комплексних завдань на конструювання та моделювання завдань творчого характеру.

У процесі наукової розвідки з'ясовано, що науково-дослідна робота магістрантів є одним із важливих засобів ефективної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, яка забезпечує тісний взаємозв'язок між навчальними дисциплінами й науковою діяльністю, що проводиться кафедрами й науковими структурними підрозділами вищого навчального закладу. Обґрунтовано принципи організації науково-дослідної роботи майбутніх викладачів вищої школи на акмесинергетичних засадах (неврівноважності, нелінійності, відкритості, детермінованого хаосу) та організаційно-методичні умови ефективності її проведення: визначення структури та технології проведення; підготовка викладачів і магістрантів щодо її організації; позитивна мотивація спільної діяльності наукових керівників та магістрантів.

Доведено, що добір та організація різних видів самостійної роботи магістрантів (спостереження та аналіз практичних ситуацій; підготовка наукових повідомлень і доповідей; написання наукових статей; розроблення індивідуальних і колективних проектів, тестових завдань для контролю та самоконтролю навчальних досягнень студентів; залучення до інноваційної діяльності кафедр; – участь у методичних семінарах та науково-практичних конференцій різного рівня тощо) сприяє реалізації мети підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Під час проведення дослідження було встановлено, що для етапу професійного самопізнання характерним є рівень репродуктивної самостійної роботи. Під час професійного самовиховання самостійна робота набуває конструктивно-варіативного характеру; в період професійного саморозвитку для неї притаманні не тільки засвоєння результатів наукового пізнання, але і формування самостійної пізнавальної діяльності магістрантів та розвиток їхніх творчих

здібностей. На етапі професійного самовдосконалення, коли у майбутнього викладача вищої школи зароджується прагнення досягти вершин акме, якісно нового рівня набуває професійна самоорганізація, змінюється відповідно і характер самостійної роботи: магістранти вирішують дослідницькі завдання креативного характеру, вдосконалюють соціально-рольові дії в нестандартних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності як змодельованих у процесі засвоєння теоретичних модулів, так і реальних, до яких магістрант залучається у процесі проходження практичного навчання.

У дисертації проаналізовано спільні та відмінні риси у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі вищих навчальних закладів педагогічного та непедагогічного профілів. Встановлено, що в Україні до цього часу не розроблено єдиних підходів до підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, які забезпечували б певний стандарт формування професійно-педагогічної компетентності: кожен вищий навчальний заклад самостійно укладає зміст професійної підготовки згідно з нормативними документами для розроблення складових стандартів вищої освіти, враховуючи вітчизняний досвід підготовки майбутніх викладачів вищої школи, сучасні освітні тенденції та специфіку вищого навчального закладу. У результаті порівняльного аналізу навчальних планів підготовки магістрів вищих педагогічних навчальних закладів і вищих непедагогічних навчальних закладів було з’ясовано, що у непедагогічних вищих навчальних закладах більше навчального часу відводиться на вивчення гуманітарних, соціально-економічних дисциплін (252 год. і 504 год.), науково-дослідницьку і спеціальну підготовку магістрів (648 год. і 792 год.). У педагогічному вищому навчальному закладі домінує психолого-педагогічна та практична підготовка магістрів (720 год. і 216 год.), що належним чином формує професійно-педагогічну компетентність майбутнього викладача вищої школи та сприяє успіху в подальшій викладацькій діяльності.

У розділі здійснено порівняльний аналіз підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у педагогічних і непедагогічних вищих навчальних закладах: на дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки у

педагогічних вищих навчальних закладах відведено 420 год., у непедагогічних – 345 год.; на психолого-педагогічну підготовку у вищих педагогічних віднесено 975 год., у вищих непедагогічних – 1230 год.

Доведено, що першочерговим завданням підготовки майбутніх викладачів вищої школи в непедагогічних вищих навчальних закладах є розроблення та впровадження психолого-педагогічних дисциплін, уведення спецкурсів і тренінгів, спрямованих на формування та розвиток організаційних, комунікативних, мисленнєвих, професійних якостей, організацію самостійної роботи, оновлення практичного навчання та загалом цілеспрямованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Підкреслено необхідність забезпечення психолого-педагогічних умов особистісної участі майбутніх фахівців у освітньому процесі, які уможливлюють їх перехід від суб’єктів навчальної до суб’єктів професійно-педагогічної діяльності. У непедагогічних вищих навчальних закладах недостатньо уваги приділено також вивченню психолого-педагогічних проблем вищої школи, що призводить до дисбалансу підготовки майбутніх викладачів і знижує якість їхнього навчання. Водночас загальний обсяг навчальних годин (60 кредитів), відведений на підготовку майбутніх викладачів вищої школи у педагогічному вищому навчальному закладі, недостатній для формування їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статях [56, 58, 59].

Розділ VI
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі подано етапи та методику проведення експериментальної роботи; проаналізовано результати педагогічного експерименту.

6.1. Етапи та методика проведення експериментальної роботи

Розроблена та обґрунтована нами акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу має прогностично-гіпотетичний характер і потребує дослідно-експериментальної перевірки. Одним із дієвих засобів перевірки ефективності акмесинергетичної моделі є педагогічний експеримент.

Метою педагогічного експерименту було виявлення ефективності розробленої акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та організаційно-методичних засад її застосування у процесі формування професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі.

Особливістю нашого дослідження є його спрямованість на широкий студентський контингент у різних вищих навчальних закладах як педагогічного, так і непедагогічного профілю. Вкажемо на особливості проведення експериментальної роботи в контексті акмесинергетичної моделі процесу підготовки викладачів вищої школи умовах магістратури. Як уже зазначалося, підготовку викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури ми вважаємо відкритою педагогічною системою, яка володіє унікальними внутрішніми можливостями щодо професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення, а відтак самоорганізації особистості майбутнього педагога. З огляду на це, вся експериментальна робота розглядалася нами, як процес послідовного розв’язання дослідницьких задач, на основі діалогу самого

експериментатора й учасників науково-дослідної роботи як відкритих педагогічних систем.

Окрім того, наявність біфукарційних станів в саморозвитку педагогічної системи, передбачає суттєві зміни в її структурі та властивостях. Так, точки біфуркації, представлені як точки розриву (рис. 4.2), спричиняють істотні зміни у педагогічній системі підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури, що в цілому непритаманно для досліджень в педагогіці. У зв'язку з цим у процесі експериментальної роботи особлива увага була приділена проблемі еволюційної біфуркації – моделюванню помірної еволюції у підготовці майбутніх викладачів вищої школи, а не масштабних реорганізацій усієї педагогічної системи. Під час проходження точок біфуркації вибір педагогічної системи підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів детермінується: попереднім розвитком системи, її усталеними традиціями та тенденціями, спонтанним розвитком та самоорганізацією усіх учасників педагогічної системи.

Експериментальна робота з підтвердження гіпотези наукового дослідження проводилася впродовж 2003–2014 років і передбачала реалізацію таких завдань дослідження:

– сформувати експериментальні і контрольні групи з магістрантів вищих педагогічних та вищих непедагогічних навчальних закладів як випадкові незалежні вибіркові підмножини;

– запровадити акмесинергетичну модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури на експериментальному масиві студентів;

– оцінити ефективність традиційної і експериментальної методики підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, підтвердити або спростувати положення про те, що професійна підготовка викладачів вищих навчальних закладів при впровадженні акмесинергетичної моделі забезпечує магістрантам більш глибоке і усвідомлене оволодіння знаннями, уміннями і навичками, розвиває мотивацію до обраного фаху, створює передумови для успішної майбутньої професійно-педагогічної діяльності;

– визначити вплив специфіки змісту навчання на акмесинергетичних засадах в магістратурі у вищих педагогічних навчальних закладах та вищих навчальних закладах непедагогічного профілю на ефективність підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

У перебігу виконання експериментального дослідження було застосовано такі методи наукового пошуку: теоретичні (аналіз, синтез, моделювання, порівняння, систематизація, узагальнення науково-практичних та дослідних даних); емпіричні (спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю, контрольне тестування, спостереження, обговорення, експертні оцінювання, педагогічний експеримент, методи статистичної обробки результатів дослідження тощо).

Педагогічний експеримент складався з двох етапів – констатувального та формувального.

Констатувальний етап експерименту було присвяченено визначенню актуальності та доцільності обраної проблеми; визначенню ставлення магістрантів як педагогічних так і непедагогічних вищих навчальних закладів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності; рівня сформованості компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів; особливостей процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; рівню володінням сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. На цьому етапі нам було важливо проаналізувати існуючий стан розвитку рефлексії магістрантів, визначити зовнішні впливи, які його підвищують і визначити на цій основі індивідуальну траєкторію розвитку здатності майбутнього викладача до самоорганізації. Завдяки рефлексивному осмисленню майбутніми педагогами за підтримки викладача індивідуального досвіду самоактуалізації, професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного самовдосконалення була отримана характеристика вихідного рівня самоорганізації магістрантів.

У процесі констатувального етапу експерименту були розроблені анкети для аналізу сучасного стану підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (Додатки Е) та проведено анкетування серед студентів як педагогічних, так і непедагогічних вищих навчальних закладів з метою визначення: їх ставлення до

майбутньої професійно-педагогічної діяльності у вищій школі; їх оцінювання рівня фундаментальної підготовки під час навчання в магістратурі як педагогічного так і непедагогічного вищого навчального закладу; оцінювання магістрантами вищих педагогічних та вищих непедагогічних навчальних закладів змісту професійно-педагогічної підготовки; ставлення магістрантів до професійного зростання та самоорганізації як під час навчання в магістратурі так і в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Результати констатувального етапу експериментальної роботи та аналіз було подано у § 2.3 дисертаційного дослідження та використано під час формування добору організаційних форм і методів підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури.

Формувальний етап експерименту проводився з 2006 по 2014 роки, на базі шести вищих навчальних закладів України за трьома етапами: підготовчий, основний та аналітико-корекційний (рис.6.1).

На підготовчому етапі ми виконали відбірку генеральної групи магістрантів і розподіл її на контрольні та експериментальні групи та встановили їх однорідність.

На цьому етапі було здійснено також порівняльний аналіз показників сформованості компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на початок експерименту.

Під час проведення формувального етапу експерименту ми змінювали структуру та функції об’єкта дослідження – підготовки викладачів вищої школи до професійно-педагогічної діяльності відповідно до висунутої гіпотези, формували нові зв’язки і відношення між компонентами об’єкта, між досліджуваним об’єктом та іншими об’єктами. Наведемо план послідовності виконання формувального етапу експерименту, ввівши до розгляду поняття експериментального чинника (експериментальної змінної) як умови або системи умов, які планомірно вводяться і зумовлюють зміни у здійсненні реального педагогічного процесу підготовки майбутніх викладачів (табл. 6.1). Експериментальною змінною, у нашому випадку акмесинергетичною змінною, у формувальному експерименті прогнозуємо

реалізацію акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Рис. 6.1. Етапи проведення експериментальної роботи

Майбутні викладачі пізнавали особливості професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення, оволодівали рефлексивними вміннями,

самовизначалися в рефлексивній позиції та реалізовували свій варіант подальшого просування до акме в тій чи інший сфері життєдіяльності.

Таблиця 6.1.

Послідовність виконання формувального етапу експерименту

Послідовність етапів	Впровадження елементів акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури	
	Експериментальні групи	Контрольні Групи
Оцінка стану об’єктів до експерименту	П1	П'1
Вплив акмесинергетичної змінної	Здійснюється	Не здійснюється
Стан об’єктів після експерименту	П2	П'2
Відмінність	П1 – П2 = Д1	П'1 – П'2 = Д'1

Водночас, нам було важливо встановити взаємозв’язок розвитку здатності магістранта до самоорганізації з його професійним самовдосконаленням та динамікою зростання акме. Для цього ми визначали, чим були викликані труднощі у самоактуалізації майбутніх педагогів (невиявленою потребою у професійному саморозвитку), у професійному самовдосконаленні (дисгармонія в особистісному, суб’єктному та індивідуальному розвитку), що, на нашу думку, гальмує розвиток самоорганізації майбутнього викладача. Отримані дані дозволили розкрити в магістрантів досвід самозмін, оцінити реальний рівень професійного розвитку та наявність механізмів професійного саморозвитку (вмінь рефлексії і саморегуляції), допомагали студентам усвідомити процес власного професійного самовдосконалення. Рефлексивне осмислення дозволило визначити нам сильні та слабкі сторони особистості магістранта – майбутнього викладача вищого навчального закладу – динаміку його професійного саморозвитку і на основі виявлених особливостей створити передумови для вибору ним індивідуальної освітньої траєкторії.

З впровадженням акмесинергетичної змінної під час проведення експериментальної роботи нами забезпечено розвиток особистісних якостей і вмінь студентів, пов'язаних із удосконаленням його здатності до самоорганізації. Під час проведення основного етапу формувального експерименту впроваджувалися етапи T_1,T_2,T_3 та T_4 розробленої нами акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. На основі обґрунтованих нами принципів було здійснено відбір змісту підготовки магістрантів, зокрема у вищих педагогічних навчальних закладах та вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, відібрано та експериментально перевірено організаційні форми та методи підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Для визначення ефективності запропонованої акмесинергетичної моделі розроблено критерії ефективності підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури та відібрано методики для їх перевірки.

На аналітико-корекціному етапі експерименту (рис. 6.1) проаналізовано результати дослідження та показники сформованості структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Етап передбачав здійснення кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту, а також формулювання загальних висновків щодо проведеного дослідження, здійснення аналізу підібраних організаційних форм і методів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури щодо ефективності формування їх професійно-педагогічної компетентності.

Цей етап передбачає також забезпечення позитивного зворотного зв'язку як стимулу для подальших самоперетворень магістрантів, консультування при створенні індивідуальної освітньої траєкторії, розширення уявлень майбутніми викладачами про засоби щодо розвитку здатності до самоораганізації. Дії магістрантів виражалися у побудові індивідуальної програми професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку і професійного самовдосконалення з урахуванням можливостей внутрішнього і зовнішнього середовища, яке в кінцевому результаті сприяло розвитку здатності

майбутнього педагога до самоорганізації. Ефективність застосування акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи, на нашу думку, проявляється у максимальному використанні майбутнім педагогом внутрішніх ресурсів для його здатності до самоорганізації та професійного самовдосконалення впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності.

Під час проведення експериментальної роботи відбір магістрантів в експериментальні та контрольні групи здійснювався таким чином, щоб освітній процес проводився у один і той же час, дотримуючись однакових вимог. Особливу увагу нами було приділено розрахунку обсягу вибірки, тобто визначенню кількості респондентів. Відповідно до соціологічних методів дослідження, чим більший дисперсний (тобто неоднорідний) склад об’єктів дослідження, тим більшим має бути обсяг вибірки, оскільки в ній має бути якнайщільніше відображена ця різноманітність. І навпаки: однорідний склад генеральної сукупності (дисперсія дорівнює нулю або близька до нуля) потребує меншої кількості осіб для обстеження. При масових опитуваннях, якщо величина генеральної сукупності становить менше 5000 осіб, достатнім є обсяг вибіркової сукупності не менше 500 осіб. Якщо ж величина генеральної сукупності 5000 осіб і більше, то доцільно обстежити 10% її складу, що гарантує одержання достатньо достовірних результатів дослідження. З урахуванням зазначеного та виходячи з того, що в педагогічному експерименті приймають участь магістранти різних вищих навчальних закладів: педагогічного, класичного, аграрного, економічного університетів, визначену нами вибірку 807 осіб вважаємо достатньою для проведення констатувального експерименту. Для проведення формувального етапу експерименту було сформовано контрольні (286 студентів) та експериментальні (370 студентів) групи.

Зазначимо, що на достовірність отримання результатів педагогічного експерименту, на нашу думку, впливають такі чинники, як:

– реальні умови освітнього процесу;

– здійснення вибірки із магістрантів одного факультету та одного потоку;

– проведення лекційних та семінарських занять одним викладачем у різних групах;

– використання однакової методики діагностики якості навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури;

– вивчення подібного за змістом навчального матеріалу як в контрольних, так і в експериментальних групах;

– методики визначення ефективності підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури було підібрано і відповідно до критеріїв ефективності підготовки майбутніх педагогів.

З врахуванням зазначеного у процесі формувального етапу експерименту для формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, було здійснено наступне:

– зміст навчальних дисциплін циклів гуманітарної та соціально-економічної підготовки: «Філософія науки», «Методологія та організація наукових досліджень», «Менеджмент в освіті»; циклу психолого-педагогічної підготовки: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Педагогіка і методика викладання в закладах освіти»; цикл дисциплін науково-практичної та соціальної підготовки як для магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів так і магістрантів непедагогічних вищих навчальних закладів був збагачений питаннями акмеологічної та синергетичної спрямованості;

– впроваджено організаційні форми, методи та навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх викладачів вищої школи в експериментальних групах на засадах акмесинергетики;

– організовано та проведено педагогічну практику на засадах акмесинергетики.

На аналітико-корекційному етапі експерименту було:

– проведено оцінку рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури експериментальних та контрольних груп;

– проведено порівняльний аналіз показників компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних та вищих непедагогічних навчальних закладів.

Рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури було визначено наступними критеріями:

– мотиваційним (визначення рівня сформованості соціально-остобистісного компоненту професіонально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи – мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності);

– особистісно-професійним (визначення рівня сформованості соціально-особистісного компоненту професіонально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи – сформованості особистісно-професійних якостей магістрантів);

– змістово-результативним (визначення рівня сформованості загально-наукового компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи);

– процесуально-діяльнісним (визначення рівня сформованості процесуально-діяльнісного компоненту професіонально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи);

– інформаційним (визначення рівня сформованості інформаційного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи);

– неперервного самовдосконалення (визначення рівня сформованості амкеологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи – самовдосконалення та навчання магістрів впродовж життя).

Окрім того, кожний із зазначених критеріїв ми співставили з критеріями, що висвітлюють акмесинергетичний характер підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, зокрема:

– відкритості сприйняття педагогічною системою підготовки майбутніх викладачів вищої школи змін та викликів оточуючого соціокультурного середовища та врахування їх у змісті, формах та методах підготовки магістрів;

– нестійкості та нелінійності: зміною періодів стійкості педагогічної системи з періодами нестійкості, спричиненими реформуванням та реорганізацією як всередині самих педагогічних систем, так і в сфері вищої освіти загалом;

– самоорганізацією педагогічної системи та її функціональною залежністю з процесами професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Таким чином, перевірка ефективності акмесинергетичної моделі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури як педагогічного так і непедагогічного вищих навчальних закладів здійснювалась у процесі констатувального та формувального етапів експерименту. Констатувальний етап було присвячено вивченню ставлення магістрантів до професійно-педагогічної діяльності, змісту магістерських програм та організації навчання в магістратурі, інформаційного забезпечення освітнього процесу, перспектив подальшої кар’єри у вищій школі. Формувальний етап містив три етапи: підготовчий, основний та аналітико-корекційний, у процесі якого були організовані контрольні та експериментальні групи; впроваджено акмесинергетично спрямований зміст, організаційні форми і методи та навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури на засадах акмесинергетики. Під час аналітико-корекційного етапу проведено порівняльний аналіз динаміки сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи контрольних і експериментальних груп педагогічних і непедагогічних вищих навчальних закладах.

6.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Розглянемо перебіг і результати формувального етапу педагогічного експерименту, основною метою якого було виявлення і відбір найбільш ефективних організаційних форм і методів навчання, спрямованих на формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів відповідно до розробленої

акмесинергетичної моделі. З метою перевірки ефективності акмесинергетичної моделі та визначених критеріїв сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів експериментальна робота здійснювалась за періодами, поданими в додатку Ш.

Формування контрольних і експериментальних груп проводилося на факультетах вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів (табл. 6.2).

Таблиця 6.2

Планування формувального етапу експерименту

Фактор А (система організації навчання)	*Фактор В (вищий навчальний заклад)*	
	Непедагогічного профілю	*Педагогічного профілю*
Традиційна (1)	КГ – 1	КГ – 2
Експериментальна (2)	ЕГ – 1	ЕГ – 2

Усього до експерименту (2006-2014) було залучено 656 студентів, відповідно: 332 – вищих непедагогічних та 324 – вищих педагогічних навчальних закладів та 43 викладачі.

У студентів контрольних груп переважала, як правило, традиційна система навчання, яка передбачала застосування репродуктивних форм організації освітнього процесу. Проводилися монологічні академічні лекції, лабораторні роботи, які передбачали відтворення певних дій за інструкцією, практичні заняття, на яких студенти пасивно спостерігали за виконанням технологічних операцій або відповідали на заздалегідь поставлені запитання.

В експериментальних групах організаційно-методичні заходи, які використовувалися під час проведення формувального етапу експерименту, а саме акмесинергетичну змінну, ми інтегрували у процес стандартних занять. З введенням акмесинергетичної змінної, студентам експериментальних груп читалися також лекції, здебільшого проблемного характеру, причому їм завчасно повідомлялись

теми лекційних занять, питання для підготовки до лекції. На практичних заняттях виконувались імітаційні вправи, проводилися ділові ігри, впроваджувалися елементи самоорганізації магістрантів. Студенти постійно отримували консультації від викладачів, здійснювався неперервний моніторинг навчальних досягнень студентів. Магістранти постійно залучались до вирішення виробничих ситуацій, які здебільшого, за змістом були проблемними. Магістранти експериментальних груп долучалися також до участі в тренінгах, роботі студентських наукових гуртків та науково-практичних конференцій.

Як засвідчив перебіг педагогічного експерименту, кількість і розмаїття освітніх заходів сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, оскільки знання, вміння та навички, які засвоюються, отримують додаткові вектори своєї актуалізації, насичуються новими комплексними асоціативними зв’язками, збагачуються міждисциплінарними паралелями (синергетичний ефект), що дозволяє майбутнім викладачам вищої школи вийти на якісно новий рівень науково-педагогічної діяльності. Зазначене відповідає синергетичним принципам цілісності та системності.

Так, зокрема, на основному етапі проведення формувального експерименту нами було впроваджено в освітній процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю програми навчальних дисциплін «Психологія і педагогіка вищої школи», «Методика викладання дисциплін у вищій школі», зміст яких було розроблено з урахуванням акмесинергетичної змінної. У процесі експериментальної роботи з магістрантами вищих педагогічних навчальних закладів акмесинергетична змінна впроваджувалася шляхом додавання окремих модулів до змісту навчальних дисциплін гуманітарної та психолого-педагогічної підготовки. Так, зокрема, до основних модулів дисциплін «Основи наукових досліджень» було введено модуль «Синергетичні аспекти наукових досліджень». До варіативної складової навчальних планів майбутніх педагогів було введено дисципліни: «Педагогічна акмеологія», «Акмеологія освіти», «Акмеографія», спрямовані на формування теоретичних знань і вмінь акмеологічного та синергетичного характеру.

Відповідно до виокремлених нами критеріїв сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи було підібрано відповідні методики дослідження вияву кожного критерію (додаток Ш).

Оброблення, аналіз та узагальнення результатів щодо сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи здійснювалися на якісному та кількісному рівнях. Одним із критеріїв сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів визначено *мотиваційний критерій* готовності до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі, який конкретизовано показниками: професійно-педагогічною позицією магістранта, його спрямованістю на самопізнання; прагненням магістранта до самостійного оволодіння знаннями; посиленням його мотиваційної напруги та екстраполяцію професійної спрямованості на всі навчальні дисципліни та види навчальної діяльності; професійно-пізнавальним інтересом до учіння та оволодіння фахом, систематичністю у самостійній навчально-пізнавальній діяльності.

Оцінка мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі проводилася на підставі анкетування з використанням тесту «Оцінки рівня домагань» (за А. Криловим та С.О. Маничевим). Використана методика інтерпретує рівень домагань особистості, її потреби, мотиви або тенденції, що проявляються у рівні складності цілей, які вона ставить перед собою [530], а її застосування ґрунтується на припущенні про узагальненість рівня домагань: у будь-якій діяльності, незалежно від її специфіки, у кожної особистості буде формуватися характерний для неї рівень домагань. Варто зауважити, що поруч з даними про реальне узагальнення рівня домагань, зустрічаються і протилежні результати, які формуються, зокрема у магістрантів, у процесі виконання експериментального завдання та відрізняються від рівня домагань, що складаються під час узвичаєного освітнього процесу.

Зауважимо, що методика «Оцінки рівня домагань» [530], не має обмежень щодо освіти, соціальних і професійних ознак респондентів, тому останнє сприяло її використанню у визначенні сформованості мотиваційної готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах у процесі

підготовки в магістратурі. Зокрема, нами було досліджено рівень сформованості мотиваційної структури особистості магістрантів, пов'язаної з рівнем домагань, який виникає безпосередньо у процесі навчальної діяльності та передбачає оцінювання сформованості у них внутрішніх мотивів навчальної діяльності, необхідності здійснювати професійно-педагогічну діяльність як викладача вищого навчального закладу, усвідомлення ними важливості та соціальної значущості професійно-педагогічної діяльності.

Методика «Оцінки рівня домагань» застосовувалася нами на початку навчального року, коли ще не почався освітній процес; в середині навчального року, а також на завершальному етапі навчання в магістратурі, зокрема, після проходження студентами педагогічної (асистентської) практики. Варто зазначити, що тривалість навчання в магістратурі у вищих навчальних закладах, де проводилася експериментальна робота становила 1,5 року.

Опитування магістрантів здійснювалося під час виконання магістрантами різних видів завдань у процесі проведення лекційних, семінарських і практичних занять. Нами було зафіксовано деякий проміжний етап у виконанні магістрантами навчального завдання і запропоновано по його завершенні відповісти на питання тесту. Зауважимо, що питання відносилися до того моменту, коли частина навчального завдання вже виконана, але попереду ще очікує робота над частиною, що залишилася.

Усі питання тесту ми позначили через множину Ω, у яку помістили групи мотивів Ω_1, Ω_2, Ω_3, передбачених застосованою методикою, зокрема:

$\Omega = \{\Omega_1, \Omega_2, \Omega_3\}$, де (6.2.1)

Ω_1 – група діагностичних мотивів;

Ω_2 – група прогнозуючих мотивів;

Ω_3 – група інтерпретаційних мотивів

За допомогою групи діагностичних мотивів (Ω_1) ми можемо з'ясувати професійно-педагогічну позицію магістрантів, їх спрямованість на самопізнання; за допомогою групи прогнозуючих мотивів (Ω_2) – прагнення магістрантів до самостійного оволодіння знаннями, посилення їх мотиваційної напруги; за

допомогою групи інтерпретаційних мотивів (Ω_3) – екстраполяцію професійної спрямованості магістрантів на всі навчальні дисципліни та види навчальної діяльності; їх професійно-пізнавальний інтерес до учіння та оволодіння фахом; систематичність у самостійній, навчально-пізнавальній діяльності. Останнє уможливить з'ясування рівня мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Підмножина Ω_1 (група діагностичних мотивів) – група елементів (мотивів), що являє собою відображення тих характеристик ситуації, які виступають у ролі факторів, що безпосередньо спонукають суб'єкта (у нашому випадку магістранта) до того чи іншого способу дії, і є рушійними силами розвитку його діяльності. Тому множину Ω_1 утворюють такі компоненти структури мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності:

$\Omega_1 = \{w_{11}, w_{12}, w_{13}, w_{14}, w_{15}, w_{16}\}$, де (6.2.2)

w_{11} – внутрішній мотив;

w_{12} – пізнавальний мотив;

w_{13} – мотив уникнення;

w_{14} – змагальний мотив;

w_{15} – мотив зміни діяльності;

w_{16} – мотив самоповаги.

Підмножина Ω_2 (група прогнозуючих мотивів) являє собою групу елементів (мотивів), які знаходяться з попередньою групою (множиною Ω_1) в причинно-наслідкових відносинах і виступають в якості необхідних умов діяльності, пов'язаної з досягненням досить складних цілей:

$\Omega_2 = \{w_{21}, w_{22}, w_{23}, w_{24}, w_{25}\}$, де (6.2.3)

w_{21} – значимість результатів;

w_{22} – складність завдань;

w_{23} – вольове зусилля;

w_{24} – оцінка рівня досягнутих результатів;

w_{25} – оцінка власного потенціалу.

Підмножина Ω_3 (група інтерпретаційних мотивів) являє собою групу елементів (мотивів), що відображають передбачуваний або запланований магістрантом хід наступних подій, розуміння ним факторів, що є інструментальними у ході розвитку взаємодії:

$\Omega_3 = \{w_{31}, w_{32}, w_{33}, w_{34}\}$, де (6.2.4)

w_{31} – визначений рівень мобілізації зусиль;

w_{32} – очікуваний рівень мобілізації;

w_{33} – закономірність результатів;

w_{34} – результативність.

Застосована нами методика не передбачає нормативних показників оцінювання отриманих результатів, тому нами проаналізовано тенденції динаміки позицій мотиваційних структурних компонентів впродовж усього періоду проведення педагогічного експерименту, які узгоджено з основними етапами професійного розвитку викладачів вищої школи в умовах магістратури згідно з акмесинергетичною моделлю. Так, порівнюючи результати опитування на початку проведення формувального етапу експерименту та в кінці, було виявлено певні розбіжності щодо місця кожної групи мотивів готовності майбутніх викладачів вищої школи здійснювати професійно-педагогічну діяльність. Було помічено диференціацію кількісних показників компонентів сформованості мотиваційної готовності магістрантів до здійснення викладацької діяльності щодо етапів професійного розвитку майбутніх викладачів в умовах магістратури. Окрім того, варто вказати на певні відмінності формування мотиваційної готовності до здійснення викладацької діяльності магістрантів вищих непедагогічних і педагогічних навчальних закладів. Проаналізуємо ці відмінності. Так, для усіх магістрів. як для педагогічних, так і для непедагогічних вищих навчальних закладів характерною є зміна позицій компонентів мотиваційної структури. На початку експериментальної роботи, що відповідає етапу професійного самопізнання магістрантів (період T_1) для всіх досліджуваних груп студентів як контрольних, так і експериментальних груп притаманне зростання показників групи діагностичних

мотивів Ω_1, причому воно більш притаманне для магістрантів непедагогічних навчальних закладів (додаток Щ: рис. 1, табл. 6.3).

На етапі [0; t_1] у процесі експерименту виявилася така точка ν_0 [0; t_1], у якій показники сформованості діагностичних мотивів магістрантів, як педагогічних, так і непедагогічних спеціальностей зрівнялися. При переході через цю точку відбулося зростання показників у магістрів непедагогічних спеціальностей та деяке вирівнювання показників сформованості діагностичних мотивів у магістрантів педагогічних спеціальностей. Впровадження організаційних форм і методів підготовки викладачів вищої школи на акмесинергетичних засадах в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю зумовило зростання у магістрантів непедагогічних спеціальностей внутрішніх та пізнавальних мотивів, мотивів зміни діяльності та самоповаги. Показники групи діагностичних мотивів Ω_1 магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів мають сталу тенденцію та мало змінилися за період з початку та на кінець експерименту як у контрольних, так і в експериментальних групах, показники у контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів дещо відрізняються як на початок, так і на кінець експериментальної роботи (табл. 6.3, додаток Щ: рис. 1).

Динаміку показників групи прогнозуючих мотивів (Ω_2) подано у додатку Щ. Свого максимального значення показники набули на етапах T_2 і T_3 (етапи професійного самовиховання та професійного саморозвитку, а саме орієнтовно у точці переходу від періоду T_2 до T_3. Зауважимо, що приріст кількісних показників групи мотивів Ω_2 у магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів як у контрольних, так і в експериментальних групах значно перевищують показники зростання мотиваційних компонентів магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів (табл. 6.3, додаток Щ: рис. 2). Останнє пов’язано з відмінностями у навчальних планах підготовки магістрів педагогічних та непедагогічних вищих навчальних закладах та налаштування на викладацьку діяльність магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів, починаючи з часу їх навчання за бакалаврськими програмами.

Зростання кількісних показників сформованості групи інтерпретаційних мотивів (Ω_3) у всіх експериментальних групах припадає на етап професійного самовдосконалення професійного розвитку майбутніх викладачів вищої школи (етап T_4) та пов'язано з усвідомленою навчальною діяльністю магістрантів та їх спрямованістю на постійне професійне самовдосконалення (подано у додатку Щ: рис. 3). Варто зауважити на притаманну цьому періоду зростання показників сформованості інтерпретаційних мотивів магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів, як у контрольних, так і в експериментальних групах.

Порівняльний аналіз розподілу даних тестування за групами мотивів (діагностичних, прогнозуючих, інтерпретаційних) щодо мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі засвідчив про відмінності показників у контрольних та експериментальних групах вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладах (табл. 6.3).

Таблиця 6.3

Порівняльний аналіз даних тестування щодо мотиваційної готовності магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів до здійснення викладацької діяльності на початок та на кінець формувального етапу експерименту

Група мотивів Ω_i, i=1,2,3	*На початок експерименту*				*На кінець експерименту*			
	магістранти вищих непедагогічних навчальних закладів		магістранти вищих педагогічних навчальних закладів		магістранти вищих непедагогічних навчальних закладів		магістранти вищих педагогічних навчальних закладів	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Ω_i: діагностичні мотиви	37 %	38%	34%	35%	36%	34%	35%	29%
Ω_i: прогнозуючі мотиви	31 %	32%	31 %	32%	32%	33%	36%	34%
Ω_i: інтерпретаційні мотиви	32 %	30%	35%	33%	32%	33%	35%	37%

Так, зокрема, варто звернути увагу на переважання показників групи діагностичних мотивів у магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів у порівнянні з магістрантами вищих педагогічних навчальних закладів; переважання показників групи прогнозуючих та інтерпретаційних мотивів у магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів у порівнянні з аналогічними показниками у вищих непедагогічних. Останнє, на нашу думку, зумовлено наступними чинниками: мотиваційною спрямованістю на професійно-педагогічну діяльність у вищій школі студентів вищих педагогічних навчальних закладів, починаючи з навчання за бакалаврськими програмами; тривалістю навчання в магістратурі (значна кількість магістрантів непедагогічних вищих навчальних закладів висловили незадоволення термінами навчання); деякі магістранти, зокрема непедагогічних вищих навчальних закладів, власні відповіді пов’язували з професійною діяльністю загалом, а не виключно з викладацькою.

Таким чином, нами прослідковано зміну рівня показників сформованості мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності упродовж етапів їх професійного розвитку (професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення).

У результаті експериментальної роботи (додаток Щ: рис. 1 – рис. 3) можна прослідкувати позитивну динаміку показників тестування магістрантів, як вищих непедагогічних, так і вищих педагогічних навчальних закладів, що пов’язано з упровадженням в освітній процес організаційних форм і методів на акмесинергетичних засадах.

Для перевірки сформованості мотиваційної готовності викладача вищої школи до професійно-педагогічної діяльності також було використано методику професійної діяльності К. Замфір у модифікації А.А. Реана. Методикою передбачено сім мотивів, які відображають рівень готовності магістрантів до виконання професійно-педагогічної діяльності [558]. Завдання магістрантів полягало в тому, щоб здійснити ранжування значимості вибору мотивів щодо визначення їх готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності як майбутніми

викладачами вищих навчальних закладів. Опрацювання результатів здійснювалось за визначеною схемою, запропонованою авторами методики.

Так, зокрема, підраховувались показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) за такими ключами:

$$\text{ВМ} = \frac{1}{2}\ (\text{оцінка п. 6 + оцінка п. 7});$$

$$\text{ЗПМ} = \frac{1}{3}\ (\text{оцінка п. 1 + оцінка п. 2 + оцінка п. 5});$$

$$\text{ЗНМ} = \frac{1}{2}\ (\text{оцінка п. 3 + оцінка п. 4}).$$

Зауважимо, що показником кожного типу мотивації може бути число, що знаходиться в межах від 1 до 5 (можливо і дробове число). На основі з'ясування співвідношення між трьома видами мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ визначався мотиваційний комплекс магістранта. Запропонована методика передбачає оптимальний мотиваційний комплекс (ОМК) у вигляді двох типів поєднань:

$$\text{ВМ} > \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ} \quad \text{і} \quad \text{ВМ} = \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ}. \qquad (6.2.5)$$

Найбільш негативним мотиваційним комплексом є типи:

$$\text{ЗНМ} > \text{ЗПМ} > \text{ВМ}.$$

Отримані нами результати (табл. 6.4, додаток Щ: рис. 4, рис. 5) дають змогу стверджувати про сформованість у магістрантів як непедагогічних, так і педагогічних вищих навчальних закладів різних типів мотиваційних комплексів. Останнє пов'язано з поверхневими знаннями магістрантів – майбутніх викладачів, зокрема, непедагогічних вищих навчальних закладів особливостей здійснення професійно-педагогічної діяльності. Зауважимо, що переважання в деяких випадках показників зовнішньої негативної мотивації зумовлено недостатніми знаннями магістрантів про форми та методи професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Для магістрантів експериментальних груп, як для педагогічних, так і вищих непедагогічних навчальних закладів спостерігаються також позитивні тенденції зростання мотивації, однак на порядок вищі. Зокрема,

найбільш значимий приріст мотивації в цих групах виявлено за шкалою 2 і 7: «Прагнення до кар'єрного росту» і «Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій галузі» (додаток Щ: рис. 5).

Таблиця 6.4

Порівняльний аналіз даних тестування рівня сформованості мотиваційної готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності (за методикою К. Замфір у модифікації А.А. Реана) магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту (%)

Групи / **Мотиваційні комплекси**	***КГ (1)***		***ЕГ (1)***		***КГ (2)***		***ЕГ (2)***	
	на початок	в кінці	на початок	в кінці	на початок	в кінці	на початок	в кінці
ОМК: ВМ>ЗПМ>ЗНМ ВМ = ЗПМ>ЗНМ	62,82	81,69	69,32	85,39	74,02	82,09	75,12	89,35
НМК: ЗНМ>ЗПМ>ВМ	31,18	18,31	30,68	14,61	25,98	17,91	24,88	10,65

Варто констатувати позитивний вплив проведення заходів, спрямованих на формування у магістрантів позитивної мотивації, зокрема, що стосується розуміння перспектив своєї самореалізації в майбутній професійно-педагогічній діяльності у вищій школі. У перебігу експериментальної роботи ми керувалися основними положеннями акмесинергетичного підходу та створювали умови для стійких переконань магістрантів до професійно-педагогічної діяльності, коли мотивація до викладацької професії стає для них особисто значимою, тож у кінці експериментальної роботи магістранти непедагогічних вищих навчальних закладів уже мали кращий мотиваційний комплекс, дещо поліпшилися показники і в магістрантів педагогічних навчальних закладів.

Таким чином, в результаті застосування поданих діагностичних методик, можна стверджувати, що магістранти педагогічних вищих навчальних закладів проявляють більший професійно-пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної діяльності та мають кращий мотиваційний комплекс. У процесі експериментальної роботи було підтверджено гіпотезу моделювання мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі, а саме: формування мотивації майбутнього педагога проходить від менш диференційованих мотиваційних процесів до все більшої їхньої диференціації, від динамічного і нестійкого стану – до все більш стійкого, тобто етапи стійкості та нестійкості у формуванні мотивації магістрантів взаємодоповнюють один одного. Наші дослідження засвідчили, що саме стану нестійкості властиві утворення нових мотиваційних комплексів магістрантів. Якщо з позицій акмесинергетичного підходу процес підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури можна вважати дискретним (наявність пауз: вихідних днів, канікул), то процес формування мотиваційної готовності майбутніх педагогів, за нашими дослідженнями є неперервним процесом.

Критерій сформованості професійно-особистісних якостей майбутнього викладача вищої школи передбачає оцінювання рівнів сформованості розуміння ним професійних цінностей та етичних норм, гуманістично-ціннісного ставлення до студентів, розвиток активної громадянської позиції та професійної відповідальності, готовність підпорядковувати особистісні інтереси суспільно-значущим цінностям.

Для визначення ефективності сформованості професійно-особистісних якостей майбутнього педагога використано методики: *«Визначення спрямованості особистості»* та *«Самооцінки особистості»*.

Методика «Визначення спрямованості особистості» [558] передбачала опитування магістрантів, які за своїм змістом охоплюють усі необхідні аспекти, визначені нами для характеристики даного критерію, а саме: визначення орієнтації магістранта – майбутнього викладача вищої школи на активну громадянську позицію та професійну відповідальність, що в свою чергу передбачає спрямованість особистості педагога на виконання професійних функцій, пов’язаних з

викладацькою діяльністю, розуміння й дотримання ним професійних цінностей та етичних норм. За допомогою цієї методики ми намагалися виявити такі складові спрямованості особистості магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів, як: спрямованість на себе, спрямованість на спілкування, спрямованість на діяльність. Переважання того чи іншого виду дає підстави стверджувати про рівень сформованості професійно-особистісних якостей магістранта, які визначають рівень його професійно-педагогічної компетентності. Результати дослідження подано у таблиці 6.5.

Таблиця 6.5

Результати сформованості спрямованості особистості магістрантів вищих непедагогічних закладів (ВННЗ) і вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ) на початок та на кінець експерименту (у %)

Групи / *Види спрямованості особистості*	*ЕГ (ВННЗ) на поч. експер.*	*ЕГ (ВННЗ) на кін. експер.*	*ЕГ (ВПНЗ) на поч. експер.*	*ЕГ (ВПНЗ) на кін. експер.*	*КГ (ВННЗ) на поч. експер.*	*КГ (ВННЗ) на поч. експер.*	*КГ (ВПНЗ) на поч. експер.*	*КГ (ВПНЗ) на поч. експер.*
	94 особи		90 осіб		72 особи		71 особа	
Спрямованість на себе (Я)	46	42	43	36	41	33	37	31
Спрямованість на спілкування (С)	23	21	30	32	36	38	39	41
Спрямованість на діяльність (Д)	29	36	27	32	22	28	24	28

Методика визначення самооцінки особистості [558] передбачала вивчення рівня сформованості соціальної адаптації магістранта, що виступає регулятором його поведінки та діяльності як майбутнього викладача вищого навчального закладу в практичних ситуаціях, максимально наближених до професійно-педагогічних. За вживаною нами методикою – самооцінки особистості магістранта – це результат

оцінювання ним своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінювання своєї особи іншими людьми, виходячи з загальноприйнятої системи людських цінностей людини. Хоч самооцінка і є суб'єктивним утворенням у психіці магістранта, втім вона є відображенням його норм і оцінок, які існують у суспільстві та у міжособистісних стосунках. Самооцінка майбутнього педагога пов'язана з однією з центральних його потреб – потребою в самоствердженні, із прагненням магістранта утвердити себе як члена суспільства в очах оточуючих та у своїй власній думці.

Зазначена методика передбачає, що самооцінка може бути оптимальною (адекватною) та неоптимальною (неадекватною). За оптимальної самооцінки магістрант правильно співвідносить свої можливості і здібності, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою реальні цілі, яких він спроможний досягти. До оцінки досягнутого він підходить не лише зі своїми мірками, але й намагається передбачити, як до цього поставляться інші люди: одногрупники, викладачі, батьки та ін. Іншими словами, адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до своєї поведінки, діяльності, спілкування, переживань.

На ґрунті неадекватно завищеної самооцінки у магістранта виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, майбутньої професійно-педагогічної діяльності. В таких випадках майбутній педагог йде на ігнорування невдач заради збереження звичної високої оцінки самого себе, своїх вчинків і справ. У магістранта відчувається гостре емоційне «відштовхування» всього, що порушує уявлення про себе. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – часто емоційним, повністю відсутнє раціональне зерно оцінки. Тому справедливе зауваження починає сприйматися як причіпка, а об'єктивна оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена. Неуспіх оцінюється магістрантом як наслідок якогось підступу або несприятливо сформованих обставин, що не залежать від дій самого студента. Магістрант із завищеною неадекватною

самооцінкою не бажає визнавати, що все це є наслідком власних помилок, ліні, недостатності знань, здібностей або неправильної поведінки. Виникає важкий емоційний стан – ефект неадекватності, головною причиною якого є стійкість сформованого стереотипу завищеної оцінки своєї особистості. Якщо ж висока самооцінка пластична, змінюється відповідно до реального стану справ (збільшується при успіху і знижується при невдачі), то це може сприяти розвитку особистості майбутнього викладача вищої школи, тому що він змушений докладати максимуму зусиль для досягнення поставлених цілей, розвивати власні здібності і волю.

У нашому дослідженні актуальним є з'ясування рівня пластичності самооцінки магістрантів та його взаємозв'язок з етапами професійного розвитку майбутніх викладачів вищої школи: професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення. Результати застосування методики вивчення самооцінки особистості, за допомогою якої ми визначали рівень сформованості самооцінки магістрантів подано у табл. 6.5, в якій пов'язано групи показників сформованості самооцінки з основними етапами професійного розвитку викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури.

У результаті експериментальної роботи на етапі T_1 (самопізнання) ми виявили значно занижену самооцінку у магістрантів непедагогічних вищих навчальних закладів (табл. 6.6). Студенти виявляли нестабільність, несамостійність у навчанні, деяку безсистемність, дефіцит розвитку рефлексивних та комунікативних умінь. Водночас магістранти вищих педагогічних навчальних закладів виявили дещо завищену (до 35%) та адекватну (до 44%) самооцінку, були більш зібраними та самостійними, демонстрували вищі показники розвитку рефлективних і комунікативних умінь, необхідних майбутньому викладачу вищої школи. Починаючи з періоду самовиховання (T_2) та саморозвитку (T_3) помічаємо деяке зростання адекватної самооцінки (до 41%) у магістрантів непедагогічних вищих навчальних закладів. Хоча студентам і властива недостатня активність і самостійність у пізнавальній діяльності, втім вони вже охочіше йдуть на співробітництво зі своїми колегами та викладачами.

У магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів спостерігається деяке зниження завищеної (від 31% до 29%) та заниженої самооцінок (від 20% до 19%) та одночасне зростання адекватної самооцінки (від 49% до 52%). Варто зазначити, що у магістрантів як педагогічних, так і непедагогічних вищих навчальних закладів все ще спостерігається на всіх періодах позиція «Я – об'єкт, навчіть мене», що проявляється у вигляді постійної потреби у схваленні та болісної реакції на критику, самооцінка магістрантів має егоцентричний характер.

Найбільших якісних змін рівень самооцінки магістрантів зазнає на періоді T_4 (самовдосконалення), коли майбутній викладач виявляє відповідальність та прагнення до самовдосконалення, розвитку умінь у професійно-педагогічній діяльності.

Таблиця 6.6

Взаємозв'язок сформованості самооцінки магістрів за етапами їх акмерозвитку в магістратурі (у %)

Періоди підготовки	*Показники рівня самооцінки*					
	Адекватна самооцінка		*Завищена самооцінка*		*Занижена самооцінка*	
	ЕГ (1)	*ЕГ(2)*	*ЕГ (1)*	*ЕГ(2)*	*ЕГ (1)*	*ЕГ(2)*
Період самопізнання (T_1)	39	44	20	35	41	21
Період самовиховання (T_2)	40	49	22	31	38	20
Період саморозвитку (T_3)	41	52	22	29	37	19
Період самовдосконалення (T_4)	44	56	25	25	31	19

* Показано результати відповідності самооцінювання респондентів та їх оцінки колегами по групі.
– Адекватна самооцінка відповідає показникам від 0,4 до 0,6.
– Завищена самооцінка відповідає показникам від 0,7 до 1,0.
– Занижена самооцінка відповідає показникам від 0,1 до 0,5.
ЕГ(1) – показники магістрантів експериментальних груп непедагогічних вищих навчальних закладів
ЕГ(2) – показники магістрантів експериментальних груп педагогічних вищих навчальних закладів.

Магістранти як вищих педагогічних, так і вищих непедагогічних навчальних закладів характеризуються емоційною стабільністю, адекватною самооцінкою своїх можливостей і ситуацій, самостійністю суджень і вчинків, здатністю бачити перспективи професійного зростання. Студент на цьому етапі стає самоцентричним. Під самоцентричністю розуміємо значущу якість особистості, звернення до самого себе, самопізнання, самовияв та самоздійснення у професійній підготовці [558].

Аналіз результатів сформованості соціально-особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів як контрольних, так і експериментальних груп вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів (додаток Щ: табл.: Щ.1, Щ.2, Щ.3, Щ.4) здійснювався за допомогою статистичного пакету STATISTICA. Оскільки дані нормально розподілені, в дослідженні застосовувався порівняльний аналіз за критерієм Стьюдента, який подається у додатку Щ (табл.: Щ.9, Щ.10). Так порівнюючи показники сформованості мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів, варто зауважити, що на початок експериментальної роботи вони практично статистично ідентичні і лише суттєво відрізняються за показниками намагання уникнення можливого покарання чи неприємностей (методикою К. Замфір у модифікації А.А. Реана); вищих педагогічних навчальних закладів – теж статистично відрізняється між собою в межах норми, а відмінні лише за мотивами: грошового заробітку, потреби досягнення соціального престижу та поваги зі сторони інших, задоволення від самого процесу та результату роботи, можливості найбільш повної реалізації певного роду діяльності. Внаслідок застосування на акмесинергетичних засадах організаційних форм і методів підготовки майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі на кінець експериментальної роботи показники сформованості мотиваційної готовності контрольних та експериментальних статистично відрізнялися як у вищих непедагогічних, так і у вищих педагогічних навчальних закладах – за показниками групи мотивів, що стосуються задоволення від процесу та результатів у роботі та можливості найбільш повної самореалізації в певній діяльності.

Окрім того, нами було здійснено кореляційний аналіз сформованості мотиваційної готовності та сформованості особистісно-професійних якостей магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів (додаток Щ: табл.: Щ.5 – Щ.8). Так, порівнюючи показники кореляції між статистичними рядами даних контрольних та експериментальних груп магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів, варто зауважити про наявність обернено пропорційного зв'язку між мотивами грошового заробітку та намагання кар'єрного зростання магістрантів у контрольних групах та середньо пропорційного зв' язку між цими мотивами у магістрантів експериментальних груп, про наявність обернено пропорційного зв'язку між мотивами можливості найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності та спрямованістю на діяльність у магістрантів контрольних груп та наявністю прямо пропорційного кореляційного зв'язку у магістрантів експериментальних груп. Так, наприклад, слабким прямо пропорційним зв'язком в експериментальних групах пов'язані між собою мотиви: 1 і 2, 1 і 3, 2 і 3, 3 і 4 (додаток Щ: табл.: Щ.5, Щ.7). Між мотивами 4 і 5 присутній середній прямо пропорційний зв'язок; між мотивами спрямованості магістрантів на себе та спрямованістю на спілкування – слабкий обернено пропорційний зв'язок.

Порівнюючи показники кореляції між статистичними рядами даних контрольних та експериментальних груп магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів, варто зауважити про наявність середньо пропорційного зв'язку між спрямованістю на спілкування у контрольних групах та слабким обернено пропорційним зв'язком між цими мотивами у магістрантів експериментальних груп.

Порівнюючи результати магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів до та після проведення експериментальної роботи, виявлено особливості сформованості спрямованості особистості магістрантів контрольних і експериментальних груп, які ретельно описано в додатку Щ.

Для перевірки сформованості *загально-наукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності* магістрантів –

майбутніх викладачів вищої школи ми визначали успішність магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів за показниками навчальних досягнень, отриманих у результаті написання ними модульних контрольних робіт із професійно-орієнтованих дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу, передбачених навчальними планами підготовки фахівців. Показники успішності ми співставляли за результатами написання двох модулів у кожному семестрі та за результатами підсумкового контролю в кінці навчального курсу відповідно «Положенню про організацію навчального процесу у вищих навчальних планах за кредитно-модульною системою організації навчання».

Для оцінювання сформованості професійних знань, умінь і навичок магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи використано методику оцінювання, розроблену С.О. Сисоєвою, Т.Є. Кристопчук, яку модифікували відповідно до завдань нашого дослідження [604].

Сформованість професійних знань, умінь і навичок магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів оцінювалися за такими показниками:

– рівень узагальнення в процесі оперування навчальним матеріалом;

– ступінь виявлення суттєвих ознак в професійних поняттях, законах чи закономірностях;

– усвідомлення оперування психолого-педагогічними поняттями, уміннями і навичками;

– прояв особистісно-значимих якостей в процесі оперування професійно-педагогічними поняттями, уміннями і навичками;

– прояв функціональних професійно-педагогічних умінь та навичок.

Основними критеріями оцінювання результатів формування системи професійно-педагогічних понять у магістрантів стали рівні їх засвоєння з урахуванням особливостей кожного конкретного психолого-педагогічного поняття. Основним критерієм сформованості понять було обрано уміння магістрантами застосувати їх для розв’язання конкретних професійно-педагогічних завдань.

Окрім якісних показиків контрольних робіт, ступінь засвоєння магістрантами кожного компоненту професійно-педагогічного знання чи уміння оцінювався умовною оцінкою: за повну правильну відповідь виставлялось «1», а при неповній чи неправильній відповіді – «0». На основі таких умовних оцінок для кожного магістранта розраховувався коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу $К_у$:

$$K_y = \frac{Б_y \cdot 100}{n}\%,$$

де $Б_y$ – сума умовних балів, виставлених за виконання модульної контрольної роботи; n – число компонентів.

Приведемо співвідношення між умовними оцінками та традиційними у вищій школі оцінками за п'ятибальною системою:

$К_у$= 0% відповідає оцінці «1» (незадовільно);

0% ≤ $К_у$ ≤ 40% відповідає оцінці «2» (незадовільно);

40% ≤ $К_у$ ≤ 60% відповідає оцінці «3» (задовільно);

60% ≤ $К_у$ ≤ 80% відповідає оцінці «4» (добре);

80% ≤ $К_у$ ≤ 100% відповідає оцінці «5» (відмінно);

Ефективність засвоєння навчального матеріалу магістрантами вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів оцінювалась на основі сумарних результатів виконання студентами модульних контрольних робіт, результати яких представлено у таблицях 6.7 та 6.8.

Таблиця 6.7

Зведені результати модульних контрольних робіт магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів з дисциплін психолого-педагогічного циклу (у %)

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту)	ЕГ (на кінець експерименту)
Незадовільно	10	4	11	5
Задовільно	31	27	33	24
Добре	30	37	31	37
Відмінно	29	32	25	24

Таблиця 6.8

Зведені результати модульних контрольних робіт магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів з дисциплін психолого-педагогічного циклу (у %)

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту)	ЕГ (на кінець експерименту)
Незадовільно	4	2	5	1
Задовільно	30	24	32	18
Добре	35	39	33	39
Відмінно	31	35	30	42

Порівнюючи зведені результати виконання модульних контрольних робіт із дисциплін психолого-педагогічного циклу магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів на початок та на кінець експерименту, можемо побачити тенденції до покращення результатів як у контрольних, так і в експериментальних групах. У студентів експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на кінець експерименту відсоток незадовільних оцінок та задовільних оцінок змінився у бік зменшення і збільшився відсоток оцінок «добре». Для магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів характерним на кінець експерименту є збільшення відмінних результатів та оцінок «добре». Останнє зумовлене тим, що розвиток мотиваційної сфери, зокрема магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів, змінюється з позитивною динамікою в процесі їх ознайомлення з дисциплінами психолого-педагогічного циклу, виконанням практичних завдань професійно-педагогічного спрямування та організацією на акмесинергетичних засадах освітнього процесу в магістратурі: додатковим виконанням магістрантами як вищих непедагогічних, так і вищих педагогічних навчальних закладів самостійних, індивідуальних, науково-дослідних та творчих завдань акмесинергетичного характеру.

Зауважимо, що якісні показники успішності формують загальний рейтинг магістрантів, що суттєво впливає на їх можливість продовжити професійно-

педагогічну кар'єру у вищому навчальному закладі на посаді викладача по завершенню навчання в магістратурі.

За критерієм Стьюдента було проведено зіставлення розподілів магістрантів контрольних і експериментальних груп на початку і в кінці експерименту (додаток Щ: табл. Щ.11 – Щ.14). Цим було підтверджено позитивні зрушення у формуванні загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів як контрольних, так і експериментальних груп вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів. Окрім того, нами здійснено кореляційний аналіз сформованості загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів (додаток Щ : табл. Щ.15), який підтверджує тісний кореляційний зв'язок між групами показників.

Критерій неперервного самовдосконалення. З метою визначення сформованості мотивації студентів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів щодо удосконалення власних здобутків, отриманих у процесі навчання в магістратурі та їх готовності щодо удосконалення професійно-педагогічної майстерності у подальшій діяльності у вищій школі нами використано методику «Потреби у досягненні». Результати застосування методики у контрольних та експериментальних групах магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів подано у табл. 6.9 і табл. 6.10.

Згідно з отриманими результатами, можемо стверджувати, що сформованість готовності до вдосконалення впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності, підвищення власної педагогічної майстерності є характерним більше, ніж для 45% респондентів вищих непедагогічних навчальних закладів і 56% респондентів вищих педагогічних навчальних закладів, що засвідчує усвідомлення багатьма магістрантами необхідності у постійному професійному зростанні та професійному самовдосконаленні.

Порівнюючи підсумкові результати магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних

закладів, варто зазначити, що простежується значна відмінність за рівнем розвитку показників у формуванні мотивації магістрантів щодо потреб у досягненні подано у додатку Щ (табл.: Щ.16-Щ.20).

Таблиця 6.9

Стан сформованості потреб у досягненні магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту (у %)

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту)	ЕГ (на кінець експерименту)
Високий	34	40	30	48
Середній	28	35	22	29
Низький	38	25	48	23

Таблиця 6.10

Стан сформованості потреб у досягненні магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту (у %)

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту)	ЕГ (на кінець експерименту)
Високий	40	47	39	54
Середній	37	32	40	35
Низький	23	21	21	11

Показники в статистичному порівнянні Стьюдента, як в контрольних групах, так і експериментальних групах вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладах значно відрізняються між собою на початку і в кінці проведення експерименту, що засвідчує вплив акмесинергетичної змінної на формування рівнів сформованості мотивації магістрантів щодо неперервного самовдосконалення, втім якісні показники, продемонстровані магістрантами вищих непедагогічних навчальних закладів значно відрізняються від показників, які

показали магістранти вищих педагогічних навчальних закладів. Нами було здійснено кореляційний аналіз показників сформованості мотивації магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів щодо потреб у досягненні – на початок і на кінець експерименту (додаток Щ – табл. Щ.21).

Інформаційний критерій. З метою визначення рівня сформованості інформаційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів використано Сертифікаційний тест із курсу цифрових технологій, який ми застосували на початку і в кінці формувального етапу експерименту. Методика передбачає визначення рівня інформативної компетентності магістрантів за наступними ключовими компетентностями: «Основи роботи з комп’ютером», «Інтернет і Веб», «Програми підвищення продуктивності», «Безпека і конфіденційність комп’ютера», «Цифровий стиль життя». Було проведено аналіз відповідей магістрантів вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів на тестові завдання визначення володіння зазначеними компетентностями та проаналізовано середній відсоток правильних відповідей магістрантів з кожної теми. Це уможливило визначення рівня знань з інформаційно-комунікаційних технологій та з’ясування наявності навчальних модулів, якими магістранти практично не володіють або володіють на низькому рівні (додаток Щ: табл. Щ.22, Щ.24, Щ.26, Щ.28).

Як засвідчила початкова стадія експериментальної роботи магістранти як вищих непедагогічних так і вищих педагогічних навчальних закладів на досить високому рівні володіють основами роботи з комп’ютером, Інтернет-джерелами, орієнтуються у Вебі та способах його використання. Водночас варто зазначити, що магістранти вищих непедагогічних навчальних закладів більш обізнані у програмах підвищення продуктивності комп'ютера, безпеці та конфіденційності. У магістрантів як вищих непедагогічних, так і вищих педагогічних навчальних закладів практично не сформовані компетентності з понять «база даних» і «системи керування базами даних», а також компетентності з комп'ютерної графіки. Такі експериментальні дані дали змогу відкорегувати на акмесинергетичних засадах робочі навчальні програми

з дисциплін циклу інформаційно-комунікаційних технологій в експериментальних группах вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладах, результати втілення яких представлено у додатку Щ (табл.: Щ.23, Щ.25, Щ.27, Щ.29). Про позитивні зміни у формуванні інформатичної компетентності, як у магістрантів вищих непедагогічних, так і у вищих педагогічних навчальних закладів засвідчує і проведений статистичний аналіз за критерієм Стьюдента (додаток Щ – табл.: Щ.30 – Щ.37). Окрім того, нами проведено кореляційний аналіз рівнів сформованості інформативної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів (додаток Щ – табл.: Щ.38, Щ.39). З впевненістю можна констатувати, що запроваджена акмесинергетична змінна в процесі проведення формувального етапу експерименту позитивно вплинула на підвищення рівня інформатичної компетентності магістрантів як непедагогічних, так і педагогічних вищих навчальних закладів.

Таким чином, результати формувального етапу педагогічного експерименту підтвердили, що у процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури впровадження акмесинергетичної моделі шляхом застосування відібраних нами організаційних форм і методів навчання сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Висновки до шостого розділу

Педагогічний експеримент складався з констатувального і формувального етапів і проводився з 2003 по 2014 навчальні роки на базі п’яти вищих навчальних закладів як непедагогічного, так і педагогічного профілю. Мета формувального етапу експерименту полягала в експериментальній перевірці ефективності розробленої акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та організаційно-методичних засад її впровадження. Для проведення формувального етапу експерименту у вищих непедагогічних навчальних закладах було сформовано контрольні (165 магістрантів) та експериментальні (167 магістрантів) групи; у вищих педагогічних: 164 і 160 магістрантів відповідно.

Формувальний етап експерименту було побудовано за: підготовчим, основним і аналітико-корекційним етапами. Підготовчий етап передбачав проведення відбору вибірки генеральної групи магістрантів з метою подальшого розподілу на експериментальні та контрольні групи; здійснення порівняльного аналізу показників рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних та вищих непедагогічних навчальних закладів: основний – упровадження на акмесинергетичних засадах змісту, організаційних форм і методів підготовки викладачів вищої школи; аналітико-корекційний – проведення аналізу динаміки сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, здійснення порівняльного аналізу результатів експериментальної роботи в контрольних та експериментальних групах вищих педагогічних та непедагогічних навчальних закладах.

Для проведення експерименту здійснено добір та модифікацію методик: «Оцінка рівня домагань» (А. О. Крилова, С. О. Маничева); визначення мотивації професійної діяльності (К. Замфір за модифікацією А. А. Реана); «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басса); «Вивчення самооцінки особистості» (у модифікації А. А. Реана, Н. В. Бордовської, С. І. Розума); «Потреби у досягненні» (Ю. М. Орлова). Було укладено питання авторського анкетування для визначення мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі. Для оцінювання сформованості інформаційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів було використано сертифікаційний тест із курсу цифрових технологій, він був удосконалений відповідно до умов експерименту.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що рівні сформованості соціально-особистісного компонента (СО) у магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту збільшилися на 14% у експериментальних групах і на 12% у контрольних групах та відповідають середнім рівням сформованості; у магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів –

збільшилися на 9% у експериментальних групах та на 7% у контрольних групах (на кінець експерименту – середній рівень сформованості).

Рівні сформованості загальнонаукового (ЗН) компонента у магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту збільшилися на 18% у експериментальних групах і на 7% у контрольних групах та відповідають високим рівням сформованості; у магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів – збільшилися на 15% у експериментальних групах і на 8% у контрольних групах (на кінець експерименту – середній рівень сформованості).

Рівні сформованості процесуально-діяльнісного (ПД) компонента у магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту збільшилися на 9% у експериментальних групах і на 4% в контрольних групах та відповідають середнім рівням сформованості; у магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів – збільшилися на 14% у експериментальних групах (високий рівень сформованості) і на 2% в контрольних групах (на кінець експерименту – середній рівень сформованості).

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що рівні сформованості інформаційного компоненту (І) професійно-педагогічної компетентності магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту збільшилися на 10% у експериментальних групах і на 2% в контрольних групах та відповідають високим рівням сформованості; магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів – збільшилися на 8% у експериментальних групах і на 4% в контрольних групах (на кінець експерименту – середній рівень показників сформованості).

Рівень сформованості акмеологічного (А) компонента професійно-педагогічної компетентності магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту збільшився на 10% у експериментальних групах (високий рівень сформованості) і на 2% в контрольних групах (середній рівень сформованості); магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів – збільшився на 11% у експериментальних групах (на кінець експерименту – високий

рівень сформованості) і на 5% в контрольних групах (на кінець експерименту – середній рівень сформованості).

Для порівняння показників у соціально-особистісному, загальнонауковому, процесуально-діяльнісному та компоненті неперервного професійного самовдосконалення до і після експерименту використано критерій Стьюдента, емпіричні дані якого зазначили існування істотної різниці між рівнями сформованості компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів експериментальних та контрольних груп.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що сформованість професійно-педагогічної компетентності магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи – в експериментальних групах як вищих педагогічних, так і вищих непедагогічних навчальних закладів за визначеними компонентами вища, ніж у контрольних.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Науковий аналіз проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у педагогічній теорії засвідчив, що вона розглядалася у таких аспектах, як: особливості організації навчального процесу у вищих навчальних закладах; підготовка майбутніх педагогів в умовах магістратури; професійний розвиток та саморозвиток майбутніх магістрів; упровадження інноваційних технологій підготовки магістрантів; змістове наповнення дисциплін психолого-педагогічного циклу у процесі підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу; формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу. Водночас проблема підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури ще не була предметом цілісного та системного дослідження. Залишаються недостатньо дослідженими проблеми професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу. Магістерський педагогічний процес впливає на безперервний саморозвиток та самовдосконалення майбутнього викладача вищої школи та має виконувати випереджально-прогностичну функцію підготовки майбутнього педагога.

Вивчення сучасного стану підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів підтвердило актуальність і доцільність обраної проблеми. У процесі дослідження з’ясовано, що доволі незначний відсоток магістрантів мають бажання після закінчення магістратури викладати у вищій школі. Під час опитування виявлено чинники, що негативно впливають на процес професійно-педагогічного самовизначення магістрантів у подальшій викладацькій діяльності: низьке матеріальне заохочення викладачів вищої школи, їхній низький соціальний статус, недостатньо сформована мобільність викладачів вищої школи; низька матеріально-технічна база і соціальна інфраструктура вищих навчальних закладів; відсутність системності та наступності в оволодінні студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр-магістр».

Порівняння особливостей підготовки викладачів вищої школи у системі вищої освіти країн Європейського союзу, США та Російської Федерації засвідчило, що педагогічні системи кожної країни мають власні надбання з підготовки викладачів вищої школи та способів підвищення їх кваліфікації. Зокрема можна визначити такі загальні підходи науково-педагогічної спільноти різних країн до досліджуваної проблеми, як: поряд із наявністю професійної кваліфікації та наукового ступеня розвивається додаткова кваліфікація викладачів вищої школи у сфері психолого-педагогічної компетентності; наявність диференційованих моделей підготовки викладачів вищої школи; запровадження новітніх форм і методів (дистанційних програм, онлайн курсів, електронних курсів).

2. Теоретичний аналіз сутності базових понять дослідження уможливив кваліфікувати їх на чотири групи, а саме: поняття, що характеризують сучасні освітні парадигми та концепції вищої освіти; поняття, що визначають сучасні підходи у вищій освіті; поняття, що характеризують особливості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; поняття, що розкривають сутність і зміст педагогічної освіти викладача вищої школи. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури визначається як цілісна, поліфункціональна, динамічна, відкрита, нелінійна педагогічна система з притаманною їй ієрархічною побудовою, внутрішніми і зовнішніми зв’язками і спрямована на створення нової інтегративної якості (сукупності якостей) – професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи визначається як інтегрована професійно-особистісна характеристика, що відображає рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, результат його педагогічної підготовки, який визначається сукупністю ціннісних і мотиваційних установок, необхідним обсягом знань і вмінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі.

3. Охарактеризовано структуру професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школі, яка містить соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний та акмеологічний компоненти.

Соціально-особистісний компонент охоплює особисті якості майбутнього викладача вищої школи, які характеризують його не лише як педагога, але й активного члена соціуму, сформованість його мотиваційного ставлення до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі. Загальнонауковий компонент відображає оволодіння майбутніми викладачами вищої школи спеціальними (фаховими) і психолого-педагогічними знаннями. Процесуально-діяльнісний компонент вміщує здатність майбутнього викладача вищої школи аналізувати, синтезувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати та виконувати певні функції в межах професійно-педагогічної діяльності. Інформаційний компонент відображає сформованість магістранта у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-педагогічній діяльності у вищій школі. Акмеологічний компонент визначає готовність викладача вищої школи перетворювати самого себе протягом усієї професійно-педагогічної діяльності та прагнення до постійного самовдосконалення. Визначено критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи (мотиваційний, особистісно-професійний, змістово-результативний, процесуально-діяльнісний, інформаційний, неперервного самовдосконалення), які конкретизовано відповідними показниками.

4. Провідна концептуальна ідея підготовки викладачів вищої школи в магістратурі полягає в тому, що вона має здійснюватися як відкрита, нелінійна соціально-педагогічна система, яка пов’язує формування основних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, зміст, форми і методи освітнього процесу та забезпечує його цілісність. За таких умов підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури має розглядатися на акмесинергетичних засадах, а методологія процесу підготовки ґрунтуватися на положеннях акмеологічних і синергетичних досліджень складних відкритих систем і пріоритетності особистісних структур свідомості у формуванні досвіду самоорганізації магістранта та провідної ролі професійного самовиховання, професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення у процесі його становлення як викладача. Технологія реалізації концепції підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури на акмесинергетичних засадах відображає

нелінійність і поліфункціональність цього процесу та визначає зв'язок етапів професійного самопізнання, професійного самовиховання, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення магістрантів і розвитком їх здатності до самоорганізації. Доведено, що феномен досягнення майбутнім викладачем вищої школи акме є підґрунтям неперервного процесу його самоорганізації.

5. Розроблено акмесинергетичну модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, яка містить цільову, теоретико-методологічну, акмесинергетичну, технологічно-процесуальну та критеріально-результативну складові. Цільова складова має за мету підготовку майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури – сформовану професійно-педагогічну компетентність. Теоретико-методологічна – відображає методологічні підходи до підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи (соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-діяльнісний, інформаційний, акмеологічний). В акмесинергетичній складовій зазначено етапи розвитку майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури (професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток, професійне самовдосконалення) та їх взаємозв'язок із розвитком його здатності до самоорганізації. Технологічно-процесуальна складова моделі відображає зміст, форми та методи, організацію самостійної та науково-дослідної роботи у процесі підготовки викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі. Критеріально-результативна складова моделі передбачає результат підготовки – сформовану професійно-педагогічну компетентність та відповідні критерії її сформованості.

6. Обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-методичні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Розкрито процес формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: подано класифікацію принципів формування змісту (методологічні, загальнопедагогічні); виокремлено компоненти формування змісту (акмеологічний, аксіологічний, праксеологічний, гуманітарний, морфологічний, особистісно-

креативний); розроблено технологію формування змісту за рівнями його засвоєння (репродуктивний, достатній, досконалий, творчий). Доведено, що зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи є динамічним утворенням, яке змінюється відповідно до сучасних освітніх тенденцій.

Розроблено зміст підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю, який охоплює організаційні форми, що забезпечують підготовку викладачів вищої школи: лекції (інформаційні, оглядові, конференції, консультації, проблемні, візуалізації); семінарські (дискусії, ділові ігри, мозковий штурм, аналіз професійних ситуацій) та практичні заняття (з застосуванням предметно-образних засобів); мультимедійні презентації, документально, навчальні, наукові та науково-популярні фільми; електронні версії паперових навчально-методичних засобів; електронні бібліотеки; інформаційні ресурси Інтернет.

Зазначено, що організація підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури на акмесинергетичних засадах може відбуватися із застосуванням репродуктивних (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного), продуктивних (проблемного викладу знань, частково-пошукового, пошукового, дослідницького) і методів стимулювання творчої активності магістрантів (відкриття, розвивальних ігор, симуляцій, навчання у співробітництві проектів, навчального тренінгу). Встановлено взаємозв’язок реалізації акмесинергетичної моделі підготовки викладачів вищої школи та впровадження організаційних форм і методів навчання.

Обґрунтовано принципи організації науково-дослідної роботи майбутніх викладачів вищої школи на акмесинергетичних засадах (нерівноважності, нелінійності, відкритості, детермінованого хаосу) та організаційно-методичні умови ефективності її проведення. Доведено, що добір та організація різних видів самостійної роботи магістрантів сприяє реалізації мети підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу, зокрема для етапу професійного самопізнання характерним є виконання самостійної роботи за зразком, упродовж етапу професійного самовиховання – конструктивно-варіативна, на етапі професійного саморозвитку – самостійна пізнавальна діяльність магістрантів, на

етапі професійного самовдосконалення самостійна робота набуває творчого характеру.

Результати педагогічного експерименту засвідчили, що всі компоненти професійно-педагогічної компетентності магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи експериментальних груп, як у вищих педагогічних, так і у вищих непедагогічних навчальних закладах, мають вищу позитивну динаміку, ніж у контрольних.

7. Проаналізовано спільні та відмінні риси у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у вищих навчальних закладах педагогічного і непедагогічного профілю. Встановлено, що в Україні не розроблено в повному обсязі Державних стандартів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Кожен вищий навчальний заклад самостійно формує зміст професійної підготовки відповідно до нормативних документів, враховуючи специфіку освітнього процесу. У результаті порівняльного аналізу навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів і вищих непедагогічних навчальних закладів з’ясовано, що у непедагогічних вищих навчальних закладах більше навчального часу відводиться на вивчення гуманітарних, соціально-економічних дисциплін та науково-дослідну і спеціальну підготовку магістрів. У педагогічному вищому навчальному закладі переважає психолого-педагогічна і практична підготовка, що належним чином формує професійно-педагогічну компетентність майбутнього викладача та сприяє його майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Здійснено порівняльний аналіз змістово-методичного забезпечення підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у педагогічних і непедагогічних вищих навчальних закладах. Доведено, що першочерговим завданням підготовки майбутніх викладачів вищої школи в непедагогічних вищих навчальних закладах є розроблення та впровадження психолого-педагогічних дисциплін, уведення спецкурсів і тренінгів, спрямованих на формування та розвиток організаційних, комунікативних, мисленнєвих професійних якостей, організацію самостійної роботи, оновлення практичної підготовки та загалом цілеспрямовану

підготовку майбутніх викладачів вищої школи.

8. Розроблено навчально-методичне забезпечення процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, що охоплює навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, положень про підготовку магістрів, підготовку і захист магістерської роботи, індивідуальний план роботи студента-магістранта, щоденник практики, методичні рекомендації щодо впровадження в освітній процес аксіологічних, акмеологічних та синергетичних засад.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Подальшого розроблення потребують проблеми вдосконалення системи неперервної професійної підготовки викладачів вищих навчальних на акмесинергетичних засадах, управління якістю підготовки магістрантів та інформаційно-технологічне забезпечення освітнього процесу.

Додаток А

Аналіз базових понять дослідження

Таблиця А.1

Значення поняття	Джерело за переліком
ТЕРМІН	
… вираз, слово, вислів, назва речі або прийому, умовний вираз.	За словником В. Даля, [664, с. 401]
... (від лат. terminus – межа) – це слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва суспільного життя тощо; слово або вислів, що вживається в тому чи іншому середовищі, на певній території, людьми певного фаху; у логіці – необхідна складова частини судження (суб'єкт і предикат) чи силогізму.	За філософським словником, [677, с. 110]
… слово чи словосполучення, що точно позначає певне поняття, застосовуване в науці, техніці, мистецтві.	[624, с. 503]
… слово чи підрядне словосполучення, що має спеціальне значення, виражає та формує професійне поняття та застосовується у процесі пізнання й освоєння наукових і професійно-технічних об'єктів та відносин між ними.	[173, с. 5]
… термін являє собою елемент певної терміносистеми та є невід'ємним її елементом чи, інакше кажучи, може існувати лише як елемент цієї терміносистеми.	[357, 165, 336, 211]
ПАРАДИГМА	
… від грецьк. – paradeigma – приклад, як зразок, тип, модель.	За «Толковым словарём русского языка», С.І. Ожегова, [480]
… означає сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження, яке втілюється у науковій практиці на цьому етапі.	За філософським словником, [677, с. 289-290]

Продовження таблиці А.1

… вихідна концептуальна схема, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці.	О.І. Огієнко, [472]
… система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у певній області знань (дисципліни) в певний історичний період.	К.В. Платонов, [515, с. 89]
… стала точка зору, певний стандарт, зразок у вирішенні освітніх і дослідницьких завдань, що стала звичною.	Є.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, [21]
…теорія чи сукупність теоретичних положень, ідей або переконань щодо природи, сутності, мети навчання та виховання, а також педагогічної діяльності вчителя, що усталені в науковій та педагогічній спільноті.	Б.М. Кедров, [281, с. 54]
… теорію (або модель постановки проблеми), що прийнята на зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством.	С.У. Гончаренко, [174]
ПІДХІД	
… значною мірою зумовлене соціальним контекстом, який визначає зміст, характер і спрямованість дослідницької діяльності. загалом «підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на спроби побудови тієї чи іншої освітньої системи».	С.В. Савченко, [529, с. 90]
… пов’язуючи терміни «підхід» та «метод», можна констатувати, що «метод» – це підхід до явищ природи і суспільства, шлях, спосіб досягнення мети, прийом теоретичного здійснення чогось, що виходить зі знань найбільш загальних закономірностей досліджуваного предмета, явища, процесу.	Н.І. Кондаков, [304, с. 301]

Продовження таблиці А.1

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД	
… як комплексне вивчення об’єкта як єдиного цілого з позиції взаємозв’язку всіх його елементів, вивчення кожного елементу системи в загальному процесі функціонування та розвитку, вплив загальносистемних якостей на кожний елемент цілого.	За педагогічним словником, [507, с. 52]
… напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об’єктів як систем.	С.У. Гончаренко, [174, с. 305]
… з одного боку, як кількісне різноманіття, з іншого – висуває вимоги розгляду даних елементів у динаміці	Д.В. Гершунський, [168]
… напрям у методології, в основі якого лежить розгляд об’єктів як систем; орієнтує дослідника на розкриття цілісного об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв’язків в ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину. Досліджуючи педагогічну систему, науковець повинен виявити компоненти і системо утворювальні зв’язки педагогічного процесу, визначити основні чинники, що впливають на функціонування цієї системи, з’ясувати роль і місце такої системи в сукупності інших явищ, вивчити процеси управління, що забезпечують досягнення обраних цілей, і в результаті створити систему з поліпшеним функціонуванням, упровадити отримані результаті в практику.	Д.В. Чернілевський, [702, с. 35-36]
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД	
… передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності, компетентнісний підхід, дозволяє обрати зміст професійної	

Продовження таблиці А.1

освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, і одночасно орієнтує на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі.	Л.А. Єлагіна, [229]
… забезпечив з'ясування побудови й функціонування базової педагогічної освіти, визначення її провідної мети – формування базової педагогічної компетентності як інтегрованої якості й готовності майбутнього учителя до виконання загальнопедагогічних функцій та неперервного професійно-особистісного саморозвитку.	В.Б. Давидова, [197, с.26-28]
… у компетентнісному підході важлива не поінформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. Саме тому, на думку дослідниці, зазначений підхід передбачає такий зміст освіти, який не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, реалізацію основних функцій, соціальних ролей, формування різних кометенцій.	Н.В. Нагорна, [446]
… це підхід, при якому результати освіти стають значущими і поза системою освіти. Тому перехід до компетентнісного підходу потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації фонду європейської педагогічної термінології, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу.	А.О. Поляков, [522, с. 48]
ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГЕТИКА, СИНЕРГЕТИЧНА ПЕДАГОГІКА	
… педагогічна синергетика є віддзеркаленням потреби	М.О. Федорова, [674]

Продовження таблиці А.1

сучасної педагогічної думки у певному теоретичному синтезі педагогічних підходів, систем, ідей	
… синергетична педагогіка – це система взаємодії викладача та учнів, якій властиві ефект підвищення творчого потенціалу колективу, що забезпечує реалізацію нової мети – навчання колективу з отриманням побічного творчого продукту тими, хто навчається.	В.Г. Кремень, [339, с. 23]
ОСВІТА	
… один із найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки та культури. Саме під час здобуття освіти людина засвоює духовні цінності…Водночас здобуття освіти – це процес трансляції культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадянського життя.	В.Г. Кремень, [329, с. 45-57]
… як фундаментальне явище людського буття, яке виступає однією з базової складових його процесу. Науковець зазначає, що «разом із гуманітарним розвитком прогресує й система освіти у напрямках глобального поширення, більш повного охоплення різних верств населення та видів людської діяльності, своєї інтенсифікації, підвищення результативності й ефективності.	В.І. Луговий, [385, с. 3]
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	
… це підготовка спеціалістів початкової, середньої і вищої кваліфікації для роботи в конкретній професійній сфері діяльності.	За педагогічною енциклопедією, [506, с. 211]
… сукупність знань, умінь та навичок, опанування яких надає змогу працювати спеціалістом певної кваліфікації.	С.У. Гончаренко, [174, с. 275]
… як важливий соціально-державний інститут, який виконує функцію підготовки молодого покоління до	А.В. Коржуєв, В.А. Попков, [307, с. 8]

Продовження таблиці А.1

вирішення в майбутньому професійних завдань у певній сфері діяльності та передбачає достатньо високий рівень сформованості різних умінь і навичок, а також здібності безперервного їх вдосконалення.	
… спрямована на здобуття професійної саморелазіації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально-активного, морального і фізично здорового національного виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце у технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень науки і техніки	Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [764]
КВАЛІФІКАЦІЯ	
…(від лат. quails – який за якістю, facio – роблю) – це соціальна конструкція, що вказує на реальні атрибути знання або фізичної діяльності.	За словником із соціології [631, с. 159]
… це визначення якості чого-небудь у будь-який спосіб, оцінка певного явища, предмета тощо, ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь, навичок, потрібних для виконання певного виду діяльності; характеристика певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, відповідальності.	С.У. Гончаренко, [543, с. 137]
… як здатність працівника виконувати конкретні завдання та обов’язки в рамках певного виду діяльності. Вона має такі два параметри: рівень кваліфікації, що визначається обсягом та складністю завдань і обов'язків, які виконує працівник, та квалфікаційну спеціалізацію, яка зумовлюється галуззю потрібних знань.	І.В. Чемерис, [700]
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ	
… як характеристику високого рівня педагогічної .	С.У. Гончаренко,

Продовження таблиці А.1

діяльності. Критеріям педагогічної майстерності виступають такі ознаки: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому духовному рівні педагога його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога, професійно важливі особистісні риси та якості.	[174, 251]
… як високе та постійно вдосконалене мистецтво виховання й навчання, доступне кожному педагогові, який працює за покликанням	За педагогічною енциклопедією, [506, с. 39]
… як процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграцію особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов’язків викладача й вихователя, технічне та технологічне забезпечення реалізації на практиці його гуманістичної спрямованості.	Є.С. Барбіна, [41]
… визначається ступенем самореалізації в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, досягнення нею навичок професійної якості. Науковці єдині в своєму погляді на портрет сучасного викладача вищої школи: його «повинні відрізняти ініціатива й відповідальність, потреба в постійному оновленні й збагаченні своїх знань, здатність сміло приймати новаторські рішення й активно провадити їх у життя.	В.А. Семиченко, [589]
… це результат професійного становлення педагога, вищий рівень компетентності,який забезпечує найбільший успіх у	А.П. Конох [305, с. 55]

Продовження таблиці А.1

роботі. Педагогічна майстерність, як ціле та «зріле», породжує нові якості всієї роботи вчителя, формує професійну позицію, компетентність, компетенцію, самовдосконалення	
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ	
… відображення попереднього проектування навчально-виховного процесу учнів, як безпосередній проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру, зміст навчально-пізнавальної діяльності самого учня; як центральної проблеми, що розглядається в двох аспектах: діагностичне навчання і об’єктивний контроль якості засвоєння	В.П. Беспалько, [94, с. 35]
… як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є інструментом педагогічного процесу.	Б.Г. Лихачев, [376, с. 103]
… галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв’язки з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурного розподілу ресурсів для дослідження специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів.	П. Мітчелл, [432, с. 78]
… як напрям у педагогіці, який має за мету підвищити ефективність освітнього процесу, гарантувати досягнення; це дослідження з метою виявити принципи і розробити прийоми оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що підвищують освітню ефективність через конструювання і застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки вживаних методів, як системність і конструювання навчального процесу, що	М.В. Кларін, [286, с. 24]

Продовження таблиці А.1

гарантує досягнення поставлених цілей.	
… вивчення, розробку й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досліджень педагогіки, психології, теорії управління та менеджменту, інформатики, соціології тощо для розробки таких засобів навчання, що підвищують ефективність навчального процесу.	В.Г. Кремень, [327]

Додаток Б

Аксіологічні, акмеологічні та синергетичні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури

Методичні рекомендації

У нинішніх умовах глибинної трансформації суспільного життя змінюється роль вищої освіти не лише як транслятора знань, вмінь і навичок молодому поколінню, але й як осередку формування свідомості суспільства нового мислення, нового бачення сенсу життя. Університетська освіта, як зауважує В.Г. Кремень забезпечує майбуття шляхом формування нового покоління професіоналів або іншими словами, виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадське суспільство) капітал [338]. Ця думка є основоположною у програмному документі Болонського процесу MAGNA CHARTA UNIVERSITETUM: «Університети повинні давати майбутнім поколінням освіту й виховання, поважати велику гармонію навколишнього середовища і самого життя» [754].

Переосмислюючи місію вищої освіти, В.О. Огнев'юк вважає покликанням університету XXI століття сприяти розвитку суспільства Homo educates – людей освічених, що стає новою еволюційною сходинкою розвитку людини і ґрунтується не на біологічних, а на духовно-інтелектуальних трансформаціях [475]. У період переоцінки цінностей у суспільстві, зміни їх ієрархічної системи актуалізується проблема нового педагогічного мислення і такого конструювання навчально-виховного процесу, зокрема, в магістратурі вищого навчального закладу, який відповідав би запитам самореалізації особистості. Тому сучасні потреби суспільного розвитку актуалізують зростання вимог до духовної культури майбутніх фахівців (аксіологічний аспект) та рівня ерудиції, професіоналізму (акмеологічний аспект). Тому сучасна вища школа має реалізувати в системній цілісності питання формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Зауважимо, що в структурі професійної підготовки викладача вищої школи цінності посідають особливе місце, оскільки

вони виступають основоположною базою формування інших компонентів педагогічної системи. Як духовні феномени, цінності виступають орієнтирами формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи та визначають їх загальнолюдські якості. Звідси є природним посилення ролі аксіологічного підходу в наукових дослідженнях у сфері педагогічної теорії й практики підготовки викладацьких кадрів вищої школи.

Аксіологічний аспект рефлексії теорії та практики сучасної вищої школи дає змогу по-новому переосмислити професійну підготовку майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Наукові розвідки засвідчують активність учених щодо здійснення пошуків шляхів ефективного формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів та важливій ролі аксіологічної складової їхньої підготовки (В.П. Андрущенко [16], Б.С. Гершунський [170], С.Ф. Клепко [287], В.І. Лозова [381], С.О. Сисоєва [607], В.О. Сластьонин [619], І.В. Соколова [630], О.В. Сухомлинська [645] та ін.).

Інтенсифікація розвитку педагогічної аксіології як напряму педагогічної науки зумовлена оновленням системи освіти на гуманістичних ціннісних засадах, адже аксіологічний підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій педагога [196]. Однак питанням формування професійно-ціннісних орієнтацій викладачів вищих навчальних закладів в процесі магістерської підготовки майже не приділяється увага, незважаючи на визначальну роль магістратури в професійній підготовці майбутніх педагогів вищої школи. З введенням інституту магістратури в Україні значення аксіологічного підходу, на нашу думку, значно зростає, оскільки освітньо-кваліфікаційний рівень магістра є не лише одним із визначальних факторів рівня науково-технічного прогресу в країні, але й сприяє формуванню інтелекту молодих людей та їхньому духовному зростанню.

Зауважимо, що утвердження ринкових та демократичних засад розвитку суспільних відносин значно змінило моделі поведінки, цілі та цінності молодих

людей. Як зазначає М.О. Коряковцева «у процесі нових продуктивних конкурентних відносин народжується новий тип індивідуальної свідомості, нова, активніша, сильна особистість» [316, с. 154-155]. Такі ж риси притаманні, на нашу думку, і студентам магістратури як майбутній еліті нації. Водночас, продовжує М.А. Коряковцева, така відповідальність може лягти на плечі індивіда важким тягарем, послужити причиною внутрішніх конфліктів, що поглиблюються з розривом кола колективних цінностей. Поширюється плюралізм, виникають нові можливості вибору занять і способів діяльності. Аналогічні процеси ми можемо спостерігати і серед студентської молоді, яка навчається в магістратурі, тому основоположним завданням вищої школи в цих умовах, на нашу думку, є перетворення навчання в магістратурі на процес утвердження аксіологічних цінностей. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури гіперболізує цю проблему, оскільки майбутня педагогічна діяльність магістрів «як ключова системоутворююча цінність є важливим фактором накопичення, збереження та примноження загальнолюдських цінностей» [259]. За таких умов аксіологічний підхід варто розглядати у контексті задоволення професійних потреб майбутнього викладача вищої школи, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і цінності педагогічної діяльності, формування в нього аксіологічної культури, природа якої лежить в площині набутих людиною знань, вмінь, навичок та досвіду.

На нашу думку, реалізувати зазначене в умовах магістратури з урахуванням термінів навчання майбутніх педагогів та змісту магістерських програм є складним завданням. Водночас навчання в магістратурі вищого навчального закладу має низку переваг, які сприяють формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вищої школи. Першою перевагою є отримання магістрами якісно нової вищої освіти, яка ґрунтується на потужному природничо-науковому та світоглядному фундаменті знань. Магістр має здобути системно-інтегровані знання про природу, суспільство, а також загальнопрофесійні та спеціально професійні знання, які б забезпечували майбутню фахову діяльність. У поєднанні цих двох, здається, діаметральних компонентів – професійноорієнтованої та гуманітарної і полягає глибока філософська сутність магістерської підготовки. Як справедливо

зазначає Ю.Ф. Зіньковський, «комплексне, одночасно зі спеціальною підготовкою, інтенсивне гуманітарне виховання у вищих технічних навчальних закладах раніше у нас ігнорувалося, у XXI столітті воно має стати невід'ємною частиною технічної освіти. Таке розширення соціальної функції технічної освіти буде мати далекосяжні результати, її наслідки благотворно позначаться вже в недалекому майбутньому, якщо тільки вистачить у нас рішучості протидіяти старому способу мислення, що не визнавав подібного системного підходу одночасного формування соціально-суспільних і природничо-технічних компонентів навчання» [259, с. 23].

До цієї думки схиляється і І.В. Соколова, підкреслюючи, що аксіологічний аспект рефлексії теорії та практики сучасної освіти дає можливість осмислити вищу освіту з позицій притаманної їй культурологічної функції: Вища освіта як соціальний інститут виконує низку соціальних функцій і сама є безпосередньою соціальною цінністю. Вища освіта виконує роль посередника між минулими та прийдешніми поколіннями, національними традиціями та культурою [630].

Вказуючи на ціннісну спрямованість професійної підготовки майбутнього педагога, І.В. Соколова наголошує, що вона полягає у формуванні в них синтетичного світогляду, в якому наукове знання не просто було б одним із видів цінності, а мало б пріоритетне право репрезентувати всю систему, актуалізуючи внутрішньо притаманні йому ціннісні потенції. Для цього, на думку дослідниці, потрібна екстраполяція загальнонаукових положень аксіологічного знання на сферу педагогічної діяльності і професійної підготовки майбутнього педагога [630].

Зауважимо, на думку багатьох науковців сучасності (С.Ф. Анісімова, В.С. Лутая, Л.М. Марчук та ін.), гуманітарне знання за своєю природою аксіологічне, тобто його призначення для людини визначається передусім ціннісними засадами: ціннісне ставлення до дійсності пов'язано з когнітивним, а пізнавальна діяльність і її результат – знання – мають чітко виражені ціннісні характеристики [406]. Саме з орієнтацією студентів магістратури на наукові дослідження пов'язано формування домінантних цінностей: знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність. Процес науково-пізнавальної діяльності формує духовно-теоретичне ставлення майбутнього фахівця як до самого себе, так і до

навколишнього світу, а тому сприяє становленню особистості студента. Розвиток здатності студентів магістратури до науково-пізнавальної діяльності сприяє «відтворенню інтелектуальних, мотиваційних, вольових та емоційних сфер особистості, вчить аналізувати процеси, які відбуваються у суспільстві» [406].

Цікавою є думка А.О. Ярошенка, пов'язана з глибокою філософською єдністю гносеологічного та аксіологічного підходів до вивчення явищ дійсності. Науковець зазначає, що «пізнання пов'язане з цікавістю, а пізнавальна цікавість може виникати до предметів та явищ через те, що вони втягнуті в життєдіяльність людей, набули в ній того чи іншого функціонального значення, стали елементами «другої», «олюдненої» природи – ноосфери. Лише з цього моменту предмет чи явище стає об'єктом пізнання і водночас цінністю, набуває значення, яке більш чи менш адекватно пізнається людьми [679].

На нашу думку, сприяє формуванню аксіологічних цінностей майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури вищого навчального закладу сприйняття магістерської підготовки як відкритої, нелінійної педагогічної системи. С.О. Терепищий вважає, що характерною рисою традиційного пострадянського стилю управління вищою освітою є психологічна схильність багатьох представників академічної спільноти до жорсткої централізованої регламентації [659]. На противагу їй, починаючи з 1991 року в Україні все голосніше лунає «поліфонія» цінностей, ідей, принципів, технологій, методів у системі вищої освіти, адже, на думку дослідника, починає утверджуватися нелінійна наукова парадигма, і в науках, що є базовими в будь-якому освітньому процесі – педагогіці, психології, теорії управління, економіці тощо. Зазначене, на нашу думку, посприяло різноманіттю у виборі магістерських програм, які пропонують вищі навчальні заклади, появі напряму магістерської підготовки «Специфічні категорії» та педагогічної спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Ми все більше помічаємо плюралізм думок у розробленні стандартів освіти вищої школи, впровадженні Міністерством освіти і науки у навчальний процес підготовки магістрів експериментальних навчальних планів.

Від адекватного розуміння ціннісних орієнтирів навчання магістрів залежить

загалом і успіх ступеневої вищої освіти в Україні. Погоджуючись із О.П. Матвієнко, зауважимо, що це складний процес, який має визначену тимчасову довжину, не передбачає нав'язування, припускає делікатність у виявленні і становленні аксіологічних позицій [407]. Зазначеному процесу сприяє системно-інтегрована підготовка магістрів, яка поєднує гуманітарні та спеціально-професійні знання, орієнтація студентів магістратури на науково-пізнавальну та інноваційну діяльність. Було доведено глибоку філософську єдність гносеологічного, аксіологічного підходів та філософії людиноцентризму у процесі магістерської підготовки. Реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури дає змогу створити сприятливі умови для формування сталої суб'єктивної ціннісної позиції майбутнього педагога та закладає професійно-ціннісне підґрунтя для його педагогічної діяльності.

У площині аксіологічного підходу розглянемо особливості формування в умовах магістратури викладача вищої школи як успішної творчої особистості, створення умов її самореалізації і досягнення успіху у майбутній професійній діяльності. Запровадження інституту магістратури в Україні актуалізувало цю проблему, оскільки в сучасних умовах навчання за магістерськими програмами має забезпечувати підготовку професіонала найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня, який орієнтується в наукових досягненнях, інноваціях техніки та технологій і здатний до постійного «саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі і в професійній» [7, с.4]. Ця проблема, як зауважує С.В. Чирчик, стосується предмета акмеології освіти, базисним завданням якої є педагогічний пошук шляхів розвитку потенційних можливостей майбутніх спеціалістів для досягнення професійної досконалості. На думку науковця, застосування акмеологічного підходу в освіті відкриває нові шляхи професійної мотивації, стимулює творчий потенціал особистості для досягнення успіху у професійній діяльності [704].

Сьогодні, як підкреслює С.В. Чирчик, недостатньо приділяється уваги розвитку відповідних професійно-формувальних якостей та вмінь випускника, а також їхній динаміці у процесі навчання. Відкритими залишаються питання про

можливість використання вузівського етапу формування професійно-формувальних якостей майбутнього фахівця на основі акмеологічного підходу і стратегії самореалізації, що включають самодіагностику, аналіз результатів власної діяльності в обраному напрямку, самооцінку доступного рівня професійної компетенції і конкурентоспроможності [704]. З огляду на це у вивченні педагогічного процесу вищої школи науковці О.О. Бодальов [113], А.О. Деркач [208], Н.В. Кузьміна [349] все частіше звертаються до ідей фундаментальної акмеології і вказують на наявність значного потенціалу акмеологічного «проектування або самопроектування професійного (життєвого) шляху особистості» [500]. З метою вивчення та побудови акмемоделей оптимальних технологій розвитку професіоналізму, сучасна акмеологія здійснює комплексні дослідження процесів і способів здійснення різними фахівцями професійної діяльності, синтезуючи для цього досягнення інших наук про людину, перш за все філософії, соціології, психології, фізіології, генетики і педагогіки.

У сучасній педагогічній теорії формуються методологічні принципи, концептуальні підходи і дослідницькі стратегії, розробляються практикоорієнтовані акмеологічні технології, які сприяють віднесенню акмеології до системи сучасних наук і дають можливість забезпечити впровадження одержаного нею знання в соціальну практику, зокрема освітній процес вищої школи. Відтак, як підкреслює Н.І. Мачинська, ідеї, закони, принципи акмеології здебільшого педагогічної, використовуються у виокремленні динаміки поліпшення професійно-педагогічної освіти магістрантів, виявлення рівнів, етапів розвитку професійної компетентності конкретного магістранта як майбутнього викладача [419].

Загальновідомо, що основними показниками якості магістерської підготовки є: рівень знань; кількість випускників магістратури та їх працевлаштування відповідно до отриманої кваліфікації. Втім, все більше науковців схиляються до думки, що важливу роль у майбутній професійній діяльності випускників магістратури відіграють «людські виміри» – прояви суб’єктності, внутрішніх механізмів саморегуляції особистості, її здатність до самореалізації, соціальної та професійної мобільності. У цьому аспекті цікавою є думка Л.М. Мітіної, яка зазначає наявні

відмінності між професіоналом та спеціалістом: перший, на відміну від другого, є суб'єктом професійної діяльності, а не просто носієм сукупності знань і вмінь [429]. Професіоналізм з позицій акмеології – це властивість особистості, яка саморозвивається, здійснює рух до «акме», чи вершини майстерності в професії [5]. Акмеологія як наука вивчає основні підходи до розвитку професіонала, а також ті фактори, умови, механізми, які визначають успішність, вдосконалення, самовдосконалення особистості, повній її самореалізації в професії та житті загалом.

У цьому контексті закцентуємо точку зору В.О. Огнев'юка, який вважає, що акме в професійному розвитку можуть не співпадати у часі з акме, що досягає людина як індивід, як особистість [476]. Піки в розвитку людини як індивіда, як особистості і суб'єкта професійної діяльності можуть відбуватися в різний час, хоча в цілому акме, підйоми в розвитку сфер психіки можуть ставати джерелом, каталізатором для появи акме в інших сферах. Людина протягом життя може досягати професійних акме різної ступені суспільної і особистісної значимості.

Для нашого дослідження актуальним є розуміння значення етапу навчання в магістратурі для становлення творчої успішної особистості майбутнього викладача вищої школи. Так, зокрема, науковий інтерес представляє акмеологічна задача: цілісна особистість викладача вищої школи в пору його творчої самореалізації, тобто творчої зрілості, коли на зміну процесам виховання, освіти, навчання приходять процеси самоорганізації у формі самопізнання, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення та роль магістратури в отриманні бажаного результату. З позицій акмеології, для досягнення висот професіоналізму вищі навчальні заклади в умовах магістратури мають забезпечити засвоєння суб'єктами освітнього процесу різноманітних видів діяльності: пізнавальної, професійної, науково-дослідної, розвиваючої, культурно-просвітницької, організаційно-виховної, соціально-педагогічної та ін. Розкриваючи з акмеологічних позицій місію вищої освіти, Г.І. Заболотні констатує, що вона передбачає спеціалізовану підготовку професіонала до процесу самовдосконалення [249]. Останнє, як вважає науковець, передбачає глибокі психолого-педагогічні та акмеологічні дослідження проблем системи вищої професійної освіти.

Тут має значення характер організації освітнього процесу; рівень психологізації середовища; установка на психологічну культуру людини як цінність; модель регулювання та контролю навчання з боку адміністрації, сформовані традиції, стереотипи, професійні позиції, відношення до творчості в рамках навчального закладу; роль самоаналізу, самоконтролю і самооцінки діяльності фахівця [300].

В.М. Колпаков і Г.А. Дмитренко схиляються до диференціації внутрішніх та зовнішніх умов досягнення особистістю професійного акме. До внутрішніх відносять такі умови: активність педагога; побудова свого професійного шляху по висхідній траєкторії; прагнення викладача до досягнення свого максимального рівня; мотивація самореалізації; високий рівень вимог до себе; здатність мобілізувати всі професійно-педагогічні здібності; здатність до відновлення втрачених сил після великих і виснажливих справ; прагнення до збереження і примноження своїх досягнень. Зовнішніми умовами досягнення акме професіонала виступають такі: сприятливе акмеологічне середовище, яке спонукає педагога до вдосконалення його професійної компетентності; наявність акме подій, які можуть стати поштовхом до кульмінації і піків в професійному розвиткові [300].

Для нашого дослідження є важливим з’ясувати чинники, з урахуванням яких магістратура може стати сприятливим акмеологічним середовищем для професійного розвитку майбутнього викладача вищої школи. До первинних найважливіших чинників, які є початковим етапом формування структури професійного становлення викладача вищої школи, можна вважати розвиток його мотиваційної сфери, адже педагог лише тоді буде прагнути до особистісно-орієнтованого розвитку і досягнення професіоналізму, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації.

Як зауважує Л.С. Рибалко, мотиви виникають й формуються на основі потреб, які необхідно розглядати як прагнення дізнаватися про власні можливості, визначати способи їх втілення; концентрувати увагу на позитивних результатах самореалізації: прогнозувати самоперспективу в реалізації власних можливостей [561]. На думку Т.Я. Гуменної, особистість ніколи не досягне

вершини, зрілості і як суб'єкт діяльності, і як професіонал, якщо в студентські роки не матиме під ногами ґрунту, який би забезпечив високе мотиваційне включення і залучення до певного виду діяльності. Без відповідної мотивації не будуть максимально розвиватися здатності і особистісний потенціал, що дасть людині можливість здійснити внесок у загальнолюдську культуру [191].

Для нашого дослідження цінною є думка В.М. Манька, що для ефективності професійного навчання повинна формуватися мотиваційна сфера, адекватна змісту професійної підготовки і тим соціальним умовам, у яких вона протікає. І чим неадекватніша цим умовам і стійкіша початкова структура мотиваційної сфери, тим більша ймовірність відмови від професійної підготовки [394].

Вважаємо за необхідне зосередити увагу на особливостях та готовності до формування мотиваційної сфери майбутніх викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі та їх готовності до постійного самовдосконалення впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності. Так, у цьому контексті період навчання в магістратурі є важливим етапом для формування ціннісних орієнтацій як стійких властивостей особистості, які сприяють становленню світогляду, відношенню до навколишньої дійсності. Адже у цей період людина вступає у пору соціальної зрілості, відбувається становлення її самосвідомості, як особистості, так і професіонала. У зазначеній площині сучасний вищий навчальний заклад перетворюється в конструктора способу життя, в структуру, яка не тільки дає особистості навички для постійної адаптації, але й забезпечує яскраву позитивну мотивацію щодо неперервної освіти, що виступає ефективним механізмом професійного зростання майбутнього фахівця [522].

За визначених умов зростає роль мотиваційної сфери у виборі педагогічної професії серед студентської молоді. В освітньому процесі підготовки магістрів відбувається розвиток і трансформація мотивації до педагогічної діяльності. У формуванні мотиваційної сфери магістранта проблема полягає у вирішенні суперечності між вихідним рівнем мотивації і рівнем, необхідним для здійснення подальшої педагогічної діяльності майбутнім викладачем. У цій суперечності полягає рушійна сила процесу формування мотивації магістрантів до педагогічної

діяльності. Її з'ясування, з одного боку, зумовлює стимулювання розвитку мотиваційної сфери самого магістранта. З позицій акмеологічного підходу стимулювання мотиваційної сфери магістранта, на нашу думку, – це процес створення умов для стійких переконань студента до професійно-педагогічної діяльності, спрямований на розв'язання вище наведеної суперечності. У результаті цього мотивація стає особисто значимою для магістранта, що, у свою чергу, сприяє якості та ефективності навчально-виховного процесу. Спробуємо прослідкувати морфогенез цього процесу та вкажемо на педагогічні умови, які йому сприяють.

На нашу думку, формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищої школи має здійснюватись шляхом педагогічного впливу, що допоможе майбутнім фахівцям зорієнтуватися у тонкощах майбутньої професії. Цьому сприятиме і диференціація освітніх програм підготовки магістрів, яку практикують провідні університети України. По-перше, це посилить ранню орієнтацію студентів бакалаврату на наукову та науково-педагогічну діяльність, по-друге – дозволить якнайкраще реалізувати особистісний потенціал студентів магістратури. За таких умов з позицій акмеології відбувається самовдосконалення майбутнього фахівця, а також його професійна соціалізація [250]. Схожі думки висловлювала Н.В. Кузьміна щодо ролі так званих стартових умов особистості, її особливостей, середовища спілкування, спонукаючи її до постійного саморозвитку. Дослідниця зазначає, що у людей з потенціалом професіонала ця тенденція домінує справжній і послідовно здійснюваний процес саморозвитку, як правило, має місце лише у тих людей, які налаштовані саме на досягнення значущої мети в житті. Це примушує їх цілеспрямовано працювати над розвитком у себе індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик, розвитком відносин і здібностей, які разом виявляються однією з обов'язкових передумов здійснення намічених життєвих цілей [350]. Умови магістратури вищого навчального закладу цілком можна назвати стартовими умовами професійного та особистісного становлення викладача вищої школи.

До наступного важливого чинника, що сприятиме розвитку готовності до професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищої школи є, на нашу

думку вдосконалення освітнього процесу та змісту навчання магістрантів. Навчаючись за магістерською програмою, студент посеред інших можливостей майбутнього працевлаштування за фахом свідомо і цілеспрямовано ідентифікує себе з професією викладача вищого навчального закладу. Втім, значна частина магістрантів у процесі навчання виявляється не готовою до викладацької діяльності, наприклад, під час проходження асистентської практики. Ситуацію можна відкоригувати, використавши належним чином потенціал магістратури.

На думку Н.М. Дем'яненко, магістратура, як рівень досить відкритий для всіх здатних її освоювати більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (функція раціональної селективності). На етапі магістратури максимальною мірою досягається єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (функція єдності, наступності й розвитку). Магістерський рівень дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція) [203]. Магістерська підготовка суттєво більш індивідуалізована і поглиблена у порівнянні з бакалавратом, вона передбачає не лише синтез і поглиблення раніше набутих знань, але й можливість здійснювати індивідуальну освітньо-наукову програму, під час якої розриваються креатині і когнітивні здібності магістранта, у тому числі і педагогічні. Нагальне завдання – виявити ці здібності, і в цьому, насамперед має бути зацікавлений сам вищий навчальний заклад.

До наступного чинника, який сприятиме професійному зростанню майбутнього викладача вищої школи, відносимо реалізацію андрагогічної моделі організації навчання магістрів, тобто такої організації спільної діяльності учня і викладача, при якій, як вказує С.О. Сисоєва: а) учень – дорослий в силу об'єктивних чинників – відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем всі навчальні параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання; б) викладач виконує роль консультанта, експерта з технології навчання, надає дорослому учню допомогу в організації процесу навчання [611].

Наступним чинником, на нашу думку, який сприяє професійній самореалізації

майбутніх викладачів вищої школи, є зміна інфраструктури навчальної, науково-дослідної та самостійної роботи магістрів, яка відповідає сучасному інноваційному розвитку науки та технологій, тому гостро стоїть питання залучення студентів до фундаментальних наукових досліджень, активної участі у науково-практичних конференціях та ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Завдання для самостійної роботи з використанням інформаційних технологій розглядається не як мета навчання, а як засіб саморозвитку магістрантів, адже електронні лекції та практикуми, журнали, довідники, енциклопедії, різноманітні бази даних, електронні бібліотеки, а також сайти з текстовими завданнями – усе це дозволяє удосконалювати процес професійно-особистісного розвитку, як у форматі певного навчального курсу, так і в просторі магістерської освіти в цілому.

Отже, акмеологічні дослідження дозволили нам з'ясувати закономірності самореалізації магістранта у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); чинники, які визначають кількісні та якісні характеристики акме особистості – професіонала – майбутнього викладача вищої школи; закономірності самостверджуючої, самокорекційної та саморефлексуючої діяльності викладача вищих навчальних закладів під впливом нових традицій, які пов'язані як із об'єктивними (розвиток професії в суспільстві, культурі, науці), так і суб'єктивними (інтереси, потреби та установки особистості) факторами; самоосвіту, саморегуляцію і самоконтроль майбутнього викладача вищої школи.

Зазначені чинники вимагають значної трансформації здобутків психології та педагогіки вищої школи як спеціальної галузі наукового знання та введення у освітній процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи сучасних акмеологічних досліджень. У зазначеному контексті з метою вдосконалення змісту підготовки майбутніх педагогів вважаємо за доцільне введення у навчальні плани підготовки фахівців дисциплін акмеологічного характеру, визначення їх змісту та технологій опанування. Існуюча номенклатура предметів психолого-педагогічного циклу магістратури, крім базових дисциплін з педагогіки та психології вищої школи, здебільшого охоплює курси з організації наукових досліджень, організації

навчально-виховного процесу у вищій школі, Болонського процесу, а також економіки та правових основ вищої школи. Водночас аналіз чинних навчальних планів, програм, як педагогічних, так і непедагогічних вищих навчальних закладів, засвідчив недостатню відображеність у них питань сутності та специфіки професійної праці викладача, вимог до його особистості та педагогічної діяльності, закономірностей та шляхів професійно-педагогічного зростання, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення, зорієнтованих на досягнення педагогічної майстерності та професіоналізму. У перегляді психолого-педагогічного оновлення змісту магістерських програм та їх спрямування по акмеологічному вектору полягає наступний чинник розвитку самореалізації майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури.

Слушною у цьому контексті є думка Х.А. Шапаренка, що на етапі магістратури важливого значення набуває вивчення майбутніми викладачами, крім нормативних курсів «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі» тощо, таких навчальних дисциплін, як: «Персональний імідж сучасного педагога», «Педагогічна акмеологія», «Акмеологія освіти», «Акмеографія», які спрямовані на формування теоретичних знань та умінь студентів щодо здійснення науково-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах на акмеологічних засадах [712].

У цьому контексті звернемо увагу на досвід, досягнутий Н.В. Гузій щодо запровадження навчального курсу «Основи професіоналізму викладача вищої школи», що став, однією із перших спроб акмеологічної освіти викладачів вищої школи і був введений до підготовки магістрів разом з іншими психолого-педагогічними дисциплінами – педагогікою, психологією вищої школи, організацією освітнього процесу у вищій школі тощо. Специфічність мети і завдань цієї нової для вищої освіти ланки підготовки педагогічних працівників та її недостатня дидактична забезпеченість зумовили особливості проектування змісту експериментального курсу, а також вибору методичного інструментарію його вивчення студентами-магістрантами [189].

Вивчення теоретичних основ і практичне засвоєння акмеологічних технологій

самопізнання, саморегуляції та самореалізації студента на етапі магістратури, на нашу думку, сприяє виявленню стратегії і тактики досягнення магістрантом педагогічної майстерності, необхідної в умовах глобального розвитку освітньої сфери, а також – отриманню досвіду проектування процесу професійно-особистісного саморозвитку магістранта у контексті спеціалізованої підготовки. Впровадження в освітній процес підготовки магістрів майбутніх викладачів вищої школи дисциплін з акмеологічним змістом створює передумови до зацікавленого оволодіння знаннями, які орієнтують магістрантів на самостійний пошук змісту педагогічних явищ, свого місця в професії та вибору стратегії особистісного розвитку.

Посилить вивчення та практичне засвоєння акмеологічно-орієнтованих дисциплін зміна інфраструктури навчальної, науково-дослідної та самостійної роботи магістрантів, яка має відповідати сучасному інноваційному розвитку науки та технологій, тому гостро стоїть питання пошуку нових форм і методів організації навчання майбутніх педагогів, залученню їх до роботи наукових шкіл вищих навчальних закладів та перебудови самостійної роботи магістрантів.

Для нашого дослідження актуальним є вивчення етапів розвитку професіоналізму майбутнього викладача вищої школи, можливих кризових явищ цього процесу. З огляду на це варто виділити так звані кризи розвитку особистості, коли відбуваються спочатку приховані, а потім вже явні істотні перебудови в ціннісній картині світу людини, у стратегії і тактиці вирішення життєвих завдань різної складності [343]. Цю думку продовжує Т.Я. Гуменна, підкреслюючи, що може трапитись і так, що обставини, у які потрапила людина на одному щаблі свого розвитку, виявляються несприятливими для того, щоб вона вийшла на рівень піку, який був би можливий для неї, якби обставини були більш сприятливими. Важливим є те, наголошує дослідниця, щоб знайти шляхи компенсації можливого, але не досягнутого оптимізму в розвитку молодої людини за рахунок підключення особливих виховних впливів й ініціювання її активності [191]. З огляду на це наукову проблему становить еволюція розвитку акме майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури, а саме – професійне самопізнання майбутнього

фахівця, професійне самовиховання, саморозвиток та його професійне самовдосконалення, які власне і визначають його професійну самореалізацію.

Для нашого дослідження важливою є також думка В.І. Муляр, про те, що компонентом структури професійної самореалізації особистості та її передумовою є самопізнання, бо відкриття в собі нових можливостей, пошук способів їх реалізації потребує пізнання власного «Я» [441].

М. Келесі пропонує розпізнати такі форми самопізнання: самоосмислення, самокритику, саморозуміння, самоосягнення, самооцінювання, рефлексію [248]. На думку науковця, необхідною умовою розвитку особистості є її постійне перебування в «стані самопізнання» та розвиток рефлексивних здібностей. Ми вважаємо, що такий стан притаманний магістрантам, які, на відміну від бакалаврів вже розуміють свої прагнення та особистісні професійні вподобання. Відтак, самопізнання магістранта – майбутнього викладача вищої школи ми пов'язуємо з адекватною його оцінкою власних здібностей, можливостей та самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, самоаналізом, самовизначенням, осягнення себе та своїх дій як таких, що мають стати передумовою цілеспрямованого розвитку в викладацькій діяльності. Самопізнання майбутнього педагога, в свою чергу, готує підґрунтя до професійного самовиховання фахівця.

Л.С. Нечипоренко визначає самовиховання як свідому і цілеспрямовану роботу над собою з удосконалення індивідуальних якостей, підвищення рівня культури і світогляду, позбавлення від негативних рис характеру [457].

Психологічний механізм професійного самовиховання, на думку О.Г. Кучерявого, полягає у єдності розвитку професійної свідомості та самосвідомості особистості фахівця. Цільовий орієнтир – інтегральна готовність особистості до фахової діяльності. Як вважає дослідник, професійне самовиховання є саморухом особистості до своєї професійної самореалізації [362].

Враховуючи зазначене, вважаємо, що професійне становлення майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури етап самовиховання вже пов'язаний з усвідомленням магістрантом себе як педагога і передбачає перехід від усвідомлення своєї педагогічної професії до реальної роботи над собою. Так, зокрема, С.Б. Єлканов

виділяє такі етапи у процесі самовиховання педагога:

– розуміння тих специфічних вимог, які потребує від педагога педагогічна діяльність і оцінка власних знань, умінь, здібностей та співвіднесення їх з вимогами професії;

– усвідомлення змін, які необхідно провести у самому собі і розробити програму дій для цього;

– це реальна самовиховна діяльність [230].

Структура самовиховання, на думку М.А. Ксьонзенко, багатопланова та складається із низки взаємозв'язаних та взаємозумовлених елементів, таких як самопізнання, планування, безпосередньо самовиховна діяльність (формування професійно важливих якостей особистості, професійних умінь та навичок), корекція та контроль професійного розвитку [345]. Визначним, на думку дослідниці, є момент створення конкретної програми – плану зміни своєї особистості. Тільки після цього, вважає М.А. Ксьонзенко, починається власне самовиховна діяльність педагога, що спрямована на вдосконалення тих чи інших якостей своєї особистості.

На етапі самовиховання, вважають І.М. Мельник та О.В. Гончарук, важливим є такі дії студента, як:

– які цілі і завдання самовиховання визначено;
– які засоби і способи, дії та прийоми вибирає з метою самовиховання;
– чи здійснюється самоконтроль;
– чи корегує процес і результати роботи над собою [423].

Власне усвідомлення магістрантом цілей і завдань самовиховання, здійснення ним самоконтролю, на нашу думку, починається процес його саморозвитку педагога.

Саморозвиток, на думку Н.Ю. Гребінь-Крушельницької, є початком нового оберту у процесі професійної самореалізації фахівця, зародження або становлення тих властивостей і якостей, яких не було раніше, а також «розгортання» вже наявних задатків, здібностей, умінь, розвиток яких не припинявся навіть під час досягнення професійного акме та має спрямовуватися на постійне його підняття до рівня наступного акме у своєму розвиткові [180]. У цьому контексті А.А. Деркач і

О.В. Селезньова зазначає, що осмислення особистісного процесу саморозвитку як життєвої цінності, створення умов для самовдосконалення і самореалізації в процесі життєдіяльності, пізнання, актуалізація власної індивідуальності призводить до постановки нових цілей, що відкривають можливості для нових життєвих альтернатив, для нових кроків сходження до акме та самоствердження [206].

Г.К. Селевко розуміє саморозвиток як внутрішньо так і зовнішньо організованим процесом. Науковець зазначає, що спрямованість та інтенсивність саморозвитку і самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем та використаними педагогічними засобами. З точки зору Г.К. Селевка, саморозвиток є вищою духовною потребою, яка включає потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації; є прагненням людини до розвитку та самовдосконалення [586].

На нашу думку, саморозвиток майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури є потребою магістрантів в самозміні, що зумовлено протиріччям між мотивами власної професійної діяльності й метою її виконання в оновлених умовах. Провідними чинниками саморозвитку магістранта в умовах вищого навчального закладу є зміст освіти, організація освітнього процесу, а саме методика навчання, направлена на активне самопізнання, стимулювання самоосвіти, особистісний саморозвиток. У цьому аспекті слушною є думка Л. Василенко, що цінність самопізнання та саморозвитку особистості в процесі професійної підготовки не викликає сумнівів та ці процеси у молодої людини під час навчання у педагогічному університеті потребують підтримки і сприяння, оскільки навчити самого себе значно складніше ніж когось [132]. Вважаємо, що ще більшого супроводу та підтримки потребують студенти, зокрема, магістранти із непедагогічних вищих навчальних закладів у вигляді системно організованого, методично забезпеченого педагогічного процесу, направленого на становлення особистості як суб’єкта саморозвитку, а з іншого боку як суб’єкта власної діяльності (самотворення).

Діяльність у самовихованні є завершальним і найвідповідальнішим етапом, який передбачає організацію навчально-виховної та інших видів діяльності викладача згідно з сучасними вимогами, розробленим планом та правилами. Для її

успіху необхідна настирлива праця по формуванню необхідних звичок, рис характеру, особистих якостей. Тут має місце складна внутрішня боротьба різних тенденцій, бажань, конфліктів. Щоб ця боротьба закінчилася успіхом, стверджує В.Ф. Калошин, важливо викладачу володіти основними методами самовиховання (самопереконання, самонавіювання, аутотренінг), сучасними засобами психокорекції [275].

З акмеологічних позицій розглянемо феномен самовдосконалення педагога, який ми вважаємо, вирішальним у його професійному зростанні.

Загалом акмеологія вважає людину як суб'єкт самовдосконалення, що передбачає її високу самостійність та активність у виборі цілей, еталонів [6]. Учені-акмеологи доходять висновку, що для прогресивного розвитку особистості педагога як професіонала необхідна органічна єдність процесів професійного виховання, соціалізації і водночас процесів самовдосконалення і саморозвитку [210].

Якщо Є.П. Ільїн вважає саморозвиток частиною самовдосконалення [270], то В.Г. Маралов стверджує навпаки, що самовдосконалення є найбільш адекватною формою саморозвитку [395]. На думку А.І. Дзундзи та Н.М. Лосєва, потяг особистості до самовдосконалення є важливою передумовою забезпечення неперервності особистісного й професійного саморозвитку [213]. На думку Р.П. Скульського, предметом професійного та загального самовдосконалення є творчі здібності [618]. Російські науковці Н.І. Гаджиєва, Н.Н. Нікітіна та Н.В. Кислинська вважають, що самовдосконалення особистості вимагає поєднання наступних компонентів: самопізнання; самоконтролю і самореалізації; саморозвитку [163].

Здатність майбутнього викладача вищої школи до самовдосконалення в процесі навчання в магістратурі створює можливість оперативного реагування та адаптування до постійних змін, що виникають у суспільному житті і які має враховувати майбутній фахівець у своїй професійно-педагогічній діяльності. Постійне професійне самовдосконалення – найважливіший напрям творчої діяльності педагога, в якому виявляються і розвиваються його педагогічні здібності, це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійно-

педагогічної компетенції і розвитку професійно-значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності і власної програми розвитку [502].

На нашу думку, професійно-педагогічне самовдосконалення майбутнього викладача вищої школи під час навчання в магістратурі відбувається у послідовному та гармонійному поєднанні самопізнання, самовиховання та саморозвитку, які взаємно доповнюють один одного. Окрім того, самовдосконалення майбутнього викладача в умовах магістратури – це важлива ланка його професійного зростання в системі його неперервної освіти, яка спрямована на підвищення його фахового рівня, професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей.

Досягти високого рівня акмеологічної компетентності викладача, на думку В.І. Перевозчикова, можна, якщо у процесі навчання розвивати:

– прогнозування, передбачення розвитку ситуацій, що виникають в процесі виконання професійної діяльності;

– саморегуляцію, що проявляється в умінні управляти своїми емоціями, високої працездатності, стійкості у стресових ситуаціях, здатності мобілізувати свої ресурси у будь-який час;

– сміливість, своєчасність та нестандартність під час прийняття правильних рішень;

– креативність, що проявляється не тільки у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях нестандартно й ефективно вирішувати професійні задачі;

– адекватна мотивація досягнення [512].

Концептуальні уявлення про процесуальну сторону навчання в магістратурі, функціонування її як педагогічної системи розвиваються, виходячи з того, що магістрант розглядається як об’єкт управління, не враховуючи психологічних аспектів та характерних особливостей, притаманних кожній особистості. Поява теорії синергетики принципово змінює погляди на функціонування магістратури як педагогічної системи, а отже може стати методологічним підґрунтям педагогічної

системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

По-перше магістратура, як структурна одиниця вищого навчального закладу з позицій акмесинергетичного підходу являє собою багатовимірний освітній простір, у якому взаємодіючі макросистеми створюють цілісну освітню макросистему. Якісною одиницею пізнавального простору є суб'єкти освітнього процесу (викладачі, студенти). У той же час, кожен з них є специфічною неврівноваженою, нестійкою, самоорганізуючою системою, яка обумовлюється запасом стійкості. Ці системи, об'єднуються в студентські групи та викладацькі колективи (мікросистеми) підкоряються, у свою чергу, закономірностям освітньої «макросистеми», яка обумовлена специфічними умовами. Саме ефективний розвиток освітньої системи, на нашу думку, неможливий без кожного з вище перерахованих компонентів.

По-друге магістратура з точки зору синергетики є відкритою педагогічною системою, здатною до самоорганізації та саморозвитку. Завдяки цьому навчально-виховний процес за магістерськими програмами має можливість варіативного шляху розвитку відповідно до перспективних запитів суспільства. З позицій синергетики варіативність магістерських програм сприяє вибору індивідуального шляху до успіху кожним студентом, стимулює самостійність та відповідальність у прийнятті рішень, надає можливість визначати індивідуальну траєкторію навчання, його форми, методи та темп, обирати навчальні дисципліни тощо. За таких умов підготовка магістрів – майбутніх викладачів вищої школи набуває якісно нового рівня, оскільки магістранти мають можливість ознайомитися та стають носіями інноваційної культури, яку потім понесуть у студентські аудиторії.

По-третє з позицій акмесинергетичного підходу якісно змінюються форми і методи управління освітнім процесом у магістратурі. Класичний, традиційний підхід управління, який здійснюється за схемою: напрямлена дія – очікуваний результат (наприклад, якість освіти), навряд чи забезпечить підготовку успішних, креативних фахівців вищої школи. Акмесинергетика шукає такі форми управління навчання магістрантів, які б відповідали їх запитам, тобто узгоджувалися із внутрішніми властивостями педагогічної системи. Відкидаючи пряму дію,

акмесинергетичний підхід підштовхує навчально-виховний процес на власний шлях розвитку, застосовуючи правильно організовані, резонансні дії.

За синергетичними уявленнями будь-які соціальні структури народжуються з хаосу. Виявляється, це не завжди доцільно. Пояснимо цей феномен на прикладі впровадження нових форм навчання. Перехід до нових форм організації навчального процесу справді провокує невизначений, хаотичний початок. Проте згодом на мікрорівні виникають центри нової організації, навколо яких формуються нові макроструктури, які вже потребують певного керування ними. Подібні явища можна спостерігати під час проведення ділових ігор, ігрового проектування, виконання імітаційних вправ та ін. Відкриті педагогічні системи на основі синергетичних принципів мають властивість «вирощувати» в собі нові якості, у нашому випадку – це нова якість взаємодії між магістрантом та викладачем. З позиції синергетики контроль за суб’єктом, що саморозвивається, не може здійснюватись шляхом силового впливу на нього.

Викладач уже не протистоїть педагогічній системі, як чомусь зовнішньому, а перетворюється у відповідний суб’єкт (частину системи, на яку він впливає), адже дослідник, який працює із системними педагогічними об’єктами (суб’єктами), у які він сам включений, не тільки трансформує усі ці об’єкти, але й змінює свої власні зв’язки і функції [2]. Як правило, за таких умов створюється підґрунтя для творчої взаємодії суб’єктів педагогічної системи. Зорієнтована на спільну творчість, нова якість взаємодії студентів з викладачем створює сприятливе середовище для прояву внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації у студентській аудиторії.

Підсумовуючи викладене, варто зазначити, що саме навчальне середовище в магістратурі вищого навчального закладу мають суттєві переваги у процесі формування ціннісних орієнтацій та професійного самовдосконалення студентської молоді України, зокрема, у підготовці майбутніх викладачів вищої школи.

Реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури дає змогу створити, на нашу думку, сприятливі умови для формування сталої суб’єктивної ціннісної позиції майбутнього педагога та закладає професійно-ціннісне підґрунтя для його педагогічної діяльності. У

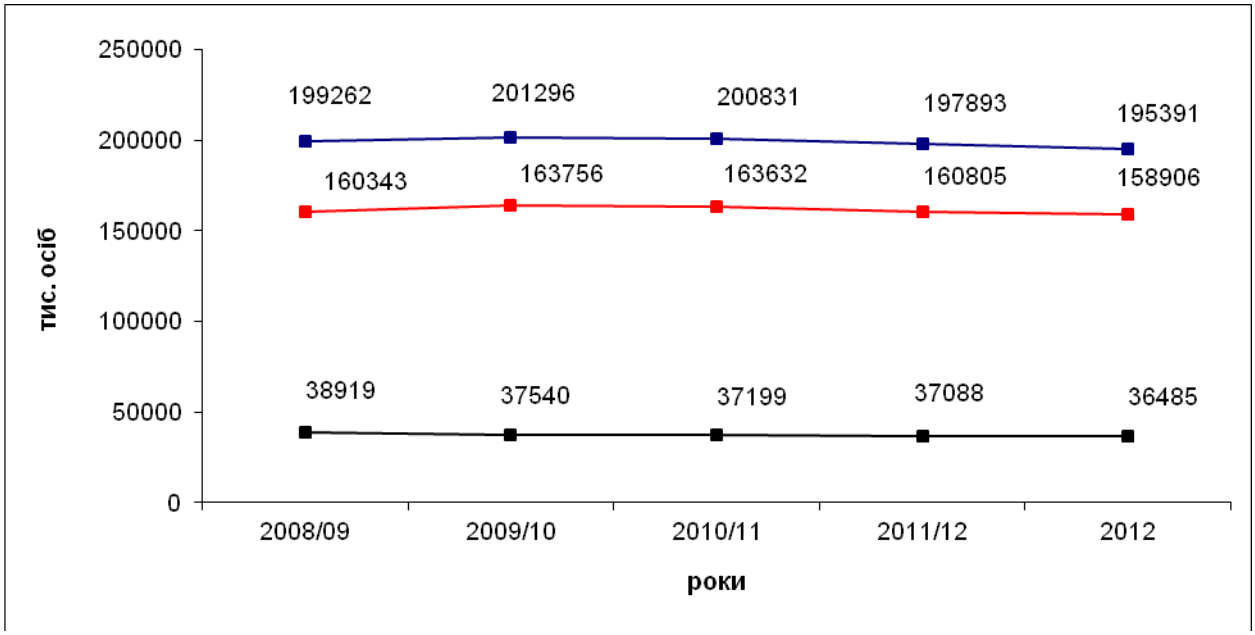
нашому дослідженні акмеологічний метод скеровано на обґрунтування чинників, що мотивують магістранта на особистісне зростання, професійний розвиток та самовдосконалення під час навчання в магістратурі вищого навчального закладу. Акмеологічна позиція майбутнього викладача вищої школи, на нашу думку, має ґрунтуватися на його професіоналізмі, у якому органічно поєднані компетентність, особистісна орієнтація і морально-духовні цінності. Тому на етапі магістратури важливим для майбутніх викладачів вищої школи є формування їхньої мотиваційної сфери, адекватності змісту професійної підготовки та вимог сьогодення, формування на акмеологічних засадах змісту магістерських програм, які створюють теоретичне та практичне підґрунтя для розвитку процесів самопізнання, самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення студентів, зміна інфраструктури навчальної та навчально-дослідної діяльності магістрів, що відповідає сучасному рівню інформаційно-комунікаційних технологій.

Синергетичні засади підготовки майбутніх викладачів вищої школи, на наш погляд, дозволить по-новому підійти до цього процесу, враховуючи такі фактори, як відкритість, самоорганізацію, нелінійність педагогічної системи підготовки майбутніх педагогів.

Таким чином, формування аксіологічної культури та акмеологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи забезпечується за умов стимулювання досягнення акме, готовності до професійно-педагогічної самореалізації. Спрямування освітнього процесу підготовки магістрів за акмеологічним та синергетичним векторами, на нашу думку, позитивно впливатиме на пізнання і розкриття їх власного потенціалу, сприятиме усуненню перешкод, що заважають формуванню професіоналізму, саморозвитку та самовдосконаленню майбутніх викладачів вищої школи.

Додаток В

Динаміка кількісних та якісних показників викладацького потенціалу вищої школи України (за даними Державної служби статистики України)



Умовні позначки:

– загальна кількість педагогічних і науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах

– загальна кількість викладачів у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації

– загальна кількість викладачів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації

Рис. 1. Динаміка руху кількості викладачів вищих навчальних закладів України (за даними Державного комітету статистики України (Статистичні бюлетні основних показників діяльності вищих навчальних закладів на початок 2008/2009 н.р., 2009/2010 н.р., 2010/2011 н.р., 2011/2012 н.р., 2012/2013 н.р.)

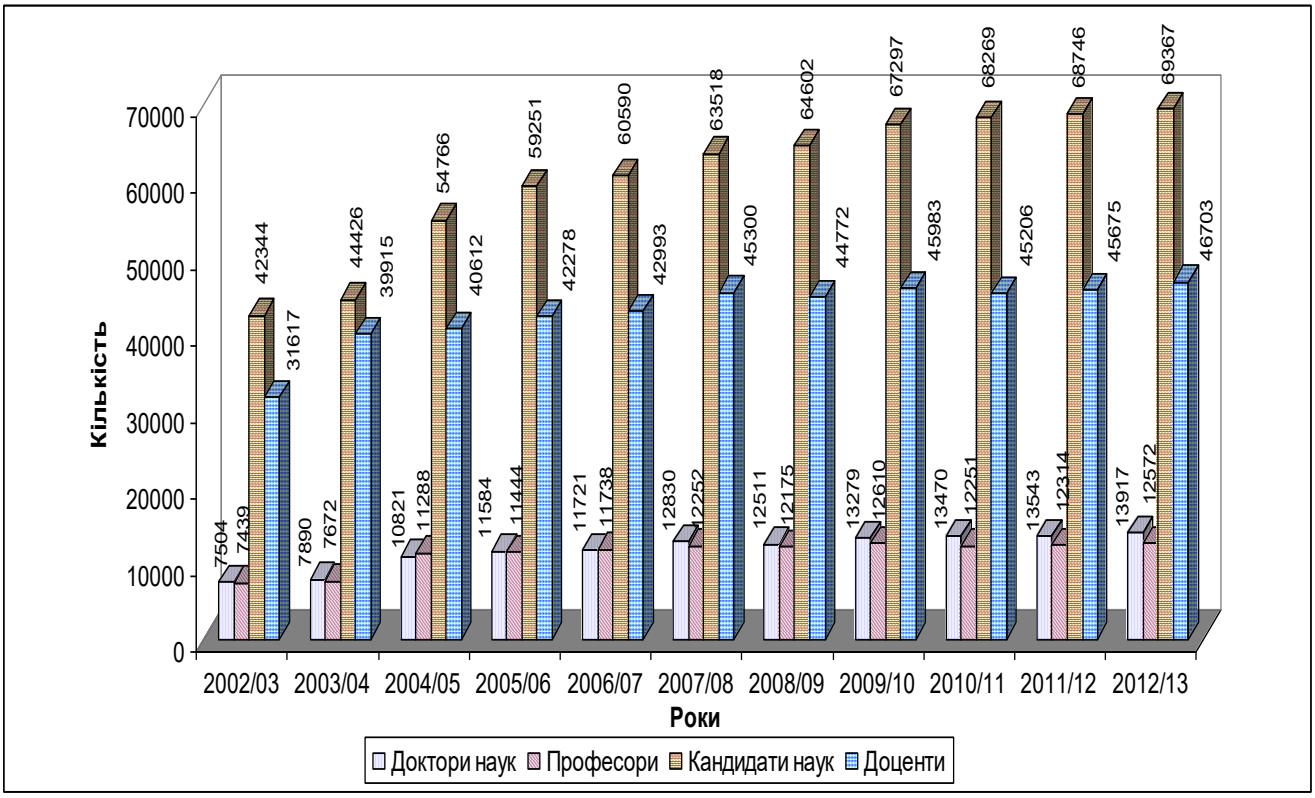


Рис. 2. Динаміка зростання кількості викладацького потенціалу сфери вищої освіти України (Статистичні бюлетні основних показників діяльності вищих навчальних закладів на початок 2008/2009 н.р., 2009/2010 н.р., 2010/2011 н.р., 2011/2012 н.р., 2012/2013 н.р.)

Викладацький склад ВНЗ III–IV рівнів акредитації на початок 2012/12013 навчального року, за регіонами (осіб)

Таблиця В.1

	Всього	з них штатні	Педагогічні працівники			Науково-педагогічні працівники (осіб)		
			всього	з них штатні	у тому числі працюють менше, ніж на повну ставку	всього	з них штатні	у тому числі працюють менше, ніж на повну ставку
Україна	**158906**	**138559**	**21794**	**19172**	**3691**	**137112**	**119387**	**25435**
АР Крим	4147	3418	432	336	74	3724	3082	873
Вінницька	2852	2584	452	446	114	2400	2138	449
Волинська	1654	1482	247	221	64	1407	1261	193
Дніпропетровська	10565	9861	1947	1799	323	8618	8062	1603
Донецька	9764	8678	1226	1108	194	8538	7579	1937
Житомирська	1844	1506	91	87	9	1753	1419	198
Закарпатська	2263	1937	357	280	67	1906	1657	443
Запорізька	5187	4874	910	861	167	4277	4013	846
Івано-Франківська	3380	2921	274	182	76	3106	2739	385
Київська	1836	1669	405	390	32	1431	1279	216
Кіровоградська	1136	1057	158	122	18	978	935	248
Луганська	6171	5340	1444	1302	298	4727	4038	1282
Львівська	12649	11078	2058	1854	359	10591	9224	1947
Миколаївська	2335	2078	445	337	30	1890	1741	390
Одеська	10784	8757	1025	826	142	9759	7931	2026
Полтавська	3859	3419	781	704	152	3078	2715	682
Рівненська	2870	2465	794	700	127	2076	1765	350
Сумська	3157	2785	780	686	93	2377	2099	429
Тернопільська	3254	2913	421	321	115	2833	2592	552
Харківська	17630	15697	759	663	99	16871	15034	3414
Херсонська	2087	1794	298	287	19	1789	1417	386
Хмельницька	3109	2961	625	571	194	2484	2390	516
Черкаська	3000	2659	551	494	96	2449	2165	484
Чернівецька	2344	2104	147	119	53	2197	1985	516
Чернігівська	1510	1379	59	59	–	1451	1320	393
м. Київ	38083	31964	5068	4393	776	33015	27571	4433
м. Севастополь	1436	1269	49	24	–	1387	1245	244

Додаток Д

Спрямування програм у Національному університеті біоресурсів і природокористування України

Спрямування у підготовці магістрів						
Фахові за спрямуванням		**Специфічні категорії**				Державне управління
		Спеціальності				Спеціальність
виробниче	дослідницьке	Педагогіка вищої школи	Адміністративний менеджмент		Якість, стандартизація та сертифікація	Державна служба
Підготовка магістрів для подальшої практикної діяльності в галузях АПК	Підготовка фахівців для роботи в НДІ і лабораторіях (здійснюється на кафедрах, де відкрита аспірантура)	Підготовка викладачів для вищих навчальних закладів (технікуми, коледжі)	Для осіб з базовою економічною освітою (керівники, менеджери бізнесових структур)	Для осіб з будь-якою базовою (неекономічною) освітою (керівники підприємств, фірм тощо)	Підготовка керівників установ, структурних підрозділів із стандартизації, сертифікації та якості (експерти на митницях, ринках, відділах сертифікації і стандартизації)	Підготовка державних службовців для АПК (керівники управлінь, підприємств, голови адміністрацій тощо)
			Підготовка менеджерів з адміністративної діяльності			

Бакалавр або Спеціаліст

Спеціаліст або Магістр

Додаток Е

Аналіз сучасного стану підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури

Анкета для студентів магістратури вищих непедагогічних навчальних закладів

1. Що спонукало Вас продовжити навчання в магістратурі?
   а) здобути повну вищу освіту;
   б) продовжити навчання;
   в) порада батьків;
   г) інше _____.
2. Які переваги, на Ваш погляд, має навчання в магістратурі в порівнянні з бакалавратом?

_____
_____
_____.

3. Чи плануєте Ви після закінчення магістратури займатися викладацькою діяльністю?
   а) так; б) ні;
   в) інше _____.
4. Чим приваблює Вас викладацька діяльність?
   а) спілкуванням з людьми;
   б) перспективою залишитись у вищій школі;
   в) спробою реалізувати педагогічні здібності;
   г) інше _____.
5. Які фактори, на Ваш погляд, стимулювали б магістрантів до викладацької діяльності?

   _____
   _____
   _____.

6. Чи вважаєте Ви достатньою фундаментальну підготовку, яку отримуєте в період навчання в магістратурі?
   а) так; б) ні;
   в) інше _____.

7. Чи вважаєте Ви достатньою психолого-педагогічну підготовку, яку отримуєте в період навчання в магістратурі?
   а) так; б) ні;
   в) інше _____.
8. Які дисципліни Ви б додали до навчального плану підготовки магістрів, що сприяли б покращенню їх психолого-педагогічної підготовки?

   _____

   _____

   _____.
9. Чи достатнім, на Ваш погляд, є термін відведений на навчання в магістратурі?
   а) так; б) ні;
   в) інше _____.
10. Чи раціонально, на Ваш погляд, організований час самостійної роботи магістрантів?
   а) так; б) ні;
   в) інше _____.
11. Чи ефективно організована, на Ваш погляд, практична підготовка магістрів?
   а) так; б) ні;
   в) інше _____.
12. Чи задовольняє Вас педагогічна (асистентська) практика, передбачена навчальним планом підготовки магістрів?
   а) так; б) ні;
   в) інше_____.
13. Чи вважаєте Ви достатньою підготовку з інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання в магістратурі?
   а) так; б) ні;
   в) інше_____.
14. Які дисципліни Ви б додали до навчального плану для покращення підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій?

_____

_____

_____.

15. Зазначте, на скільки Ви готові до професійного зростання та самовдосконалення під час професійно-педагогічної діяльності у вашому навчальному закладі?

а) думаю, що готовий;

б) ні, не готовий;

в) важко відповісти.

16. Зазначте, яких професійно-педагогічних умінь та навичок Вам бракує для подальшого професійного зростання та самовдосконалення?

а) навичок організації навчально-виховного процесу у вищій школі;

б) володіння сучасними методами та технологіями навчання у вищій школі;

в) навичок управління навчально-пізнавальною та самостійною роботою студентів;

г) проводити наукові дослідження з фаху;

д) навичок використання програмних засобів та Інтернет ресурсів у професійно-педагогічній діяльності;

е) навичок організації дистанційної форми навчання.

17. Чи вважаєте Ви за необхідне навчання та самовдосконалення викладача вищої школи впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності?

а) так, це необхідно;

б) знань, яких надає вищий навчальний заклад достатньо;

в) важко відповісти.

Анкета для студентів магістратури вищих педагогічних навчальних закладів

1. Що спонукало Вас продовжити навчання в магістратурі?

а) здобути повну вищу освіту;

б) продовжити навчання;

в) порада батьків;

г) інше _____.

2. Які переваги, на Ваш погляд, має навчання в магістратурі в порівнянні з бакалавратом?

_____

_____

_____.

3. Чи плануєте Ви після закінчення магістратури займатися викладацькою діяльністю?

а) так; б) ні;

в) інше _____.

4. Чим приваблює Вас викладацька діяльність?

а) спілкування з людьми;

б) перспективою залишитись у вищій школі;

в) спробою реалізувати педагогічні здібності;

г) інше _____.

5. Які фактори, на Ваш погляд, стимулювали магістрантів до викладацької діяльності?

_____

_____

_____.

6. Чи вважаєте Ви достатньою фундаментальну підготовку, яку отримуєте в період навчання в магістратурі?

а) так; б) ні;

в) інше _____.

7. Чи достатній є термін, на Ваш погляд, відведений на навчання в магістратурі?

а) так; б) ні;

в) інше _____.

8. Чи раціонально, на Ваш погляд, організований час самостійної роботи магістрантів?

а) так; б) ні;

в) інше

9. Чи ефективно організована, на Ваш погляд, практична підготовка магістрів?

а) так; б) ні;

в) інше _____.

10. Чи задовольняє Вас педагогічна (асистентська) практика, передбачена навчальним планом підготовки магістрів?

а) так; б) ні;

в) інше _____.

11. Чи вважаєте Ви достатньою підготовку з інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання в магістратурі?

а) так; б) ні;

в) інше _____.

12. Які дисципліни Ви б додали до навчального плану для покращення підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій?

_____

_____

_____.

13. Зазначте, на скільки ви готові до професійного зростання та самовдосконалення під час професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі?

а) готовий;

б) думаю, що готовий;

в) ні, не готовий;

г) важко відповісти.

14. Зазначте, яких професійно-педагогічних умінь та навичок Вам бракує для подальшого професійного зростання та самовдосконалення?

а) навичок організації навчально-виховного процесу у вищій школі;

б) володіння сучасними методами та технологіями навчання у вищій школі;

в) навичок управління навчально-пізнавальною та самостійною роботою студентів;

г) проводити наукові дослідження з фаху;

д) навичок використання програмних засобів та Інтернет ресурсів у професійно-педагогічній діяльності;

е) навичок організації дистанційної форми навчання.

15. Чи вважаєте Ви за необхідне навчання та самовдосконалення викладача вищої школи впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності?

а) так, це необхідно;

б) знань, яких надає вищий навчальний заклад достатньо;

в) важко відповісти.

Продовження додатку Е

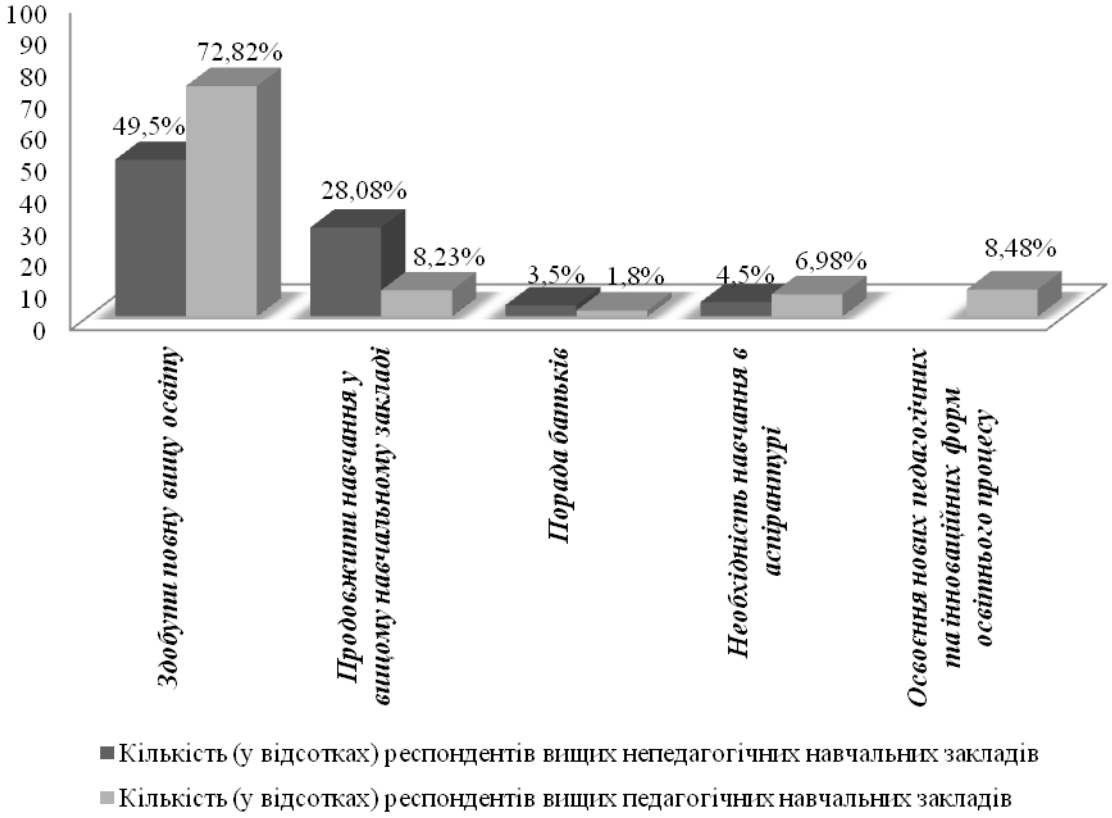


Рис. 1. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів необхідності продовження навчання в магістратурі

Продовження додатку Е

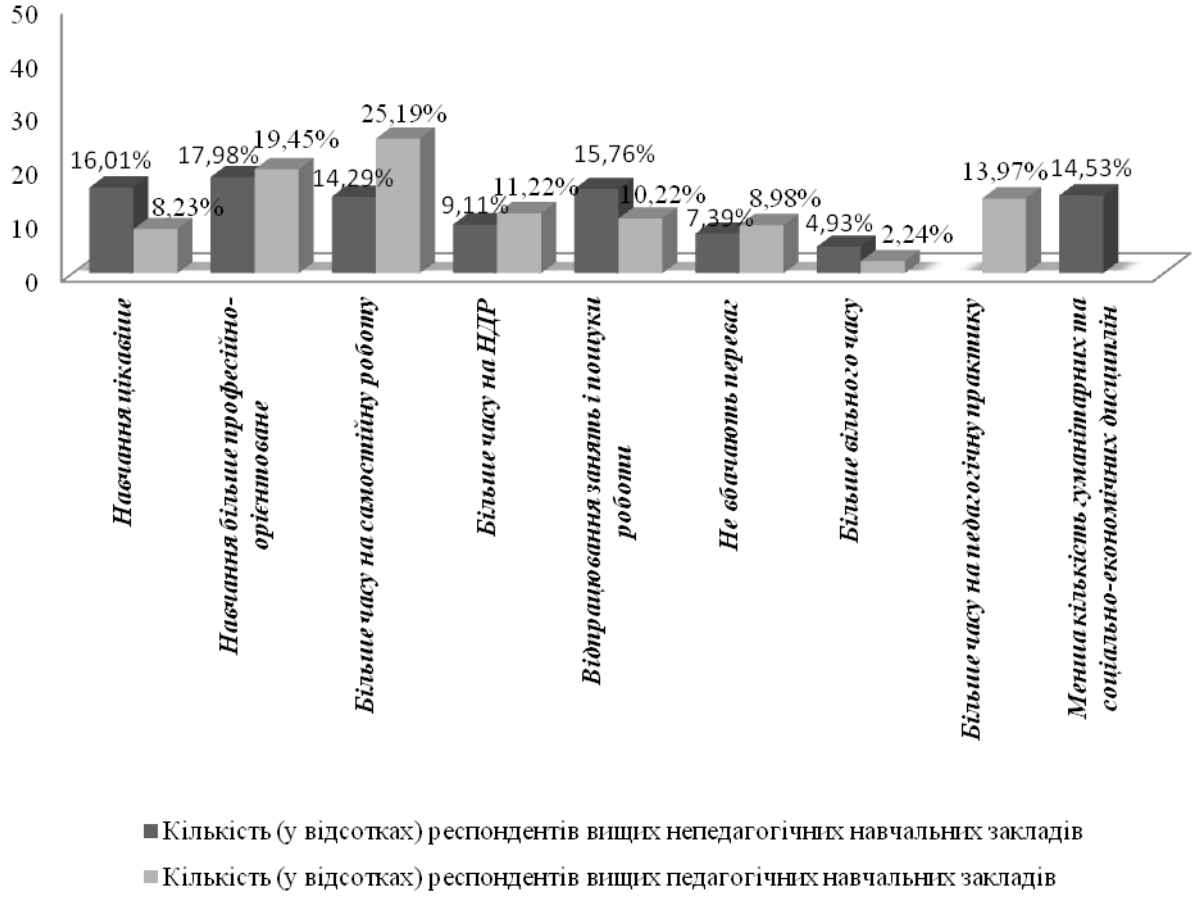


Рис. 2. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних і вищих педагогічних навальних закладів переваг навчання в магістратурі у порівнянні з бакалавратом

Продовження додатку Е

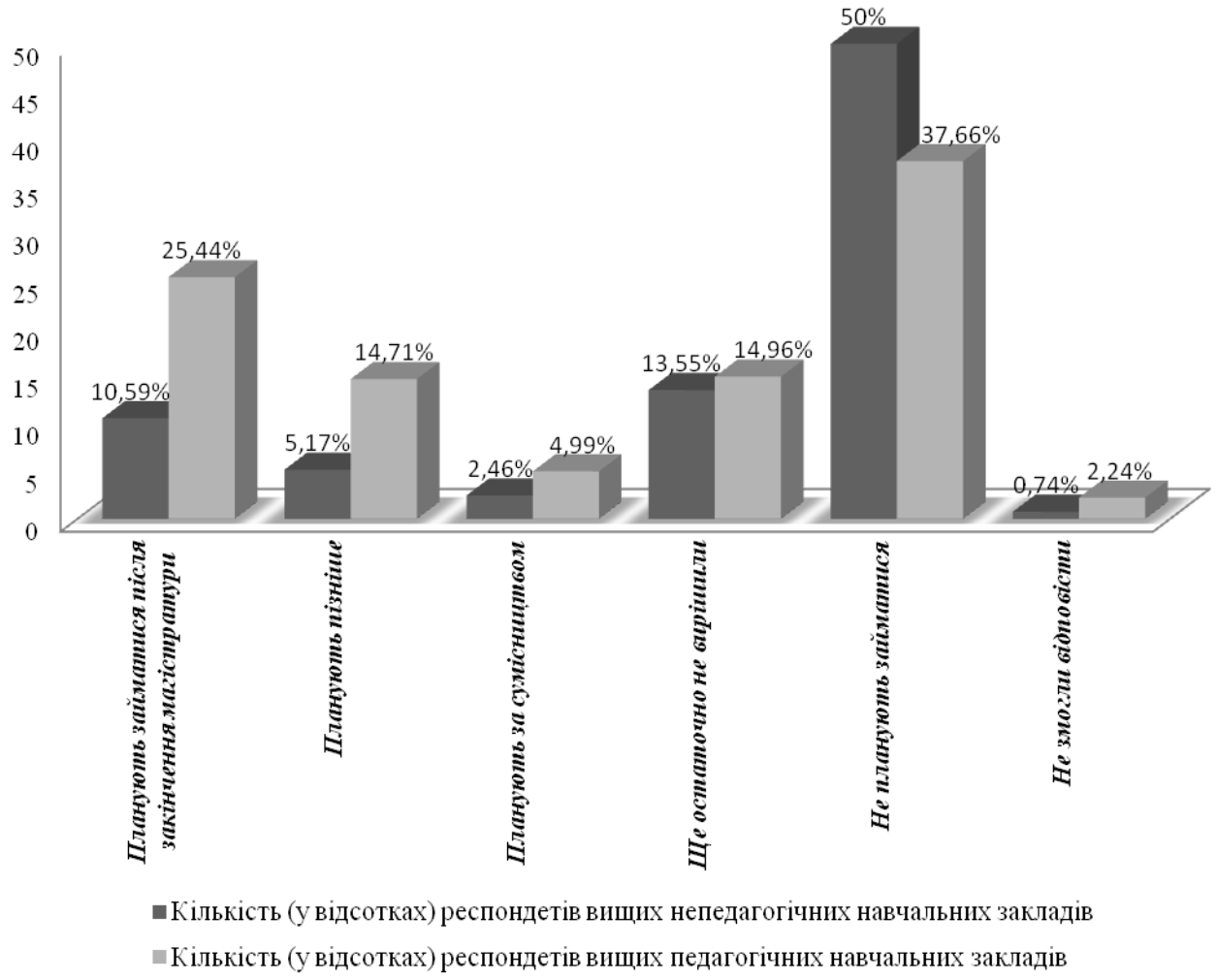


Рис.3. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних і вищих педагогічних навальних закладів своєї перспективи у подальшій професійно-педагогічній діяльності у вищій школі

Продовження додатку Е

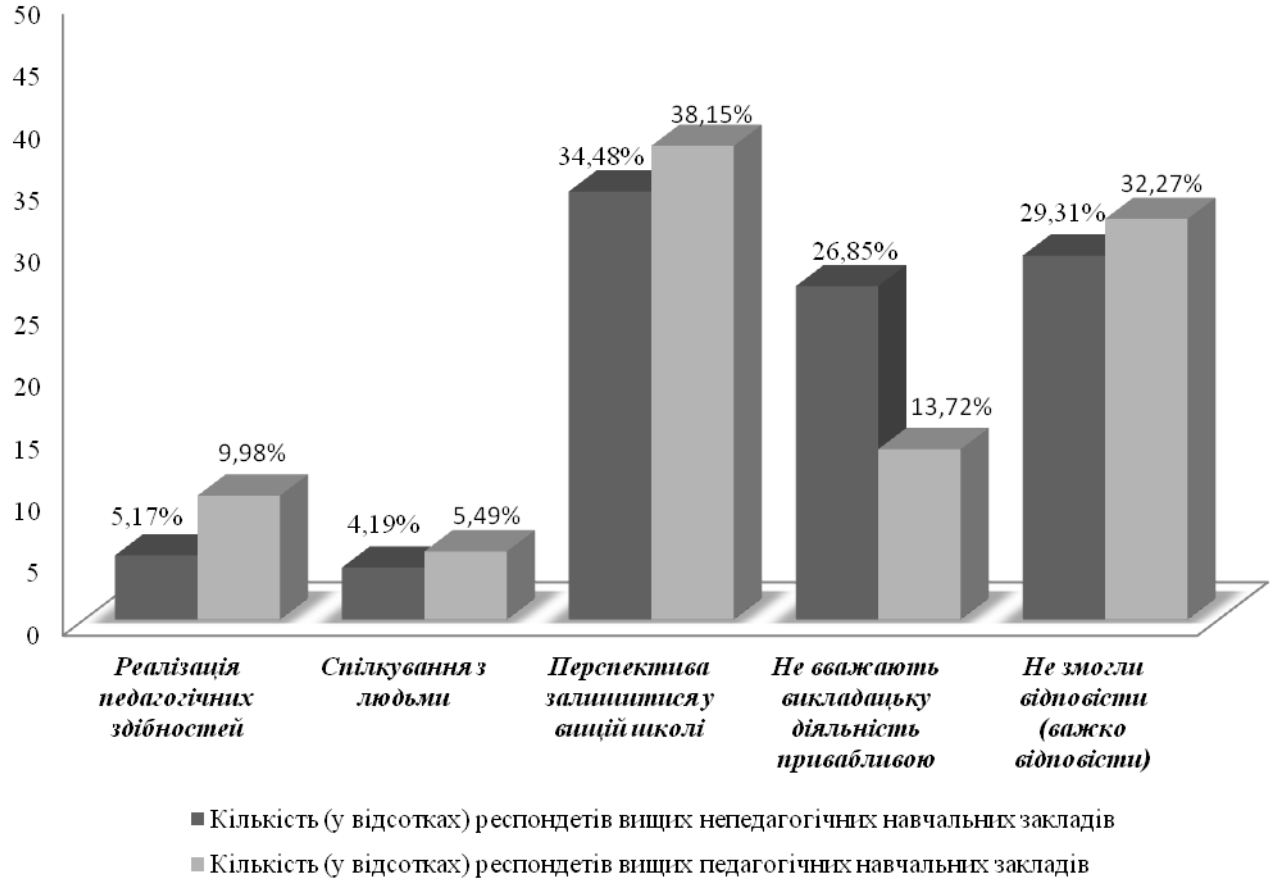


Рис. 4. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних і вищих педагогічних навальних закладів привабливості викладацької діяльності у вищій школі

Продовження додатку Е

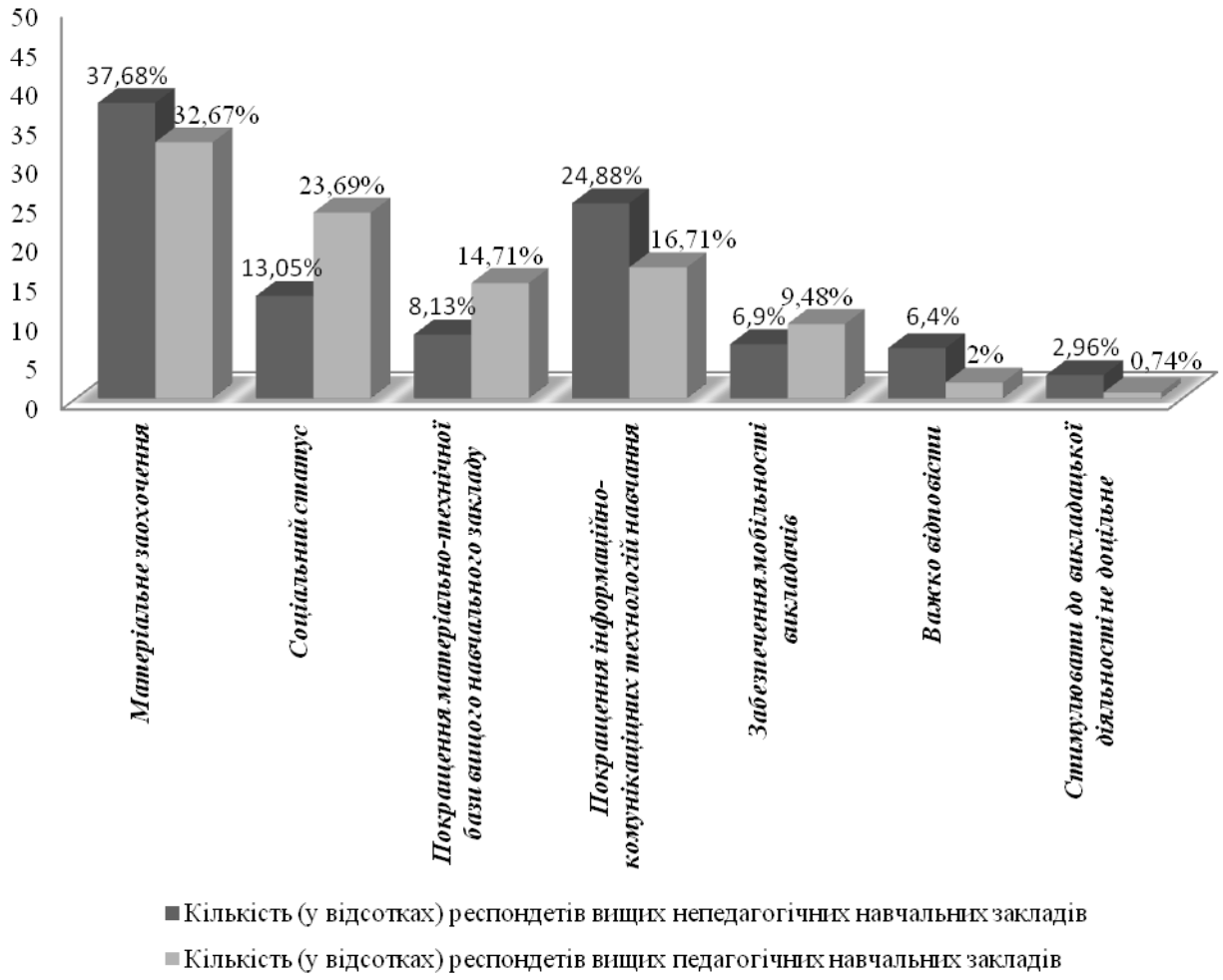


Рис. 5. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних і вищих педагогічних навальних закладів необхідності стимулювання студентів до викладацької діяльності у вищій школі

Продовження додатку Е

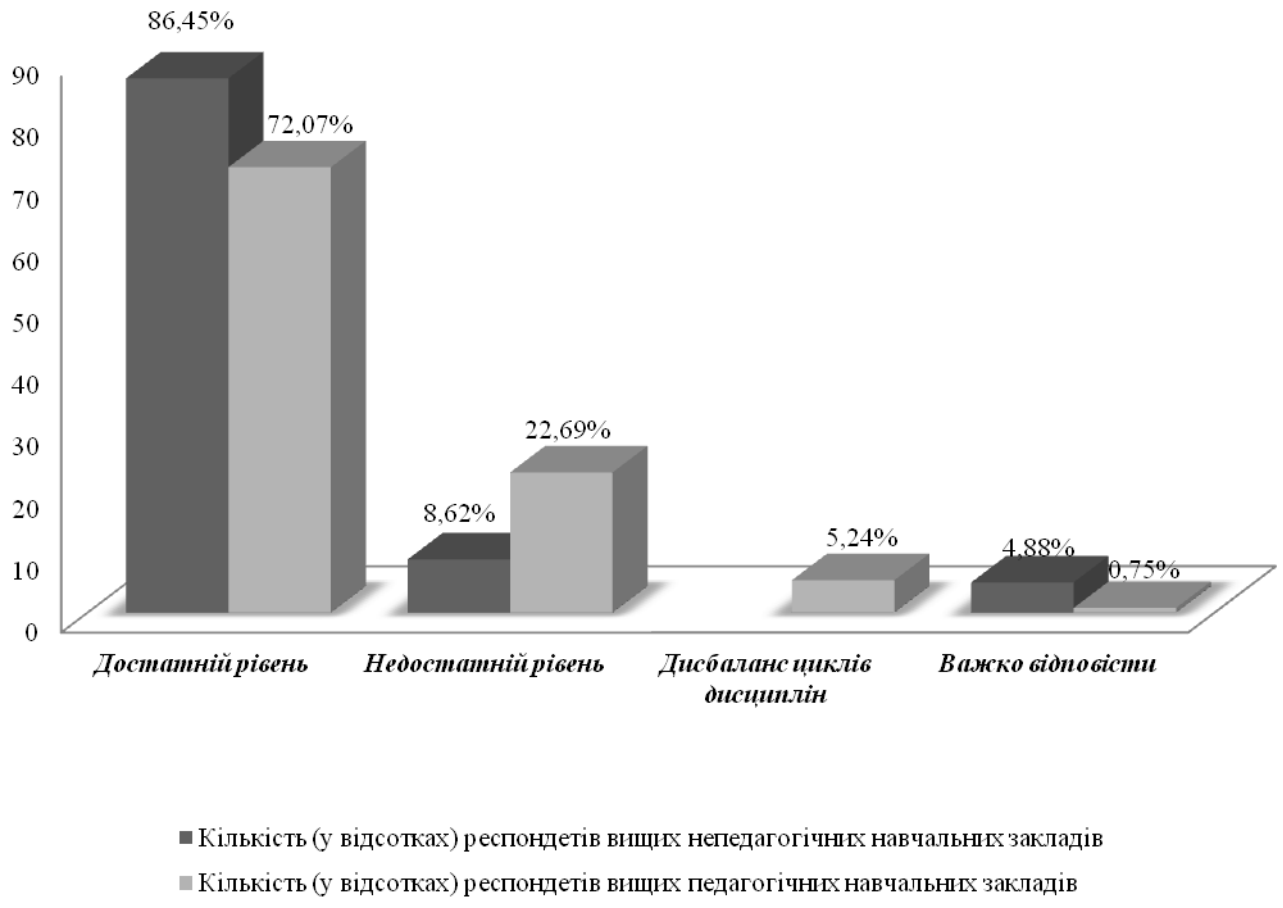


Рис. 6. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних і вищих педагогічних навальних закладів рівня фундаментальної підготовки під час навчання в магістратурі

Продовження додатку Е

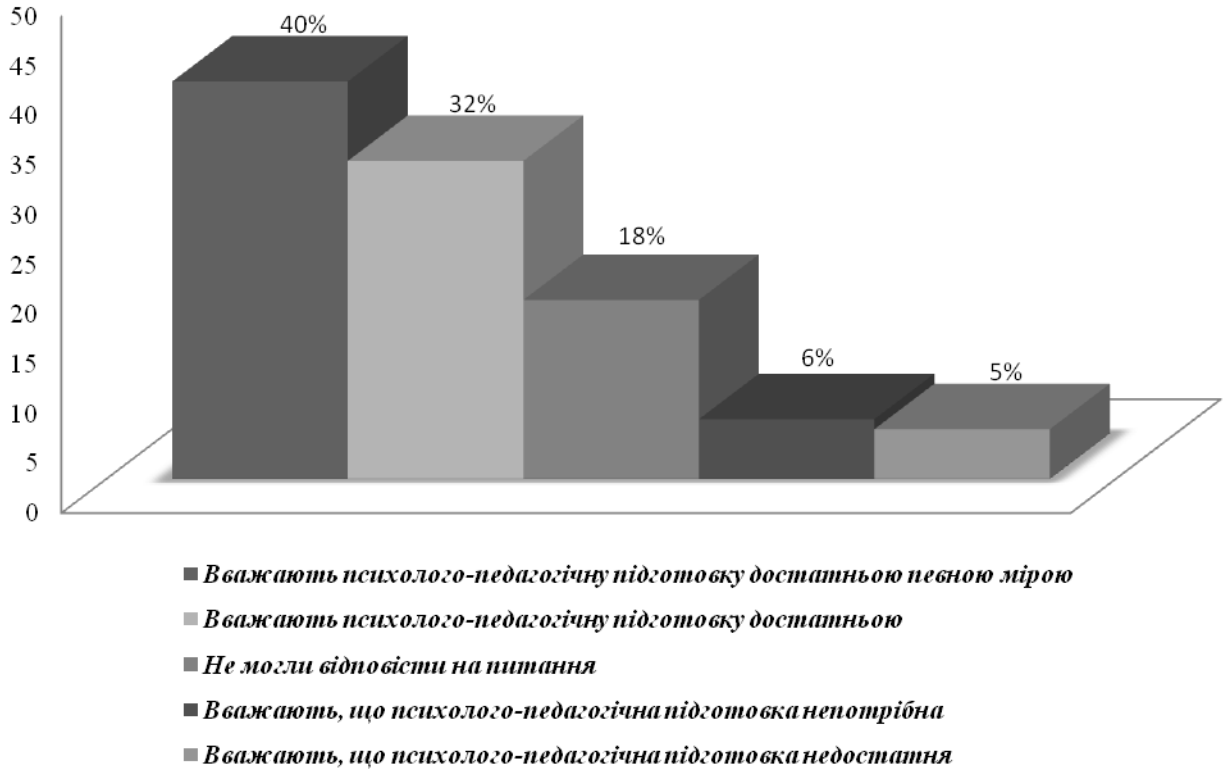


Рис. 7. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних навчальних закладів рівня психолого-педагогічної підготовки під час навчання в магістратурі

Продовження додатку Е

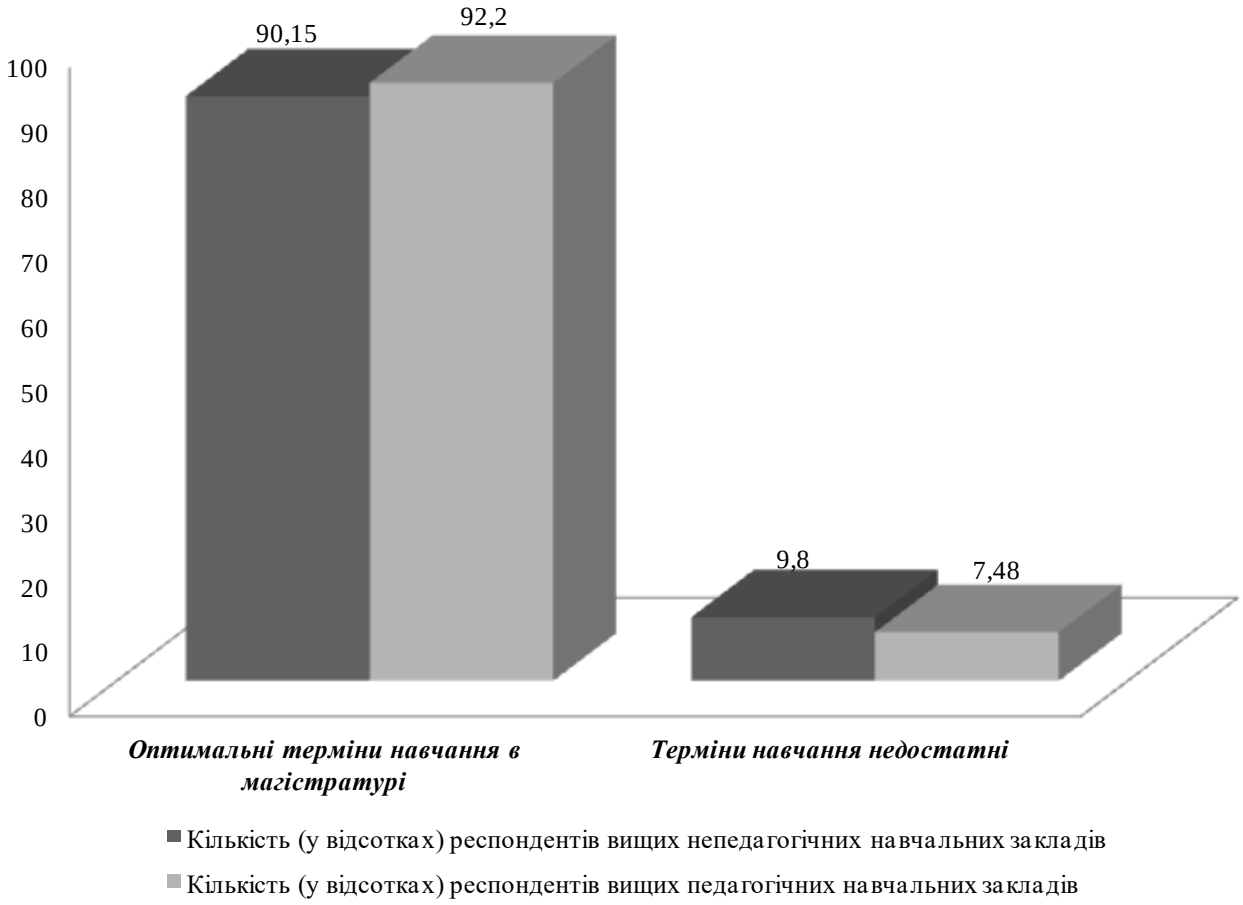


Рис. 8. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів термінів навчання в магістратурі

Продовження додатку Е

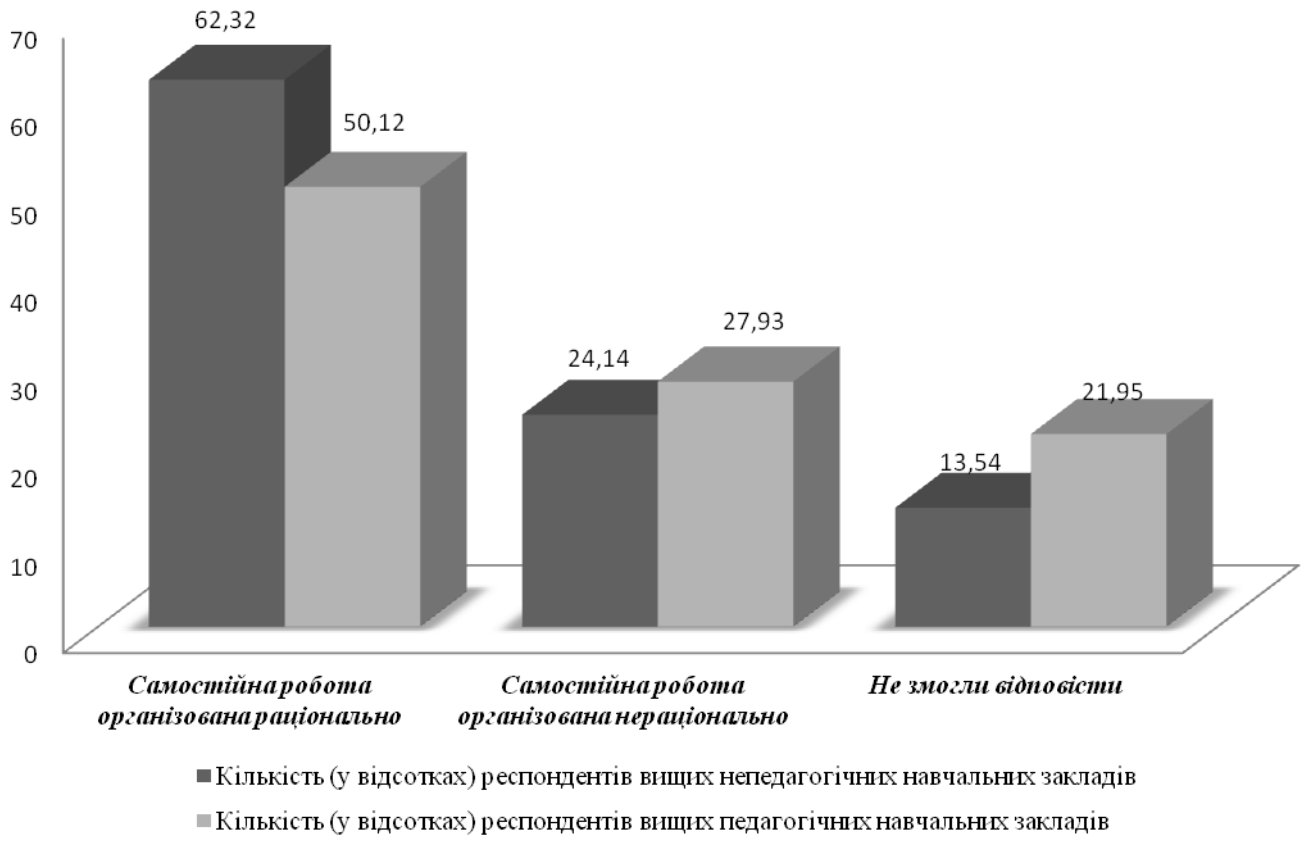


Рис. 9. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів рівня організації самостійної роботи в магістратурі

Продовження додатку Е

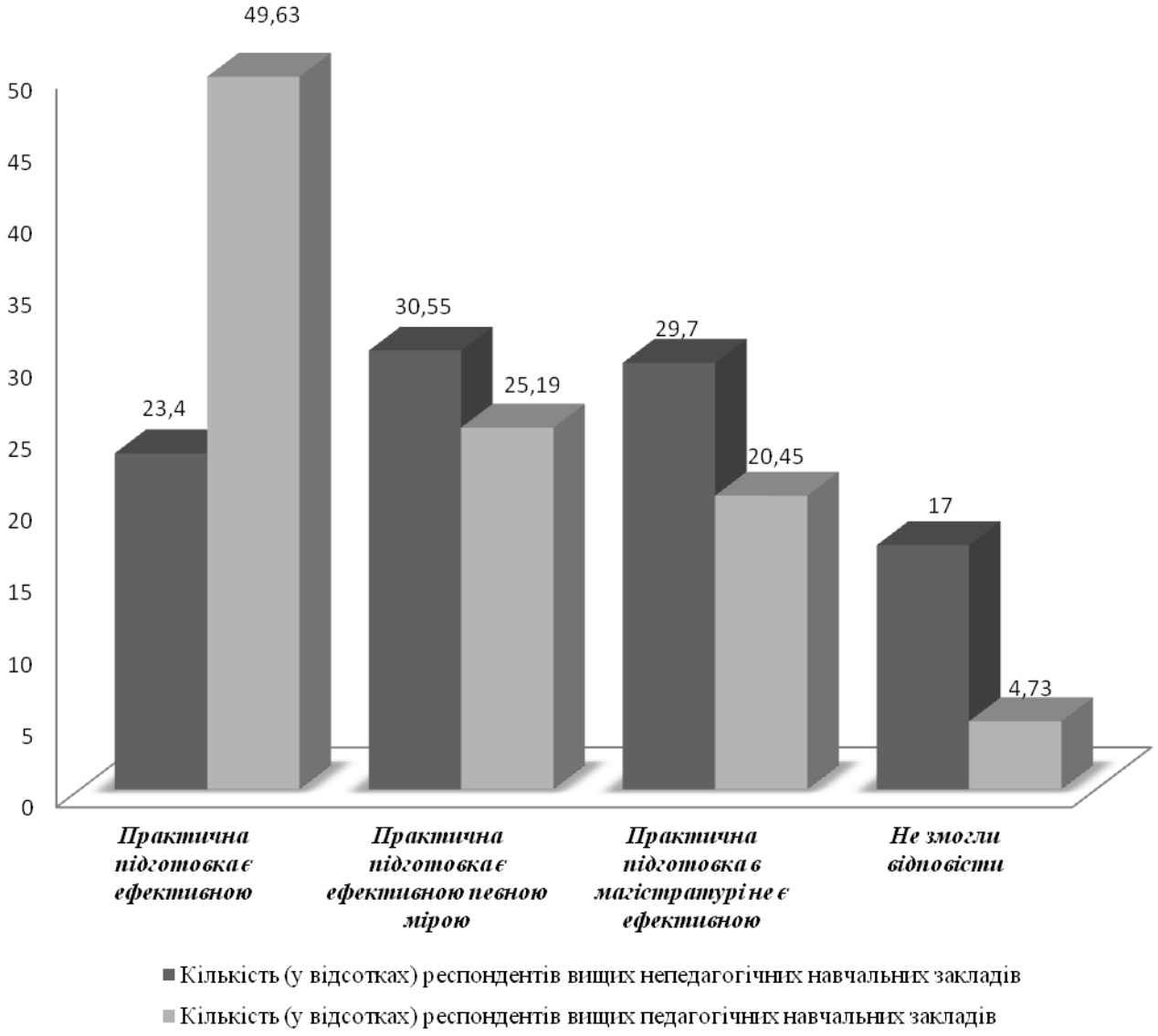


Рис. 10. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів ефективності практичної підготовки в магістратурі

Продовження додатку Е

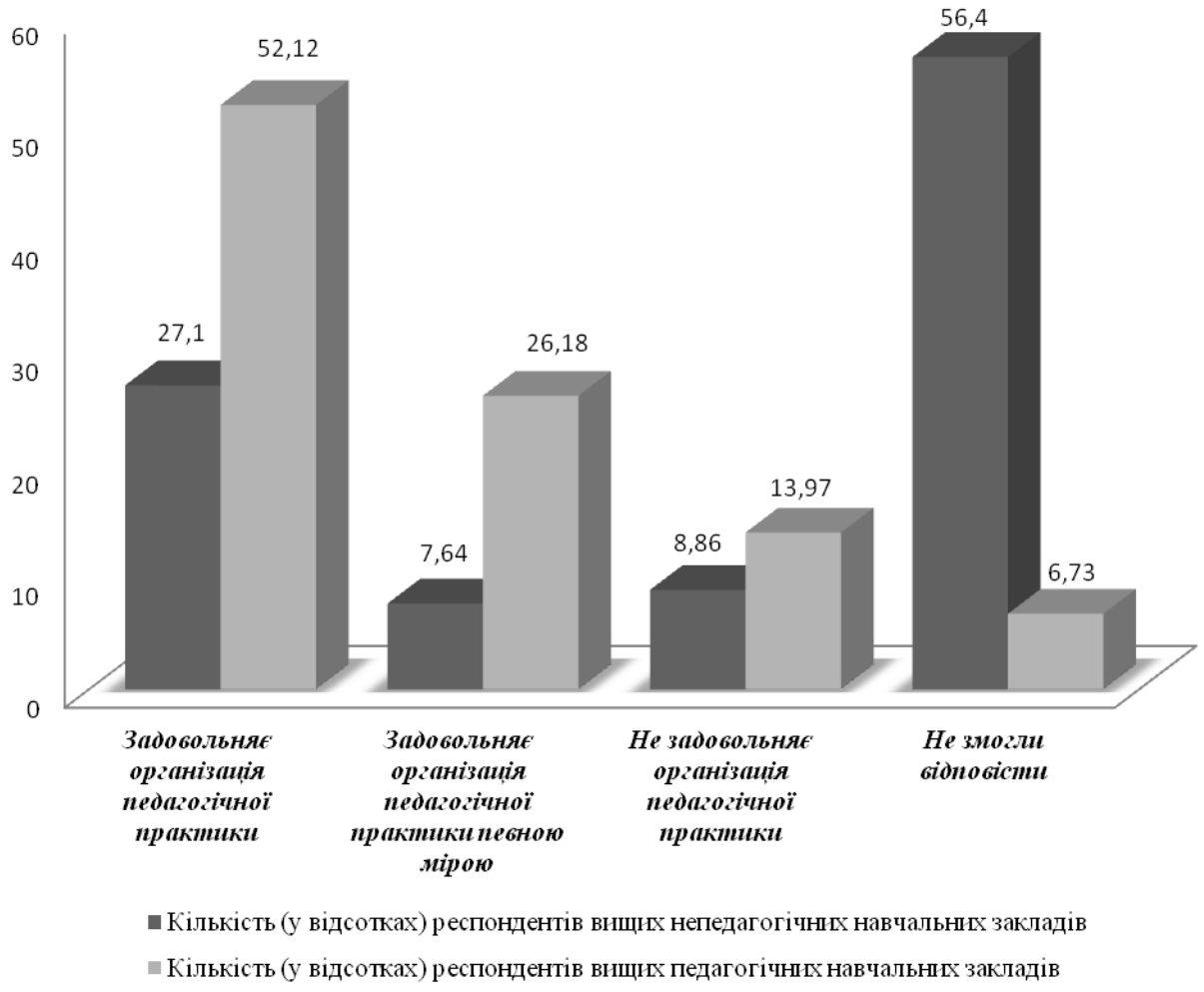


Рис. 11. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів організації педагогічної (асистентської) практики

Продовження додатку Е

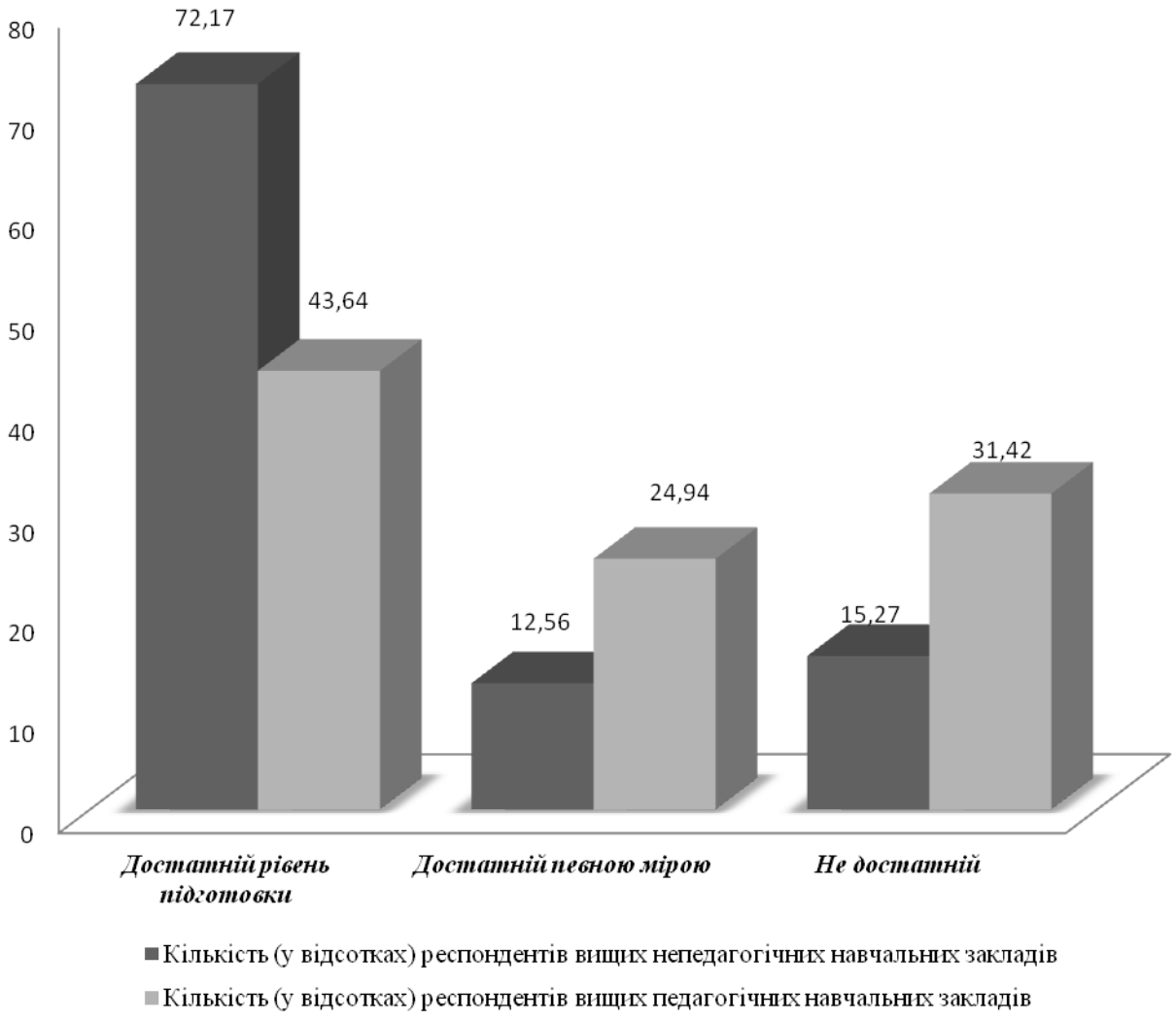


Рис. 12. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів рівня підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій

Продовження додатку Е

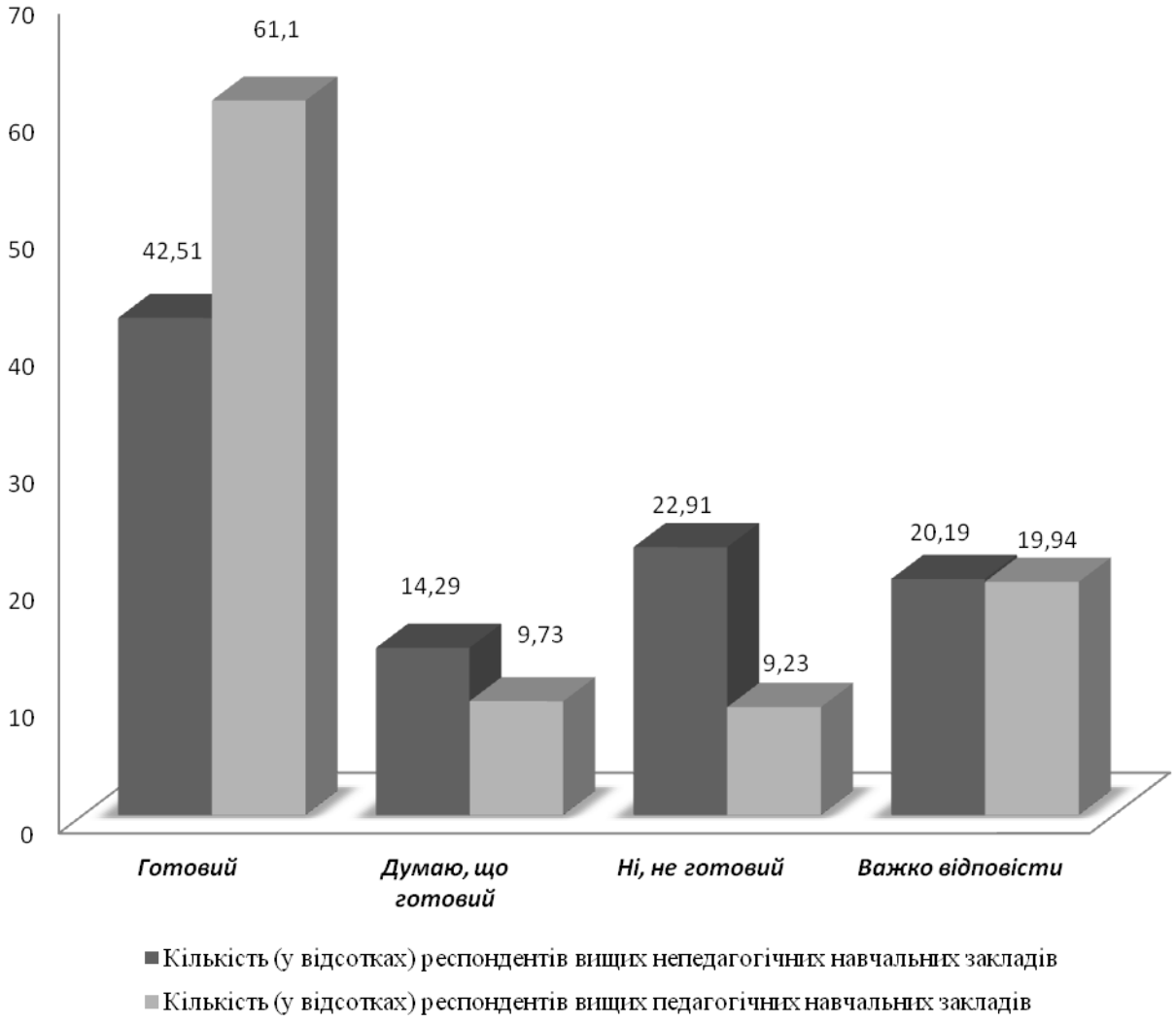


Рис. 13. Оцінка магістрантами вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів готовності до професійного зростання та самовдосконалення під час навчання в магістратурі

Додаток Ж
Біла книга уряду Великої Британії «Майбутнє вищої освіти» [420] (Головні пріоритети розвитку вищої освіти)

– фінансування вищих навчальних закладів з урахуванням рівня викладання;

– інформування студентів щодо особливості навчання у конкретних вищих навчальних закладах;

– підтримка реформ з удосконалення викладання у всіх типах вищих навчальних закладів, включаючи додаткове фінансування для нагородження кращих викладачів;

– розроблення нових професійних стандартів викладання у вищій школі, які б стали основою для акредитації професорсько-викладацького складу;

– посилення зовнішньої системи оцінювання діяльності викладачів, включаючи національну програму зовнішніх експертів;

– створення єдиного національного органу для розвитку, розповсюдження та підтримки кращої практики викладання у вищій школі;

– створення Центрів якості викладання для підтримки кращої практики викладання у вищій школі;

– створення Національної схеми (плану) стипендії для викладачів;

– визнання якості викладання як однієї з основних місій університету не лише за критеріями дослідницької, а й викладацької діяльності.

Додаток З

Види діяльності у вищій школі Великої Британії з розвитку педагогічного персоналу (за Хелен Кінг [756])

1. Співпраця з професійними дисциплінарними спілками (наприклад, «Художній дизайн та медіа», «Відпочинок, спорт і туризм», «Соціальна політика та соціальна робота» тощо);
2. Види діяльності, заплановані до Структури професійних стандартів;
3. Стипендія для молодих фахівців для участі в наукових конференціях з проблем певної навчальної дисципліни;
4. Вивчення практики навчання та викладання в інших вищих навчальних закладах;
5. Ведення щоденника молодого викладача, в якому відбита рефлексія щодо викладацької діяльності;
6. Співпраця з Центром відмінного викладання та навчання (Centre of Excellence of Teaching and Learning CETL);
7. Співпраця з великобританськими і канадськими проектами розвитку молодих викладачів, які спрямовані на гармонійне поєднання викладацької та наукової діяльності;
8. Веб-сторінки для викладачів певних дисциплін;
9. Участь у проектах різних вищих навчальних закладів;
10. Семінари для викладачів певної навчальної дисципліни;
11. Інтерактивні професійні майстерні;
12. Акредитований модуль для ступеня магістра;
13. Інформаційні пакети для молодих фахівців;
14. Докторські програми, спрямовані на розвинення як специфічних умінь з навчального предмету, так і загальних положень викладання у вищій школі;
15. Участь у літніх школах для викладачів-предметників, що фінансуються Європейським Союзом;
16. On-line курси для викладачів вищої школи.

Додаток К

Класифікація вищих навчальних закладів США

(складена Фондом Карнегі [748])

До **першої групи** належать дослідницькі університети першої категорії. Ці вищі навчальні заклади пропонують широкий вибір програм для здобуття першого наукового ступеня – бакалавра, що присвоюється після завершення чотирьох років навчання, для продовження освіти в аспірантурі і здійснення досліджень. Вони присуджують щонайменше 50 ступенів доктора наук та одержують не менше 40 млн.дол. щорічно в якості державної підтримки (незалежно від приватного чи державного статусу університету). **Другу групу** становлять також дослідницькі університети, але обсяги одержуваної ними фінансової допомоги від держави є меншими, ніж в університетах першої групи (від 15,5 до 40 млн.дол.) і, відповідно, меншими є обсяги досліджень та масштаби підготовки спеціалістів вищої кваліфікації.

Ці дві групи провідних найпрестижніших університетів (у 2006 р. їх нараховувалось близько 150), на думку О.В. Тарасової, є ядром американської системи вищої освіти і фундаментальної науки країни. У них навчаються близько 3,8 млн. студентів, або більше 24% їх загальної кількості [652]. Модель «американського університету», зауважує С.В. Бурдіна, сформувалась на підставі різноманітних організаційних і навчально-методичних підходів, які впроваджували перші американські університети. Успішне втілення інноваційних ідей Гарвардським, Йельським, Чиказьким або Вісконським університетом щодо організації навчання, а саме − практики впровадження дисциплін за вибором, гнучкості в організації навчального процесу, удосконалення системи відбору студентів, інновації в університетському управлінні, сприяло запозиченню багатьма американськими університетами підходів, які згодом вплинули на реформування вищої освіти не тільки в США, а й в інших країнах [128].

У **третій та четвертій групах** університетів представлено вищі навчальні заклади, в яких масштаби наукових досліджень є відносно невеликими, але вони мають право на присвоєння ступеня доктора наук. У третій групі таких

університетів присвоюється не менше 40 докторських ступенів у рік, як мінімум з п'яти спеціальностей; у четвертій – не менше 20 – щорічно щонайменше з однієї спеціальності або не менше 10 ступенів щорічно як мінімум з трьох спеціальностей. Таких університетів у США налічується 139 з кількістю студентів майже 2,3 млн. осіб (12%) [652].

Наступні дві групи – **п'ята і шоста** – це університети та коледжі, які крім підготовки бакалаврів присвоюють також ступені магістрів наук (це вимагає навчання ще впродовж 1-2 років поглибленої спеціалізації з обраної дисципліни і у більшості випадків захисту диплома). У цих університетах та коледжах (їх налічується 730) більше половини всіх ступенів бакалавра повинні присвоюватися не менше ніж за двома дисциплінами. Різниця між п'ятою і шостою класифікаційними групами полягає у кількості студентів – у першому випадку їх має бути не менше 2500, у другому – від 1500 до 2500 осіб. У цих групах навчається 3,7 млн.осіб (23,1%) [652].

Сьома та восьма класифікаційні групи містять 625 чотирирічних коледжі, що присвоюють ступені бакалавра у різних галузях природничих і гуманітарних наук. Їх відрізняють, перш за все, правила прийому при вступі – у восьмій групі вони є більш ліберальними. У чотирирічних коледжах у США навчається 1,3 млн. студентів (5,88%).

Дев'яту групу складають дворічні коледжі (їх 1473), в яких навчається найбільша кількість студентів – 5,4 млн. (37%). Ці навчальні заклади пропонують різноманітні спеціалізовані програми, які не потребують повномасштабної вищої освіти. Ці коледжі надають середню спеціальну освіту [748].

Десята, остання класифікаційна група, утворена з професійних шкіл університетів та інших спеціалізованих інститутів, які надають вищу освіту: від ступеня бакалавра до ступеня доктора наук. До них зазвичай відносять школи бізнесу й управління, інженерні й педагогічні коледжі, юридичні та медичні школи, теологічні школи і школи мистецтв, музики та дизайну. У 352 таких спеціалізованих вищих навчальних закладах навчається близько 500 тис. студентів [748].

Додаток Л

Складові структури професійно-педагогічної компетентності педагога

Таблиця Л.1

Компоненти професійно-педагогічної компетентності	Джерело за переліком
– спеціальний: володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; – соціальний: володіння спільною (груповою, кооперативною, професійною) діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальної відповідальності за результати професійної діяльності; – особистісний: володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості; – індивідуальний: володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організовувати власну працю без перевантажень.	А.К. Маркова, [396]
– спеціальна й професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; – диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; – соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; – методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів.	Н.В. Кузьміна, [350]

Продовження таблиці Л.1

Компоненти професійно-педагогічної компетентності педагога	**Джерело за переліком**
– аутопсихологічна компетентність щодо визнання особистих позитивних і негативних характеристик, а також власної діяльності.	Н.В. Кузьміна,[350]
– професіографічна компетентність; – прогностична компетентність; – соціально-предметна компетентність; – дидактична компетентність; – методична компетентність; – регламентно-нормативна компетентність; – біографічна компетентність; – психофізична компетентність.	І.Б. Васильєв, [133, с. 72]
– уміння переводити зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості, до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих особистостей, виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує; – уміння побудувати і активувати логічно завершену педагогічну систему; комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований вибір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації; – уміння виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і чинниками виховання, активізувати їх; створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших).	В.О. Сластьонін, [622]

Продовження таблиці Л.1

Компоненти професійно-педагогічної компетентності педагога	**Джерело за переліком**
– уміння активізувати особистість школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об’єкта в суб’єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; – уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності вчителя, визначення нового комплексу ступеневих і другорядних педагогічних завдань.	В.О. Сластьонін, [622]
– діяльнісна компетентність (знання, уміння, навички та індивідуальні способи самостійного й відповідального здійснення педагогічної діяльності); – комунікативна компетентність (знання, уміння, навички і способи реалізації педагогічного спілкування); – особистісна компетентність (потреба у саморозвитку, а також знання, уміння, навички, принципи розвитку особистості дитини).	Л.М. Мітіна, І.В. Мітін, О.А. Анісімова, [429, с. 66]
– діяльнісно-рольовий компонент, що охоплює професійні знання, уміння, навички; – процесуально-функціональний компонент, що визначається у вигляді трьох рівнів генералізації психічних процесів, проміжними утвореннями якої є індивідуально-психологічні властивості, здібності та професійні якості; – механізми і процеси їх узагальнення та вияву (професійна предметна діяльність і мисленнєва); – умови й чинники свідомого її розвитку та вияву (професійна самосвідомість та професійна концепція викладача вищого навчального закладу).	О.І. Гура, [193]

Продовження таблиці Л.1

Компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи	Джерело за переліком
– мотиваційно-ціннісний; – професійно-педагогічний; – управлінський; – соціокультурологічний; – самовдосконалення.	Н.І. Мачинська, [421]
– особистісний, який охоплює індивідуальні властивості викладача; інтелектуальний, що передбачає оволодіння викладачем базовими фундаментальними знаннями, сучасними досягненнями педагогічної та психологічної наук; – фундаментально-предметний − охоплює проектувальні та конструктивно-педагогічні здібності, діагностичні вміння; – адаптивний блок, який виконує вирішальну роль на етапі входження викладача в професію.	С.О. Демченко, [204]
– змістовно-операційний компонент (передбачає наявність таких компонентів: методологічного, дидактичного, організаційного, психолого-педагогічного, інформаційного, економіко-правового, екологічного, валеологічного); – особистісний компонент (містить особистісний (соціокультурні, професійно важливі якості), індивідуальний (педагогічні якості та здібності, засоби саморегуляції) компоненти та компонент рефлексії; – ціннісно-мотиваційний компонент передбачає наявність загальнокультурної, громадянської, ціннісно-педагогічної, мотиваційної компетентностей. Комунікативний компонент охоплює такі компетентності: мовну, вербально-комунікативну, вербально-когнітивну, міжкультурну та комунікативну	А.В. Шишко, [722]

Продовження таблиці Л.1

Компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи	**Джерело за переліком**
– психологічна компетентність (передбачає: здатність проектувати розвиток навчальної діяльності конкретного учня (слухача) та колективу, добирати форми, методи та засоби реалізації поставлених завдань; готовність використовувати методи психодіагностики міжособистісних стосунків у навчальній групі та ін.); – педагогічна компетентність охоплює такі компетентності як дидактичні, методичні, виховні та організаційні; – науково-дослідна компетентність (передбачає формування готовності до дослідно-експериментальної, рефлексивно-творчої діяльності, організовувати і керувати науково-дослідною діяльністю учнів (слухачів)); – соціально-економічна компетентність визначається готовністю зважати у педагогічній діяльності на особливості процесів і механізмів суспільного, економічного та політичного розвитку держави, сучасну філософію освіти тощо.	О.І. Щербак, [726]
– мотиваційний компонент; – когнітивний компонент; – операційний компонент; – особистісний.	В.І. Саюк, [584]

Додаток Н

Дефініційний аналіз понять «зміст освіти» та «зміст навчання»

Таблиця Н.1

Зміст освіти, зміст навчання	Джерело за переліком
… це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичні уміння і навички та способи діяльності, досвіду, творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен володіти учень у процесі навчання.	С.У. Гончаренко, [174, с.137].
… історична категорія, своєрідна модель вимог суспільства щодо підготовки людських поколінь до життя.	О.Я. Савченко, [576, с. 39]
… як педагогічна категорія, оскільки сформулювати його на основі соціального замовлення суспільства практично неможливо. Вихід з цього положення в педагогічній інтерпретації, у створенні моделі цього соціального замовлення засобами	Закон України «Про освіту», [768]
… як педагогічна модель соціального замовлення, яке спрямоване до освіти. З позицій системного підходу зміст освіти складна система, в якій можна виділити декілька рівнів його формування: загальнотеоретичні уявлення; конкретна навчальна дисципліна, навчальний матеріал з дисципліни; рівень педагогічної діяльності та структура особистості.	В.В. Краєвський, [658]
… система знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру й мистецтво, узагальнені інтелектуальні й теоретичні уміння, навички творчого розв’язання практичних і теоретичних проблем.	М.Д. Ярмаченко, [735, с. 243]
... це наукова інформація, необхідна для вивчення, яка є педагогічно обґрунтованою, логічно оформленою,	В.О. Ситаров, [613, с. 345]

Продовження таблиці Н.1

відображеною у навчальній документації, яка регулює процес навчання у будь-якому вищому навчальному закладі.	
… це обумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки , технологій і культури.	Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р. № 65, [786]

Продовження додатку Н

Принципи формування змісту освіти професійної підготовки фахівців (науковий аналіз)

Таблиця Н.2

Принципи формування змісту освіти	**Джерело за переліком**
Зміст післядипломної освіти педагогічних працівників, зазначає, що він буде оптимальним за дотримання необхідних умов: – коли відповідатиме загальнометодичним, педагогічним, дидактичним принципам (науковості, зв'язку теорії з практикою, збалансованості загального і конкретного, системності, наочності та ін.); – якщо матиме випереджувальний, перспективно-орієнтувальний характер, узагальнюватиме попередній досвід та формуватиме орієнтири методичної роботи на подальші 4–5 років; – буде розроблятися на діагностичній основі, що здійснюється за місцем роботи педагогів перед направленням на курси, після їх проходження та на самих курсах (початок і завершення); – ґрунтуватиметься на засадах диференціації через виділення варіативного компонента в навчально-тематичних планах курсів (факультативів, консультацій, спецкурсів, розширення інваріантної частини та ін..), організації різних за змістом форм методичної роботи, активізації самоосвіти.	В.М. Русол, [573]
Принципи навчання у дидактиці вищої школи: спрямованості процесу навчання у вищому навчальному закладі на всебічний, гармонійний розвиток особистості	А.М. Алексюк, [9]

Продовження таблиці Н.2

студента; єдності навчання, освіти і виховання; поєднання індивідуального й колективного; єдності конкретного й абстрактного; науковості; систематичності; зв'язку теорії з практикою; міцності знань; доступності.	
Організації контекстного навчання характерні такі принципи: – психолого-педагогічного забезпечення особистісного залучення студента до навчальної діяльності; – послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів; – проблемності змісту навчання у процесі його розвитку в освітній діяльності; – адекватності форм організації навчальної діяльності студентів меті та змісту освіти; – провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалектичного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів, студентів між собою); – педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; – відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій та підходів; – єдності навчання і виховання особистості професіонала; – врахування крос-культурних особливостей студентів.	А.А.Вербицький, [139]
… відбір змісту вищої освіти має ґрунтуватися на загальнодидактичних принципах (науковості, наочності, доступності тощо), які покликані регулювати як процес	А.В. Коржуев, В.А. Попков, [307]

Продовження таблиці Н.2

відбору і конструювання професійної освіти, так і вибору форм і методів організації навчальної діяльності. Окрім наведених принципів, науковці за необхідні вважають такі: – принцип відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку; – принцип єдності змістової і процесуальної сторін навчання; – принцип структурної єдності змісту освіти на різних її рівнях; принцип випереджувального розвитку освіти.	
… в навчальному процесі вищої школи необхідно дотримуватись загальнодидактичних принципів навчання, а також специфічних, характерних лише для вищих навчальних закладів.	О.В. Глузман, [172], В.І. Лозова, [381]
До загальних принципів формування змісту освіти відносимо: – принцип відповідності змісту освіти в усіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання рівневі сучасної науки, виробництва й основним вимогам гуманістичного демократичного суспільства в умовах інформатизації; – принцип урахування змістової і процесуальної сторін навчання при формуванні й конструюванні змісту навчального матеріалу; – принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку особистості, що передбачає взаємну рівновагу, пропорційність і гармонію компонентів змісту освіти.	І.І. Доброскок, [216]

Продовження додатку Н

Дефініційний аналіз понять «модель» і «моделювання»

Таблиця Н.3

Модель, моделювання	Джерело за переліком
… як репродукування характеристики певного об’єкта на інший об’єкт, що є моделлю і спеціально створеного для вивчення першого, метод моделей ґрунтується на аналогії функцій, що здійснюються об’єктами різної природи.	За філософським словником, [677, с. 289-290]
… інтерпретує моделювання як побудову, використання та удосконалення моделей. Науковець вважає за необхідне зрозуміти універсальність законів природи, загальний характер моделювання, тобто не просто можливість, але і необхідність представлення будь-яких наших знань у вигляді моделей.	М.М. Моісеєв, [435]
… як штучна система, яка відображає з певною точністю властивість об’єкта, що досліджується.	О.П. Рудницька, [570, с. 212]
… як одну з основних категорій пізнання, і вважає, що ідеї моделювання є підґрунтям будь-якого методу наукового дослідження, як теоретичного, при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментального, що використовує предметні моделі.	М.Д. Ярмаченко, [735 с. 323]
… як специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об’єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Модель є копією реального об’єкта (явища), що відтворює його найбільш суттєві характеристики і властивості, а її вивчення дає адекватну інформацію про об’єкт. Аналіз понять «модель» та «моделювання» доводить, що у дослідників немає єдності в поглядах щодо їх тлумачень. Основна проблема, – в універсальності цього	Н.І. Мачинська, [419, с. 237]

поняття. Функціонуючі на практиці моделі доволі багатогранні, специфічні.	
… моделі можливо поєднати на основі фіксування ознак. Такими ознаками виступають: відображення або імітація об’єкта, що вивчається; здатність до заміщення об’єкта, що вивчається; здатність давати нову інформацію (нове знання) про об’єкт; наявність точних умов і правил побудови моделі і переходу від інформації про модель до інформації про об’єкт.	І.В. Козич, [297]
МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ	
… розкриття векторів професійних цілей і цінностей, основних функцій, задач і засобів діяльності, характеру умов діяльності фахівця, структуру необхідних і достатніх його якостей.	Ю.П. Нагірний, [445]
… це впорядкована сукупність професійних цілей, функцій, засобів і якостей фахівця, що необхідна і достатня для ефективної діяльності відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня, а також потреб функціонування і розвитку окремої виробничої сфери. Науковець пропонує описувати модель у вигляді об’єднання множин: $МДФ = < Д, П, Ц, ОД, Ф, I >$, де $Д$ – загальні дані щодо освітньо-кваліфікаційного рівня і сфери діяльності фахівця; $П$ – область і множина видів професійної діяльності фахівця; $Ц$ – мотиваційно-ціннісна сфера особистості; $ОД$ – засоби і об’єкти професійної діяльності фахівця; $Ф$ – узагальнені професійні функції фахівця; I – інструментальна сфера особистості.	В.М. Манько, [394, с. 106]

… вона повинна охоплювати вимоги до майбутнього спеціаліста, зважаючи на стан розвитку економіки суспільства та конкретні знання, психологічні уявлення про структуру практичної діяльності; перспективний підхід до оцінки якості освіти. Науковець стверджує, що певна модель з конкретного фаху відрізнятиметься цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, правилами та критеріями досягнення мети, інформаційним забезпеченням і пропонує в якості структурних елементів моделі фахівця такі компетентності: соціально-особистісні, загальнопрофесійні та спеціальні.	В.Д. Шадриков, [716, с. 28-31].
… наводить системний аналіз можливостей математичного моделювання складних процесів у професійній освіті. Вчений наводить теоретичний апарат для побудови математичної моделі, моделювання професійної діяльності вчителя, пропонує використання синергетичного підходу при застосуванні лінійних та нелінійних математичних моделей з доповненням їх нечіткими системами, що можуть коригувати чи утворювати новий клас математичних моделей.	М.Я. Якубовські, [733, с. 158]
… модель цілісної різнорівневої освітньої системи, спрямованої на забезпечення високої ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою в Україні відповідно до освітньої мети у конкретних соціально-економічних умовах і дає змогу отримувати та оперативно реалізовувати оптимальні управлінські рішення. На думку дослідника, створення цілісної моделі різнорівневої освітньої системи оптимізує витрати на освіту за умови обмежених матеріальних ресурсів при одержанні максимальних результатів відповідно до критеріїв якості та ефективності.	О.А. Лігоцький, [340, с. 3-4]

Додаток П
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Положення
про підготовку магістрів
у Національному університеті біоресурсів і природокористування України

Це Положення регламентує підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «Магістр» у Національному університеті біоресурсів і природокористування України (НУБіП України) і базується на Законі України «Про вищу освіту», «Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.1998 р. № 65, «Положенні про порядок прийому осіб на навчання за освітньо-професійними програмами підготовки магістрів за спеціальністю «Державна служба» в освітній галузі «Державне управління» та працевлаштування випускників», затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України від 26.05.2005 р. № 402.

Підготовка магістрів у Національному університеті біоресурсів і природокористування України здійснюється за спеціальностями, визначеними відповідними дозвільними документами.

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1. «Магістр» – це освітньо-кваліфікаційний рівень (ОКР) вищої освіти особи, яка на основі ОКР «Бакалавр» здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов’язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у різних видах діяльності.

1.2. Підготовка фахівців ОКР «Магістр» може здійснюватися на основі ОКР «Спеціаліст».

1.3. Зміст освіти магістрів визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою, освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки і структурно-логічною схемою, на основі яких розробляються робочі навчальні плани.

1.3.1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика – це основні вимоги до професійних якостей, знань, умінь і навичок, які необхідні для успішного виконання професійних обов’язків.

1.3.2. Освітньо-професійна програма підготовки магістрів – це перелік нормативних і вибіркових навчальних дисциплін із зазначенням їх обсягів та форм підсумкового контролю.

1.3.3. Структурно-логічна схема підготовки магістрів – це наукове і методичне обґрунтування процесу реалізації програми підготовки магістрів.

1.4. Особи, які навчаються у магістратурі, є студентами за винятком осіб, які навчаються за спеціальністю «Державна служба» (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 26.05.2005 р. № 402 вони є слухачами).

1.5. Навчання в магістратурі НУБіП України здійснюється за робочими навчальними планами, які розробляються деканатами.

1.5.1. Робочі навчальні плани погоджуються директором навчально-наукового інституту (ННІ, начальником навчальної частини, директором центру магістерських програм, першим проректором з навчальної та виховної роботи і затверджується разом з магістерськими програмами ректором університету, після їх обговорення на Вченій раді університету. У навчальних планах представлений перелік нормативних та вибіркових дисциплін, послідовність їх вивчення, форми проведення навчальних

занять, практик та їх обсяги, форми та засоби проведення поточного та підсумкового контролю знань та графік навчального процесу.

1.5.2. Індивідуальний план роботи студентів чи слухачів магістерських програм – це план роботи на весь період навчання, в якому представлені тема магістерської роботи з її обґрунтуванням, навчальна, наукова та інноваційна робота, які розробляються спільно з керівником магістерської роботи в погоджуються з завідувачем випускової кафедри, директором ННЦ, директором центру магістерських програм та затверджуються директором ННІ після їх обговорення на Вченій раді ННІ.

1.6. Магістерська робота – це самостійна індивідуальна кваліфікаційна робота з елементами дослідництва та інновацій, яка є підсумком теоретичної та практичної підготовки у рамках нормативної та вибіркової складових освітньо-професійної програми підготовки магістрів. Виконання і захист такої роботи є завершальним етапом навчання за магістерською програмою та однією з головних форм державної атестації.

1.7. Керівник магістерської роботи призначається наказом ректора НУБіП України з числа найбільш досвідчених науково-педагогічних працівників з науковим ступенем доктора чи кандидата наук, коло наукових та фахових інтересів яких відповідає тематиці магістерських робіт.

1.7.1. Для спеціальності «Державна служба» керівниками магістерських робіт можуть бути також висококваліфіковані фахівці центральних органів виконавчої влади, місцевих державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування.

1.8. Студенту чи слухачу магістратури, який виконав усі вимоги навчального плану і захистив магістерську роботу, рішенням державної екзаменаційної комісії присвоюється відповідна кваліфікація, згідно обраної спеціальності та видається державний документ про здобутий освітньо-кваліфікаційний рівень.

2. МАГІСТЕРСЬКА ПРОГРАМИ У НУБіП УКРАЇНИ

2.1. Зміст магістерських програм у НУБіП України визначається

- вимогами до професійної діяльності фахівців;
- напрямом та професійною спеціалізацією попередньо набутої освіти;
- особливостями магістерської підготовки.

2.2. Основними принципами формування програм підготовки магістрів є:

- логічний взаємозв’язок магістерських програм з програмами підготовки фахівців ОКР «Бакалавр» чи «Спеціаліст»;
- відповідність наявним і перспективним потребам агропромислового і природоохоронного комплексів України;
- адаптованість до прийнятої у світі системи підготовки фахівців;
- забезпечення гнучкості в системі підготовки фахівців для їх адаптації до швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці;
- оптимальне використання у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій.

2.3. Підготовка магістрів у НУБіП України здійснюється за виробничою і дослідницькою спеціалізаціями в межах спеціальностей відповідного напряму підготовки, а також за спеціальностями «Педагогіка вищої школи», «Якість, стандартизація та сертифікація», «Адміністративний менеджмент» та «Державна служба».

2.3.1. *Виробнича спеціалізація* підготовки магістрів передбачає надання поглиблених знань за окремою магістерською програмою, вдосконалення професійних здібностей для подальшої ефективної роботи в різних галузях виробництва за обраним фахом. Зміст магістерської програми максимально наближений до виробничої сфери працевлаштування. Магістри виробничої спеціалізації – це майбутні працівники з високим рівнем професіоналізму та культури, які здатні компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати новітні організаційно-економічні технології, сприяти інноваційним процесам.

2.3.2. Концептуальне визначення *дослідницької спеціалізації* передбачає, що випускник магістратури може продовжувати дослідницьку діяльність за обраною спеціальністю в аспірантурі, поглиблювати знання, навички та вміння, необхідні для проведення наукових досліджень у науково-дослідних установах та наукоємних виробництвах.

2.3.2.1. Підготовка магістрів дослідницької спеціалізації проходить виключно на кафедрах, які мають: ліцензію Міністерства освіти і науки України на підготовку аспірантів, достатнє фінансування на проведення дослідницьких робіт і досягли суттєвих успіхів у науково-дослідній роботі. Наукова тематика відповідних кафедр визначає зміст магістерських програм.

2.3.3. Підготовка магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» здійснюється з метою здобуття студентами поглиблених знань та вдосконаленням педагогічних навичок для їх подальшої роботи у вищих навчальних закладах освіти I–II рівнів акредитації.

2.3.4. Магістерські програми за спеціальністю «Якість, стандартизація та сертифікація» забезпечують підготовку фахівців з питань адаптації української системи оцінювання якості продукції АПК, її сертифікації і стандартизації до відповідних міжнародних стандартів, а також упровадження цієї системи у практичну діяльність.

2.3.5. Магістерські програми за спеціальністю «Адміністративний менеджмент» зорієнтовані на підготовку високопрофесійних менеджерів, здатних управляти аграрним бізнесом, володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, інноваційними знаннями та іноземними мовами.

2.3.6. Магістерські програми за спеціальністю «Державна служба» спрямовані на підготовку фахівців для органів державної влади та місцевого самоврядування, які здатні ефективно розвивати та впроваджувати надані їм знання у сфері державного регулювання на основі сучасного законодавства та інформаційно-комунікаційних технологій.

2.4. Підготовка фахівців за магістерськими програмами в університеті має певні особливості, які полягають у впливові на зміст таких програм майбутніх сфер

працевлаштування випускників: виробничої, дослідницької, викладацької, експертно-контрольної, управлінської.

2.4.1. Магістерські програми НУБіП України забезпечують підготовку фахівців до роботи у таких сферах:

- виробничій – інноваційна професійна діяльність на підприємствах у галузях агропромислового та природоохоронного комплексів в організаціях різних форм власності у відповідності до профілю набутої спеціальності;
- дослідницький – навчання в аспірантурі, наукова діяльність в науково-дослідних установах та наукоємних виробництвах;
- викладацькій – педагогічна діяльність на посадах викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів освіти I–II рівнів акредитації;
- експертно-контрольній – діяльність у відділах якості, стандартизації та сертифікації агропромислових підприємств, науково-дослідних установах, контрольних лабораторіях з питань якості, безпеки, стандартизації, сертифікації сировини, продукції, технологій і виробництв;
- управлінській:
  – діяльність у сфері управління галузей агропромислового та природоохоронного комплексів (керівники підприємств, установ, організацій різних форм власності);
  – діяльність у сфері державного управління агропромислового та природоохоронного комплексів (адміністративна діяльність в органах влади та самоврядування).

3. ЗМІСТ ОСВІТИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ ТА СЛУХАЧІВ МАГІСТРАТУРИ

3.1. Зміст освіти магістрів відображений в робочому навчальному плані і визначається нормативною та вибірковою частинами ОПП підготовки цих фахівців, які розробляються у встановленому порядку для кожної спеціальності відповідно до Переліку, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 24.05.1997 р. № 507 «Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями».

3.2. У межах робочого навчального плану підготовки магістрів дисципліни об’єднані в такі групи:

- обов’язкові для всіх студентів магістратури університету;
- нормативні для відповідної спеціальності;
- вибіркові:
  – за вибором університету;
  – за вибором студента чи слухача.

3.2.1. Дисципліни, обов’язкові для всіх студентів магістратури університету дозволяють: оволодіти іноземною мовою, бачити потребу у гармонійному розвитку природи і суспільства, отримати інформацію щодо міжнародної стандартизації і

сертифікації, технологій виробництва, переробки продукції та самої продукції, прогнозувати розвиток світового сільського господарства і продовольчих ресурсів.

3.2.2. Нормативна складова змісту освіти для ОКР «Магістр» визначається відповідним державним стандартом вищої освіти.

3.2.3. Перелік та зміст вибіркових дисциплін:

– за вибором університету формує відповідний ННЦ, що забезпечує галузеву спеціалізацію магістерської програми за спеціальністю;

– за вибором студента чи слухача, тематику випускних магістерських робіт формує кафедра, за якою закріплюються студенти чи слухачі магістратури з урахуванням науково-педагогічного потенціалу університету, потреб замовника та фахових і наукових інтересів самих магістрантів; ці дисципліни адаптують випускника магістратури до майбутнього місця працевлаштування.

3.3. Навчальний процес студентів та слухачів магістратури здійснюється за кредитно-модульною системою, формами організації навчання якої є аудиторні заняття, самостійна робота, різні види практик та форми контролю успішності студентів.

3.3.1. Аудиторні заняття здійснюються у формі лекцій, практичних, семінарських, лабораторних чи індивідуальних занять, в тому числі з використанням дистанційних технологій навчання.

3.3.2. Самостійна робота студента чи слухача є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента або слухача магістратури, становить не менше 1/3 і не більше 2/3 від загального обсягу його навчального часу відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 02.06.1993 р. № 161.

3.3.2.1. Зміст самостійної роботи студента чи слухача за відповідною дисципліною визначається навчальною програмою дисципліни, наявними підручниками, навчальними посібниками, практикумами, електронними курсами дисциплін, розміщеними на навчально-інформаційному порталі на базі платформи дистанційного навчання Moodle, конспектами лекцій, методичними рекомендаціями, індивідуальними завданнями тощо.

3.3.3. Практична підготовка є обов’язковою складовою змісту навчання студентів магістратури і займає особливе місце у навчальному процесі.

3.3.3.1. Метою практичної підготовки студентів магістратури є забезпечення інтеграції теоретичних і практичних знань, одержаних професійних навичок і вмінь, що формують фахівця з вищою освітою та сприяють покращенню якості підготовки кадрів.

3.3.3.2. Завданнями практичної підготовки студентів є:

- підготовка фахівців, спроможних вирішувати виробничі завдання в сучасних ринкових умовах і володіти прийомами і методами управління, що базуються на новітніх технологіях;
- набуття:
  – відповідної професії;

– навичок прийняття самостійних рішень, виходячи із конкретної виробничої ситуації;

– умінь та навичок впровадження у виробництво прогресивних технологій та результатів наукових досліджень;

– умінь та навичок співпраці з трудовим колективом.

3.3.3.3. Основними видами практичної підготовки є навчальні, технологічні, експлуатаційні, виробничі, науково-дослідні тощо. Перелік видів практик, їх зміст визначаються навчальними планами та програмами практик, у тому числі наскрізними, а терміни її проведення – графіками навчального процесу.

3.3.3.4. Практична підготовка проводиться в оснащених навчальних, навчально-наукових, навчально-виробничих та навчально-науково-виробничих атестованих лабораторіях, на дослідних полях, у базових аграрних підприємствах, сучасних фермерських господарствах тощо.

3.3.3.5. Практична підготовка проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача університету та фахівця з даного фаху. Процес проходження практики висвітлюється у щоденнику.

3.3.4. Формами контролю успішності студента та слухача магістратури є екзамени та заліки. Для всіх дисциплін і практик, що включені до робочого навчального плану, виставляється підсумкова оцінка згідно з чинними нормативними актами, а саме: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно» або «зараховано», «не зараховано», або за Європейською системою трансферу кредитів ECTS: A – «відмінно» (відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок), B – «дуже добре» (вище середнього рівня з кількома помилками), C – «добре» (в загальному правильна робота з певною кількістю грубих помилок), D – «задовільно» (непогано, але зі значною кількістю недоліків), E – «достатньо» (виконання задовольняє мінімальні критерії), FX – «незадовільно» (потрібно попрацювати перед тим, як отримати залік), F – «незадовільно» (необхідна серйозна подальша робота).

4. ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

4.1. Організація підготовки фахівців ОКР «Магістр» базується на потребі забезпечення основних принципів логічного поєднання безперервності, ступеневості, послідовності та завершеності формування освітньої підготовки та узгоджена з «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» затвердженим наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161.

4.2. Відповідні ННІ, ННЦ, деканати, за участю навчальної частини, центру магістерських програм, здійснюють розробку магістерських програм у відповідності до державних стандартів вищої освіти, погоджують їх зміст з Міністерством аграрної політики України, Міністерством освіти і науки України, Головним управлінням державної служби України та іншими організаціями, за замовленням яких здійснюється підготовка фахівців, беруть участь в організації набору до магістратури, проводять поточний контроль підготовки студентів та слухачів, беруть участь у розподілі випускників.

4.3. З метою удосконалення підготовки фахівців ОКР «Магістр» у НУБіП України затверджено розподіл функціональних обов'язків між структурними підрозділами щодо підготовки магістрів (Наказ від 08.05.2009 р. № 395 «Про розподіл функціональних обов'язків структурних підрозділів НУБіП України при підготовці магістрів»).

№ п/п	Функція	Структурні підрозділи							
		Навчальна частина	Центр магістерських програм	Дирекція ННІ	НДІ	ННЦ	Деканат факультету	Кафедра	Керівник магістерської роботи
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Організація та координація підготовки фахівців ОКР «Магістр» за денною, заочною (дистанційною) та екстернатною формами навчання відповідно до вимог державних стандартів вищої освіти та на основі досвіду передових університетів світу	+	+						
2	Розробка нормативних документів, що регламентують підготовку магістрів	+	+						
3	Вивчення, аналіз та узагальнення передового досвіду інших вищих навчальних закладів (ВНЗ), у т.ч. іноземних щодо організації підготовки магістрів		+			+	+		
4	Розробка сучасних, конкурентоспроможних магістерських програм, що відповідають вимогам сучасного і перспективного ринків праці, у т.ч. і міжнародного		+		+	+		+	
5	Визначення обсягів державного замовлення на підготовку магістрів	+	+	+		+	+		
6	Організація ліцензійної та акредитаційної експертизи	+	+	+		+			
7	Контроль взаємопов'язаності магістерських програм з програмами підготовки бакалаврів	+	+			+	+		
8	Організація співпраці з іноземними університетами щодо узгодження магістерських програм з отримання подвійного диплому		+			+	+		
9	Рекламування і популяризація магістерських програм НУБіП України		+			+		+	
10	Підготовка до приймальної комісії направлення-рекомендації на претендентів у магістратуру за дослідницькою спеціалізацією			+	+	+			
11	Формування змісту магістерських програм: – нормативної частини – вибіркової частини за вибором університету – вибіркової частини за вибором студента	+	+	 +		 +	+	 +	
12	Розробка робочих навчальних планів підготовки фахівців ОКР «Магістр»						+		
13	Погодження магістерських програм та робочих навчальних планів підготовки фахівців ОКР «Магістр»	+	+	+					
14	Формування навчально-методичних комплексів дисциплін							+	
15	Забезпечення навчального процесу матеріально-технічною базою			+		+		+	
16	Контроль відповідності навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу вимогам стандартів освіти	+	+				+		
17	Розподіл студентів магістратури за кафедрами, відповідно до магістерських програм, за результатами вступних випробувань			+		+			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Призначення керівників випускних магістерських робіт			+		+		+	
19	Розробка тем випускних магістерських робіт							+	
20	Погодження тем випускних магістерських робіт: – виробничої спеціалізації – дослідницької спеціалізації	 + +	 + +	 + +	 +	 +			
21	Організація та проведення навчальної, виробничої і переддипломної практик студентів магістратури на базі навчально-дослідних господарств НУБіП України та передових підприємствах у галузях АПК	+	+	+	+	+	+	+	+
22	Відбір студентів магістратури на навчання та стажування до інших навчальних закладів, у т.ч. за кордон			+			+		
23	Залучення студентів магістратури до проведення фундаментальних та прикладних досліджень і впровадження їх результатів у виробництво				+	+		+	+
24	Сприяння студентам магістратури у публікації наукових та науково-методичних праць		+		+	+			+
25	Контроль виконання індивідуальних планів роботи студентів та слухачів магістратури		+					+	+
26	Проведення щосеместрової атестації студентів та слухачів магістратури		+			+	+	+	
27	Проведення консультацій, визначених розкладом, графіком самостійної роботи студента та призначених за необхідністю							+	+
28	Організація попереднього захисту випускних магістерських робіт					+		+	
29	Адміністративний супровід навчального процесу (контроль успішності студентів та слухачів магістратури, підготовка документів на призначення стипендії, переведення, відрахування, формування Державної екзаменаційної комісії, випуск магістрів тощо)		+				+		
30	Сприяння у працевлаштуванні випускників			+		+		+	+

5. ПРИЙОМ ДО МАГІСТРАТУРИ

5.1. Прийом до магістратури НУБіП України здійснюється згідно з правилами прийому на програму підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «Бакалавр», «Спеціаліст» та «Магістр», затвердженими ректором Національного університету біоресурсів і природокористування на конкурсній основі.

5.2. Для організації прийому до магістратури наказом ректора університету створюється приймальна комісія, яка розробляє та затверджує Правила прийому до НУБіП України.

5.3. За державним замовлення на програму підготовки фахівців ОКР «Магістр» на денну та заочну форми навчання приймаються особи, які мають базову вищу освіту за відповідним напрямом підготовки (за винятком спеціальностей «Педагогіка вищої школи», «Якість, стандартизація та сертифікація», «Адміністративний менеджмент») та відповідний рівень підготовки для продовження навчання за обраною спеціальністю і магістерською програмою.

5.4. За умов договору з юридичними та фізичними особами на програму підготовки фахівців ОКР «Магістр» на денну та заочну форми навчання приймаються особи, які мають базову або повну вищу освіту та відповідний рівень

підготовки для продовження навчання за обраною спеціальністю і магістерською програмою.

5.5. За окремими правилами, затвердженими Постановою Кабінету Міністрів України від 26.05.2005 р. № 402 у «Положенні про порядок прийому осіб на навчання за освітньо-професійними програмами підготовки магістрів за спеціальністю «Державна служба» в освітній галузі «Державне управління» та працевлаштування випускників», здійснюється прийом на навчання за спеціальністю «Державна служба».

5.6. Термін навчання для осіб, які мають базову вищу освіту (ОКР «Бакалавр») і вступають на програму підготовки фахівців ОКР «Магістр» за відповідними спеціальностями, становить:

- за денною формою навчання – 1–1,5 року;
- за заочною – 1,5–2 роки.

5.7. Термін навчання для осіб, які мають повну вищу освіту (ОКР «Спеціаліст») і вступають на програму підготовки фахівців ОКР «Магістр» за відповідними спеціальностями, становить:

- за денною формою навчання – до 1 року;
- за заочною – до 1,5 року.

5.8. Вступні випробування проводяться за окремим розкладом у формі тестування з комплексу фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін нормативного циклу та іноземної мови за обсягами програм підготовки фахівців ОКР «Бакалавр» (для вступників на спеціальність «Державна служба» – з основ держави і права та основ економіки). За результатами таких випробувань приймальна комісія виносить рішення про зарахування до магістратури. На основі рішення приймальної комісії готується наказ за підписом ректора університету про зарахування на навчання до магістратури НУБіП України.

5.9. Особам, які прийняті на навчання до магістратури з відривом від виробництва, з дня зарахування виплачується стипендія згідно з чинним законодавством.

5.10. Студентам та слухачам, які навчаються за умов договору з фізичними чи юридичними особами, повна вартість навчання визначається кошторисом, який затверджується ректором НУБіП України.

6. ПРАВА ТА ОБОВ’ЯЗКИ СТУДЕНТІВ ТА СЛУХАЧІВ МАГІСТРАТУРИ

6.1. Студенти та слухачі магістратури мають право на:

- вибір форми навчання, спеціалізації чи магістерської програми;
- одержання знань, що відповідають сучасному рівню розвитку науки, техніки та культури;
- користування навчально-виробничою, науковою, культурно-спортивною, побутовою та оздоровчою базами університету;
- доступ до інформації з усіх галузей знань;

- участь у науково-дослідній, дослідно-конструкторській та інших видах наукової діяльності, конференціях, олімпіадах, семінарах, виставках, конкурсах тощо;
- участь у конкурсах на одержання стипендій Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, а також інших іменних стипендій;
- одержання на конкурсній основі направлення на навчання та стажування до інших навчальних закладів, у тому числі зарубіжних;
- одержання в установленому порядку вищої освіти з другої спеціальності;
- особисту або через своїх представників участь у роботі органів громадського самоврядування, в обговоренні та вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, побуту тощо;
- участь в об’єднаннях громадян;
- безпечні та нешкідливі умови навчання і праці;
- навчання за індивідуальними навчальними планами, програмами і графіками;
- трудову діяльність у позаурочний час;
- перерву в навчанні відповідно до законодавства;
- захист від будь-яких форм експлуатації, фізичного та психічного насильства, дій науково-педагогічних та інших працівників, які порушують права або принижують їх честь і гідність.

6.2. Студенти та слухачі магістратури зобов’язані:

- систематично відвідувати навчальні заняття, в установлені терміни виконувати всі види завдань, проходити всі форми контролю знань, передбачені навчальним планом і програмами;
- підвищувати свій гуманітарний і загальнокультурний рівень, оволодівати загальнолюдськими духовними цінностями, знаннями національної культури, історії, традицій українського народу, світової цивілізації;
- поглиблювати знання з української мови як державної мови в Україні та оволодівати іноземними мовами;
- дотримуватися вимог Статуту, правил внутрішнього розпорядку НУБіП України, інших нормативних документів, правових та етичних норм співжиття;
- вчасно інформувати деканат про неможливість (з поважних причин) відвідувати заняття, складати, перескладати заліки та екзамени, виконувати контрольні роботи тощо;
- постійно прагнути до морального і фізичного вдосконалення;
- виявляти бережливе ставлення до державного майна, підтримувати в належному стані навчальні, житлові приміщення та їх обладнання, а в разі навмисного псування – компенсувати їх вартість згідно з законодавством, правилами внутрішнього розпорядку університету, правилами проживання в гуртожитку та іншими нормативними документами.

Додаток Р

Структура змісту магістерських програм (на прикладі підготовки магістрів у Національному університеті біоресурсів і природокористування України)

Б А К А Л А В Р

Обов'язкові дисципліни для всіх магістрантів НУБіП України

1. Аграрне, земельне та екологічне право.
2. Стратегія сталого розвитку природи та суспільства.
3. Філософія науки та інноваційного розвитку.
4. Міжнародна стандартизація та сертифікація технологій, сировини і готової продукції.
5. Ділова іноземна мова.
6. Світове сільське господарство та продовольчі ресурси.

Обов'язкові дисципліни у рамках конкретної спеціальності
(Визначає галузевий стандарт)

Вибіркові дисципліни за вибором НУБіП України
Визначають координатори програм – відповідальні: навчально-наукові центри НУБіП України

Вибіркові дисципліни за вибором студента
Визначає студент, узгоджуючи вибір дисциплін з відповідальною кафедрою

М А Г І С Т Р

Додаток Т

Функції професійної діяльності майбутніх фахівців-магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи»

Професійно підготовлений магістр за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» здатний виконувати такі функції:

Проектувальну

- розроблення моделі випускника ВНЗ
- розроблення ОКХ випускника ВНЗ
- визначення змісту освіти та змісту навчання за певним напрямом підготовки або спеціальністю та ОКР
- проектування структурно-логічної схеми підготовки
- проектування змісту навчання за дисципліною
- проектування навчального плану
- розроблення дидактичної задачі
- конструювання предметних, педагогічних текстів досягнень
- формування дидактичних систем
- проектування освітнього процесу ВНЗ

Організаційну

- забезпечення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі
- організація особистої діяльності як складової колективної діяльності
- організація освітнього процесу за спеціальністю
- забезпечення фахової дієздатності педагогічного колективу та осіб, які навчаються
- організація дій щодо забезпечення захисту персоналу ВНЗ з метою попередження, або зменшення рівня вірогідного пошкодження
- організація забезпечення умов ефективної та безпечної праці на робочих місцях
- контроль за дотриманням вимог безпеки праці

Виконавську

- здійснення особистої діяльності
- проведення навчальних занять
- реалізація дидактичної задачі
- проведення тестового іспиту
- здійснення саморегуляції та ведення здорового способу життя в побуті та на виробництві
- здійснення системного аналізу чи інших заходів (або інновацій) у галузі освіти
- проведення розслідування нещасних випадків та аварій
- ведення ефективної комунікаційної взаємодії
- забезпечення захисту персоналу ВНЗ у разі виникнення надзвичайної ситуації

Продовження додатку Т

Нормативні навчальні дисципліни

підготовки фахівців за спеціальністю

«Педагогіка вищої школи»

Таблиця Т.1

№ Пп	Назва дисципліни	Обсяг	
		годин	кредитів ECTS
Нормативні навчальні дисципліни (гуманітарної, соціально-економічної, професійної та практичної підготовки)			
1	Вступ до спеціальності	60	2
2	Педагогіка	150	5
3	Вікова та психологічна педагогіка	90	3
4	Основи наукових досліджень в педагогіці	90	3
5	Історія педагогіки	90	3
6	Основи педагогічної майстерності	75	2,5
7	Теорія та методика професійного навчання	240	8
8	Правові засади наукової та педагогічної діяльності	60	2
9	Інформаційні технології в навчанні	90	3
10	Теорія та методика виховної роботи	75	2,5
11	Соціальна психологія	75	2,5
12	Педагогічні технології	90	3
13	Філософські проблеми наукового пізнання	60	2
14	Світовий досвід та тенденції розвитку вищої освіти	75	2,5
15	Вища освіта України і Болонський процесс	45	1,5
Всього за нормативною частиною		1365	45,5

Продовження додатку Т

Вибіркові навчальні дисципліни підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»

Таблиця Т.2

№ Пп	Дисципліни	Годин	
		семестр	обсяг кредита
Вибіркові дисципліни за вибором університету			
1	Ділова іноземна мова	3	72/2,0
2	Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування	3	72/2,0
3	Агроекологічний моніторинг і екологічна експертиза в с.-г. виробництві	1	72/2,0
4	Екологічна політика	1	54/1,5
5	Екологічна стандартизація і сертифікація	2	36/1,0
6	Проблеми екологічної безпеки	2	54/1,5
7	Екологічний менеджмент та аудит	3	72/2,0
8	Екологічне управління в АПК	3	72/2,0
Всього			504/14,0
Вибіркові дисципліни за вибором студентів			
1	Риторика	3	72/2,0
2	Етика викладача вищої школи	3	72/2,0
3	Психологія творчості	3	72/2,0
4	Методика навчання дисципліни «Основи загальної екології»	3	72/2,0
5	Методика навчання дисципліни «Екологічний моніторинг»	3	72/2,0
6	Методика навчання дисципліни «Раціональне природокористування і охорона довкілля»	3	72/2,0

Продовження додатку Т

Структурно-логічна схема підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини

Таблиця Т.3

Цикл	Частина циклу	І семестр навчання	ІІ семестр навчання
Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки	Нормативна частина циклу	1.Філософія освіти (1,5 кр.) 2. Охорона праці в галузі (1 кр.) 1. Державні стандарти і якість вищої освіти (1,5 кр.)	1. Соціальна та екологічна безпека діяльності (3 кр.) 2. Правове забезпечення вищої освіти (1,5 кр.) 1. Основи інтелектуальної власності (1,5 кр.) 2. Ділова іноземна мова (2,5 кр.) 3. Вища освіта і Болонський процес (1,5 кр.)
	Варіативна частина циклу		
Цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки	Нормативна частина циклу	1. Теорія і практика науково-педагогічних досліджень (2,5 кр.) 2. Педагогіка вищої школи (4,5 кр.) 3. Психологія вищої школи (3 кр.) 4. Системний підхід у вищій школі (1,5 кр.) 5. Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця (3 кр.) 6. Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні (1,5 кр.)	1. Дидактичні системи у вищій школі (3 кр.) 2. Інформаційні технології в освіті (6 кр.) 3. Методика викладання у вищій школі (3 кр.)
	Варіативна частина циклу	1. Академічна риторика (1,5 кр.) 2. Інноваційні технології навчання і виховання (1,5 кр.)	1. Історія освітньо-виховних систем (1,5 кр.)

Продовження додатку Т

Структурно-логічна схема

підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» за спеціальністю «Педагогіка вищої школи в Національному університеті біоресурсів і природокористування України

Таблиця Т.4

Цикл	Части на циклу	I семестр	II семестр	III семестр
1	2	3	4	5
Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки	Нормативна частина циклу	1. Філософські проблеми наукового пізнання (1,5 кр.) 2. Правові засади наукової та педагогічної діяльності (1 кр.) 3. Ділова іноземна мова (1,5 кр.) 4. Світове сільське господарство та продовольчі ресурси (1 кр.) 5. Стратегія сталого розвитку природи та суспільства (1 кр.) 6. Міжнародна стандартизація та сертифікація технологій сировини і готової продукції (1 кр.)	1. Інформаційні технології в навчанні (2,5 кр.)	1. Вища освіта і Болонський процес (2 кр.)
	Варіативна частина циклу			
Цикл дисциплін науково-практичної та спеціальної підготовки	Нормативна частина циклу			
	Варіативна частина циклу	1. Декоративне садівництво (3 кр.) 2. Дендропроектування (2 кр.)	1. Фітодизайн закритого середовища (3 кр.) 2. Реконструкція та реставрація садово-паркових об’єктів (2 кр.)	1.Експлуатація садово-паркових об’єктів (3 кр.) 2. Лісопаркове господарство (3 кр.)

Продовження таблиці Т.4

1	2	3	4	5
Цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки	Нормативна частина циклу	1. Вступ до спеціальності (1 кр.) 2. Педагогіка (5 кр.) 3. Вікова та педагогічна технологія (3 кр.) 4. Історія педагогіки (3 кр.)	1.Основи педагогічної майстерності (2,5 кр.) 2. Педагогічні технології (1,5 кр.) 3. Основи наукових досліджень в педагогіці (3кр.) 4. Теорія та методика професійного навчання (4 кр.) 5. Теорія і методика виховної роботи (3 кр.)	1. Соціальна психологія
	Варіативна частина циклу		1. Психолого-педагогічні основи міжособисного спілкування (2 кр.)	1. Риторика (1 кр.) 2. Психологія творчості (2 кр.) 3. Етика викладача вищої школи (2 кр.) 4. Методика навчання дисципліни «Проектування обєктів зеленого будівництва (2 кр.) 5. Методика навчання дисципліни «Ландшафтна архітектура» (2 кр.) 6. Методика навчання дисципліни «Ландшафтний дизайн» (2 кр.)

Додаток Ф

Дефініційний аналіз з проблеми організації самостійної роботи студентів

Таблиця Ф.1

САМОСТІЙНА РОБОТА	Джерело за переліком
… самостійна робота вища форма навчальної діяльності. У той самий час дослідниця відзначає діяльнісний характер самостійної роботи. У цьому аспекті самостійна робота розглядається вченою як організована самим учнем в силу його внутрішніх пізнавальних мотивів, у найбільш зручний, раціональний з його точки зору час, контрольована ним самим у процесі і за результатами діяльність на основі опосередкового системного управління нею з боку вчителя.	І.А. Зимняя, [258, с. 248-252].
… як діяльність студентів на засвоєння знань і умінь, що протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча і направляється ним.	В.І. Загвязінський, [251, с. 155]
... навчання студентів методам самостійного навчання та науково-обґрунтованої дії науковець вважає особливістю методики навчання у вищій школі. Основним завданням самостійної роботи студентів, на переконання дослідника, є вміння здобувати наукові знання шляхом особистих пошуків і активного інтересу до набуття цих знань.	С.І. Архангельський, [29, с. 329]
... як форма організації навчального процесу: основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов’язкових навчальних занять, зміст якої визначається робочою навчальною програмою дисципліни та методичними рекомендаціями викладача як самостійний пошук необхідної інформації набуття знань для вирішення	Нормативні документи Міністерства освіти і науки України [780]

Продовження таблиці Ф.1

навчальних, наукових і професійних задач; важливий засіб педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю; як цілеспрямовану, внутрішньо, структуровану самим суб'єктом діяльність, виконання якої вимагає досить великого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності; як спеціально організовану діяльність студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, спрямовану на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час.	
РІВНІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ, ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Стосовно кваліфікації самостійної роботи, дослідник виокремлює самостійну роботу за зразком, конструктивно-варіативну, евристичну (частково-пошукову) і творчо-дослідницьку. Так, зокрема, самостійна робота за зразком передбачає розв'язання типових задач, виконання різноманітних вправ за прикладом. На цьому рівні відбувається засвоєння навчальної інформації, але, на думку науковця, не розвивається творча активність. За умов проведення конструктивно-варіативної самостійної роботи відтворюються не лише функціональні характеристики знань, але також і їх структурне значення для розв'язання інших завдань, проблем, ситуацій. На думку вченого, на цьому етапі відбувається відтворення і розуміння явищ, які вивчаються. Евристична самостійна робота пов'язана з розв'язанням питань, проблем, висвітлених на лекціях,	П.І. Підкасистий, [503]

Продовження таблиці Ф.1

семінарських, лабораторних, практичних заняттях та охоплює вироблення уміння бачити проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план вирішення проблеми. Водночас здійснювати більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинати творчу діяльність. За умов проведення дослідницької самостійної роботи пізнавальна активність набуває творчого, пошукового характеру. На цьому рівні розумової діяльності, доводить П.І. Підкасистий, виявляється інтелектуальний потенціал і творчі здібності. Означені види самостійної роботи науковець розглядає як етапи, які мають пройти студенти для досягнення найвищого рівня здібностей до творчої діяльності.	
Диференціює рівні розвитку самостійності, незалежності в оцінках, судженнях, діях і виокремлює такі рівні її розвитку: – високий (критерії оцінювання: коливання, сумніви, відстоювання своєї думки, рішучість у судженнях і діях, виконання дій без сторонньої допомоги); – середній (критерії оцінювання: коливання, сумніви, відстоювання своєї думки зі сторонньою допомогою, рішучі дії за підтримки дорослого); – низький (критерії оцінювання: орієнтація на інших, безпосередня участь дорослого в діяльності студента).	С.О. Сисоєва, [596, с. 282]
... як вид навчальної діяльності поділяє на такі рівні: – доаудиторну (підготовка до модульного контролю та іспитів); – аудиторну (слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт);	В.Л. Ортинський, [488, с. 249]

Продовження таблиці Ф.1

– післяаудиторну (підготовка рефератів і курсових робіт, написання дипломної роботи, робота з літературою, відпрацювання тем лекцій і семінарських занять, виконання практичних і лабораторних робіт студентами заочної форми навчання). Ці рівні, на думку науковця, забезпечуються системою навчально-методичних засобів. Зокрема, йдеться про навчальні методичні пакети для самостійного вивчення дисципліни, окремі елементи самостійної роботи на аудиторних заняттях, підготовчу роботу до практичних, семінарських, лабораторних занять, робота з навчальною літературою, збір, накопичення матеріалів для самостійного опрацювання тощо.	
Поряд з диференціюванням рівнів самостійної роботи варто зазначити функції, які вона виконує: – пізнавальну (визначається засвоєнням студентом систематичних знань з навчальних дисциплін); – самостійну (полягає у формуванні умінь і навичок самостійного осмислення і творчого застосування); – прагматичну (передбачає вміння студента вчасно передбачати й оцінювати і можливий результат і саме виконання завдання); – виховну (полягає у формуванні самостійності як риси характеру).	М.С. Антонюче, [28, с. 60]

Додаток Ц

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Положення
про підготовку і захист магістерської роботи

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Магістерська робота – це самостійна індивідуальна кваліфікаційна робота, з елементами дослідництва та інновацій, яка є підсумком теоретичної та практичної підготовки в рамках нормативної та вибіркової складових освітньо-професійної програми підготовки магістрів. Магістерська робота є формою контролю набутих студентом або слухачем магістратури у процесі навчання інтегрованих умінь, знань, навичок, які необхідні для виконання професійних обов'язків.

Виконання і захист магістерської роботи є завершальним етапом навчання студентів чи слухачів та формою державної атестації випускників.

Основні етапи підготовки та виконання магістерської роботи:

- вибір теми та її затвердження;
- розробка завдання та складання поетапного плану виконання магістерської роботи;
- опрацювання літературних джерел;
- збирання фактичного матеріалу під час переддипломної практики;
- обробка матеріалу із застосуванням сучасних методів статистичного аналізу;
- написання першого варіанту тексту, подання його на ознайомлення керівнику;
- усунення недоліків, написання остаточного варіанту тексту, оформлення магістерської роботи;
- подання зброшурованої у твердій палітурці завершеної магістерської роботи на кафедру;
- отримання відгуку керівника магістерської роботи;
- внутрішнє рецензування магістерської роботи;
- захист магістерської роботи на засіданні Державної екзаменаційної комісії (далі ДЕК).

Назва магістерської роботи має бути стислою, відповідати освітній і науковій галузям та суті проблеми, що вирішувалась.

Метою магістерської роботи є проведення теоретичних та практичних досліджень, поглиблене осмислення професійної проблеми, розробка інноваційних пропозицій у певній сфері виробництва або наукової діяльності та рекомендацій щодо їх упровадження.

Завдання магістерської роботи залежить від спеціалізації магістерської освітньо-професійної програми і полягає у дослідженні об'єкту, науковому обґрунтуванні результатів дослідження та практичному використанні їх у агропромисловому чи природоохоронному комплексах.

Практична підготовка магістерської роботи проводиться у формі наукових досліджень в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача університету та фахівця з даного фаху в оснащених навчальних, навчально-наукових, навчально-виробничих та навчально-науково-виробничих атестованих лабораторіях, на дослідних полях, у базових аграрних підприємствах, сучасних фермерських господарствах тощо. Етапи практичної підготовки магістерської роботи висвітлюються у індивідуальному плані. Результати наукових досліджень викладаються в розділі «Результати експериментальних досліджень» основної частини.

Наповнення магістерської роботи вміщує критичний аналіз літературних джерел та їх узагальнення, опис досліджених фактів, явищ і закономірностей та одержаних власних результатів досліджень. Висновки ґрунтуються на основі власних досліджень, викладаються чітко і лаконічно. Запропоновані інноваційні рішення мають бути науково обґрунтованими з відповідним аналізом та прогнозом щодо результатів їх упровадження із аналізом ризиків, що при цьому можуть виникнути.

Результати наукових досліджень викладаються логічно та аргументовано. При цьому слід уникати загальних слів, бездоказових тверджень, тавтології. Магістерська робота може містити знаковий апарат (формули, графіки, діаграми, схеми, таблиці тощо).

Атестація. Раз на семестр студент або слухач магістратури проходить атестацію на засіданнях кафедри та ННЦ, де він звітує про стан виконання індивідуального плану в цілому та магістерської роботи зокрема. Допуском на атестацію студента або слухача магістратури слугує звіт перед керівником. Результат звіту керівник доповідає на засіданні кафедри, відзначаючи помилки і неточності виконання індивідуального плану магістерської роботи, зазначаючи способи їх усунення або шляхи раціонального вирішення.

До захисту магістерської роботи допускаються студенти та слухачі, які успішно склали екзаменаційну сесію, завершили стажування чи переддипломну практику, захистили відповідні звіти, виконали усі завдання індивідуального плану та склали державний екзамен передбачений робочим навчальним планом відповідної спеціальності.

2. ВИБІР ТА ЗАТВЕРДЖЕННЯ ТЕМИ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Тематика магістерських робіт розробляється відповідною випусковою кафедрою НУБіП України, яка забезпечує реалізацію вибіркової складової освітньо-професійної програми підготовки магістрів з урахуванням пропозицій і потреб установ, підприємств та організацій, що направили студентів або слухачів магістратури на навчання та з урахуванням обраної магістерської освітньо-професійної програми та погоджується у відповідному ННЦ.

Теми магістерських робіт дослідницької спеціалізації повинні відповідати науковій тематиці випускової кафедри, а для спеціальностей, які відносяться до напряму підготовки «Специфічні категорії», а саме «Педагогіка вищої школи», «Якість, стандартизація та сертифікація» і «Адміністративний менеджмент» повинні відображати сутність попередньо набутого напряму підготовки та обраної спеціальності.

Тематика магістерських робіт на кафедрі поновлюється кожного навчального року, а студент або слухач магістратури має право самостійного вибору теми магістерської роботи в межах освітньо-професійної програми.

При виборі теми магістерської роботи слід враховувати її актуальність і новизну, наявність наукової бази для виконання, можливість отримання та опрацювання експериментального матеріалу, наявність власних науково-технічних і методичних розробок, майбутнє місце працевлаштування.

Закріплення за студентами та слухачами тем магістерських робіт і керівників оформлюється наказом ректора НУБіП України за подання вченої ради ННІ після узгодження з центром магістерських програм і навчальною частиною університету протягом 4 місяців від дня зарахування на освітньо-професійну програму підготовки магістрів.

Тема магістерської роботи може бути уточнена за заявою студента чи слухача магістратури на засіданні відповідної кафедри, але не пізніше, ніж за шість місяців до визначеного терміну подання завершеної магістерської роботи до захисту. Зміна теми магістерської роботи оформлюється наказом ректора університету за поданням вченої ради ННІ та після узгодження з центром магістерських програм і навчальною частиною університету.

Для наукового керівництва магістерською роботою наказом ректора НУБіП України за поданням відповідної кафедри призначається керівник. За студентом чи слухачем виробничої або дослідницької спеціалізації закріплюється один керівник, а для спеціальностей, які відносяться до напряму підготовки «Специфічні категорії», а саме «Педагогіка вищої школи», «Якість, стандартизація та сертифікація», «Адміністративний менеджмент» – два (один за обраною спеціальністю, другий – за набутим напрямом підготовки).

Керівниками магістерських робіт можуть бути науково-педагогічні працівники НУБіП України з науковим ступенем доктора наук чи досвідченого кандидата наук, коло наукових та фахових інтересів яких відповідає тематиці магістерської роботи.

Для спеціальності «Державна служба» керівниками магістерських робіт можуть бути також висококваліфіковані фахівці центральних органів виконавчої влади, місцевих державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування.

За одним керівником закріплюється до 5 студентів чи слухачів магістратури на навчальний рік.

Керівник магістерської роботи:

- пропонує студентам чи слухачам магістратури теми магістерських робіт відповідно до свого наукового напряму діяльності, спеціалізації магістерської програми та потреб установ, підприємств, організацій, що направили студентів або слухачів на навчання;
- здійснює керівництво виконання магістерської роботи;
- надає допомогу у підготовці індивідуального плану роботи та контролює його виконання;
- формує разом із студентом чи слухачем магістратури завдання на підготовку магістерської роботи та протягом всього періоду навчання на основі аналізу підготовлених студентом чи слухачем магістратури матеріалів фіксує його виконання, про що подає інформацію на засіданні кафедри;
- рекомендує літературу, інші матеріали та джерела інформації;
- проводить консультації у відповідності з розкладом та графіком самостійної роботи студента;
- аналізує та контролює організацію самостійної роботи студента чи слухача магістратури;

- залучає студентів магістратури до наукової роботи;
- сприяє публікації результатів наукових чи науково-методичних досліджень;
- рекомендує бази та забезпечує відповідну якість проходження науково-дослідної практики;
- сприяє працевлаштуванню випускників магістратури.

3. ПІДГОТОВКА МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Підготовка магістерської роботи має демонструвати рівень фахової підготовленості студента чи слухача магістратури до професійної або наукової діяльності, а саме здатність:

- використовувати набуті в процесі навчання теоретичні знання, практичні навички;
- аналізувати джерела інформації, у першу чергу наукові;
- узагальнювати матеріали та застосовувати сучасні методики і методи наукових досліджень;
- використовувати сучасні інформаційні технології;
- обґрунтовано використовувати вітчизняний та міжнародний досвід при висвітленні питання, що досліджується;
- знаходити аналоги розв’язання проблеми у вітчизняній та зарубіжній практиці, адаптувати їх до конкретного предмета (об’єкта) дослідження;
- за результатами аналізу самостійно приймати оптимальні рішення.

Структура магістерської роботи включає:

1. Картку магістерської роботи.
2. Титульний аркуш.
3. Завдання до виконання магістерської роботи.
4. Зміст.
5. Перелік умовних позначень, символів, одиниць, скорочень і термінів (за необхідності).
6. Вступ.
7. Основна частина.
8. Охорона праці.
9. Висновки та пропозиції.
10. Додатки (за необхідності).
11. Список використаних джерел.

У картці магістерської роботи (додаток А) розміщується така інформація: код кафедри; літери МР – магістерська робота; номер та дата підписаного ректором університету наказу про затвердження тем магістерських робіт; порядковий номер студента або слухача в наказі про затвердження тем магістерських робіт; літери ПЗ – пояснювальна записка.

Титульний аркуш (додатку Б) містить назву навчального закладу, назву кафедри, тему магістерської роботи, шифр і назву спеціальності, назву магістерської програми, спеціалізації, прізвище та ініціали автора, прізвище та ініціали керівника і

консультантів, їх науковий ступінь та вчене звання, відомості щодо допуску магістерської роботи до захисту, календарний рік захисту.

Зразок ***завдання до виконання магістерської роботи*** наведено у додатку В.

Зміст подається на початку магістерської роботи і містить найменування та номери перших сторінок усіх розділів, підрозділів та пунктів (якщо вони мають заголовок), зокрема вступу, висновків та пропозицій, додатків, списку використаних джерел.

Перелік умовних позначень, символів, одиниць, скорочень і термінів подають у магістерській роботі окремим списком перед вступом, якщо вжито специфічну термінологію, а також маловідомі скорочення, нові символи, позначення тощо.

Перелік друкують двома колонками, в яких зліва за абеткою наводять скорочення, справа – їх детальну розшифровку.

Якщо в магістерській роботі спеціальні терміни, скорочення, символи, позначення тощо повторюються менше трьох разів, перелік не складають, а їх розшифровку наводять у тексті при першому згадуванні.

У вступі до магістерської роботи:

- обґрунтовують актуальність обраної теми, мета та зміст поставлених завдань;
- визначається об’єкт і предмет дослідження;
- зазначається обраний метод (або методи) дослідження, теоретична цінність і прикладна значущість отриманих результатів;
- окреслюються положення, що виносяться на захист.

Завдання визначаються метою роботи і подаються у формі перерахунку (вивчити..., описати..., встановити..., виявити... тощо).

Завданням магістерської роботи виробничої спеціалізації є узагальнення здобутих знань за певною спеціальністю, вивчення і дослідження об’єктів з метою їх практичного використання в агропромисловому чи природоохоронному комплексі.

Завданням магістерської роботи дослідницької спеціалізації є опанування методології, методики і сучасного інструментарію наукових досліджень, створення і поглиблене вивчення моделей, що досліджуються, пошук шляхів їх адаптації до умов розвитку науково-технічного прогресу.

Завданням магістерської роботи за напрямом підготовки «Специфічні категорії» за спеціальністю:

– «Педагогіка вищої школи» є синтез набутих педагогічних умінь і навичок із узагальненням здобутих знань відповідно до змісту попередньо набутого напряму підготовки та з урахуванням майбутньої специфіки роботи у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації.

– «Якість, стандартизація та сертифікація» є оволодіння навиками розробки стандартів та системи управління якістю на підприємствах, опрацювання нормативних документів, аналіз міжнародних, європейських і національних вимог щодо стандартизації, сертифікації та якості продукції АПК з узагальненням здобутих знань відповідно до змісту попередньо набутого напряму підготовки.

– «Адміністративний менеджмент» є пошук та обґрунтування ефективних методів та інструментів управління в агропромисловому і природоохоронному

комплексах із узагальненням здобутих знань відповідно до змісту попередньо набутого напряму підготовки.

Магістерська робота зі спеціальності «Державна служба», яка відноситься до напряму підготовки «Державне управління», передбачає узагальнення здобутих знань, умінь і управлінських навичок, необхідних для ефективного виконання відповідних завдань на державній службі у контексті оцінювання проблем і можливостей розвитку агропромислового і природоохоронного комплексів України.

Визначення об'єкта і предмета дослідження є обов'язковою складовою вступу.

Об'єктом дослідження магістерської роботи може бути сорт рослин, порода тварин, підприємство чи група підприємств, певна галузь виробництва тощо.

Предмет дослідження – це частина об'єкта та сфера його діяльності, на яку спрямовано основну увагу дослідника. Предмет дослідження визначає тему магістерської роботи.

Методи дослідження як інструмент одержання фактичного матеріалу – обов'язкові елементи вступу до магістерської роботи.

Основна частина магістерської роботи складається з розділів, які, у свою чергу, можуть поділятися на підрозділи, пункти, підпункти.

Кожний розділ слід починати з нової сторінки.

У розділах основної частини наводять:

- огляд літератури;
- напрями та методи досліджень;
- теоретичні обґрунтування (положення);
- результати експериментальних досліджень;
- аналіз і узагальнення одержаних результатів, їх екологічне та економічне обґрунтування.

У *першому розділі* розкриваються основні теоретичні положення, проблеми, що існують стосовно питань, які досліджуються, огляд літератури. огляд літератури, патентний пошук ***має забезпечуватися за допомогою спеціалізованих порталів доступу до наукових видань AGORA та URAN***. Загальний обсяг огляду літератури не повинен перевищувати 20 відсотків обсягу основної частини магістерської роботи.

У *другому розділі* обґрунтовується вибір напряму досліджень, наводяться методи вирішення задач, розробляється загальна методика проведення дослідження.

У *наступних розділах* наводяться результати досліджень із зазначенням нового, що вносить автор у розробку проблеми. оцінюється повнота вирішення поставлених задач, достовірність отриманих результатів (характеристик, параметрів), порівняння їх з аналогічними результатами вітчизняних і зарубіжних авторів. Обробка отриманої інформації виконується з використанням прикладного програмного забезпечення (Excel, статистичні пакети, ГІС тощо).

У ***висновках та пропозиціях*** наводяться наукові та практичні результати, отримані в магістерській роботі, формулюються розв'язані наукові проблеми та їх значення для науки і практики, наводяться висновки і рекомендації щодо наукового та практичного використання здобутих результатів.

До ***додатків*** за необхідності включаються такі допоміжні матеріали:

- проміжні математичні доведення, формули та розрахунки;
- таблиці допоміжних цифрових даних;
- протоколи й акти випробувань, впровадження, розрахунки економічного ефекту;
- допоміжні ілюстрації.

Список використаних джерел містить літературні джерела, на які є посилання у магістерській роботі (додаток Г).

Загальний обсяг магістерської роботи має становити 70–80 сторінок друкованого тексту (до загального обсягу магістерської роботи не входять додатки, список використаних джерел, таблиці та рисунки).

4. ОФОРМЛЕННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Загальні вимоги. Текст друкується на принтері за допомогою комп'ютера на одному боці аркуша білого паперу формату А4 (210х297 мм), через півтора інтервали – з використанням шрифту текстового редактора Word – Times New Roman, 14-й кегль. За необхідністю допускається використання формату аркушів А3 (297х420 мм).

Текст магістерської роботи друкується з дотриманням таких відступів від краю сторінки: верхній, нижній і лівий – 20 мм, правий – 10 мм.

Під час оформлення магістерської роботи необхідно дотримуватися рівномірної щільності, контрастності та чіткості зображення впродовж усього документу. Прізвища, назви підприємств, установ, організацій у магістерській роботі наводяться мовою оригіналу. Скорочення слів і словосполучень виконуються відповідно до чинних стандартів з бібліотечної та видавничої справи.

Заголовки структурних частин магістерської роботи «ЗМІСТ», «ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ», «ВСТУП», «РОЗДІЛ», «ВИСНОВКИ», «ДОДАТКИ», «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ», друкуються великими літерами симетрично до тексту. Заголовки підрозділів – маленькими літерами (крім першої великої) з абзацного відступу. Крапка в кінці заголовку не ставиться. Якщо заголовок складається з двох або більше речень, їх розділяють крапкою. Заголовки пунктів друкують маленькими літерами (крім першої великої) з абзацного відступу в розрядці у підбір до тексту. У кінці надрукованого таким чином заголовка ставиться крапка. Відстань між заголовком (за винятком заголовка пункту) та текстом має дорівнювати 2–3 інтервалам. Абзацний відступ має бути однаковим впродовж усього тексту та дорівнювати п'яти знакам. Кожну структурну частину магістерської роботи починають з нової сторінки.

Нумерація. Сторінки нумеруються арабськими цифрами, з дотриманням наскрізної нумерації впродовж усього тексту. Номер сторінки проставляється при комп'ютерному друці магістерської роботи у правому верхньому куті без крапки в кінці.

Титульний аркуш включається до загальної нумерації сторінок магістерської роботи, номер сторінки на титульному аркуші не проставляється.

Розділи, підрозділи, пункти і підпункти магістерської роботи нумеруються арабськими цифрами. *Розділи* повинні мати порядкову нумерацію в межах викладення суті магістерської роботи та позначатися цифрами без крапки, номер ставиться після слова «РОЗДІЛ». Заголовок розділу друкується з нового рядка. *Підрозділи* повинні мати порядкову нумерацію в межах кожного розділу. Номер підрозділу складається з номера розділу і порядкового номера підрозділу, відокремленого крапкою. У кінці номера підрозділу ставиться крапка, наприклад «1.1.» (перший підрозділ першого розділу). Потім у тому ж рядку йде заголовок підрозділу.

Пункти нумеруються у межах кожного підрозділу. Номер пункту складається з порядкових номерів розділу, підрозділу, пункту, між якими ставиться крапка. У кінці номера ставиться крапка, наприклад, «2.3.2.», потім у тому ж рядку розміщається заголовок пункту. Пункт може не мати заголовка. *Підпункти* нумеруються у межах кожного пункту за такими ж правилами, як пункти.

Такі структурні частини магістерської роботи, як зміст, перелік умовних позначень, вступ, висновки, список використаних джерел не мають порядкового номера. Звертаємо увагу на те, що всі сторінки, на яких розміщені згадані структурні частини магістерської роботи, нумеруються звичайним чином. Не нумеруються лише їх заголовки, тобто не можна друкувати: «1. ВСТУП».

Ілюстрації. Ілюстрації (фотографії, малюнки, схеми, графіки, карти, креслення тощо) розміщуються безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше. На всі ілюстрації необхідно дотримуватися вимог чинного законодавства про авторські права.

Креслення, малюнки, схеми, графіки, діаграми повинні відповідати вимогам стандартів «Единой системы конструкторской документации» та «Единой системы программной документации».

Номер ілюстрації, її назва та пояснювальні підписи розміщуються послідовно під ілюстрацією. Ілюстрації позначаються словом «Рис.» і нумеруються послідовно в межах розділу, за винятком ілюстрацій, поданих у додатках. Номер ілюстрації складається з номера розділу та порядкового номера ілюстрації, між якими ставиться крапка. Наприклад: Рис. 3.1. (перший рисунок третього розділу).

Таблиці. Цифровий матеріал, як правило, оформляється у вигляді таблиць. Таблицю розташовують безпосередньо після тексту, у якому вона згадується вперше, або на наступній сторінці. На всі таблиці повинні бути посилання в тексті магістерської роботи. Нумерація таблиць здійснюється в межах розділу. Номер таблиці складається з номера розділу та порядкового номера таблиці, наприклад, «Таблиця 2.1».

Таблиця повинна мати назву, котра розміщується над нею та друкується симетрично до тексту. Назва та слово «Таблиця» починається з великої літери.

Якщо рядки або графи таблиці виходять за межі формату сторінки, таблицю поділяють на частини, розміщуючи одну частину під іншою або переносячи частину таблиці на наступну сторінку, при чому її головка та боковик повторюється у кожній частині таблиці.

Заголовки граф таблиці починаються з великої літери, а підзаголовки – з малої, якщо вони складають одне речення з заголовком. Підзаголовки, що мають

самостійне значення, пишуться з великої літери. У кінці заголовків і підзаголовків таблиць крапки не ставляться.

Приклад побудови таблиці:

Таблиця (номер)

Назва таблиці

Головка таблиці				Заголовки граф
				Підзаголовки граф
Рядки				
	Боковик (заголовки рядків)	Графи (колонки)		

Формули та рівняння. Формули та рівняння розташовуються безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині рядка. Вище та нижче кожної формули має бути залишено не менше одного вільного рядка.

Формули та рівняння нумеруються порядковою нумерацією в межах розділу. Номер формули або рівняння складається з номеру розділу та порядкового номера формули або рівняння, відокремлених крапкою.

Пояснення значень символів і числових коефіцієнтів, що входять до формули чи рівняння, наводяться безпосередньо під формулою у тій послідовності, у якій вони наведені у формулі. Пояснення значення кожного символу слід давати з нового рядка. Перший рядок починають з абзацу словом «де» без двокрапки.

Приклад:

«Відомо, що $Z = \frac{M1 - M2}{d1 - d2}$ (1.3)

де M1, M2 – математичне очікування;

d1, d2 – середнє квадратичне відхилення міцності та навантаження [23]».

Формули, що ідуть одна за одною та не розділені текстом, відокремлюються комою.

Цитування та посилання на використані літературні джерела. Для підтвердження власних аргументів посиланням на авторитетне джерело або для критичного аналізу того чи іншого друкованого твору слід наводити *цитати*. Науковий етикет вимагає точно відтворювати цитований текст, бо найменше скорочення наведеного витягу може спотворити зміст, закладений автором.

Загальні вимоги цитування такі:

а) текст цитати починається і закінчується лапками та наводиться в тій граматичній формі, в якій він поданий у джерелі, зі збереженням особливостей авторського написання;

б) цитування повинно бути повним, без довільного скорочення авторського тексту;

в) кожна цитата обов’язково супроводжується посиленням на джерело.

Посилання в тексті магістерської роботи на джерела зазначається згідно з їх переліком у квадратних дужках, наприклад, «...у роботах [1–7]...». Якщо

використовуються відомості, матеріали з монографій, оглядових статей, інших джерел з великою кількістю сторінок, тоді в посиланні необхідно точно вказати номери сторінок, ілюстрацій, таблиць, формул з джерела, на які є посилання в магістерській роботі.

Список використаних джерел. Відомості про джерела, включені до списку, необхідно давати відповідно до вимог міжнародних і державного стандартів з обов'язковим наведенням назв праць. Зокрема потрібну інформацію можна одержати з таких стандартів: ГОСТ 7.1-84 «СИБИД. Библиографическое описание документа (общие требования и правила составления», ДСТУ 3582-97 «Інформація та документація Скорочення слів в українській мові у бібліографічному описі. Загальні вимоги та правила», ГОСТ 7.12-93 «СИБИД. Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила».

Додатки. Додатки оформлюються як продовження магістерської роботи на наступних її сторінках або у вигляді окремої частини (книги), розміщуючи їх у порядку появи та посилань у тексті магістерської роботи.

Якщо додатки оформлюються на наступних сторінках магістерської роботи, кожен з них починають з нової сторінки., їм дають заголовки, надруковані угорі малими літерами з першої великої симетрично стосовно тексту сторінки. Посередині рядка над заголовком малими літерами з першої великої друкується слово «Додаток __» і велика літера, що позначає додаток. При оформленні додатків окремою частиною (книгою) на титульному аркуші під назвою магістерської роботи друкують великими літерами слово «ДОДАТКИ».

Якщо у магістерській роботі як додаток використовується документ, що має самостійне значення і оформлюється згідно з вимогами до документів даного виду, його копію вміщують в магістерській роботі без змін в оригіналі. Перед копією вміщується аркуш, на якому посередині друкують слово «Додаток __» і його назву, праворуч у верхньому куті проставляється порядковий номер сторінки. Сторінки копії документа нумеруються, продовжуючи наскрізну нумерацію.

5. ПІДГОТОВКА ВІДГУКУ, РЕЦЕНЗІЇ ТА ДОПУСК ДО ЗАХИСТУ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Завершену магістерську роботу студент або слухач магістратури подає керівникові для перевірки та підготовки відгуку на неї (додаток Д). Якщо магістерська робота, з погляду керівника, готова до захисту перед ДЕК, відповідна рекомендація дається ним у кінці відгуку.

Письмовий відгук керівника на магістерську роботу висвітлює рівень використання студентом або слухачем магістратури теоретичних знань для розв'язання завдань дослідження, аналіз методики дослідження, оцінку якості вирішення завдань дослідження, аналіз та оцінку запропонованих дослідником заходів, інформацію про недоліки магістерської роботи, загальні висновки та оцінку магістерської роботи. Керівник оцінює магістерську роботу записом: – «Рекомендується до захисту», а в разі негативної оцінки – «До захисту не рекомендується». У випадку негативного висновку щодо допуску студента або

слухача магістратури до захисту магістерської роботи, це питання виноситься на розгляд засідання кафедри за участю керівника.

Кожна магістерська робота направляється на *внутрішню рецензію* (додаток Е). До рецензування залучаються провідні працівники НУБіП України. Для студентів та слухачів, які навчаються без відриву від виробництва, рецензентом може виступати фахівець підприємства, установи, організації тощо, де працює студент або слухач. Коло наукових та фахових інтересів рецензентів має відповідати тематиці магістерської роботи. Рецензії подаються у письмовому вигляді, в довільній формі. Рецензент має підписати рецензію із зазначенням свого прізвища, імені та по батькові, місця роботи і посади, яку займає.

Завершена магістерська робота, підписана автором, разом з письмовим відгуком керівника та рецензією, подається на випускаючу кафедру, де, за участі директора ННЦ, проводиться її попередній захист та вирішується питання про допуск студента або слухача до подальшого захисту перед ДЕК. Термін подавання – не пізніше одного тижня до захисту. За результатами засідання кафедри складається протокол, який передається до відповідного деканату.

Магістерська робота, яка не відповідає вимогам щодо змісту та оформлення, написана без дотримання затвердженого плану, не містить матеріалів конкретного дослідження, обґрунтованих пропозицій, а також не має відгуку та рецензії, до захисту не допускається.

6. ПІДГОТОВКА ПРЕЗЕНТАЦІЇ ДО ЗАХИСТУ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Основна мета презентації – це забезпечення стислого та наочного подання основних результатів магістерської роботи. При створенні презентації студенти або слухачі повинні вирішити два важливих завдання:

1. Створити короткий анотований конспект свого виступу.
2. Викласти результати досліджень та їх основні положення.

Презентацію до магістерської роботи рекомендується виконувати за допомогою програмного забезпечення MS POWERPOINT.

Структура презентації:

1-й слайд – тема магістерської роботи, прізвище доповідача та керівника, рік захисту;

2-й слайд – актуальність теми магістерської роботи та проблема дослідження;

3-й слайд – об’єкт, предмет, гіпотеза дослідження;

4-й слайд – головна мета та завдання магістерської роботи;

5-й слайд – методи дослідження.

На наступних слайдах – відображається опис даних, які отримані в дослідженні, їх статистичне обґрунтування, в тому числі з використанням комп’ютерних програм. На останніх одному-двох слайдах відображаються загальні висновки та рекомендації до впровадження результатів магістерської роботи.

Кількість окремих слайдів презентації залежить від особливостей доповіді студента чи слухача магістратури. При розробці презентації рекомендується дотримуватися таких вимог:

- тривалість доповіді – 7–10 хв.;

- максимальна кількість слайдів не повинна перевищувати 20 шт.;
- використовуються ключові слова і фрази, а не речення;
- на одному слайді – одне ключове поняття;
- текстовий матеріал подається у схемах та організаційних діаграмах, числовий – у таблицях або діаграмах (графік – демонстрація змін у часі, секторна діаграма – демонстрація відношення частини до цілого, гістограма – демонстрація порівнянь);
- матеріал підкріплений графічними зображеннями та відео-фрагментами;
- дотримана логіка викладу та грамотність;
- доповідь магістра доповнює інформацію на слайді, а не дублює її;
- ефекти анімації не заважають сприйняттю, а акцентують увагу на потрібних моментах доповіді;
- текст легко читається (мінімальний розмір шрифту – 20 – напівжирний);
- фон, колір тексту та діаграм пасують і відповідають правилу 3 основних кольорів та їх відтінків;
- шаблон оформлення – однаковий для всіх слайдів презентації;
- дотримується контраст між текстом, фоном і графікою.

Презентація подається на електронному носії (CD-RW) і повинна мати наклейку з прізвищем та підписом студента чи слухача магістратури, керівника, назвою роботи та спеціальності. На носію розташовується один файл, назва якого містить прізвище студента або слухача магістратури.

7. ЗАХИСТ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Для захисту магістерських робіт щорічно створюється ДЕК, до складу якої входять голова та члени комісії. Голова комісії призначається Міністерством аграрної політики України за пропозицією ректора університету з числа провідних фахівців виробництва або науковців. До складу ДЕК входять 3 члени комісії: завідувачі кафедр, науково-педагогічні працівники (професори, доценти) профілюючих кафедр, провідні фахівці виробництва та працівники науково-дослідних установ. Персональний склад членів ДЕК затверджується ректором університету не пізніше, ніж за місяць до початку роботи ДЕК.

Захист магістерських робіт проводиться на відкритому засіданні ДЕК при обов’язковій присутності голови комісії та керівника магістерської роботи (у випадку відсутності керівника з поважних причин, його інтереси може представляти завідувач кафедри) і передбачає доповідь випускника магістратури, яка структурно будується у послідовності від актуальності теми дослідження до висновків і пропозицій.

Перед початком захисту магістерських робіт деканати відповідних факультетів подають до ДЕК такі документи:

- зведена відомість про виконання студентами або слухачами магістратури навчального плану та отримані ними оцінки;
- магістерська робота студента чи слухача;
- відгук керівника магістерської роботи;

- рецензія на магістерську роботу спеціаліста відповідної кваліфікації.

До ДЕК можуть бути подані також інші матеріали, що характеризують наукову та практичну цінність виконаної роботи: друковані статті за темою магістерської роботи, документи, що вказують на практичне її застосування тощо.

До захисту не допускаються студенти та слухачі магістратури, які не виконали навчальний та індивідуальний плани роботи і на момент подання до захисту магістерської роботи мають академічну заборгованість.

Дата захисту визначається графіком засідань ДЕК, що затверджується ректором університету, і доводиться деканом відповідного факультету до відома голови, членів ДЕК, студентів та слухачів магістратури.

Процедура захисту магістерської роботи складається з:

- короткого повідомлення автора з демонстрацією презентації (визначається мета, зміст, наукова та практична цінність роботи, питання винесені на захист та результати магістерської роботи);
- відповідей на запитання членів ДЕК;
- відповідей на зауваження керівника та рецензентів;
- підведення підсумків захисту магістерської роботи (дається оцінка магістерської роботи кожного випускника магістратури за стобальною шкалою).

Рішення ДЕК щодо оцінки знань, виявлених при підготовці та захисті магістерської роботи, а також присвоєння студенту або слухачу кваліфікації магістра та видача йому державного документа приймається на закритому засіданні ДЕК відкритим голосуванням звичайною більшістю голосів членів комісії, які брали участь в засіданні. При однаковій кількості голосів, голос голови ДЕК є вирішальним.

Результати захисту магістерських робіт за 100-бальною шкалою переводяться згідно з табл. 1 у національні оцінки за чотирибальною шкалою – «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно» та оцінки ECTS і оголошується у день захисту після оформлення протоколів засідання ДЕК.

Таблиця 1

Співвідношення між національними та ECTS оцінками і результатом захисту магістерської роботи за 100-бальною шкалою

Оцінка національна	Оцінка ECTS	Процент студентів, які досягають відповідної оцінки в Європейських університетах	Визначення оцінки ECTS	Результат захисту магістерської роботи, бали
Відмінно	**A**	10	**ВІДМІННО** – відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок	**90 – 100**
Добре	**B**	25	**ДУЖЕ ДОБРЕ** – вище середнього рівня з кількома помилками	**82 – 89**
	C	30	**ДОБРЕ** – в загальному правильна робота з певною кількістю грубих помилок	**75 – 81**
Задовільно	**D**	25	**ЗАДОВІЛЬНО** – непогано, але зі значною кількістю недоліків	**66 – 74**
	E	10	**ДОСТАТНЬО** – виконання задовольняє мінімальні критерії	**60 – 65**
Незадовільно	**FX**	–	**НЕЗАДОВІЛЬНО** – потрібно працювати перед тим, як отримати позитивну оцінку	**35 – 59**
	F	–	**НЕЗАДОВІЛЬНО** – необхідна серйозна подальша робота	**01 – 34**

Магістерські роботи, що містять особливо цінні рішення, пропозиції, можуть бути рекомендовані ДЕК до опублікування у наукових фахових виданнях.

Студенти та слухачі магістратури, які не захистили магістерську роботу, не мають права на отримання диплома магістра. Таким випускникам видається довідка встановленого зразка щодо проходження навчання за програмою підготовки магістрів. За ними залишається право бути повторно допущеними до захисту магістерської роботи протягом наступних трьох років. Повторно магістерська робота виконується за наявності заяви студента або слухача магістратури про допуск до захисту, дозволу ректора НУБіП України і рішення випускової кафедри про затвердження теми магістерської роботи і призначення керівника.

Якщо захист магістерської роботи не відбувся з поважних причин, про що студент у ДЕК має подати відповідні документи, ректор НУБіП України може продовжити термін його навчання до наступного терміну роботи ДЕК із захистом магістерської роботи, але не більше, ніж на один рік. Незалежно від причин, повторний захист магістерської роботи в той же рік не допускається.

Додаток Х

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

ННІ _____

Затверджую
Директор ННІ
_____
«____» _____ 20__ р.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН РОБОТИ СТУДЕНТА (СЛУХАЧА) МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

_____
(ПІБ студента)

рік вступу _____
форма навчання _____
(денна, заочна, екстернатна)

Погоджено Декан факультету _____ «___» _____ 20__р.	**Погоджено** Директор центру магістерських програм _____ «___» _____ 20__р.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН РОБОТИ

ННЦ підготовки магістрів _____

Студент (слухач) магістратури _____
(прізвище, ім'я, по батькові)

_____

Напрям підготовки _____
_____

Спеціальність _____
(згідно переліку)

Спеціалізація _____
(виробнича, дослідницька)

Магістерська програма _____
(назва)

_____
_____

Керівник магістерської роботи: _____
_____
(прізвище, ім'я, по батькові, вчений ступінь, вчене звання)

Тема магістерської роботи: _____
_____
_____
_____
_____

Місце майбутнього працевлаштування:_____
_____

Рік зарахування до магістратури _____
Рік завершення магістерської програми (ОКР «Магістр») _____

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА
ДО ОБРАНОЇ ТЕМИ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Керівник магістерської роботи

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (ПІБ)

ВИТЯГ

з протоколу № _____ від «___» _____ 20___ р.
засідання кафедри _____
(назва кафедри)

Слухали: Про затвердження теми магістерської роботи студента магістратури_____

Виступили:_____

Ухвалили:_____

Завідувач кафедри

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

ВИТЯГ

з протоколу № _____ від «___» _____ 20___ р.
засідання вченої ради ННІ (НДІ*) _____
_____

Слухали: Про затвердження теми магістерської роботи студента магістратури_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Виступили:_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Ухвалили:_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Голова вченої ради ННІ (НДІ*)

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

«___» _____ 20__р.

Примітка: * – для дослідницької спеціалізації

1. СЕМЕСТР

1.1. Навчальна робота

№ з/п	Назва навчальної дисципліни (практики)	Обсяги, год./кред.				Проходження практики	Форма семестрового контролю	Примітка
		лекції	лабораторно-практичні заняття	самостійна робота під керівництвом викладача	самостійна робота			
Обов'язкові дисципліни для всіх студентів магістратури								
Нормативні дисципліни								

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) _____
_____
_____

_____
(підпис)

Декан факультету _____ _____
(ПІБ) (підпис)

«___» _____ 20__р.

1.2. Наукова робота (перелік наукової роботи за видами: знайомство із результатами наукової діяльності кафедри, огляд публікацій, патентний пошук тощо)

№ з/п	Види наукової роботи	Короткий зміст роботи	Термін виконання	
			план	фактично

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) _____
_____
_____
_____
_____

«___» _____ 20__р. _____
(підпис)

1.3. Інноваційна робота (перелік інноваційної роботи за видами: участь в упровадженні результатів досліджень кафедри, НДІ у навчальний процес та виробничу діяльність)

№ з/п	Види інноваційної роботи	Короткий зміст роботи	Відмітка про виконання

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) ______________________________
____
____
____
____
____

«___» ___________ 20__р. ____________________
(підпис)

2. СЕМЕСТР

2.1. Навчальна робота

№ з/п	Назва навчальної дисципліни (практики)	Обсяги, год./кред.				Проходження практики	Форма семестрового контролю	Примітка
		лекції	лабораторно-практичні заняття	самостійна робота під керівництвом викладача	самостійна робота			
Нормативні дисципліни								
Вибіркові (за вибором університету)								

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) _____
_____
_____

_____
(підпис)

Декан факультету _____ _____
(ПІБ) (підпис)

«___» _____ 20__р.

2.2. Наукова робота (перелік наукової роботи за видами: знайомство із результатами наукової діяльності кафедри, огляд публікацій, патентний пошук тощо)

№ з/п	Види наукової роботи	Короткий зміст роботи	Термін виконання	
			план	Фактично

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) ____________________________
____
____
____
____

«___» ___________ 20__р. ____________________
(підпис)

2.3. Інноваційна робота (перелік інноваційної роботи за видами: участь в упровадженні результатів досліджень кафедри, НДІ у навчальний процес та виробничу діяльність)

№ з/п	Види інноваційної роботи	Короткий зміст роботи	Відмітка про виконання

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) _____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

«___» _____ 20__р. _____
(підпис)

3. СЕМЕСТР

3.1. Навчальна робота

№ з/п	Назва навчальної дисципліни (практики)	Обсяги, год./кред.				Проходження практики	Форма семестрового контролю	Примітка
		лекції	лабораторно-практичні заняття	самостійна робота під керівництвом викладача	самостійна робота			
Вибіркові (за вибором університету)								
Вибіркові (за вибором студента)								

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) _____
_____
_____

_____
(підпис)

Декан факультету _____ _____
(ПІБ) (підпис)

«___» _____ 20__р.

3.2. Наукова робота (перелік наукової роботи за видами: знайомство із результатами наукової діяльності кафедри, огляд публікацій, патентний пошук тощо)

№ з/п	Види наукової роботи	Короткий зміст роботи	Термін виконання	
			план	Фактично

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) ______________________________
____
____
____
____

«___» ____________ 20__р. ______________________
(підпис)

3.3. Інноваційна робота (перелік інноваційної роботи за видами: участь в упровадженні результатів досліджень кафедри, НДІ у навчальний процес та виробничу діяльність)

№ з/п	Види інноваційної роботи	Короткий зміст роботи	Відмітка про виконання

Відмітка керівника про виконання (зауваження щодо виконання) _____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

«___» _____ 20__р. _____
(підпис)

КОРОТКИЙ ЗВІТ ПРО ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ
В НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ГОСПОДАРСТВАХ (СТАНЦІЯХ) УНІВЕРСИТЕТУ

Керівник практики

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (ПІБ)

«___» _____ 20__р.

ПІДСУМОК НАВЧАННЯ В МАГІСТРАТУРІ

ВИТЯГ

з протоколу № _____ від «___» _____ 20___ р.
засідання кафедри _____
(назва кафедри)

Слухали: Про виконання індивідуального плану роботи студента магістратури _____ та попередній захист магістерської роботи на тему _____

Виступили:_____

Ухвалили:_____

Завідувач кафедри

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

ВИТЯГ

з протоколу № _____ від «___» _____ 20___ р.
засідання вченої ради ННІ (НДІ*) _____
_____

Слухали: Про виконання індивідуального плану роботи студента магістратури _____ та попередній захист магістерської роботи на тему _____
_____
_____
_____
_____

Виступили:_____
_____
_____
_____
_____

Ухвалили:_____
_____
_____
_____
_____

Голова вченої ради ННІ (НДІ*)

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

За час навчання в магістратурі
опубліковано статей _____
отримано патентів _____
зроблено доповідей на наукових конференціях _____

Директор центру магістерських програм

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

Директор ННЦ

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

Декан факультету

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

Керівник магістерської роботи

_____ _____ _____
(вчений ступінь, звання) (підпис) (розшифрування підпису)

Студент магістратури _____ підпис _____

«___» _____ 20__р.

Примітка: * – для дослідницької спеціалізації

Додаток Ч

Порівняльний аналіз підготовки викладачів вищої школи у вищому педагогічному та вищому непедагогічному навчальних закладах

Розподіл обсягів навчального часу по циклах навчальних дисциплін у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка та Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки

Таблиця Ч.1

№ п\п	Цикли навчальних дисциплін	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
1	Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки	252 годин/ 7 кредитів 252 годин/ 7 кредитів	504 години/ 14 кредитів
2	Дисципліни психолого-педагогічної підготовки	720 годин/ 20 кредитів	216 годин/ 6 кредитів
3	Дисципліни науково-практичної та спеціальної підготовки	648 годин/ 18 кредитів	792 години/ 22 кредити

Продовження додатку Ч

Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки магістрів за спеціальністю 8.04020101 «Професійна освіта за напрямом: математика» у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка та навчальних планів підготовки магістрів за спеціальністю 8.01010401 «Математика» у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки

Таблиця Ч.2

№ п/п	ТНПУ ім.В.Гнатюка спеціальність 8.04020101	Всього годин/ кредитів	СНУ імені Лесі Українки спеціальність 8.04020101	Всього годин/ кредитів
1	2	3	4	5
1. Цикл навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки				
1	Філософія науки	54/1,5		
2	Іноземна мова (за фаховим спрямуванням)	72/2	Основи наукових комунікацій іноземною мовою	108/3
3	Комп’ютерні інформаційні технології в освіті, науці	54/1,5	Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання математики	108/3
4	Основи наукових досліджень	30/1	Методологія та організація наукових досліджень	72/2
5	Менеджмент в освіті	36/1	Освітній менеджмент (як вибіркова дисципліна)	72/2
6	Правові основи діяльності ВНЗ	36/1		
7			Інтелектуальна власність	72/2
8			Охорона праці в галузі	72/2
Разом		252/7		504/14
2. Цикл навчальних дисциплін психолого-педагогічної підготовки				
9	Педагогіка вищої школи	54/1,5		
10	Психологія вищої школи	36/1		
11	Методика викладання математики у ВНЗ I-II р.а.	144/4	Педагогіка і методика викладання в закладах освіти (як вибіркова дисципліна)	72/2

Продовження таблиці Ч.2

12	Методика вивчення математики з використанням СІТ	144/4		
1	2	3	4	5
13	Методологія педагогічних досліджень	108/3	Методологія математики (як вибіркова дисципліна)	144/4
14	Вивчення математики у спеціалізованих школах фізико-математичного профілю	144/4		
15	Викладання матаналізу в сучасних спеціалізованих математичних середніх закладах	90/2,5		
Разом		720/20		216/6
3. Цикл дисциплін науково-практичної та спеціальної підготовки				
16	Елементи теорії апроксимації функцій	180/5	Апроксиматичні властивості операторів типу Абеля-Пуассона (як вибіркова дисципліна)	
17	Функціональний аналіз та його застосування в сучасній математиці	180/5		
18	Наближені методи розв’язування звичайних диференціальних рівнянь	72/2		
19	Сучасні концепції основ геометрії		Вибрані питання сучасної диференціальної геометрії	108/3
20			Теорія динамічних систем	144/4
21			Полігармонічні інтеграли	108/3
22	Вибрані питання лінійної алгебри (як вибіркова дисципліна)	72/2		
1	2	3	4	5
23	Вибрані питання геометрії (як вибіркова дисципліна)	72/2		
24	Деякі рівняння	72/2	Спецкурси	324/9

Продовження таблиці 4.2

	математичної фізики (як вибіркова дисципліна)			
1	2	3	4	5
4. Практична підготовка				
25	Педагогічна практика в середніх закладах освіти та ВНЗ I-II рівнів акредитації	144/4	Навчальна (асистентська) практика	108/3
26	Навчальна та науково-дослідна практика на кафедрах університету	144/4	Виробнича (переддипломна) практика	324/9
Разом		288/8		432/12
5. Державна кваліфікаційна атестація				
27	Захист магістерської роботи (підготовка)	144/4	Захист магістерської роботи (підготовка)	216/6
28			Державний екзамен з математики	216/6
Разом		144/4		432/12

Додаток Ш

Часові терміни проведення формувального етапу експерименту

Таблиця Ш. 1

№ п/п	*Академічні терміни*	*Зміст експериментальної роботи*
1.	2007/08	Визначення рівня засвоєння навчального матеріалу дисциплін психолого-педагогічного циклу та фахових дисциплін
2.	2006/07	Визначення рівня мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі
3.	2011/12	Визначення рівня сформованості особистісно-професійних якостей магістрантів
4.	2009/10	Визначення рівня процесуально-діяльнісної компетентності магістрантів
5.	2012/13	Визначення рівня сформованості інформаційної компетентності магістрантів
6.	2011/12	Визначення рівня мотивації щодо самовдосконалення магістрів та навчання впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності
7.	2013/2014	Аналіз результатів педагогічного експерименту

Продовження додатку Ш

Методики, які застосовувались у ході проведення формувального етапу експерименту

Таблиця Ш.2

Критерій	Показники, що характеризують критерій	Методика
Мотиваційний	– професійно-педагогічна позиція магістранта; – спрямованість магістранта та самопізнання; – прагнення магістранта до самостійного оволодіння знаннями; – посилення мотиваційної напруги магістранта; – екстраполяція професійної спрямованості на всі навчальні дисципліни та види навчальної діяльності; – професійно-пізнавальний інтерес до учіння та оволодіння знаннями; – систематичність у самостійній навчально-пізнавальній діяльності.	– методика «Оцінка рівня домагань» (А.О. Крилова, С.О. Маничева) – методика визначення мотивації (К.Замфір у модифікації А.А. Реана)
Особистісно-професійний	– здатність до професійно-педагогічної діяльності; – здатність магістрантів до самоорганізації; – сформованість умінь самовиховання; – рівень розвитку навчально-пізнавальних умінь і навичок магістрантів; – узгодженість навчальної, науково-дослідної та виховної роботи; – сформованість емоційної сфери магістрантів; – сформованість вольової сфери магістрантів.	– методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басса) – методика вивчення самооцінки особистості (модифікація А. Реана)

Продовження таблиці Ш.2

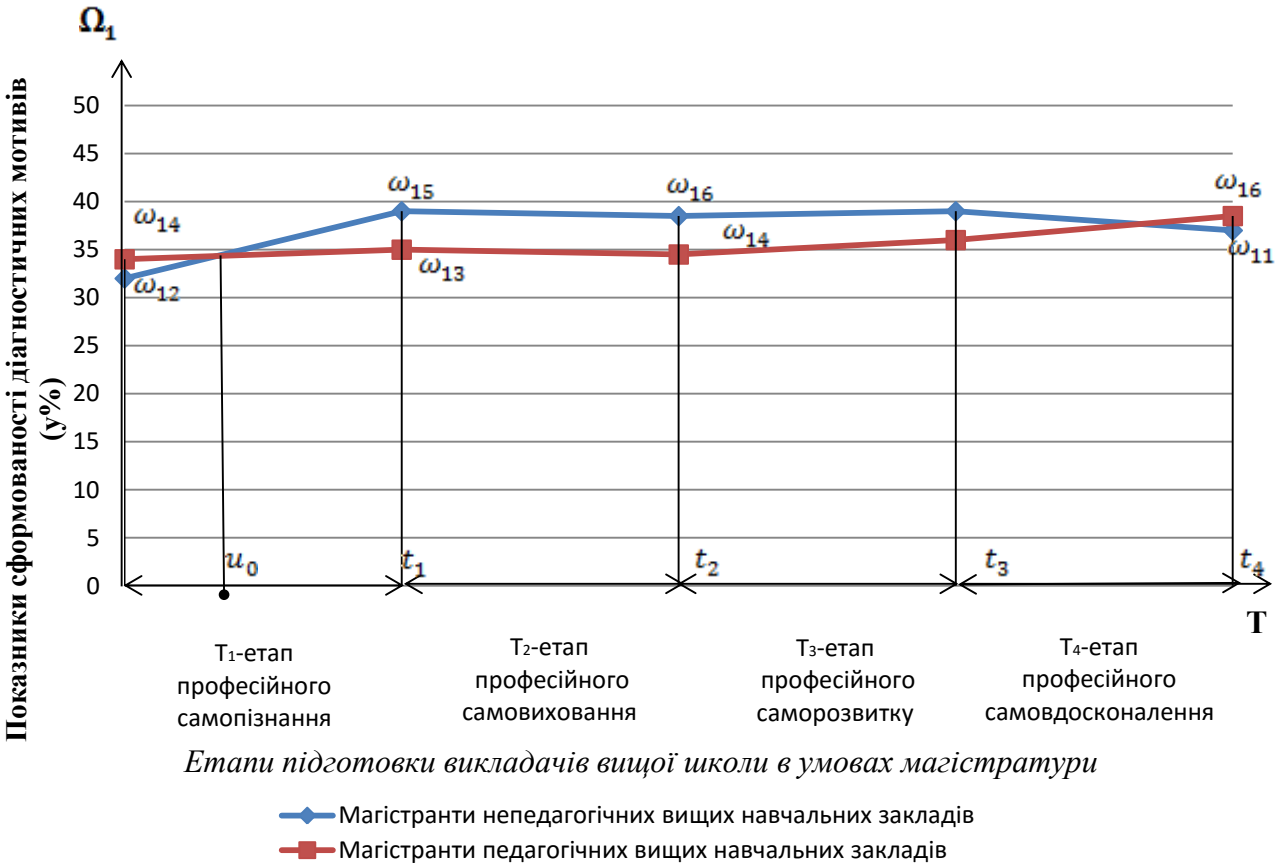
Змістово-результативний	– досконале володіння магістрантом дисципліни, що вивчаються, професіональними вміннями та навичками; – мати науковий світогляд та бути всебічно освіченою людиною; глибокі знання з педагогіки та психології.	– оцінка результатів семестрового та поточного контролю знань магістрантів; – метод проміжного та підсумкового тестування знань
Процесуально-діяльнісний	– сформованість глибоких знань з методики викладання дисциплін та вміння застосовувати їх на практиці; – сформованість уміння інтеграції змістової компоненти підготовки з діяльнісною	– оцінка результатів семестрового та поточного контролю знань; – метод проміжного та підсумкового тестування знань
Інформаційний	– мотиваційний (потреби у новій інформації, усвідомлення необхідності розвитку власної інформаційної культури); – акмеологічний (усвідомлення магістрантами потреби у постійному самовдосконаленні власної інформаційної культури); – синергетичний (сприйняття магістрантами формування інформаційної компетентності як відкритої системи, здатної до самоорганізації); – когнітивний (знання психолого-педагогічних особливостей сприймання інформації студентами вищих навчальних закладів; орієнтація в системі інформаційних джерел та методах пошуку інформації); – конструктивно-операційний (ефективність і продуктивність	– сертифікаційний тест із курсу цифрових технологій

Продовження таблиці Ш.2

	роботи з інформаційними джерелами; уміння здійснювати реферування інформації; уміння структурувати інформацію з метою її подальшої презентації для відповідного контингенту споживачів; уміння обробляти табличну, графічну та іншу інформацію; уміння застосовувати ІКТ та ТЗН у навчальному процесі; – дослідницько-творчий (уміння створювати наукову проблему та визначити шляхи її розв’язання, уміння вести дискусію, відстоювати власну точку зору; уміння застосовувати ІКТ для самовдосконалення та самореалізації.	
Неперервне самовдосконалення	– сформованість готовності до навчання впродовж життя; – здатність швидко реагувати на зміни, які відбуваються в сфері вищої освіти; – готовність самостійно ухвалювати рішення з різних питань та відповідати за прийняті рішення; – сформованість готовності здобувати нові знання; – сформованість умінь перетворювати новітні теоретичні знання у необхідну практичну площину з метою підготовки фахівців різних напрямів; – постійне прагнення до професійного самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення.	– методика «Потреба у досягненні» (Ю.М. Орлова)

Додаток Щ

Оцінювання мотиваційної готовності магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі



Мотиви:

ω_{11} – внутрішній

ω_{12} – пізнавальний

ω_{13} – уникнення

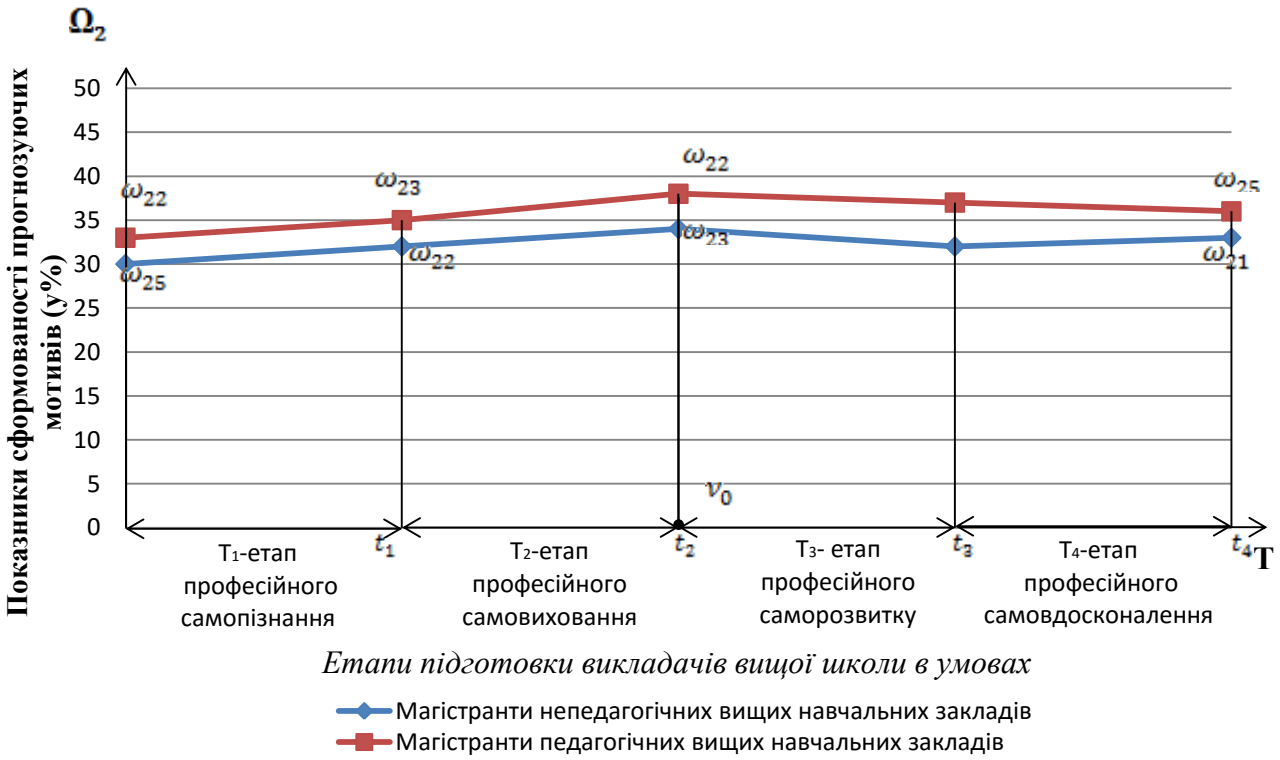
ω_{14} – змагальний

ω_{15} – зміни діяльності

ω_{16} – самоповаги

Рис. 1. Динаміка показників сформованості групи діагностичних мотивів (Ω_1) у процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (в експериментальних групах)

Продовження додатку Щ



Мотиви:

ω_{21} – значимість результатів

ω_{22} – складність завдань

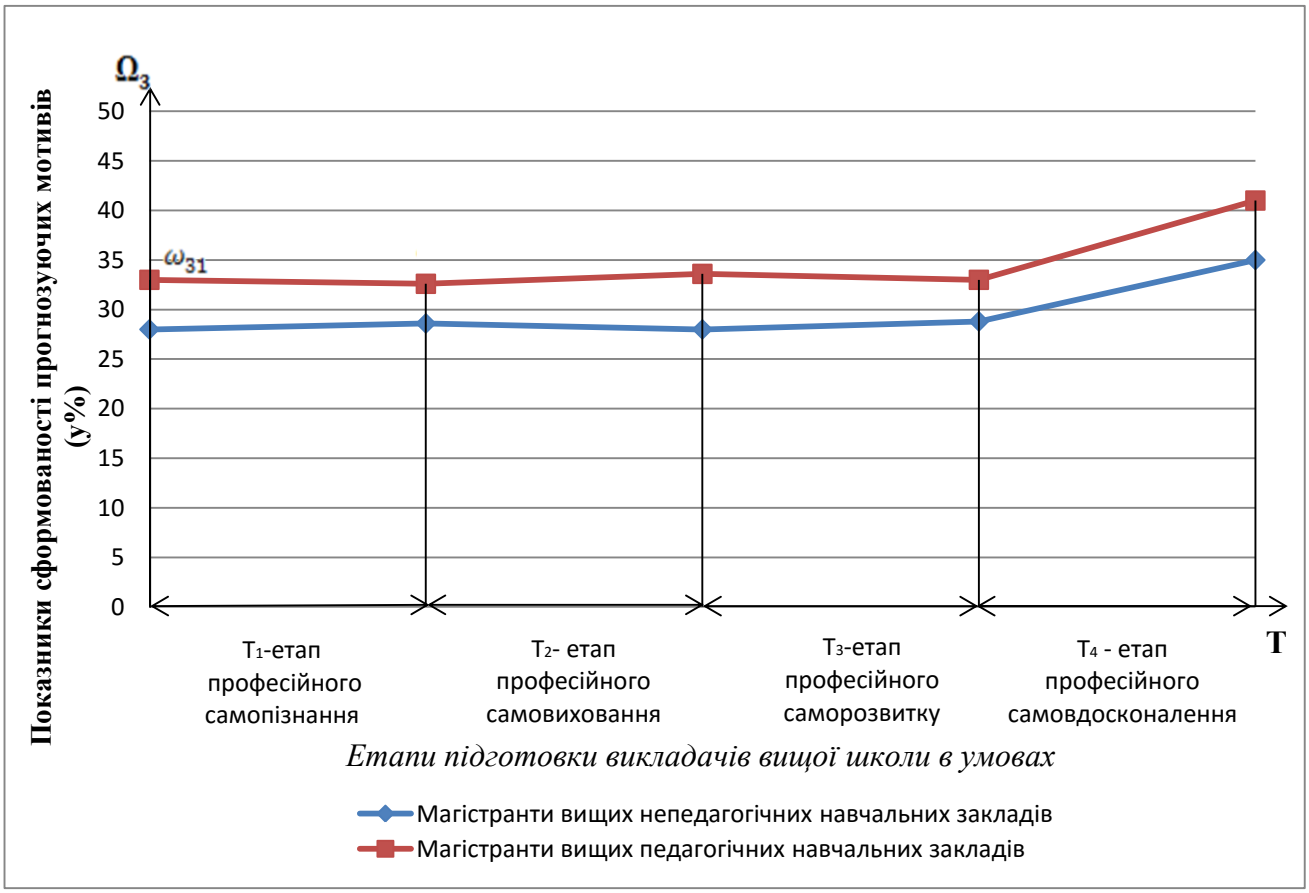
ω_{23} – вольове зусилля

ω_{24} – оцінка рівня досягнутих результатів

ω_{25} – оцінка власного потенціалу

Рис. 2. Динаміка показників сформованості групи прогнозуючих мотивів (Ω_2) у процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (в експериментальних группах)

Продовження додатку Щ



Мотиви:

ω_{31}– визначений рівень мобілізації зусиль

ω_{32}– очікуваний результат мобілізації

ω_{33}– закономірність результатів

ω_{34}– результативність

Рис. 3. Динаміка показників сформованості групи інтерпретаційних мотивів (Ω_3) у процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (в експериментальних групах)

Продовження додатку Щ

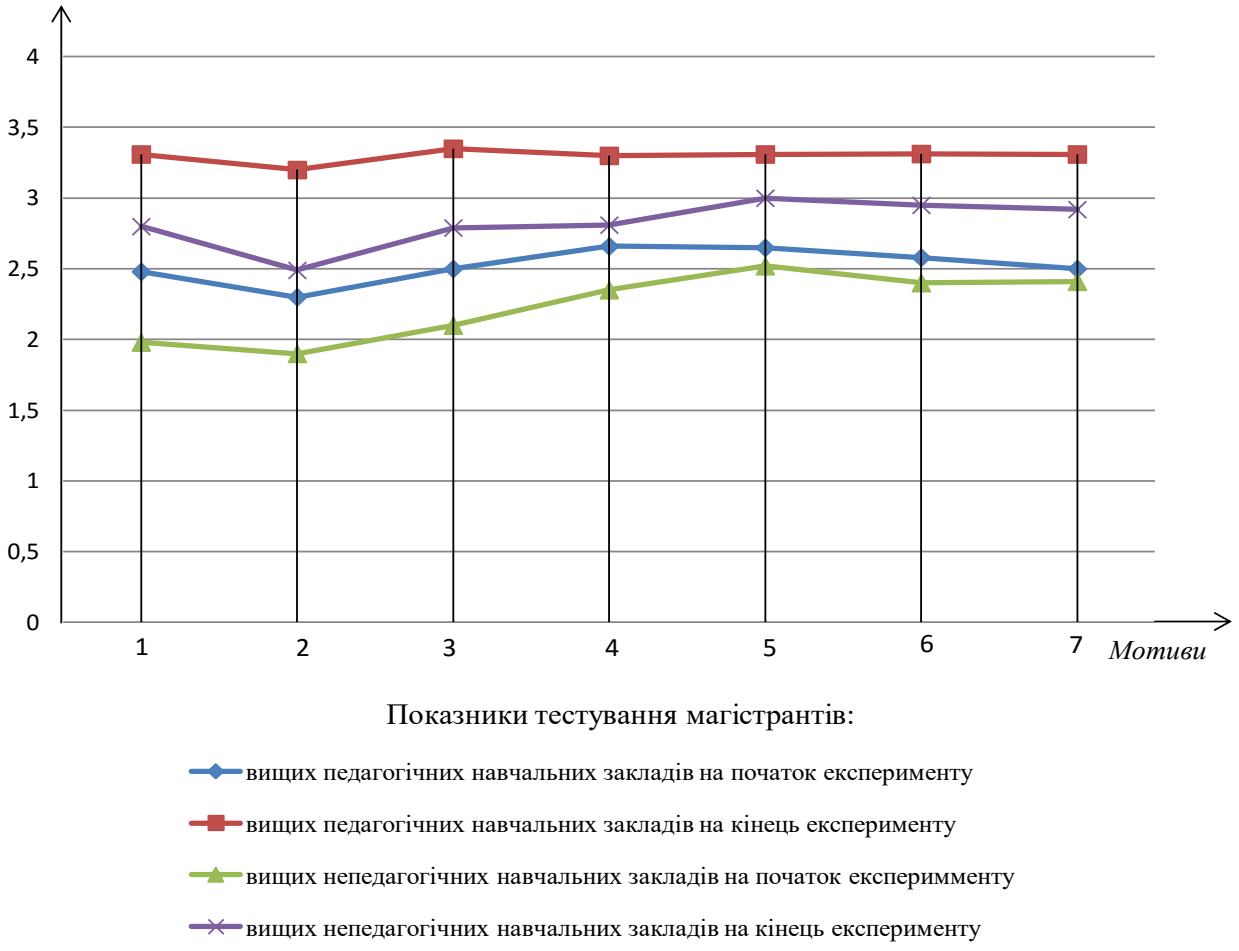


Рис. 4. Рівні сформованості мотиваційної готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності (за методикою професійної діяльності К. Замфір у модифікації А.А. Реана) магістрантів контрольних груп вищих педагогічних та вищих непедагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту

Продовження додатку Щ

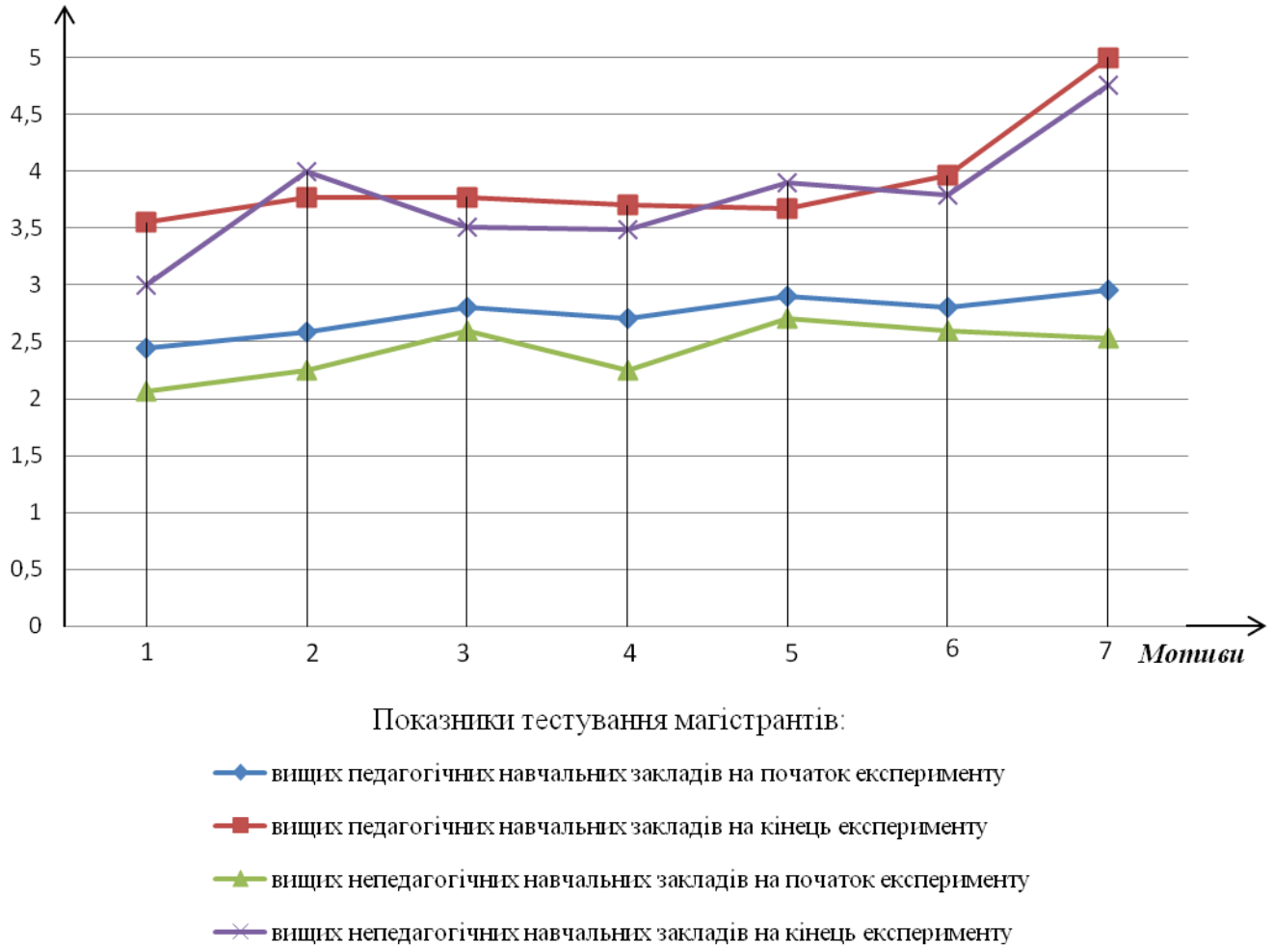


Рис. 5. Рівні сформованості мотиваційної готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності (за методикою професійної діяльності К. Замфір у модифікації А.А. Реана) магістрантів експериментальних груп вищих педагогічних та вищих непедагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту

Продовження додатку Щ

Аналіз сформованості соціально-особистісного компоненту для контрольних груп магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.1

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	Спрямо-ваність на себе (Я)	Спрямо-ваність на спілкуван-ня (С)	Спрямо-ваність на діяль-ність (Д)
1	2	2	2	3	4	2	1	42	45	47
2	3	2	2	2	4	1	2	41	45	44
3	2	2	2	3	1	4	1	46	46	49
4	2	2	3	2	1	2	1	42	46	45
5	4	1	2	3	2	1	3	42	44	46
6	4	2	1	1	2	1	2	43	41	41
7	2	3	4	2	1	2	3	41	48	44
8	2	2	2	3	4	2	3	44	43	43
9	1	2	2	3	4	3	1	45	47	49
10	2	3	1	3	3	4	2	43	46	49
11	3	1	3	2	4	2	5	42	47	44
12	2	2	2	4	3	2	1	46	45	45
13	2	2	4	3	3	3	1	42	45	44
14	4	1	2	3	2	3	2	42	46	44
15	2	2	2	2	5	2	2	44	43	42
16	1	2	2	4	3	2	2	42	46	45
17	3	2	2	2	2	4	1	48	46	45
18	1	3	4	2	2	1	3	42	48	44
19	2	2	2	1	3	1	4	42	45	44
20	1	3	2	2	2	2	2	43	46	45
21	1	4	1	3	2	3	2	42	46	51
22	2	2	2	2	3	2	4	45	44	43
23	3	1	2	2	1	2	2	45	46	44
24	2	1	1	2	2	3	2	44	47	48
25	2	2	2	2	1	2	3	41	44	45
26	1	2	1	4	1	2	1	44	48	52
27	2	2	2	2	1	3	1	42	43	41
28	2	1	2	2	4	2	3	44	48	44
29	2	1	2	4	3	1	1	42	46	45
30	2	1	4	3	1	2	2	43	46	43
31	2	3	2	2	2	2	2	41	46	42
32	2	2	2	3	2	2	2	43	48	46
33	2	4	2	2	3	2	2	41	46	49
34	2	2	2	1	2	1	3	42	47	45
35	2	1	3	3	4	1	1	43	45	51
36	5	2	2	1	2	3	4	47	46	46
37	1	4	2	2	3	2	3	46	45	44
38	2	2	3	4	2	2	2	46	45	43

Продовження таблиці Щ.1

39	2	2	4	3	3	2	1	48	48	52
40	2	2	2	3	3	3	4	48	46	45
41	2	2	2	2	1	2	3	43	48	46
42	2	2	2	4	2	2	3	45	44	44
43	3	2	2	2	4	2	3	46	45	44
44	1	4	1	3	2	2	2	44	46	44
45	4	2	2	3	1	2	2	42	46	44
46	2	2	2	3	1	3	4	42	44	48
47	2	2	2	2	4	3	1	42	47	43
48	2	1	2	3	2	2	2	48	47	44
49	1	3	1	2	1	4	2	47	44	45
50	1	2	2	2	2	4	1	41	47	45
51	2	2	2	5	1	4	2	44	46	44
52	2	2	2	2	1	3	2	45	44	43
53	2	2	1	3	2	2	1	42	46	44
54	3	2	4	2	2	2	2	46	44	50
55	2	2	2	3	2	4	2	43	45	49
56	2	3	1	4	3	2	2	42	48	46
57	2	2	3	5	2	2	2	42	47	52
58	2	3	4	2	2	2	2	41	45	51
59	3	2	1	4	3	2	3	41	46	44
60	1	2	1	4	2	2	2	42	44	43
61	2	2	2	3	4	2	2	46	45	44
62	2	2	2	1	4	3	2	43	48	46
63	2	2	2	4	3	1	2	44	43	43
64	3	1	4	3	2	2	2	44	46	48
65	2	2	2	3	2	4	2	42	43	44
66	2	2	4	3	2	2	1	42	45	43
67	2	2	4	1	2	2	2	43	46	48
68	2	2	1	2	3	4	2	46	45	45
69	2	2	4	1	2	3	2	46	46	51
70	1	2	2	2	2	2	4	42	46	51
71	1	2	2	3	1	2	1	44	42	43
72	2	1	2	3	2	2	2	43	47	45

Продовження додатку Щ

Аналіз сформованості соціально-особистісного компоненту для контрольних груп магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.2.

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	Спрямова-ність на себе (Я)	Спрямова-ність на спілкування (С)	Спрямова-ність на діяльність (Д)
1	4	2	2	2	1	2	3	43	48	53
2	1	2	2	3	3	1	4	43	46	48
3	3	3	2	4	3	2	1	45	50	52
4	1	2	4	2	2	2	2	44	42	43
5	1	4	3	2	3	1	1	44	42	43
6	1	2	2	2	3	4	2	47	51	48
7	2	4	2	3	2	1	3	43	42	42
8	4	1	2	1	1	3	3	42	45	44
9	2	4	1	3	3	1	3	47	49	45
10	4	1	2	1	2	2	1	42	46	44
11	3	2	1	4	2	2	2	45	49	50
12	1	1	3	4	1	3	2	44	49	53
13	4	2	2	2	2	1	2	43	49	51
14	2	4	1	2	3	2	1	46	47	48
15	2	3	3	2	4	2	1	42	46	47
16	2	2	2	2	2	2	4	42	46	51
17	4	3	1	3	3	2	1	42	44	43
18	4	2	2	1	2	3	3	43	48	46
19	4	2	1	3	3	1	1	44	48	52
20	2	2	1	4	2	2	2	43	50	47
21	2	3	2	4	2	1	2	43	51	54
22	2	2	4	2	2	1	2	41	49	45
23	2	2	2	4	2	2	2	45	49	47
24	3	2	2	2	2	1	4	44	48	46
25	2	1	4	2	1	3	3	44	48	50
26	2	1	2	1	1	3	4	42	48	50
27	2	1	1	4	2	3	3	44	43	42
28	3	2	2	2	4	2	1	44	42	43
29	3	3	2	1	4	3	3	45	51	47
30	2	2	2	2	4	2	2	44	42	42
31	1	2	2	2	3	4	2	42	49	48
32	1	2	4	2	1	2	3	45	51	47
33	2	2	4	3	3	2	2	45	44	44
34	2	2	2	4	3	2	2	43	41	42
35	2	3	1	4	3	3	1	43	49	47
36	4	3	3	2	3	2	2	42	48	53
37	2	2	2	2	1	2	4	44	52	50
38	1	4	2	2	2	2	2	44	49	50
39	2	4	3	2	3	1	2	43	45	47
40	1	3	3	2	2	2	4	44	43	43
41	2	2	2	3	4	2	2	44	49	47
42	2	3	2	1	4	1	1	45	42	43
43	2	3	4	1	2	2	2	42	51	48
44	3	4	2	1	2	2	2	45	44	43

Продовження таблиці Щ.2

45	4	2	3	2	1	2	1	45	44	43
46	2	2	2	4	2	2	2	42	48	46
47	4	2	2	3	3	1	2	44	43	42
48	2	1	3	4	1	1	3	44	42	43
49	2	4	2	2	2	3	3	46	49	50
50	3	2	4	2	1	3	3	43	42	42
51	2	2	2	4	2	2	2	42	47	46
52	1	1	4	1	1	2	3	44	42	43
53	2	4	3	2	3	2	3	43	44	46
54	2	3	4	1	1	3	1	43	42	42
55	2	3	4	3	3	2	3	45	52	46
56	2	3	2	2	4	2	1	43	44	50
57	1	3	4	3	3	3	1	44	45	42
58	3	2	4	2	1	3	2	45	44	43
59	2	3	1	2	4	3	2	43	48	49
60	4	2	2	1	2	1	2	44	49	55
61	2	4	2	3	1	2	2	42	49	46
62	2	2	4	3	2	3	2	43	51	47
63	4	1	3	2	2	1	2	42	45	44
64	2	2	1	2	1	2	4	45	47	49
65	2	1	2	3	2	1	4	45	49	47
66	2	3	1	1	2	4	1	46	49	50
67	4	3	2	2	2	3	2	42	47	49
68	3	4	2	2	1	2	5	44	43	43
69	2	1	2	3	3	4	3	45	50	47
70	2	2	2	3	4	3	2	43	52	47
71	1	2	2	4	1	2	1	45	44	43

Аналіз сформованості соціально-особистісного компоненту для експериментальних груп магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.3

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	Спрямо-ваність на себе (Я)	Спрямова-ність на спілкування (С)	Спрямова-ність на діяльність (Д)
1	1	2	3	1	1	2	1	45	43	44
2	1	2	1	1	3	2	2	47	45	46
3	3	3	2	2	4	3	3	43	48	50
4	2	3	2	2	2	1	2	46	44	45
5	4	3	2	2	1	3	3	41	46	44
6	2	2	3	2	2	2	2	46	44	43
7	2	3	3	3	4	2	2	43	42	40
8	1	2	1	2	3	2	2	45	42	44
9	1	2	2	2	3	2	1	44	48	46
10	2	2	3	1	2	2	2	45	42	44
11	2	3	4	3	3	3	3	43	47	48
12	2	1	1	3	2	1	2	45	43	44
13	1	1	3	2	2	4	2	44	49	50

Продовження таблиці Щ.3

14	3	2	4	3	3	3	3	42	48	46
15	2	2	2	3	4	2	5	42	49	51
16	1	2	2	2	2	1	3	44	50	49
17	5	3	4	2	2	3	2	44	42	43
18	2	2	2	3	2	3	4	45	49	5
19	2	2	2	1	2	2	3	44	48	47
20	3	3	3	4	3	2	3	43	41	42
21	1	2	3	2	2	2	2	45	49	44
22	1	0	3	2	1	2	1	41	44	45
23	1	2	1	2	2	4	2	44	42	45
24	3	1	3	2	1	4	1	42	46	45
25	2	2	4	3	3	2	3	43	41	42
26	1	1	2	2	2	3	2	43	45	44
27	2	2	2	3	3	2	4	44	42	41
28	2	3	2	3	3	4	3	43	46	49
29	3	3	4	2	2	3	2	45	42	44
30	1	1	2	2	1	3	1	44	43	48
31	3	1	2	1	1	2	1	44	48	52
32	4	2	2	3	2	2	2	46	45	44
33	3	2	2	4	3	3	3	41	45	46
34	3	3	2	4	3	5	3	42	47	48
35	1	1	1	2	2	2	3	44	42	42
36	2	4	2	2	2	3	2	44	50	49
37	3	4	3	3	3	2	3	43	45	47
38	2	2	2	1	1	3	2	44	41	42
39	2	1	2	1	2	3	2	42	45	43
40	3	2	4	3	3	3	3	46	44	45
41	2	4	3	3	3	2	2	43	47	50
42	2	2	1	1	2	4	2	43	49	47
43	2	3	3	4	2	3	2	45	43	42
44	4	1	2	1	2	3	1	43	41	42
45	3	4	3	3	3	2	3	44	42	43
46	2	1	1	1	1	2	3	46	44	43
47	1	3	1	1	1	4	1	42	43	46
48	2	1	2	4	2	3	2	44	41	43
49	2	2	2	1	1	4	2	45	43	43
50	5	3	4	2	3	2	2	43	47	46
51	4	3	1	1	1	2	1	43	41	42
52	1	2	1	2	3	2	1	44	48	50
53	1	1	1	1	1	2	3	47	42	45
54	2	1	2	1	1	4	1	46	44	41
55	2	2	3	1	1	4	3	45	49	50
56	2	2	2	3	3	2	4	43	48	42
57	3	3	3	2	2	5	4	45	41	44
58	3	2	1	1	2	2	2	41	48	43

Продовження таблиці Щ.3

59	2	2	4	3	3	2	3	46	43	45
60	2	2	3	1	1	4	3	41	50	43
61	2	2	2	2	4	3	2	42	48	49
62	2	1	2	1	1	3	1	44	49	46
63	2	1	2	1	3	2	2	43	42	42
64	2	2	2	2	2	3	4	41	44	49
65	4	3	3	3	2	2	2	43	48	46
66	3	2	3	4	1	2	2	43	47	44
67	2	1	2	2	3	1	1	43	47	42
68	2	4	2	2	2	3	2	43	49	48
69	1	2	2	3	1	2	1	41	42	43
70	4	2	2	3	2	3	2	44	43	46
71	1	3	2	2	2	2	1	42	47	49
72	2	3	3	4	2	2	2	41	45	44
73	2	2	1	1	3	2	2	45	42	51
74	1	1	1	2	1	4	1	42	47	52
75	1	1	2	2	2	4	1	46	41	42
76	2	1	1	3	2	1	2	44	43	42
77	3	4	2	2	2	3	3	42	46	49
78	1	1	3	2	2	2	1	40	44	49
79	2	1	1	1	3	1	2	43	51	49
80	3	3	4	2	2	2	2	42	46	45
81	2	3	2	4	2	2	2	43	41	42
82	3	2	2	4	5	3	1	46	45	45
83	3	4	3	2	2	2	3	43	49	48
84	1	1	2	2	2	4	1	43	47	43
85	2	3	4	2	2	2	2	43	49	47
86	3	2	1	1	2	1	2	43	46	49
87	4	3	3	3	3	2	2	43	45	46
88	2	2	2	1	1	4	2	41	46	42
89	2	2	2	4	2	3	2	44	42	43
90	2	2	4	1	1	3	1	41	47	49
91	4	2	2	2	1	2	3	42	41	41
92	3	2	2	2	4	3	2	46	44	45
93	2	1	2	3	2	2	2	46	45	44
94	2	2	2	1	2	1	3	47	42	43

Продовження додатку Щ

Аналіз сформованості соціально-особистісного компоненту для експериментальних груп магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.4

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	Спрямо-ваність на себе (Я)	Спрямов а-ність на спілку-вання (С)	Спря-мова-ність на діяль-ність (Д)
1	3	3	2	3	3	4	3	48	45	44
2	4	3	3	3	2	3	2	41	49	43
3	3	2	3	3	4	3	2	41	43	48
4	2	2	3	2	2	4	3	41	49	51
5	2	2	4	2	3	3	3	42	41	47
6	2	3	4	2	2	3	2	41	50	44
7	3	3	2	3	3	4	3	47	42	43
8	3	2	3	2	4	3	2	43	48	46
9	3	3	4	2	5	3	3	41	44	49
10	3	3	4	2	2	2	3	43	48	46
11	4	3	2	2	2	3	2	46	44	45
12	4	2	2	2	3	2	3	43	47	45
13	3	3	2	3	5	4	3	41	48	46
14	3	4	2	2	3	2	3	43	43	45
15	2	3	4	2	3	3	2	43	46	44
16	4	2	3	2	2	2	2	44	50	449
17	2	3	4	3	2	3	2	46	45	44
18	2	3	2	4	3	2	3	47	44	45
19	2	4	3	3	2	3	2	43	40	42
20	3	3	2	2	4	2	3	45	42	44
21	2	3	2	2	4	2	3	43	51	47
22	2	2	3	3	4	3	2	41	47	49
23	2	4	3	3	2	3	2	42	49	43
24	4	3	2	2	3	3	2	46	48	47
25	3	1	3	3	2	3	4	41	47	49
26	4	3	2	3	2	3	2	45	44	43
27	3	2	4	3	2	2	1	41	46	49
28	2	4	2	2	3	2	3	43	49	47
29	4	2	3	3	2	3	2	41	44	43
30	4	2	2	3	3	2	2	44	43	42
31	2	2	3	4	2	3	2	45	48	49
32	2	3	2	3	4	2	3	47	46	44
33	3	2	3	4	2	3	2	43	47	48
34	4	2	3	2	3	2	3	46	41	42
35	3	2	3	3	2	3	4	41	46	48
36	4	3	2	2	2	1	3	43	49	48

Продовження таблиці Щ.4

37	3	3	2	2	4	3	3	43	45	49
38	2	2	2	4	3	2	3	46	44	43
39	4	3	2	2	3	3	3	42	46	45
40	2	3	3	3	4	3	2	43	49	45
41	2	3	2	3	2	2	4	44	51	49
42	2	2	3	3	4	2	2	42	43	47
43	3	3	2	3	3	4	2	45	43	42
44	3	5	4	3	2	3	3	41	45	47
45	3	2	3	3	2	3	4	49	45	44
46	3	2	4	3	3	2	3	44	45	49
47	3	2	2	2	4	2	3	44	43	42
48	2	2	3	2	3	4	2	41	43	41
49	2	4	3	3	2	3	2	43	49	51
50	2	3	2	4	1	2	2	45	42	44
51	3	2	3	2	4	3	2	44	45	49
52	4	2	2	2	3	2	3	42	50	45
53	2	2	2	2	3	2	4	48	46	45
54	3	3	2	3	2	4	3	41	46	47
55	2	2	3	2	3	4	2	44	45	47
56	2	3	2	3	4	2	3	41	43	47
57	2	2	3	2	2	4	2	43	48	46
58	2	3	2	2	3	2	4	42	45	49
59	1	2	4	3	2	2	2	45	48	44
60	4	3	2	2	3	1	3	45	43	44
61	3	2	2	4	2	2	2	43	47	51
62	3	4	2	2	3	2	3	43	50	42
63	2	3	2	2	3	2	4	47	46	45
64	3	2	3	3	3	3	4	46	43	45
65	2	3	4	2	3	5	3	46	43	42
66	3	3	2	2	4	2	2	44	46	51
67	3	3	3	4	2	3	2	41	45	43
68	3	3	2	4	3	2	3	46	42	44
69	3	3	2	2	4	2	3	41	44	43
70	2	4	3	3	3	3	2	43	47	48
71	2	2	3	2	3	4	3	46	47	50
72	3	2	4	2	2	2	3	47	42	44
73	3	4	3	3	3	3	2	43	50	49
74	3	4	2	2	2	2	3	43	49	52
75	2	3	3	4	3	3	2	42	46	44
76	2	2	3	2	2	4	2	43	45	46
77	3	2	3	2	4	3	3	43	47	48
78	2	4	3	3	3	3	2	46	47	45
79	2	2	3	4	2	2	3	41	44	49
80	3	2	3	4	2	3	5	43	51	48
81	2	2	2	2	3	2	4	47	43	42

Продовження таблиці Щ.4

82	4	2	3	3	2	2	3	41	51	50
83	2	3	4	2	3	3	3	43	48	49
84	3	3	2	3	2	4	3	46	45	43
85	2	4	2	2	3	2	3	46	47	46
86	2	3	3	4	1	3	2	44	49	46
87	4	2	3	3	3	2	3	43	49	44
88	3	2	4	3	2	2	2	43	46	45
89	3	4	2	2	3	2	3	48	44	45
90	2	5	2	3	4	3	2	42	49	47
91	2	4	3	3	2	3	2	43	49	47

Кореляційний аналіз сформованості мотиваційної готовності до професійно-педагогічної діяльності та сформованості особистісно-професійних якостей для контрольних груп магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.5

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*Спрямованість на себе (Я)*	*Спрямованість на спілкування (С)*	*Спрямованість на діяльність (Д)*
1	1									
2	-0,40	1								
3	0,073	-0,15	1							
4	-0,18	-0,095	-0,138	1						
5	0,015	-0,046	-0,064	-0,038	1					
6	-0,1	0,112	-0,194	0,0044	-0,189	1				
7	0,212	0,01	-0,035	-0,263	0,0675	-0,18	1			
Спрямованість на себе (Я)	0,062	-0,1	-0,011	-0,018	0,052	0,267	-0,007	1		
Спрямованість на спілкування (С)	-0,13	-0,005	0,1317	0,0109	0,0184	0,041	0,0002	-0,048223	1	
Спрямованість на діяльність (Д)	-0,14	0,096	0,1951	0,0783	-0,042	0,136	-0,1073	0,060420	0,352609	1

- середній оберненопропорційний зв'язок
- слабкий оберненопропорційний зв'язок
- слабкий прямопропорційний зв'язок
- середній прямопропорційний зв'язок

Продовження додатку Щ

Кореляційний аналіз сформованості мотиваційної готовності до професійно-педагогічної діяльності та сформованості особистісно-професійних якостей для контрольних груп магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.6

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*Спрямо-ваність на себе (Я)*	*Спрямо-ваність на спілку-вання (С)*	*Спрямо-ваність на діяльні-сть (Д)*
1	1									
2	-0,11	1								
3	-0,21	-0,11	1							
4	-0,21	-0,116	-0,216	1						
5	-0,05	0,285	-0,245	0,0573	1					
6	-0,15	-0,14	0,0149	-0,135	-0,045	1				
7	-0,09	-0,179	0,0198	-0,100	-0,378	-0,04	1			
Спрямова-ність на себе (Я)	-0,21	0,131	-0,131	0,0508	0,0549	0,088	0,0289	1		
Спрямова-ність на спілкуванн я (С)	-0,02	-0,032	-0,172	0,1177	0,0228	0,216	0,0989	0,081648	1	
Спрямова-ність на діяльність (Д)	0,104	-0,002	-0,261	0,0119	-0,012	0,048	0,0534	-0,026941	0,69200	1

- середній оберненопропорційний зв'язок
- слабкий оберненопропорційний зв'язок
- слабкий прямопропорційний зв'язок
- середній прямопропорційний зв'язок

Продовження додатку Щ

Кореляційний аналіз сформованості мотиваційної готовності до професійно-педагогічної діяльності та сформованості особистісно-професійних якостей для експериментальних груп магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.7

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*Спрямо ва-ність на себе (Я)*	*Спрямова-ність на спілкуван-ня (С)*	*Спрямова-ність на діяльність (Д)*
1	1									
2	0,377	1								
3	0,297	0,316	1							
4	0,1681	0,263	0,267	1						
5	0,121	0,246	0,090	0,4123	1					
6	-0,01	0,01	0,061	-0,049	-0,17	1				
7	0,183	0,288	0,114	0,2472	0,284	-0,01	1			
Спрямо-ваність на себе (Я)	-0,102	-0,12	-0,11	-0,076	0,094	-0,12	0,0301	1		
Спрямо-ваність на спілкува-ння (С)	-0,056	0,102	0,051	-0,122	0,077	0,044	0,0648	-0,26486	1	
Спрямо-ваність на діяль-ність (Д)	-0,043	0,101	0,002	-0,144	0,09	0,006	-0,167	-0,18151	0,22346316	1

- середній оберненопропорційний зв'язок
- слабкий оберненопропорційний зв'язок
- слабкий прямопропорційний зв'язок
- середній прямопропорційний зв'язок

Продовження додатку Щ

Кореляційний аналіз сформованості мотиваційної готовності до професійно-педагогічної діяльності та сформованості особистісно-професійних якостей для експериментальних груп магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.8

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*Спрямова-ність на себе (Я)*	*Спрямова-ність на спілкування (С)*	*Спрямова-ність на діяльність (Д)*
1	1									
2	-0,15	1								
3	-0,21	-0,20	1							
4	-0,13	-0,03	0,031	1						
5	-0,02	0,037	-0,229	-0,327	1					
6	-0,19	-0,01	0,240	0,0364	-0,03	1				
7	0,050	-0,12	-0,249	-0,152	0,087	-0,19	1			
Спрямова-ність на себе (Я)	-0,05	0,018	-0,252	-0,044	-0,03	-0,08	0,2294	1		
Спрямова-ність на спілкування (С)	-0,02	0,129	0,051	-0,005	-0,16	-0,02	-0,023	-0,280354	1	
Спрямова-ність на діяльність (Д)	0,175	-0,10	0,049	-0,100	-0,1	-0,1	-0,096	-0,00266	0,183803	1

- середній оберненопропорційний зв'язок
- слабкий оберненопропорційний зв'язок
- слабкий прямопропорційний зв'язок
- середній прямопропорційний зв'язок

Продовження додатку Щ

Порівняльний аналіз сформованості мотиваційної готовності до професійно-педагогічної діяльності магістрантів вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів

(для експериментальних груп)

Таблиця Щ.9

Групи Мотиви	t-критерій ЕГ(1)		t-критерій ЕГ(2)	
	94 особи		91 осіб	
1	3,887304979		4,26528608	
2	5,424337345		5,54703002	
3	3,003482024		4,65219729	
4	3,955358367		4,46010713	
5	6,35826621		6,83076803	
6	3,251093803		6,990378	
7	7,50595477		9,52776569	
t (teor, a=0.95)	1,9867		1,9867	

Порівняльний аналіз сформованості мотиваційної готовності до професійно-педагогічної діяльності магістрантів вищих непедагогічних навчальних закладів (для експериментальних та контрольних груп)

Таблиця Щ.10

Групи Мотиви	t-критерій ЕГ(1)-КГ(1)		t-критерій ЕГ(2)-КГ(2)	
	94 особи		91 осіб	
1	0,942280969		2,68702528	
2	0,451128034		2,42280276	
3	0,521659589		2,54791824	
4	2,854288534		1,83284514	
5	1,169628195		3,34388039	
6	1,735216931		4,21721315	
7	0,207364669		2,78696521	
t (teor, a=0.99)	2,6316		2,6316	

Продовження додатку Щ

Порівняльний аналіз показників сформованості загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту*

Таблиці Щ.11

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту) - ЕГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту) - ЕГ (на кінець експерименту)
Незадовільно	1,277044781	1,277044781
Задовільно	2,554089563	3,831134344
Добре	1,277044781	4,51353771
Відмінно	5,108179125	10,21635825
t (teor, a=0.95)	1,9759	

*Порівнюються відсотки показників загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів. Усі показники на кінець експерименту статистично перевищують граничну статистику, а отже статистично значно відрізняються.

Продовження додатку Щ

Порівняльний аналіз показників сформованості загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту*

Таблиця Щ.12

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту) - ЕГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту) - ЕГ (на кінець експерименту)
Незадовільно	1,263055281	1,263055281
Задовільно	2,526110561	7,578331684
Добре	2,526110561	0
Відмінно	1,263055281	8,841386965
t (teor, a=0.95)	1,9759	

*Порівнюються відсотки показників загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів. Усі показники перевищують граничну статистику, а отже статистично значно відрізняються.

Продовження додатку Щ

Порівняльний аналіз сформованості загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту*

Таблиця Щ.13

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту)	ЕГ (на кінець експерименту)
Незадовільно	7,174781008	2,391593669	8,159809219	5,439872813
Задовільно	1,195796835	3,587390504	1,359968203	8,159809219
Добре	5,978984174	2,391593669	2,719936406	2,719936406
Відмінно	2,391593669	3,587390504	6,799841016	24,47942766

t (teor, a=0.95) 1,9759

*****Порівнюються відповідні значення у педагогічних та непедагогічних вищих навчальних закладах. Висновок переважна більшість значень статистично, значно відрізняються.

Порівняльний аналіз сформованості загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту*

Таблиця Щ.14

Якісний показник оцінки	КГ (на початок експерименту) - КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту) - ЕГ (на кінець експерименту)
Незадовільно	2,383275058	5,396295025
Задовільно	7,149825173	18,88703259
Добре	4,766550115	8,094442538
Відмінно	4,766550115	16,18888508

t (teor, a=0.95) 1,9759

*Порівнюються відповідні значення показників в контрольних та експериментальних групах вищих педагогічних навчальних закладах – значення статистично значно відрізняються.

Продовження додатку Щ

Кореляційний аналіз сформованості загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних та вищих педагогічних навчальних закладів на початок і на кінець експерименту

Таблиця Щ.15

КГ (на початок експери-менту) НВНЗ	1						
КГ (на кінець експеримент-ту) НВНЗ	0,94544068	1					
ЕГ (на початок експериме-нту) НВНЗ	0,96325918	0,879037025	1				
ЕГ (на кінець експериме-нту) НВНЗ	0,88235979	0,962639731	0,875979062	1			
КГ (на початок експериме-нту) ПВНЗ	0,98268042	0,989126619	0,933366309	0,944579606	1		
КГ (на кінець експеримент-ту) ПВНЗ	0,89898582	0,990440812	0,804909759	0,943586598	0,96148259	1	
ЕГ (на початок експериме-нту) ПВНЗ	0,99731291	0,964377281	0,962263984	0,914187676	0,992793818	0,92255858	1
ЕГ (на кінець експериме-нту) ПВНЗ	0,787589435	0,92331351	0,635029702	0,838958209	0,869780898	0,96602912	0,812656506

Продовження додатку Щ

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості мотивації магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів щодо потреб у досягненні на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.16

Якісний показник рівня	КГ (на початок експерименту) - ЕГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту) - ЕГ (на кінець експерименту)
Високий	5,108179125	10,21635825
Середній	7,662268688	7,662268688
Низький	12,77044781	2,554089563
t (teor, a=0.95)	1,9759	

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості мотивації магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів щодо потреб у досягненні на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.17

Якісний показник рівня	КГ (на початок експерименту) - ЕГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту) - ЕГ (на кінець експерименту)
Високий	1,263055281	8,841386965
Середній	3,789165842	3,789165842
Низький	2,526110561	12,63055281
t (teor, a=0.95)	1,9759	

Продовження додатку Щ

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості мотивації магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів щодо потреб у досягненні на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.18

Якісний показник рівня	КГ (на початок експерименту) - КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту) - ЕГ (на кінець експерименту)
Високий	7,2	24,68035656
Середній	8,4	9,597916441
Низький	15,6	34,278273

t (teor, a=0.95) 1,9759

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості мотивації магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів щодо потреб у досягненні на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.19

Якісний показник рівня	**КГ (на початок експерименту) - КГ (на кінець експерименту)**	**ЕГ (на початок експерименту) - ЕГ (на кінець експерименту)**
Високий	8,341462701	20,23610634
Середній	5,958187644	6,745368782
Низький	2,383275058	13,49073756

t (teor, a=0.95) 1,9759

Продовження додатку Щ

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості мотивації магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних та педагогічних навчальних закладів щодо потреб у досягненні на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.20

Якісний показник рівня	КГ (на початок експерименту)	КГ (на кінець експерименту)	ЕГ (на початок експерименту)	ЕГ (на кінець експерименту)
Високий	7,174781008	8,370577843	12,23971383	8,159809219
Середній	10,76217151	3,587390504	24,47942766	8,159809219
Низький	17,93695252	4,783187339	36,71914148	16,31961844

t (teor, a=0.95) 1,9759

Кореляційний аналіз сформованості мотивації магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних і вищих педагогічних навчальних закладів щодо потреб у досягненні на початок і на кінець експерименту

Таблиця Щ.21

	КГ (на початок експе-ри-менту) НВНЗ	**КГ (на кінець експе-ри-менту) НВНЗ**	**ЕГ (на початок експе-ри-менту) НВНЗ**	**ЕГ (на кінець експе-ри-менту) НВНЗ**	**КГ (на початок експе-ри-менту) ПВНЗ**	**КГ (на кінець експе-ри-менту) ПВНЗ**	**ЕГ (на поча-ток експе-ри-менту) ПВНЗ**	**ЕГ (на кінець експе-ри-менту) ПВНЗ**
КГ (на початок експерименту) НВНЗ	1							
КГ (на кінець експерименту) НВНЗ	-0,563621	1						
ЕГ (на початок експерименту) НВНЗ	0,944911	-0,802955	1					
ЕГ (на кінець експерименту) НВНЗ	-0,1167106	0,886168	-0,435371	1				
КГ (на початок експерименту) ПВНЗ	-0,6933752	0,986021	-0,891042	0,796576	1			
КГ (на кінець експерименту) ПВНЗ	-0,3146113	0,961409	-0,607985	0,979452	0,902129	1		
ЕГ (на початок експерименту) ПВНЗ	-0,8299481	0,928571	-0,96682	0,650892	0,977432	0,79062	1	
ЕГ (на кінець експерименту) ПВНЗ	-0,457935	0,992433	-0,723696	0,936356	0,958103	0,98795	0,8759	1

– групи оберненопропорційно пов'язані між собою

– групи прямо пропорційно пов’язані між собою

Продовження додатку Щ

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок експерименту (у %)

Таблиця Щ.22

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'юте-ром	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктив-ності	Безпека і конфі-денцій-ність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	56	62	37	44	54
Середній рівень	26	31	25	38	39
Низький рівень	18	7	28	23	7

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на кінець експерименту (у %)

Таблиця Щ.23

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'юте-ром	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктив-ності	Безпека і конфіден-ційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	71	73	46	51	63
Середній рівень	27	26	39	35	27
Низький рівень	2	11	15	14	10

Продовження додатку Щ

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок експерименту (у %)

Таблиця Щ.24

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	51	59	33	35	48
Середній рівень	38	21	32	34	38
Низький рівень	13	20	35	26	14

Продовження додатку Щ

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на кінець експерименту (у %)

Таблиця Щ.25

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	79	77	41	42	57
Середній рівень	19	14	27	29	39
Низький рівень	2	9	32	29	41

Продовження додатку Щ

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок експерименту (у %)

Таблиця Щ.26

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність комп'ютера	Цифровий стиль життя
Високий рівень	42	56	34	43	42
Середній рівень	33	29	31	39	47
Низький рівень	25	15	35	18	11

Продовження додатку Щ

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних груп вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту (у %)

Таблиця Щ.27

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	65	61	41	49	65
Середній рівень	27	27	37	31	22
Низький рівень	8	12	22	20	13

Продовження додатку Щ

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок експерименту (у %)

Таблиця Щ.28

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність комп'ютера	Цифровий стиль життя
Високий рівень	40	52	33	40	45
Середній рівень	31	30	37	40	42
Низький рівень	29	18	31	20	13

Результати тестування щодо сформованості інформатичної компетентності магістрантів експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту (у %)

Таблиця Щ.29

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	67	71	40	45	51
Середній рівень	23	21	35	38	43
Низький рівень	10	8	25	18	6

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок експерименту

Таблиця Щ.30

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність комп'ютера	Цифровий стиль життя
Високий рівень	2,526110561	5,0522211	1,263055281	3,7891658	3,7891658
Середній рівень	2,526110561	1,2630552	7,578331684	1,2630552	6,3152764
Низький рівень	5,052221123	3,7891658	5,052221123	2,5261105	2,5261105
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Продовження додатку Щ

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на кінець експерименту

Таблиця Щ.31

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність комп'ютера	Цифровий стиль життя
Високий рівень	2,5261105	12,630552	1,2630552	5,0522211	17,682773
Середній рівень	5,0522211	7,5783316	2,5261105	8,8413869	26,524160
Низький рівень	2,5261105	5,0522211	3,7891658	2,5261105	8,8413869
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.32

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність комп'ютера	Цифровий стиль життя
Високий рівень	27,407663	5,9581876	8,3414627	7,149825	27,4076631
Середній рівень	7,1498251	2,3832750	7,1498251	9,533100	29,7909382
Низький рівень	20,257837	3,5749125	15,491287	2,383275	2,38327505
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.33

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність комп'ютера	Цифровий стиль життя
Високий рівень	36,424991	25,632401	9,4435162	6,7453687	8,0944425
Середній рівень	10,792590	12,141663	2,6981475	2,6981475	1,3490737
Низький рівень	25,632401	13,490737	8,0944425	2,6981475	9,4435162
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Продовження додатку Щ

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок експерименту

Таблиця Щ.34

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	6,3852239	3,8311343	5,1081791	11,493403	7,6622686
Середній рівень	15,324537	12,770447	8,9393134	5,1081791	1,2770447
Низький рівень	6,3852239	16,601582	8,9393134	3,8311343	8,9393134
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на кінець експерименту

Таблиця Щ.35

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	10,216358	5,1081791	6,3852239	11,49340303	7,662268
Середній рівень	10,216358	15,324537	15,324537	7,662268688	15,32453
Низький рівень	0	2,5540895	21,709761	19,15567172	39,58838
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.36

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	18	13,2	10,8	8,4	10,8
Середній рівень	1,2	6	16,8	3,6	14,4
Низький рівень	19,2	4,8	15,6	10,8	3,6
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Продовження додатку Щ

Статистика Стьюдента порівняння рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів на початок та на кінець експерименту

Таблиця Щ.37

Рівні сформованості	Основи роботи з комп'ютером	Інтернет і Веб	Програми підвищення продуктивності	Безпека і конфіденційність	Цифровий стиль життя
Високий рівень	38,391665	24,680356	10,96904736	9,5979164	12,340178
Середній рівень	26,051487	9,5979164	6,8556546	6,8556546	1,371130
Низький рівень	15,082440	15,082440	4,11339276	4,1133927	37,020534
t (teor, a=0.95)	1,9759				

Продовження додатку Щ

Кореляційний аналіз рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих педагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.38

	Основи роботи з комп'ютером КГ на початок	*Інтернет і Веб КГ на початок*	*Програми підвищен-ня продуктивності КГ на початок*	*Безпека і конфіденційність КГ на початок*	*Цифровий стиль життя КГ на початок*	*Основи роботи з комп'ютером КГ на кінець*	*Інтернет і Веб КГ на кінець*	*Програми підвищення продуктивності КГ на кінець*	*Безпека і конфіден-ційність КГ на кінець*	*Цифровий стиль життя КГ на кінець*	*Основи роботи з комп'ютером ЕГ на початок*	*Інтернет і Веб ЕГ на початок*	*Програми підвищення продуктивності ЕГ на початок*	*Безпека і конфіденційність ЕГ на початок*	*Цифровий стиль життя ЕГ на початок*	*Основи роботи з комп'ютером*	*Інтернет і Веб*	*Програми підвищення продуктивності*	*Безпека і конфіденційність*	*Цифровий стиль життя*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*
Основи роботи з комп'ютером КГ на початок	1																			
Інтернет і Веб КГ на початок	0,98	1																		
Програми підвищення продуктивності КГ на початок	-0,20	-0,061	1																	
Безпека і конфіденційність КГ на початок	0,917893	0,849812543	-0,578	1																
Цифровий стиль життя КГ на початок	0,773727	0,672510117	-0,780	0,96159681	1															

Продовження таблиці Щ.38

Основи роботи з комп'ютером КГ на кінець	0,98782916	0,999958885	-0,052	0,84499802	0,66577138	1														
1	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***	***11***	***12***	***13***	***14***	***15***	***16***	***17***	***18***	***19***	***20***	***21***
Інтернет і Веб КГ на кінець	0,98269807	0,999232499	-0,022	0,82851356	0,64300356	0,99954662	1													
Програми підвищення продуктивності КГ на кінець	0,93711395	0,875832741	-0,535	0,99867267	0,94618374	0,8714204	0,85625576	1												
Безпека і конфіденцій-ність КГ на кінець	0,99454277	0,999093229	-0,103	0,87148316	0,70341033	0,99866607	0,996658653	0,8955864	1											
Цифровий стиль життя КГ на кінець	0,94700688	0,983861305	0,1181188	0,7417849	0,52923071	0,98544341	0,990115269	0,77534235	0,9753509	1										
Основи роботи з комп'ютером ЕГ на початок	0,94981	0,98540	0,10931	0,74770	0,53673	0,98691	0,99131	0,78090	0,97726	0,99996	1									
Інтернет і Веб ЕГ на початок	0,99100123	0,9999174	-0,074	0,85651684	0,68196673	0,99975974	0,998646501	0,88196332	0,9995579	0,98148	0,9831397	1								
Програми підвищення продуктивності ЕГ на початок	0,29506585	0,151826218	-0,995	0,64999848	0,83361291	0,14285714	0,112992227	0,60999428	0,193771	-0,02	-0,01	0,1645174	1							
Безпека і конфіденційність ЕГ на початок	0,84855529	0,761834237	-0,6933752	0,98884723	0,99174949	0,75592895	0,73587528	0,97986371	0,788723	0,633632	0,640464	0,770097	0,7559289	1						
Цифровий стиль життя ЕГ на початок	0,89040151	0,814065152	-0,629714	0,99791983	0,97729055	0,80876525	0,790690543	0,99327481	0,838054	0,697008	0,7033363	0,8214624	0,6976372	0,9963916	1					
Основи роботи з комп'ютером	0,96369088	0,992421574	0,0616456	0,77860425	0,57647177	0,99349504	0,996473281	0,80989175	0,9862899	0,998392	0,9988556	0,9907603	0,0292204	0,6764627	0,73653	1				

Продовження таблиці Щ.38

Інтернет і Веб	0,957	0,98938	0,08424	0,76418	0,55780	0,99065	0,99431	0,79639073	0,98229	0,99942	0,99968	0,98743	0,0065607	0,659599	0,72101	0,9997	1			
Програми підвищення продуктив-ності	0,975	0,93189	-0,419	0,98312	0,89515	0,92857	0,91697	0,9912407	0,94649	0,85195	0,85656	0,93648	0,5	0,94491	0,96928	0,8803	0,86928	1		
Безпека і конфіденційність	0,95382097	0,899490047	-0,491	0,99470312	0,9282911	0,8954909	0,881684012	0,99867713	0,9172777	0,80679	0,8119957	0,9050316	0,5684421	0,9683006	0,98601	0,839	0,826435	0,99672031	1	
Цифровий стиль життя	0,92485266	0,859115673	-0,52	0,99983963	0,95652726	0,85443954	0,838409017	0,99943492	0,8801263	0,753676	0,7594723	0,8656225	0,6362848	0,9860214	0,99661	0,7897	0,775612	0,98624138	0,9963844	1

Кореляційний аналіз рівнів сформованості інформатичної компетентності магістрантів контрольних та експериментальних груп вищих непедагогічних навчальних закладів

Таблиця Щ.39

	Основи роботи з комп'ютером КГ на початок	*Інтернет і Веб КГ на початок*	*Програми підвищення продуктивності КГ на початок*	*Безпека і конфіденційність КГ на початок*	*Цифровий стиль життя КГ на початок*	*Основи роботи з комп'ютером КГ на кінець*	*Інтернет і Веб КГ на кінець*	*Програми підвищення продуктивності КГ на кінець*	*Безпека і конфіденційність КГ на кінець*	*Цифровий стиль життя КГ на кінець*	*Основи роботи з комп'ютером ЕГ на початок*	*Інтернет і Веб ЕГ на початок*	*Програми підвищення продуктивності ЕГ на початок*	*Безпека і конфіденційність ЕГ на початок*	*Цифровий стиль життя ЕГ на початок*	*Основи роботи з комп'ютером*	*Інтернет і Веб*	*Програми підвищення продуктивності*	*Безпека і конфіденційність*	*Цифровий стиль життя*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*
Основи роботи з комп'ютером КГ на початок	1																			
Інтернет і Веб КГ на початок	0,9691024	1																		
Програми підвищення продуктивності КГ на початок	0,90322	0,769452	1																	
Безпека і конфіденційність КГ на початок	0,8445115	0,9505131	0,5329387	1																
Цифровий стиль життя КГ на початок	0,8635894	0,9612709	0,5636215	0,999327	1															
Основи роботи з комп'ютером КГ на кінець	0,9864316	0,9964479	0,8205055	0,920973	0,934647	1														
Інтернет і Веб КГ на кінець	0,9994565	0,9767068	0,8885812	0,861706	0,879741	0,9913	1													

Продовження таблиці Щ.30

Програми підвищення продуктивності КГ на кінець	0,8084948	0,9286738	0,4776761	0,997949	0,994928	0,8941	0,827455	1												
Безпека і конфіденційність КГ на кінець	0,9208885	0,9885893	0,6644601	0,986467	0,991818	0,9724	0,933239	0,97395	1											
Цифровий стиль життя КГ на кінець	0,9929886	0,9914652	0,8461538	0,901896	0,917136	0,9989	0,996346	0,87239	0,9605	1										
Основи роботи з комп'ютером ЕГ на початок	0,8761786	0,967993	0,5845241	0,998065	0,999674	0,9434	0,891591	0,99204	0,9948	0,9270112	1									
Інтернет і Веб ЕГ на початок	0,9841061	0,9098976	0,9650783	0,735987	0,760328	0,9416	0,977717	0,69114	0,837	0,9562142	0,77666	1								
1	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***	***11***	***12***	***13***	***14***	***15***	***16***	***17***	***18***	***19***	***20***	***21***
Програми підвищення продуктивності ЕГ на початок	-0,381246	-0,597496	0,0524142	-0,81706	-0,795356	-0,5278	-0,41151	-0,8523	-0,711	-0,487856	-0,7796	-0,21	1							
Безпека і конфіденційність ЕГ на початок	0,7353292	0,8797725	0,3733058	0,983933	0,976721	0,8366	0,75727	0,99334	0,9413	0,8102858	0,97093	0,6	-0,90687	1						
Цифровий стиль життя ЕГ на початок	0,8493836	0,9533203	0,5406704	0,999958	0,999621	0,9245	0,86632	0,99732	0,9879	0,9058168	0,99859	0,74	-0,81174	0,98226	1					
Основи роботи з комп'ютером	0,9999429	0,971683	0,8985819	0,850186	0,868928	0,9881	0,999752	0,81474	0,925	0,9941952	0,88128	0,98	-0,3911	0,74253	0,855	1				
Інтернет і Веб	0,9909005	0,9270848	0,9527668	0,764746	0,787868	0,9554	0,985925	0,72193	0,86	0,9680423	0,80333	1	-0,25335	0,63742	0,7706	0,99	1			
Програми підвищення продуктивності	0,8466531	0,6892351	0,993099	0,430024	0,462855	0,7478	0,828651	0,37135	0,5722	0,7778118	0,48533	0,93	0,169171	0,26193	0,4383	0,84	0,9106	1		
Безпека і конфіденційність	0,9798637	0,9003385	0,9707253	0,720577	0,745528	0,9338	0,972749	0,67471	0,8245	0,9493907	0,76 23	1	-0,18898	0,58521	0,7269	0,98	0,9978	0,9359	1	
Цифровий стиль життя	0,9545787	0,8515904	0,9900719	0,646585	0,674135	0,8927	0,944238	0,59642	0,7629	0,912664	0,69277	0,99	-0,08847	0,5	0,6535	0,95	0,986	0,9668	0,9948	1

– групи оберненопропорційно пов'язані між собою

– групи прямопропорційно пов’язані між собою

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX–XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Абашкіна. – К., 1999. – 46 с.
2. Аверьянова С.В. Повышение качества профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка высшей школы / С.В. Аверьянова // Российский внешнеэкономический вестник. – 2012. – № 8. – С. 85–93.
3. Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.М. Авшенюк. – К., 2005. – 24 с.
4. Айламазян А.К., Стась Е.В. Информатика и теория развития / А.К. Айламазян, Е.В. Стась. – М. : Наука, 1989. – 174 с.
5. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М. : РАГС, 2004. – 161 с.
6. Акмеология : [учеб.] / [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
7. Акмеологія з основами психології кар’єри : [навч. посіб.] / [уклад. О.М. Гавалешко, В.В. Пасніченко, Г.А. Кривко]. – Чернівці : Рута, 2004. – 84 с.
8. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М. Алексюк. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
9. Алексюк А.М. Загальні методи навчання / А.М. Алексюк, В.І. Помогайба // Педагогіка / [за ред. Н.В. Ярмаченко]. – К. : Вища школа, 1986. – С.160–199.
10. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України: Історія. Теорія : [підруч. для студ., асп. та молодих виклад. вузів] / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
11. Алешина И. Реформирование высшего образования в России в условиях глобализации [Электронный ресурс] / И. Алешина. – Режим доступу: http:// www.prof.msu.ru/publ/Ulan-ude/u17.htm.

12. Алтухова М.А. Структура и содержание приципов в педагогике / М.А. Алтухова // Инновации в образовании. – 2010. – № 8. – С. 45–58.
13. Андреев А.Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 1. – С.19–27.
14. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития : [монография] / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
15. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
16. Андрущенко В.П. Духовна сутність освіти / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5–10.
17. Андрущенко В.П. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти / В.П. Андрущенко, А.Ю. Олійник // Вища освіта України. – 2008. − № 3. – С. 5–15.
18. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17–23.
19. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
20. Андрущенко В.П. Освіта України в контексті суспільних проблем та суперечностей / В.П. Андрущенко // Розвиток педагогічних і психологічних праць в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / [гол. ред. В.Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. – Ч.2. – Х. : ОВС, 2002. – С. 9–17.
21. Андрущенко В.П. Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть / В.П. Андрущенко // Директор школи. – 2000. – № 43. – С. 8–9.
22. Андрущенко В.П. Україна і світ: авторитет освіти / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 4. – С. 5–9.

23. Андрущенко В.П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. − № 3. –С. 5–13.
24. Андрущенко В.П. Філософія освіти в постболонському просторі / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 5–6.
25. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление: [монографія] / С.Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
26. Анненков В.П. Педагогічна інноватика – наука про створення педагогічних нововведень / В.П. Анненков // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / [за заг. ред. І.А. Зязюна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України]. – К. –Харків : НТУ ХПІ, 2009. – С.383–387.
27. Антилогова Л.Н. Формирование профессиональной компетентности преподавателя высшей школы / Л.Н. Антилогова // Инновационное образование и экономика. – 2008. – № 2 (13). – С.31–36.
28. Антонюче М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М.С. Антонюче // Сучасні педагогічні технології у вищій школі : наук.-метод. зб. – Вип. 1 / [ред. кол. Д.В. Чернілевський (голова) та ін.]. – Вінниця –К. : ВДПУ, 1995. – С. 111–113.
29. Архангельский В.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / В.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
30. Астахова К.В. Університетський викладач в умовах переходу суспільства до інноваційної економіки: вектори змін / К.В. Астахова // Вища школа. – 2010. – №2. – С. 41–47.
31. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М. : Московский псих.-соц. ин-т ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. – 272 с.
32. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический процесс / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 189 с.
33. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования гос ВПО нового поколения : [метод. пособ.] / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества

подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

34. Байу Р. Поради викладачам – початківцям : [практ. посіб.] / Роберт Байу. – К. : НМЦ «Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2005. – 448 с.
35. Бакіров В.С. Висока якість університетської освіти – вимога часу / В.С. Бакіров // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 15–19.
36. Балабанова К.Є. Особливості підготовки магістрів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] // Гуманізм та освіта: міжнародна наук.-прак. конференція : [електронне наук. видання матеріалів конф.]. – Вип. VIII, 2010 / К.Є. Балабанова. – Режим доступу: http//conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Balabanova.php.
37. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – № 3. – С. 21–34.
38. Балла М.І. Новий англо-український словник / М.І. Балла. – К. : Чумацький шлях, 2008. – 668 с.
39. Барабанова З.П. Развитие акмеологической культуры педагогов как условие освоения личностно ориентированного взаимодействия [Электронный ресурс] / З.П. Барабанова. – Режим доступу: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_3_2009_barabanova_razvitie_akmeolog_kulturel.
40. Барановська Л.В. Особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх офіцерів управління для складних інформаційних систем як категорія педагогічної науки / Л.В. Барановська // Інформаційні системи. – 2010. – № 10. – С. 158–164.
41. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : [текст] : дис. на соискание уч. ст. док. пед. наук : 13.00.04 / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1998. – 471 с.
42. Баталина А.Я. Цивилизационно-антропологический подход как методологический инструментарий в решении педагогических проблем / А.Я. Баталина // Педагогіка і психологія формування творчої особистості:

проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [ред. кол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін.]. – К. : Запоріжжя, 2001. – Вип. 18. – 300 с.

43. Батечко Н. Г. Акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – С. 14–23.
44. Батечко Н. Г. Акмесинергетичний підхід у моделюванні процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2012. – Вип. III–IV. – С. 25–29.
45. Батечко Н. Г. Акмесинергетический подход в формировании мотивационной сферы будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры / Н. Г. Батечко // Мир науки, культуры, образования : междунар. науч. журнал. – Горно-Алтайск, 2013. – № 6(43). – С. 246–249.
46. Батечко Н. Г. Акмеологический подход к профессиональной подготовке преподавателей высшей школы в условиях магистратуры / Н. Г. Батечко // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – М., 2013. – 13(9). – С. 16–28.
47. Батечко Н. Г. Аксіологічні аспекти підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 97. – С. 5–9.
48. Батечко Н. Г. Болонський процес в Україні: пріоритетні завдання адаптації та виклики сучасності / Н.Г. Батечко // Наук. записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Вінниченка, 2013. – Вип. 121, ч. 1. – С. 70–75.
49. Батечко Н. Г. Державне управління сферою вищої освіти України: суперечності сучасного розвитку / Н. Г. Батечко // Наукові праці Чорномоврського держ. ун-ту ім. Петра Могили : наук.-метод. журнал. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 209, Вип. 197.– С. 10–15.
50. Батечко Н. Г. До проблеми модернізації вищої освіти Російської Федерації / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод.

журнал. – 2013. – Вип. III–IV. – С. 113–121.

51. Батечко Н. Г. До проблеми формування кадрового потенціалу вищої школи / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2011. – Вип. 2. – С. 12–20.
52. Батечко Н. Г. Європейський поступ вищої освіти України: міфи і реалії / Н. Г. Батечко // Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2010. – Вип. 155. – С. 234–241.
53. Батечко Н. Г. Інноваційний вектор модернізації вищої освіти України / Н. Г. Батечко // Наукові праці Чорномоврського держ. ун-ту ім. Петра Могили : наук.-метод. журнал. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Вип. 176. – С. 22–26.
54. Батечко Н. Г. Інститут магістратури в Україні: правові засади функціонування / Н. Г. Батечко // Наукові праці Чорномоврського держ. ун-ту ім. Петра Могили : наук.-метод. журнал. Сер. : Педагогіка. – 2013. – Т. 215, Вип. 203. – С. 125–134.
55. Батечко Н. Г. Магістратура в системі вищої освіти України / Н. Г. Батечко // Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2009. – Вип. 143. – С. 76–82.
56. Батечко Н. Г. Моделювання змісту освіти майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс. – 2014 – № 3. – С. 5–12.
57. Батечко Н. Г. Моделирование процесса подготовки магистров в контексте акмесинергетического подхода / Н. Г. Батечко // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – М., 2014. – № 3(13). – С. 24–37.
58. Батечко Н. Г. Організаційні підходи до підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» в аграрному вищому навчальному закладі / Н. Г. Батечко, І. М. Буцик, О. А. Заболотний // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип. 55. – С. 132–137.
59. Батечко Н. Г. Особливості організації самостійної роботи майбутніх

викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс – 2014. – Вип. 3–4. – С. 46–51.

60. Батечко Н. Г. Особливості реалізації компетентнісного підходу у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 100. – С. 12–16.
61. Батечко Н.Г. Перспективи впровадження кредитно-модульної системи навчання / Н.Г. Батечко, П.Г. Лузан // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – С. 26–31.
62. Батечко Н.Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : [монографія] / Батечко Н.Г. [за ред. Я.В. Цехмістер; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України]. – К. : Едельвейс, 2014. – 708 с.
63. Батечко Н. Г. Подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры: синергетический и акмеологический аспекты / Н. Г. Батечко // Alma Mater. Вестник высшей школы. – М., 2014. – № 1. – С. 70-74.
64. Батечко Н.Г. Пріоритетні напрямки вдосконалення магістерської підготовки в контексті Болонської угоди / Н.Г. Батечко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – С. 31–36.
65. Батечко Н. Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2012. – Вип. I–II. – С. 49–54.
66. Батечко Н. Г. Професійна освіта та компетентність / Н. Г. Батечко, П. М. Решетник // Наук. вісник Нац. аграрного ун-ту. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 150–157.

67. Батечко Н. Г. Професійна підготовка викладачів вищої школи: теоретичний аспект / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2011. – Вип. 2. – С. 6–11.

68. Батечко Н. Г. Професійна підготовка магістрів, як акмеологічна проблема / Н. Г. Батечко // Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. наук. праць. – Слов'янськ : СДНІ, 2012. – № 20. – С. 14–25.

69. Батечко Н. Г. Розвиток мотиваційної сфери майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2013. – Вип. I–II. – С. 41–47.

70. Батечко Н. Г. Синергетичний підхід у процесі магістерської підготовки / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2012. – Вип. 4. – С. 5–15.

71. Батечко Н. Г. Синергия научных подходов в исследовании подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры / Н. Г. Батечко // Мир науки, культуры, образования : междунар. науч. журнал. – Горно-Алтайск, 2013. – № 5(42). – С. 39–42.

72. Батечко Н. Г. Современное развитие магистратуры в контексте синергетического подхода / Н. Г. Батечко // Мир науки, культуры, образования : междунар. науч. журнал. – Горно-Алтайск, 2014. – № 3(46). – С. 78–81.

73. Батечко Н. Г. Стратегія модернізації вищої освіти в контексті процесів глобалізації / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2013. – Вип. 1. – С. 5–15.

74. Батечко Н. Г. Суперечності у розвитку сучасної школи вищої освіти України / Н. Г. Батечко // Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2012. – Вип. 175 (4.2). – С. 20–29.

75. Батечко Н. Г. Сучасна магістратура в Україні як акмесинергетична система / Н. Г. Батечко // Освітологія : польсько-український журнал. – Варшава – К. : Едельвейс, 2014. – Вип. III. – С. 45–52.

76. Батечко Н. Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи України / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2013. – Вип. 3. – С. 5–19.
77. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до моделювання підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Наук. вісник Східно-європейського нац. ун-ту імені Лесі Українки. Сер. : Педагогічні науки. – Луцьк, 2013. – № 7(256). – С. 125–130.
78. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2013. – Вип. 4. – С. 5–20.
79. Батуріна В.М. Професійна підготовка вчителя іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М. Батуріна. – Житомир, 2006. – 20 с.
80. Батурина Г.И. Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе / Г.И. Батурина // Советская педагогика. – 1974. – №5. – С. 153–156.
81. Батышев А.С. Педагогические основы изучения, общения и внедрения передового опыта / А.С. Батышев. – Ташкент : Укитувчи, 1978. – 184 с.
82. Бедный Б. Продуктивность исследовательской работы аспирантов (наукометрические оценки) / Б. Бедный, А. Миронюк, Т. Седова // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 20–36.
83. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : [монография] / В.С. Безрукова. – Свердловск : СИПИ, 1990. – 128 с.
84. Бельмаз Я. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України / Я.Бельмаз // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – 2011. –

Спецвипуск 7. – С. 23–33.

85. Бельмаз Я. Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США / Ярослава Бельмаз // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – №3–4. – С. 21–26.
86. Бельмаз Я. Підвищення професійного рівня викладачів вищої школи: дисциплінарний підхід / Я. Бельмаз // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 1. – С. 108–115.
87. Бельмаз Я.М. Підвищення інтересу до підготовки викладачів ВНЗ у Великій Британії та США у 90-х роках XX століття / Я.М. Бельмаз // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2009. – № 1. – Режим доступу: http//nbuv.gov.ua/t-journals / NarJsv/2009-1/09 bymrds.htm.
88. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : [монографія] / Я.М. Бельмаз ; Горлівський дер. пед. ін.-т іноземних мов. – Горлівка : Вид-во ГДППМ, 2010. – 304 с.
89. Бельмаз Я.М. Соціально-історична обумовленість підвищення інтересу до професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США у 90-х роках XX – початку XX століття / Я.М. Бельмаз // Вісник Луганського Нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. III. – С. 207–215.
90. Бельмаз Я.М. Підвищення професійного рівня викладачів як один із напрямів реформування вищої освіти Великої Британії / Я.М. Бельмаз // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. 26–27 квітня 2012 р. м. Умань. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч. 2. – С. 12–15.
91. Бермус А.Т. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования [Электронный ресурс] / А.Т. Бермус. – Режим доступу: www.ebib1ioteca.1t/resursai/Uzsienio;201eid.
92. Бершадский М.Е. Компетенция и компетентности: сколько их у российского школьника? / М.Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–143.
93. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы

психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.

94. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 302 с.
95. Беспарточна О.І. Використання досвіду Російської Федерації при створенні національної системи кваліфікацій України / О.І. Беспарточна // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2013. – Випуск 2. – С. 5–10.
96. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
97. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В.Ю. Биков. – К.: Атака, 2008. – 684 с.
98. Біла книга системи освіти України / [за ред. В.Г. Кременя ; Академія ПНУ України]. – К., 2009. – 185 с. [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.turinx.com/file/345815/.
99. Білорус О.Г. Імперативи стратегії розвитку України в умовах глобалізації / О.Г. Білорус // Політична думка. – 2001. – № 4. – С.68–83.
100. Білоусова І.М. Засоби інформаційних технологій як впливовий фактор навчальної діяльності / І.М. Білоусова, О.Г. Колгатін // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць [ред. В.І. Євдокимова, О.М. Микитюка; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди]. – Вип. 14. – Х., 2000.– С. 145–150.
101. Блауберг И.В., Юдин Е.Г. Понятие целосности и его роль в научном познании / И.В. Блауберг, Е.Г. Юдин. – М. : Знание, 1972. – 48 с.
102. Блинов А.О. Модель стратегического менеджмента федеративных округов / А.О. Блинов // Экономический вестник Ростовского гос. ун-та. – 2003. – Т.1, №3. – С. 62–72.
103. Бобрицька В.І. Державна кадрова політика України у підготовці наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників для системи освіти/

В.І. Бобрицька // Освітня політика: філософія, теорія, практика : [монографія] / [за ред. В. П. Андрущенка ; авт. кол. : В. П. Андрущенко, Б.І. Андрусишин, В.І. Бобрицька, Р.М. Вернидуб та ін.]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 385–398.

104. Бобрицька В.І. Моніторинг якості освіти як чинник формування ефективної державної кадрової політики України з підготовки працівників для системи вищої освіти / В.І. Бобрицька // Теорія і практика навчання і виховання. – 2015. – № 26. – С. 41-47.

105. Бобрицька В. І. Організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетенції педагога вищої школи в умовах магістратури / В. Бобрицька // Історико-педагогічні студії : Науковий часопис. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 55 – 58.

106. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи / В. Бобрицька // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. : 17. Теорія і практика навчання та виховання. – 2013. – № 23. – С. 29-33.

107. Бобрицька В.І. Компетентнісний підхід у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів магістратури / В. Бобрицька // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 21. – С. 46 – 54.

108. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.М. Богданова. – К., 2003. – 38 с.

109. Богомолов Г.Т. Активизация образования посредством использования метода проблемного обучения / Г.Т. Богомолов // Активные методы преподавания политической экономии. – Л. : Лениздат, 1989. – С. 29–39.

110. Богуславський М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Magister. – 1995. – № 2. – С. 89–95.

111. Бодалев А.А. Акмеология и современные проблемы воспитания /

А.А. Бодалев // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 2. – С. 13–25.

112. Бодалев А.А. О предмете акмеологии / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 5. – С. 73–79.
113. Бодалев А.А. Личность и общение : [избр. психол. труды] / А.А. Бодалев. – М.: МПА, 1995. – 328 с.
114. Боднарчук Н.В. Інноваційні технології в освіті / Н.В. Боднарчук, О.І. Бутейко // Педагогічний альманах. – Вип. 9. – Вінниця. – 2011.– С. 207–213.
115. Бодрова Т.О. Магістерська практика майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у контексті сучасної освітньої парадигми / Т.О. Бодрова // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. –, 2011. – № 1.– С. 51–57.
116. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А.Н. Бойко. – К. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
117. Бойко Є.М. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення ВНЗ / Є.М. Бойко // Фондовий ринок. – 2000. – № 17. – С. 28–30.
118. Болонський процес у фактах і документах / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабич. – К.–Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім.В. Гнатюка, 2003. – 52 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http//www tspu.tdu.ua.
119. Болотов В.А., Суриков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8–14.
120. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі // В.І. Бондар. – К. : ФАДА ЛТД, 2000. – 191 с.
121. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика личности в гуманистических теориях и системах воспитания : [учеб. пособие для педвузов] / [Электронный ресурс] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Режим доступа: http://uchebauchenyh.narod.ru//books/uchebnik/2_9.htm.(01.12.2009).

122. Бондаренко О.В. Неепрерывное профессиональное образование как обьект педагогического исследования / О.В. Бондаренко, А.А. Краснова // Материалы XXXVIII научно-техн. конф. по итогам работы проф.-препод. состава Сев.-Кав. ГТУ, 2008. – Т. 2. – Ставрополь : Изд-во Сев. Кав ГТУ, 2009. – С.128–131.
123. Бранский В.П. Теоретические основы социальной синергетики / В.П.Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.114–129.
124. Братко М В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект / М. В. Братко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2013. – Вип. 1–2. – С. 11-17.
125. Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті / М. В. Братко // Компетентнісно зорієнтовано освіта: якісні виміри : [монографія] / [ред. кол. : Огнев'юк В. О. та ін.]. – К. : КУБГ, 2015. – С. 243–261.
126. Брюханова Н.О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н.О. Брюханова. – Х., 2002. – 19 с.
127. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов : сб. ст. [отв. ред. В.И. Аршинов и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.
128. Бурдіна С.В. Система підготовки магістрів управління освітою в вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / С.В. Бурдіна.– Луганськ, 2008. – 22 с.
129. Буряк В.К. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис/ В.К. Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 11–35.
130. Бушинский В.И. Проблемы управления высшим учебным заведением / В.И. Бушинский, С.А. Смолин // Право и образование. – 2000. – № 1. – С. 46.

131. Вакуленко Т.І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Іванівна Вакуленко. – К., 1995. – 186 с.

132. Василенко Л.П. Психолого-педагогічні умови активізації професійного саморозвитку майбутнього педагога / Леся Василенко, Ігор Василенко // Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2011. – № 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.social-scienee.com.ua/article/505.

133. Васильєв І.Б. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Професійна педагогіка»: системний підхід / І.Б. Васильєв // Професійна освіта: теорія і практика. – Х. : ХОНМЦ, 2000. – № 1 (11–12). – С. 71–74.

134. Вашурина Е.В. Вопросы стратегического развития персонала / Е.В. Вашурина // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 4. – С.87–97.

135. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання : [підруч. для педагогів] / Г.Г. Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка,1997. – 441 с.

136. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л.М. Ващенко. – К. : ВО «Тираж», 2005. – 380 с.

137. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад., гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : ВТО «Перун», 2004. – 1440 с.

138. Величко О.Г. Сучасний менеджмент якості науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу / Олександр Величко, Валерій Іващенко, Олександр Ясев, Олександр Рожков // Вища школа. – 2006. – № 5–6. – С. 34–39.

139. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный поход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5.– С. 32–38.

140. Верхогляд О. Незалежний (приватний) сектор вищої освіти США в контексті

діяльності ВНЗ України / Ольга Верхогляд, Юлія Романовська, Олександр Романовський // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 3–4. – С. 175–189.

141. Витвицька О.Д. Передумови інноваційної діяльності в освіті / О.Д. Витвицька// Актуальні питання інноваційної спрямованості освіти, науки, виробництва: матеріали міжнар. наук.-практ. конференції, Мукачево, 2010 р. – К. : Аграр медіа, 2010. – С. 9–11.
142. Вишнякова Н.В. Креативная акмеология : [монография] / Н.Ф. Вишнякова. – Минск : Дэбор, 1998. – 242 с.
143. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] // Доповідь Міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (21 березня 2008 року, м. Київ). – Режим доступу: //http://www. mon.gov.ua/main. php.
144. Вільський Г.Б. Особливості сучасного етапу розвитку вищої освіти України / Г.Б. Вільський // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 57–62.
145. Вітвицька С.С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С.С. Вітвицька // Вісник Житомирського дер. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 8–12.
146. Вітвицька С.С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз / С.С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук та ін. ; за заг. ред. О.А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 71–104.
147. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : [метод. посіб.] / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
148. Вітвицька С.С. Педагогічна освіта магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С.С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 440 с.
149. Вітвицька С.С. Професіограма як модель магістра освіти / С.С.Вітвицька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. –

№ 8 (10).– С. 212–225.

150. Вітвицька С.С. Системно-історичний аналіз станів становлення магістратури в Україні / С.С. Вітвицька // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С.249–252.
151. Вітвицька С.С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / С.С. Вітвицька. – Житомир. – 2004.– Режим доступу: http:eprints.zu.edu.ua/351/1/04vssspo.pdf.
152. Вітлінський В.В. Наукова складова в системі інноваційної підготовки фахівців зі спеціальностей «Економічна кібернетика» та «Інтелектуальні прийняття рішень» / В. Вітлінський, С. Устинко, О. Шарапов // Вища школа.– 2012. – № 4. – С. 67–75.
153. Внукова Н.М. Інноваційний потенціал вищої школи у глобальних викликах XXI століття / Н.М. Внукова // Вища школа. – 2010. – № 12. – С. 26–36.
154. Волков А.Е. Российское образование – 2020: модель образования инновационной экономики : материалы для обсуждения / А.Е. Волков и др. // Вопросы образования. – 2008. − № 1. – С. 33.
155. Волков О.І. Системи якості вищих навчальних закладів: теорія і практика : [монографія] / О.І. Волков, Л.М. Віткін, Г.Г. Хімічева, А.С. Зенкін. – К. : Наукова думка, 2006. – 301 с.
156. Володько В.М. Педагогічна система: навчання, теорія, практика, перспективи: [навч. посіб] / В.М. Володько. – К. : Пед. Преса, 2000. – 148 с.
157. Воронка Г.С. Додипломна і післядипломна освіта в Канаді та Великій Британії: плюралізм навчально-освітнього процесу / Г.С. Воронка // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 56–60.
158. Воронка Г.С. Зарахування до закладів вищої освіти у Канаді та Великій Британії / Г.С. Воронка // Вища школа. – 2006. – № 5–6. – С. 78–83.
159. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах : [конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей] // В.В. Воронов. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 192 с.
160. Воротняк Л.І. Особливості педагогічної технології формування

полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / [гол. ред. А.Й. Сиротенко]. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – Вип. 3. – 216 с.

161. Востряков О.В. Ціннісна пропозиція магістратури – в контексті фундаменталізації змісту освіти / О.В. Востряков, О.М. Гребешкова, Т.І. Решетняк // Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології його розвитку : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 12 квітня 2011 р. у 2 т. – Т. 2. – К. : КНЕУ, 2011. – С. 145–147.

162. Вощевська О.В. Педагогічна діяльність викладачів у системі вищої освіти США / О.В. Вощевська // Науковий вісник нац. університету біоресурсів і природокористування України. – 07/2009. – № 137. – С. 260–264.

163. Гаджиева Н.И. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания / Н.И. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 144 с.

164. Галаган А.И. Сравнительный анализ эффективности современных систем образования // А.И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 5.– С. 216–232.

165. Галузян В.М. Педагогіка : [навч. посіб.] / В.М. Галузян, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.

166. Гаращук О.В. Підвищення якості підготовки кадрів – фундаментальна місія вищої школи / О. Гаращук, В. Куценко, І. Содоль // Вища школа. – 2013. – № 2. – С. 22–36.

167. Герасіна Л.М. Рецензія на монографію Белової Людмили Олександрівни «Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики» / Л.М. Герасіна // Український соціум. – 2005. − № 1 (6). – С. 138–141.

168. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика/ Б.С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.

169. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 298 с.

170. Гершунський Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках

практикоориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский.– М. : Интер-Диалект, 1997. – 697 с.

171. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
172. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : [монографія] / А.В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агенство, 1998. – 252 с.
173. Головин Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах : [учебн. пособие для студ. филолог. спец. вузов] / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М. : Высшая школа, 1987. – 104 с.
174. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
175. Гончаренко С.У. Освіта / С.У. Гончаренко // Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер., 2008. – С. 614–616.
176. Гончаренко С.У. Наука й навчальний предмет / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 8–14.
177. Горкуненко П.П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійноі освіти» / Горкуненко Петро Петрович. – Вінниця, 2007. – 265 с.
178. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / Анджей Гофрон // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 37–43.
179. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся профтехучилищ / О.С. Гребенюк. – М. : Педагогика, 1985. – 151 с.
180. Гребінь-Крушельницька Н.Ю. Структура професійної самореалізації особистості курсанта з позицій акмеології / Н.Ю. Гребінь-Крушельницька // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2011. – № 5 (216). – С. 41–49.
181. Гребнева В.В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании / В.В. Гребнева // Субъект

образования как самоорганизующаяся система : сборн. научн. и научно-прикладных трудов. – Белгород : Политерра, 2005. – С.122–138.

182. Гретченко А.И. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А.И. Гретченко, А.А. Гретченко. – М. : КНОРУС, 2009. – 432 с.

183. Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В.М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1 (1). – С. 21–26.

184. Гриньова В.М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В.М. Гриньова // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С.58–61.

185. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки : [монографія] / О.А. Грішнова. – К. : Знання, КОО, 2001. – 254 с.

186. Громовий В.В. Глобальна освіта й українська школа / В.В. Громовий // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 13–16.

187. Губарев В.В. Научный сравнительный анализ содержания образовательных программ отечественных и зарубежных вузов в наукоемких областях науки и технологи : [монография] / В.В. Губарев, Ю.С. Парфильев, А.П. Суржиков, Н.М. Эдвардс. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 494 с.

188. Губенко О.В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 10. – С. 1–5.

189. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Гузій. – К., 2007. – 40 с.

190. Гузій Н.В. Курс «Основи професіоналізму викладача вищої школи», як акмеологічний напрям психолого-педагогічної підготовки магістрів /

Н.В. Гузій // Вісник Львівького нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер.: Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 79–86.

191. Гуменна Т.Я. Акмеологічне моделювання освітнього середовища як умова розвитку особистості учня [Електронний ресурс] / Т.Я. Гуменна. – Режим доступу: http: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc…/N135.html.

192. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗЦДМУ», 2006. – 332 с.

193. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Гура. – К., 2008. – 38 с.

194. Гуревич Р.С. Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати? [Електронний ресурс] / Р.С. Гуревич. – Режим доступу: http://ito.vspu.net/ SATT/inst.kaf/kafedrumatem-fizura_te[_osv/www/mater.couf/files/PDFP idgotovka_ magistriv.pdf.

195. Гурова Н.В. Інтерактивні технології формування професійних компетенцій / Н.В. Гурова // Керівник і керівництво: Інноваційні підходи [упоряд. Л. Галіцина]. – К. : Шкільний світ, 2011. – С.85–93.

196. Гушина Н.А. Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя : дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук: спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.А. Гущина. – Калуга, 2004. – 188 с.

197. Давыдова В.Б. Компетентностный подход в системе высшего образования / В.Б. Давыдова // Непрерывное образование личности как феномен XXI века: материалы Международной научно-прак. конференции молодых ученых, аспирантов, студентов (11 мая 2012 г.): в 3 ч. – Ч.1 / ФГБОУ ВПО «СТИ». – Соликамск : СГПИ, 2012. – С.26–28.

198. Дашутін Г.П. Український експеримент на теренах гуманізму / Г.П. Дашутін, М.І. Михальченко. – К. : Парламентське вид-во, 2001. – 336 с.

199. Девтерова Т.В. Особливості вивчення педагогіки вищої школи магістрами технічних факультетів НТУУ «КПІ», 2005 р. [Електронний ресурс] / Т.В. Девтерова. – Режим доступу: http:www.nbuv.gov.ua/portal/soc.gum/VKP1-fpp/ 2005_1/04_Devterova.pdf.

200. Дем'яненко Н.М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н.М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методолог. семін. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 322–331.

201. Дем'яненко Н.М. Світові тенденції розвитку вищої освіти: диверсифікація магістратури / Н.М. Дем'яненко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2010. – Вип.63. – Ч.1. – С. 18–24.

202. Дем'яненко Н.М. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів / Н.М. Дем'яненко // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С.46–54.

203. Дем'яненко Н.М. Педагогічна парадигма вищої школи України: ґенеза й еволюція / Наталія Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 256–265.

204. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 27 с.

205. Демченко С.О. Професійно-педагогічна компетентність викладача спеціальних дисциплін як властивість особистості / С.О. Демченко // Вісник Черкаського держ. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 1998. – Вип. 8. – С. 103–106.

206. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание,

закономерности, механизмы развития : [монография] / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Воронеж: НПО «МОДЕК», 2006. – 493 с.

207. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала: [монография] / А.А. Деркач. – Воронеж : НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.

208. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности : [монография] / А.А. Деркач, Л.А. Орбан. – М. : РАГС, 1995. – 208 с.

209. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности : [монография] / А.А. Деркач . – М. : РАГС, 2000. – 340 с.

210. Деркач А.А. Акмеология : [учеб. пособ.] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – Спб : Питер, 2003. – 256 с.

211. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах східної Європи (друга половина ХХ століття) : [монографія] / Т.М. Десятов / [за ред. Н.Г. Ничкало ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України]. – К. : Арт ЕК, 2005. – 472 с.

212. Джура О.Д. Болонський процес як прояв модернізації освіти / О.Д. Джура // Вища освіта України. – 2008. − № 4. – С. 58–64.

213. Дзундза А.І. Виховання позитиву до самовдосконалення у майбутнього педагога / А.І. Дзундза, Н.М. Лосєва // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2002. – № 4.– Ч.2. – С. 153–155.

214. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [монографія] / І.М. Дичківська. –К. : Академвидав, 2004. – 218 с.

215. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес : [навч. посіб.] / М.Ф. Дмитриченко [та ін.]. – К. : Знання України, 2006. – 439 с.

216. Доброскок І.І. Організаційно-дидактичні основи навчальної діяльності магістрів у ВНЗ / І.І. Доброскок // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького пед. ін.-ту. – 2012. – № 28. – С. 112–116.

217. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя

информатики в условиях информатизации образования : автореф. дис. на соискание ученой степени док. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.В. Добудько. – М., 1999. – 44 с.

218. Дупак Н.В. Дослідження в галузі професійної освіти в країнах Європейського Союзу / Н.В. Дупак // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. Сер. : Педагогічні науки. – Вип. 57. – 2011. – С. 64–67.

219. Драч І.І. Аналіз досвіду підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І.І. Драч // Зб. наук. праць Військового ін.-ту Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. № 42. – С. 138–144.

220. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І.І. Драч / Проблеми освіти: зб. наук. праць. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2008. – Вип. 57. – С. 44–48.

221. Дружилов С.А. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность / С.А. Дружилов // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 51–58.

222. Дубасенюк О.А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних змін / О.А. Дубасенюк // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : [монографія] / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої]. – К. : Едельвейс, 2013. – 460 с.

223. Дьомін А.І. Формування активності студентів у навчанні / А.І. Дьомін, П.Г. Лузан, В.І. Рябець. – К. : Вища школа, 1998. – 192 с.

224. Дьяченко Б.А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Б.А. Дьяченко. – К., 2000. – 19 с.

225. Дьяченко Н. Креативність викладача – запорука модернізації вищої освіти / Наталія Дьяченко // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 3–4. – С. 105–108.

226. Д'яков А.С., Кияк Т.Р. Основи термінотворення: Семантичні та

соціолінгвістичні аспекти / А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк. – К. : Академія, 2000. – 218 с.

227. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення: [монографія] / А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко, О.О. Фунтікова та ін. / [за заг. ред. О.О. Фунтікової]. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 392 с.

228. Едвардс К. Нові підходи до наймання персоналу у вищій освіті / Кеннет Едвардс // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 46–50.

229. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентносного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. на соискание уч. степ. док. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.В. Елагина. – Челябинск, 2008. – 55 с.

230. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя : [монография] / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.

231. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

232. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Ленинград : ЛГУ, 1994. – 36 с.

233. Етичний кодекс українського педагога. Розділ 6, ст. 21. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rmu.lugunev.edy.ua/img/ekup.hdf

234. Євтодюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії» / Антоніна Володимирівна Євтодюк. – К., 2002. – 198 с.

235. Євтух М.Б. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів / М.Б. Євтух // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 3–8.

236. Єременко О.В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретичні основи реалізації в педагогічних університетах / О.В. Єременко // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М.Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. –

2001. – № 6. – С. 35–37.

237. Єременко О.Р. Проблеми і перспективи магістерської підготовки / О.Р. Єременко // Соціалізація особистості : зб. наук. праць. – Т. XXI. Педагогічні науки. – К. : Логос, 2003. – С. 92–114.

238. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе / А.И. Еремкин. – Х. : Вища школа, 1984. – 182 с.

239. Єрмола А.М. Креативність в освітньому моніторингу / А.М. Єрмола // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71–74.

240. Жигірь В.І. Зміст фахової підготовки вчителя обслуговуючої праці у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.І. Жигірь. – К., 2001. – 21 с.

241. Жижко Т.А. Реформа університетської освіти в контексті Болонських домовленостей / Т.А. Жижко // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 29–35.

242. Жмурко Н.В. Професійна підготовка вчителя в Німеччині: Тенденції становлення та розвитку / Н.В. Жмурко // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 9. –С. 65–73.

243. Жовта І. Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України / І. Жовта // Вища школа. – 2003. – № 4–5. – С. 27–30.

244. Жукова О.В. Готовність майбутнього фахівця та викладача до інноваційної навчальної діяльності / О.В. Жукова // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогіка. – 2010. – Вип. 26. – С. 29–33.

245. Журавлева Т.А. Особенности терминологической номинации : [монография] / Т.А. Журавлева. – Донецк : АООТ : Торговый дом «Донбас». – 1998. – 253 с.

246. Журавська Н.С. Вища аграрна освіта Великобританії: проблеми підготовки викладачів аграрного спрямування у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н.С. Журавська. – Режим доступу: http://archivenbuv.gov.ua/portal/socgum/TpKov/ 2009_39/13/pdf.

247. Журавський В.С. Основні завдання вищої школи щодо реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу : [Виступ першого заступника МОН України В. Журавського на науково-практичному семінарі] / В.С. Журавський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 42–44.

248. Журавський В.С. Вища освіта України як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К. : Видавничий дім Ін Юре, 2003. – 416 с.

249. Заболотни Г.И. Развитие акмеологической компетентности личности в учреждениях высшего профессионального образования туризма и сервиса / Г.И. Заболотни // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2009. – Вып. 11. – С. 62–67.

250. Заболотська О.О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. педаг. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Заболотська. – Одеса, 2007. – 43 с.

251. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений] / В.И. Загвазинский, Р.А. Атаханов. – М. : Академия, 2007. – 208 с.

252. Загвязинский В.И. Теория обучения : современная интерпретация : [монография] / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2007. – 192 с.

253. Загородній Ю.І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми / Ю.І. Загородній, В.С. Курило, С.В. Савченко. – К. : Генеза, 2004. – 144 с.

254. Зайцев В.В. Проблемы развития акмеологического образования / В.В. Зайцев, А.М. Зимичев // Проблемы развития системы акмеологических наук / [под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева]. – СПб. : СПАА, 1996. – С. 53–106.

255. Занина Л.В. Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова // Основы педагогического майстерства. Сер. : Учебники, учебные пособия. – Р.-на- Дону : Феникс, 2008. – С. 110–115.

256. Зварич І.М. Сутність проблеми педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США / І.М. Зварич // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – С. 112–118.

257. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М.З. Згуровський. – К. : Вид-во НТУУ «КПІ», 2006. – 543 с.

258. Зимняя И.А. Педагогическая психология : [учеб. для вузов] / И.А. Зимняя. – [2-е изд. перераб., доп., испр.]. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

259. Зіньковський Ю.Ф. Виховання і навчання. Протиріччя в єдності / Ю.Ф. Зіньковський // Вища школа. – 2012. – № 2. – С. 20–29.

260. Зорина Л.Е. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996.– № 4. – С. 105–109.

261. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Зубко. – К., 2002. – 22 с.

262. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : [навчальний посібник] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

263. Зязюн І.А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І.А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільги, І. Зязюна, Н. Ничкало]. – Ченстохов – К. : AJD, 2006. – YIII. – С.105–115.

264. Зязюн І.А. Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії / І.А. Зязюн // Діалог культур: Україна в світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. праць / [редкол. : І.А. Зязюн (гол. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відпов. ред.), Н.Г. Ничкало, В.Г. Скотний та ін.]. – Львів : Світ, 1999. – Вип.4. – С. 5–12.

265. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

266. Ибадов Я.С. Вселенная информации и человека / Я.С. Ибадов // Эльм. Рубрика : Человек и время. – 2002. – № 9. – 19 сент. 2002. – С. 14–18.

267. Иванов Д.О. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : [учеб.-метод. пособ.] / Д.О. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов / [ред. Е.Н. Обухова]. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

268. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.

269. Ильин В. Образование в XXI веке / В. Ильин // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С. 167–169.

270. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

271. Инновационная политика высшего учебного заведения / М.А. Девятнина, М.А. Миронникова, Ю.И. Петрова и др. / [под ред. Р.Н. Федосовой]. – М. : ЗАО «Издательство Экономика», 2006. – 178 с.

272. Ігнатюк О.А. Формування компетентності з проектування методик навчання у магістрантів інженерно-технічного профілю / О.А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 2. – С. 95–103.

273. Ідея університету : [антологія] / [упорядн.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька]. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.

274. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? [Електронний ресурс] / Г. Калінічева. – Режим доступу: http://viche.info/journal//1594.

275. Калошин В.Ф. Професійне самовдосконалення викладача: сутність та необхідність [Електронний ресурс] / В.Ф. Калошин. – Режим доступу: http:// www.ipto.Kiev.ua /files/vitannya/Kaloshin/statti/36.pdf.

276. Калуга Т.О. Поняття «соціальне-виховання» в понятійно-термінологічній системі вітчизняної педагогіки 20-х років XX століття / Т.О. Калуга // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2011. – №5 (216). – С.125–131.

277. Каменский Я.А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости / Я.А. Каменский // Избранные педагогические сочинения в 2 т. – М. :

Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 328–382.

278. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
279. Карпова Л.Г. Сутність професійної підготовки викладача / Л.Г.Карпова // Педагогічна компетентність викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвузівської наук.-прак. конф. – Х. : ОВС, 2002. – С.14.
280. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К.В. Касярум // Зб. наук. праць Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. – 2011. – Ч. 1. – С. 99–105.
281. Кедров Б.М. О научных революциях / Б.М. Кедров // Наука и жизнь. – 1975. – № 10. – С. 54.
282. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / Маргарита Келеси. – К., 1996. – 23 с.
283. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Киверялг. – Таллин : ВАЛГУС, 1980. – 334 с.
284. Кіпень В.П. Місія вузу: традиційні концепції та сучасні тенденції / В.П. Кіпень // Мультиверсум. Філософський альманах : зб. наук. праць / [відп. ред. В.В. Лях]. – К . : Центр духовної культури, 1999. –Вип. 5. – С. 84.
285. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодих спеціалістів у вищих навчальних закладах 1-ІІ рівнів акредитації : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександр Олександрович Кіяшко. – Луганськ, 2001. – 262 с.
286. Кларин Н.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
287. Клепко С.Ф. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С.Ф. Клепко // Дайжест «Школа-парк» педагогічних ідей та технологій. – 2005. – № 1–2. – С. 25–35.

288. Клименко В.Г. Наступність як основа підготовки сучасних фахівців технічного профілю / В.Г. Клименко // Вища школа. – 2010. – № 7–8. – С. 57–63.

289. Князева Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением и самоорганизацией / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб : Алетея, 2002. – 414 с.

290. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалёв. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

291. Коваль О.С. Студенти магістратури як суб'єкти системи професійно-морального виховання економічного ВНЗ / О.С. Коваль // Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Сер. : Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 146. – С. 127–131.

292. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти / Т.І. Коваль. – К., 2008. – 49 с.

293. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (ІІ половина XVIII – кінець XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.В. Козак. – К., 1995. – 19 с.

294. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах / В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук. – К. : НІЧЛАВА, 2003. – 140 с.

295. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособ.] / Козаков В.А. – К. : Высшая школа, 1990. – 94 с.

296. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний курс] / А.В.Козир. – Режим доступу: http:www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php.

297. Козич І.В. Модель формування конфліктологічної компетентності

соціального педагога в умовах магістратури / І.В. Козич // Вісник Запорізького нац. ун-ту. – 2008. – № 1. – С. 110–118.

298. Козлов А.В. Проектирование и реализация системы научно-исследовательской деятельности студентов технического колледжа на основе учебно-научно-производственной интеграции: [текст] : дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Анатолий Васильевич Козлов. – Тольятти, 2004. – 267 с.

299. Колесов В.П. Рынок образовательных услуг и ценности образования : Между ВТО и Болонским процессом / В.П. Колесов // Высшее образование в России – 2006. – № 2. – С.3–8.

300. Колпаков В.М. Стратегічний кадровий менеджмент [Електронний ресурс] / В.М. Колпаков, Г.А. Дмитренко. – Режим доступу: http:library.if.ua/look/146/9678.html.

301. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

302. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/theory/381/print.

303. Конверський А.Е. Логіка : [підруч. для студ.] / А.Е. Конверський. – К. : Центр учбової літератури, 2004. – 303 с.

304. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.

305. Конох А.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищому навчальному закладі : [монографія] / А.П. Конох. – Запоріжжя : ЗДУ, 2006. – 496 с.

306. Корець М.С. Магістр – викладач технічних дисциплін / М.С. Корець // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 90–95.

307. Коржуев А.В. Традиции в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М. : МГУ, 2003. – 300 с.

308. Коржуев А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании /А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М. : ИНТРА, 2003. – 411 с.

309. Корнещук В.В. Педагогічні дисципліни в системі підготовки магістрантів технічних спеціальностей [Електронний ресурс] / В.В. Корнещук. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el-gurnal/pages/vyp8/Korneshuk.pdf.

310. Коровайченко Ю.М. Стан, проблеми і тенденції удосконалення вищої освіти / Ю.М. Коровайченко // Матеріали Всеукраїнського наук.-практ. семінару «Розробка національної системи кваліфікацій: міжнародні тенденції, вимоги ринку праці, нове покоління галузевих стандартів» (27–29 травня Миколаїв).– Миколаїв : Вид-во Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили, 2008. – С. 5–7.

311. Корольов Б.І. Приватна вища школа на шляху до інновацій / Б.І. Корольов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 18–22.

312. Корольов Б.І. Шляхи відновлення системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи / Б.І. Корольов // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 112–116.

313. Копусь О.А. Принципи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів / О.А. Копусь // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс. – 2012. – Вип. 5.– С.107–117.

314. Корсак К.В. Великобританія: система освіти і підготовка наукових кадрів / К.В. Корсак // Науковий світ. – 1999. – № 4. – С.8–11.

315. Корсак К.В. Про тенденції змін у змісті вищої освіти: аналіз деяких змін вищої освіти в останні десятиріччя XX ст. на світовому рівні / К.В. Корсак // Науковий світ. – 2003. – № 1. – С. 27–28.

316. Коряковцева М.О. Влияние конкуренции на мировоззренческие ориентации личности / М.А. Коряковцева // Вестник Чувашского университета, 2009. – № 4. – С. 149–156.

317. Костиков А.Н. Андрагогические и психолого-педагогические условия профессиональной подготовки преподавателей высшей школы к

десятилетиям в системе дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 6. – С. 64–67.

318. Костина Н.И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США : [текст] : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Наталия Ивановна Костина. – Белгород, 2000. – 199 с.
319. Кошманова Т.С. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому аспекті / Т.С. Кошманова // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2003. – Вип. 17. – С. 156–166.
320. Кравець В.П. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін / В.П. Кравець // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – С. 4–11.
321. Кравченко Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв’язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.М. Кравченко. – К., 2006. – 22 с.
322. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский // Перемены. – 2001. – № 2. – С. 128–149.
323. Краєвський В.В. Парад парадигм / В.В. Краєвський // Педагогіка. – 2006. – № 8.– С. 20–24.
324. Краткий философский словарь / [под ред. М. Розенталя и Н. Юдина]. 4-е изд., дополн. – М. : Политическая литератра. – 1954. – 704 с.
325. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В.Г. Кремень// Дзеркало тижня. – 2003. – № 48 (973). – С. 15.
326. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті / В.Г. Кремень // Вища школа. – 2002. − № 4–5.− С. 3–33.
327. Кремень В.Г. Дистанційна освіта – перспективний шлях розв’язання сучасних проблем професійної освіти / В.Г. Кремень // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 4–11.
328. Кремень В.Г. До читачів науково-методичного журналу / В.Г. Кремень // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : [наук.-метод. журнал]. –

2001. – Вип. 1. – С. 5–6.

329. Кремень В.Г. Духовність і культура суспільства визначається розвитком освіти / В.Г. Кремень // Eduracjia wspoteczens twachwielo Kulturowych // Wyzsza Szrola Pedagogiczna ZNP, Warszawa, 2012. – С. 45–57.

330. Кремень В.Г. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В.Г. Кремень // Освіта. – 2006. – № 45–46. – С. 4–5.

331. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспектива розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : [наук.-метод. журнал]. – 2001. – Вип. 4.– С. 7–18.

332. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : [монографія] / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

333. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

334. Кремень В.Г. Освіта, зорієнтована на перспективу / В.Г. Кремень // Урядовий кур’єр. – 2000. – 19 лютого. – С. 1–4.

335. Кремень В.Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / [за заг. ред. Н.Г. Ничкало]. – Х. : НТУ «ХПІ», 2007. – С. 3–8.

336. Кремень В.Г. Розвиток педагогічної освіти в Україні та її інтеграція в Європейський освітній простір / В.Г. Кремень // Освіта. – 2004. – 6 жовтня. – С. 2–5.

337. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людино центризму : [монографія] / В.Г. Кремень, В.В. Іллін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

338. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В.Г. Кремень // Професійна освіта, педагогіка і психологія : [польсько-укр. підруч.] / [за ред. І. Зязюна, І. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільна]. – К. – Ченстохов : Віпол. – 2000. – С. 11–30.

339. Кремень В.Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система / В.Г. Кремень // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : [монографія] / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої]. – К. : Едельвейс, 2013. – 460 с.

340. Кремень В.Г. Феномен інновацій / В.Г. Кремень // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 11–16.

341. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : [монографія] / В.Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.

342. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум : [монографія] / В.Г.Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.

343. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : [навч. посіб.] / В.В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

344. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень : [навч. посіб.] / О.В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.

345. Ксьонзенко М.А. Самовиховання вчителя, як невід'ємна частина його професійного самовдосконалення / М.А. Ксьонзенко // Наукова скарбниця Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 84–87.

346. Кудін А. Особливості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах ФРН / Андрій Кудін, Зінаїда Логвин, Ольга Клименко // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 51–58.

347. Кузьмина Н.В. Закономерности педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Ленинград, 1978. – Вып. 4. – С. 54.

348. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.

349. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – Шуя : ШГПИ, 1995. – 23 с.

350. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа,

1989. – 167 с.

351. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с.
352. Кузьминов Я.И. Наши университеты / Я.И. Кузьминов // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10. – С.9–15.
353. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
354. Кузьмінський А.І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання / А.І. Кузьмінський // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип.2. – С. 12–15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.intelect-invest.org.
355. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – Ленинград : Медицина, 1984. – 216 с.
356. Кулагин П.И. Межпредметные связи в процессе обучения / П.И. Кулагин. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
357. Куликова И.С. Введение в металингвистику (системный лексикографический и коммукативно-информатический аспекты лингвистический терминологии) / И.С. Куликова, Д.В. Салмина. – Спб. : Сага, 2002. – 352 с.
358. Кун Т. Структура научных революцій : [перевод с анг. Налетовой И.З.]. / Т. Кун. – М. : Прогрес, 1975. – 288 с.
359. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В.С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 35–39.
360. Куртась С.А. Сучасна професійна підготовка магістрів: зарубіжний та вітчизняний досвід / С.А. Куртась // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 6–7 (16–17) – С.104–113.
361. Кучеренко Н.В. Форми й методи формування професійно-педагогічних якостей майбутнього викладача іноземних мов ВНЗ [Електронний ресурс] / Н.В. Кучеренко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/ PD810_50.pdf.
362. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання у вищій школі : [навч. посіб.] /

О.Г. Кучерявий. – К. : Вища школа, 2010. – 205 с.

363. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / В.А. Кушнір. – Кіровоград : ВЦ КДПУ, 2001. – 338 с.
364. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. А. Кушнір. – К., 2003. – 44 с.
365. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград, 2003. – 482 с.
366. Кушнір В.А. Характеристика особливостей педагогічних систем / В.А.Кушнір// Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4 (35). – С. 83–91.
367. Лебедик Л.В. Компоненти структури педагогічної компетентності магістра економіки [Електронний ресурс] / Л.В. Лебедик. – Режим доступу: http:/ eprints.ru/edu.ua/3142/1/16_46.pdf.
368. Лебедик Л.В. Принципи педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи / Л.В. Лебедик // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 183–190.
369. Левківський К.М. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / К. М. Левківський // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 5–14.
370. Левшин М.М. Оновлення змісту багаторівневої професійно-педагогічної підготовки фахівців / М.М. Левшин // Зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. – 2007. – Вип. 22–23. – С.24–30.
371. Левшин М.М. Педагогічна сутність поняття «інформаційна культура особистості» / М.М. Левшин // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 67–74.
372. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы /

В.С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 223 с.

373. Лемов А.В. Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии) / А.В. Лемов. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 2000. – 192 с.

374. Лєвшина Н.В. Особливості організації професійної підготовки вчителів у Великій Британії [Електронний ресурс] / Н.В. Лєвшина. – Режим доступу: http: archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npdntu/pps/2009_4/levchina.pdf.

375. Литвинюк О.І. Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма / О.І. Литвинюк // Бюлетень ВАК України. – 2004. – № 2. – С. 4–9.

376. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекцій : [учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК] / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.

377. Лігоцький А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / А.О. Лігоцький. – К., 1997. – 36 с.

378. Лобанов Н.А. Проблемы лексикографии непрерывного образования: социально-педагогический аспект : [научный доклад] / Н.А. Лобанов. // Современные информационные технологии и инновационные методики в подготовке специалистов: методология, теория, опыт, проблемы : материалы международной научно-практ. конф. (Винница, 12–14 мая 2004 г.) – СПб. – Винница : Издательский дом «Петрополис», 2004. – 24 с.

379. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку / Є.О. Лодатко // Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Сер. : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 181. – С. 3–7.

380. Лодатко Є.О. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи в умовах освітніх змін: соціокультурний аспект / Є.О. Лодатко // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Фпанка. Сер. : Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 3–10.

381. Лозова В.І. Педагогічні цінності сучасної освіти / В.І. Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні. Т.1. Теорія та історія педагогіки / [відп. ред.

О.В. Сухомлинська]. – К. : Педагогічна думка, 2007– С. 68–98.

382. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С.131–142.

383. Локшина О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методолог. семін. – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 19–33.

384. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Володимир Іларіонович Луговий. – К., 1995. – 311 с.

385. Луговий В.І. Управління освітою : навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління» / В.І. Луговий – К. : УАДУ, 1997. – 302 с.

386. Лузан П.Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі / П.Г. Лузан.– К. : Вища школа, 1998. – 192 с.

387. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : [навч. посіб.] / П.Г. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 229 с.

388. Лунячек В.Е. Деякі практичні питання управління в США / В.Е. Лунячек // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С.16–20.

389. Люлька В.С. Місце магістратури в системі підготовки студентів у західних країнах / В.С. Люлька // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 89. – С. 320–323.

390. Магистратура в России // Минобразование России: Государственный университет управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.guu.ru/ info.php__2168.

391. Магістратура у Національному аграрному університеті. Ч. 1 : [навч. посіб.] / [укл. Д.О. Мельничук та ін. – К. : НАУ, 2008. – 79 с.

392. Макаров Р.Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : [монографія] / Р.Н. Макаров,

Л.В. Герасименко. – М. : МАПЧФИ, 1997. – 532 с.

393. Малихін А.О. Синергетичний підхід до методичної підготовки майбутнього вчителя технології / А.О. Малихін // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : СОПУ, 2011. – Вип. LVI. – С. 131–139.

394. Манько В.І. Ступенева підготовка інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : [монографія] / В.І. Манько, В.В. Іщенко. – К. : НМЦ аграрної освіти, 2005. – 506 с.

395. Маралов В.Т. Основы самопознания и саморазвития : [учеб. пособ.] / В.Т. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

396. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

397. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

398. Маркова А.К. Психология труда учителя. Книга для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

399. Марковська О.Є. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх педагогів професійної школи / О.Є. Марковська // Гуманітарний вісник. – 2011. – № 22. – С. 102–105.

400. Мартиненко С.М. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети / С.М. Мартиненко // Освітні реформи: місія, дійсність рефлексія : [монографія] / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої]. – К. : Едельвейс, 2013. – С.263–271.

401. Мартиненко С.М. Особливості педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та наукової діяльності / С.М. Мартиненко // Вища школа.– К., 2009. – № 11. – С. 32–39.

402. Мартиненко С.М. Сучасні підходи до моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища навчального закладу як педагогічна проблема / С.М. Мартиненко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / [редкол.: В.О. Огнев'юк, І.Д. Бех, Л.Л. Хоружа

[та ін.] ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка ; Ін-т проблем виховання НАПН України]. – К. : КУБГ, 2012. – № 18 – С.68–74.

403. Мартиненко С.Н. Подготовка преподавателей в парадигме речевой риторической деятельности / С.Н. Мартыненко, Г.Л.Бондаренко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 11 (70) Ноябрь. – С.313 – 318.

404. Мартынова И.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению : [текст] : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образование» / Ирина Николаевна Мартынова. – Чебоксары, 2004. – 204 с.

405. Марчук А.В. Розвиток вищої освіти у Російській Федерації в контексті європейських інтеграційних процесів : [монографія] / [за ред. С.О.Сисоєвої] / А.В. Марчук. – Львів : Українська академія друкарства, 2012. – 328 с.

406. Марчук М.Г. Ціннісні потенції знання / М.Г. Марчук. – Чернівці : Рута, 2001.– 319 с.

407. Матвієнко О.П. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів / О.П. Матвієнко // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2006. – Вип. 21–42. – С. 34–40.

408. Маткин В.В. Ценностно-синергетический подход и его реализация в процессе педагогической подготовки будущих учителей / В.В. Маткин // Наука и школа. – 2001. – № 6. – С. 10–12.

409. Матушанский Г.У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей / Г.У. Матушанский // Alma mater. – 2000. – № 11. – С. 22–31.

410. Матушанский Г.У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г.У. Матушанский, Ю.В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 26–31.

411. Матушанский Г.У. Профессиональный подбор специалистов к

преподавательской деятельности в высшей школе / Г.У. Матушанский, Ю.В. Цвенгер // Вестник Казанского технологического университета. – 2000. – № 2. – С. 184–187.

412. Матушкин Н. НИРС как составляющая системы формирования компетенции специалиста // Н. Матушкин, И. Столбов, Т. Ульрих // Альма-матер: Вестник высшей школы. – 2007. – № 5. – С. 3–7.

413. Махиня Н.В. Педагогічна освіта у Німеччині: Історія та сучасність : [метод. посіб.]. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

414. Махиня Н.В. Педагогічна освіта в Німеччині: стереотипи та труднощі / Н.В. Махиня // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – Вип. 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sntellect – snvest.org.ua/ pedagog-editiony-emagazine-pedagogical-science-arhiv-pn-n3-2009.st.5/

415. Махиня Н.В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н В. Махиня. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

416. Махиня Н.В. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині / Н.В. Махиня // Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2006. – С. 46–47.

417. Махиня Н.В. Система професійної підготовки вчителя в Німеччині: тенденції сучасного розвитку / Н.В. Махиня // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 9. – С. 65–73.

418. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении / М.И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 30–36.

419. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : [монографія] / Н.І. Мачинська. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

420. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта майбутніх магістрів у Німеччині та Великобританії / Н.І. Мачинська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 1–2. – С. 123–127.

421. Мачинська Н.І. Соціально-культурологічний компонент як вагома складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога [Електронний ресурс] / Н.І. Мачинська. – Режим доступу: http:archive.nbuv.gov.ua/ portal/soc_gum/vchdpul.ped/2012_104_2/Machun.pdg.

422. Медведев В.Е. Системная подготовка преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / В.Е. Медведев. – Режим доступа: http:library mephi.ru/data/ scientific-sessions/2003/6/158.htnil.

423. Мельник І.М. Етапи професійного становлення майбутнього педагога / І.М. Мельник, О.В. Гончарук // Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Сер.: Педагогічні науки. – 2012. – № 24 (237). – С. 100–103.

424. Меркулова С.К. К проблеме компетентности / С.К. Меркулова // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 163–165.

425. Методические рекомендации и материалы к профессиограмме современного учителя (методология и общая методика разработки) / [под ред. Г.А. Бордовского]. – Ленинград : ЛГПИ, 1987. – 63 с.

426. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : [монографія] / О.П. Мещанінов. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

427. Мещанінов О.П. Моделі університетської освіти в контексті сучасних суспільних перетворень / О.П. Мещанінов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : [наук.-метод. журнал]. – 2002. – Випуск 3. – С. 35–44.

428. Мисечко Е.Н. Теоретические основы профессиограммы преподавателя физики / Е.Н. Мисечко // Специалист. – 1997. – № 9. – С. 33–34.

429. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : [учебн. пособие для студ.] / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова / [под общ. ред. Л.М. Митиной]. – М. : Академия, 2005. – 365 с.

430. Мищишин І.Я. Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті Болонського процесу / І.Я. Мищишин // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 3–10.

431. Мищишин І.Я. Удосконалення професійної підготовки вчителів у Польщі в контексті інтеграційних змін / І.Я. Мищишин // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна.. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 166–171.

432. Митчелл П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий / П. Митчелл. – Лондон, 1978. – 488 с.

433. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : [монографія] / Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

434. Модернизация системы научно-исследовательской подготовки бакалавров в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование с учетом региональных особенностей Северо-Востока России : [монографія] / А.В. Мордовская, Е.А. Барахсанова, С.В. Папина и др. – М. : МГОУ, 2011. – 206 с.

435. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития / Н.М. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 303 с.

436. Молодиченко В.В. Глобалізація цінностей в контексті освітніх практик / В.В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 78–82.

437. Мороз І.В. Болонський процес – це конкретні рішення та дії / І.В. Мороз // Вища освіта України. – 2005. – № 1 (15). – С. 29–36.

438. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ресурс / О.Г. Мороз, В.І. Юрченко // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.psyh.Kiev.ua.

439. Москаленко А.М. Підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи [Електронний ресурс] / А.М. Москаленко. – Режим доступу: http:www.soc/univ.Kiev.ua/Sitel/actp.rob13.–246.pdf.

440. Москаленко А.М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі

післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. М. Москаленко. – К., 2001. – 22 с.

441. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В.І. Муляр. – Житомир : ЄІЕІ, 1997. – 214 с.

442. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю.Н. Кулюткина, Т.С. Сухобской]. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.

443. Навроцький О.І. Інноваційні процеси в вищій школі України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. соціол. наук : 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / О.І. Навроцький. – Х., 2006. – 36 с.

444. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: [навч. посіб.] / [за заг. ред. О.Г. Мороза]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 337 с.

445. Нагірний Ю.П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід / Ю.П. Нагірний. – Львів : ІНВП «Електрон», 1999. – 180 с.

446. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.

447. Назаренко М.М. Формирование информационной культуры – необходимая составляющая профессиональной подготовки педагогов-психологов / М.М. Назаренко // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании–2003». [Електронный ресурс]. – Режим доступа: http//ito.edu.ru/2003/||3/||-3-2517.html.

448. Назола О.В. До проблеми поєднання традиційних і сучасних методів навчання іноземних мов / О.В. Назола // Перспективна професійна освіта: теорія і практика. – 2013. – Вип. 1–2. – С. 98–103.

449. Науково-дослідна робота в закладах освіти : [метод. посіб.] / Ю.О. Туранов, В.І. Труський. – Тернопіль : АСТОН, 2001. – 168 с.

450. Науменко О.М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності / О.М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 3 (4) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http.//www.nbuv.gov.ua.|ejournals/ITZN/em4/content

/07normaei/htm.

451. Науменко У.В. Європейський вектор розвитку: стратегія для України / У.В. Науменко // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 31–36.
452. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:www.rpi.Kharkov.ua/ua/.
453. Національний університет «Львівська політехніка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:www.lp.edu.ua/.
454. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
455. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В.П. Андрющенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Т. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін. / [за ред. В.Т. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
456. Нестеров А.В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе управления качеством образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – СПб., 2004. – 21с.
457. Нечипоренко Л.С. Воспитание : [учеб. пособ.] / Л.С. Нечипоренко, Я.В. Подоляк, В.Г. Пасечнюк. – Х. : Основа, 1977. – 232 с.
458. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студента / Низамов Р.А. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1995. – 301 с.
459. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 22–35.
460. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта теорія і практика. – 2001. – Вип.1. – С. 9–22.
461. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : [монографія] / С.М. Ніколаєнко. – К.:

Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

462. Ніколаєнко С.М. Вища освіта і науково найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку. Доповідь на засіданні підсумкової комісії Міністерства освіти і науки України (24 березня 2005 р., м. Київ) / С.М. Ніколаєнко // Вища школа. – 2005. – № 1. – С. 13–30.

463. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : [навч. посіб.] / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

464. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 1296 с.

465. Новий тлумачний словник української мови (42000 слів) : в 4 т. / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 911 с.

466. Носкова О.Г. Психология труда : [учебн. пособие для студ.] / О.Г. Новикова / [под ред. Е.А. Климова]. – М. : Академия, 2004. – 384 с.

467. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 13–42.

468. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 5–15.

469. Огієнко І. Наука про різномовні обов’язки / Іван Огієнко. – Львів : Фенікс, 1995. – 46 с.

470. Огієнко О.І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід / О.І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал Сумського держ. пед. ун-ту ім. А.С. Макаренка. – 2015. – № 7 (51). – С. 82 – 91.

471. Огієнко О.І. Сутність і структура підготовки вчителя до інноваційної діяльності / О.І. Огієнко // Вища освіта України. Тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.–

2013. – Дод. 1, до Вип. 31 – Т. XIX (51). – С. 552–558.

472. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : [монографія] / О.І. Огієнко / [за ред. Н.І. Ничкало]. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.

473. Огієнко О.І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти / О.І. Огієнко// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського]. – К. –Вінниця, 2014. – Вип. 37 – С. 147–151.

474. Огієнко О.І. Формування готовності майбутнього викладача вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності / О.І. Огієнко // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. – Суми : КЗ СОІППО, 2015. – С. 34–41.

475. Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О.Огнев'юк // Матеріали Всеукр. наук.-прак. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти» (15 грудня 2010 р.) : Зб. наук. праць – К. : КУБГ. – 2010. – С. 5–9.

476. Огнев'юк В.О. Розвиток в університетській освіті акмекомпетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В.О. Огнев'юк // Акмеологія – наука XXI століття: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. – К. : КУБГ, 2011. – С. 6–9.

477. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 2–6.

478. Огородников И.Г. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения / И.Г. Огородников. – М. : Просвещение, 1968. – 276 с.

479. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / [под общ. ред. Л.И. Скворцова]. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.

480. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 10 изд-е. – М. : Азбуковик, 1997. – 944 с.

481. Олдридж Р. Предмет, практика и политика. Личный взгляд на значение

истории педагогики: В свете подготовки учителей в Англии / Р. Олдридж // История педагогики как учебный предмет (международный опыт) : [учеб. пособ.] / [под ред. К.И. Салимовой]. – М. : Росагенство, 1996. – С. 151–163.

482. Олексюк О.М. Вступ до спеціальності. Музичне мистецтво : [навч. посіб.] / О.М. Олексюк, Г.Г. Кондратенко, О.Д. Ляшенко. – К. : КУБГ, 2011. – 131 с.

483. Олійник А.І. Болонські домовленості як правове й організаційне підґрунтя інноваційного розвитку освіти / А.І. Олійник // Вища освіта України. – 2006.– № 4. – С. 14–20.

484. Олійник А.І. Поняття й реальність процесу інноваційного розвитку освіти в Україні в контексті Болонських декларацій / А.І. Олійник // Вища освіта України. – 2007. − № 1. – С. 42–49.

485. Олійник В.В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення / В.В. Олійник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / [за ред. Л.П. Товажнянського, О.Г. Романовського]. – Вип. 127 (31): в 3-х ч. – Ч.1. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 109–120.

486. Онищук Л.А. Інноваційна стратегія реформування системи освіти в Україні / Л.А. Онищук // Професійна освіта: ціннісні орієнтири проект : зб. наук. праць. – К. – Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – С. 101–109.

487. Онищук В.О. Про вдосконалення і систематизацію дидактичних принципів / В.О. Онищук // Радянська школа. – 1980. – № 8. – С. 31–33.

488. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ.] / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

489. Осадчий В.В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи / В.В. Осадчий // Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Сер. : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 124. – С. 118–126.

490. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / [за заг. ред. О.М. Пєхоти]. – К. : А.С.К, 2002. – 255 с.

491. Основи професіографії : [навч. посібн.] / С.Е. Корніловська, Р.Й. Мітельман, В.В. Синівський та ін. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.

492. Основы педагогики высшей школы : [учеб. пособ.] / Л.Л. Поважнянский, А.Г. Романовский, В.В. Бондаренко, А.С. Пономарев, З.А. Черванева. – Х. : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.

493. Островський К.С. Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття (історико-освітній, психолого-педагогічний, соціальний аспекти) / К.С. Островський. – Хмельницький : Технологічний ун-т Поділля, 2002. – 346 с.

494. Павко А.І. Основні напрями формування викладацького складу університетів України в імперську добу (XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] / А.І. Павко. – Режим доступу: http://vuzlib.cjm/cjntent/vlew/1805/52.

495. Падалко Г.М. Методичні засади науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи / Г.М. Падалко // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 4. – С.12–17.

496. Пальчевский С.С. Акмеологія : [навч. посібник для студ. вищих навч. закладів] / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.

497. Пальчук М.І. Глобалізаційні процеси в єдиному освітньому просторі та їхній вплив на стратегічний розвиток професійної освіти / М.І. Пальчук // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2010. – № 1 (66). – С. 38–49.

498. Панасюк К.А. Педагогические условия формирования исследовательских умений магистранта / К.А. Панасюк // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 2 (3). – С. 562–564.

499. Панин Н.В. Молодость Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние тотальной анемии / Н.В. Панин // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5–26.

500. Парил В.А. Професорско-преподавательский состав высшей школы США / В.А. Парил // США. Экономика. Политика. Идеология. – 1991. – № 1. – С. 52–64.

501. Педагогика : [учеб. пособ. для вузов] / [под ред. В.А. Сластьонина]. – Изд.

11-е, стереотип. – М. : Академия. – 2012. – 608 с.

502. Педагогика и психология : [учеб. пособ.] / [под ред. К.А. Абульхамовой]. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
503. Педагогика : [учеб. пособ.] / [под ред. П.И. Подкасистого]. –2-е изд. испр. и доп. – М. : Юрайт, 2011. – 502 с.
504. Педагогика : Педагогические теории, системы, технологии / [под ред. С.А. Смирнова]. – М. : Академия, 2000. – 544 с.
505. Педагогическая психология : [хрестоматія] / [сост. В.Н. Кондрашова, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина]. – СПб : Питер, 2005. – 412 с.
506. Педагогическая энциклопедия. В четырех томах. – Т. 2. – М. : СЭ, 1965. – 912 с.
507. Педагогический словарь : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. / [под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
508. Педагогіка вищої школи : [підруч.] / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, І.М. Пшеничнюк / [за ред. Д.В. Чернілевського]. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
509. Педагогіка / [за ред. А.П. Кондратюка]. – К. : Вища школа, 1982. – 381 с.
510. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. / [за ред. І.А. Зязюна]. – 2-е вид. доп. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
511. Педагогічний словник / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 363 с.
512. Перевозчиков В.І. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні / В.І. Перевозчиков // Акмеологія в Україні – теорія і практика. – 2010. – № 1. – С. 14–17.
513. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : [монографія] / В.А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕСУМ, 2006. – 292 с.

514. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб.] / О.М. Пєхота та ін. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

515. Платонов К.В. Краткий словарь системы психологических понятий / К.В. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 176 с.

516. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н.С. Побірченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологіч. семін. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С.33–45.

517. Подготовка к преподавательской деятельности в высшей школе. Аналитический обзор (июнь-декабрь 2005 г.) Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.bsu.by/ru/sm.aspx?guid=129543.

518. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : [учеб. для студ. высш. учебн. завед.]: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 576 с.

519. Позінкевич Р.О. До актуалізації науково-методичних досліджень / Р.О. Позінкевич // Науковий вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. : Педагогічні науки. – 2010. – № 21. – С. 110–115.

520. Полозенко О.В. Компоненти психологічної готовності майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності / О.В. Полозенко // Вісник Чернігівського нац. пед. уні-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки.– 2012. – Вип. 97. – С. 385–392.

521. Полонський В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики / В.М. Полонский // Образование и общество. – 2004. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wv.education.recom.ru.

522. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. О. Поляков. – Х., 2008. – 19 с.

523. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо систем запровадження

компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 64–71.

524. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1976.– 303 с.

525. Пономаренко В.С. Підвищення якості підготовки фахівців в університеті / В.С. Пономаренко // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 7–24.

526. Пономаренко В.С. Проблеми підготовки наукових кадрів / В.С. Пономаренко // Вища школа. – 2012. – № 2. – С. 7–19.

527. Пономаренко О.В. Сучасні інноваційні педагогічні технології організації навчально-виховного процесу вищої школи / О.В. Пономаренко // Вісник Запорізького нац. ун-ту. – 2011. – № 2 (15). – С. 149–153.

528. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М.М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1988. – 194 с.

529. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : [монографія] / [за ред. С.О. Сисоєвої ; МОН України ; АПН України ; Ін-т педагог. освіти і освіти дорослих]. – Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2009. – 348 с.

530. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной пихологии / [под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева]. – Спб. : Питер, 2000. – 560 с.

531. Предборська І.М. Філософські обриси сучасної освіти : [монографія] / І.М. Предборська та ін. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

532. Преподаватель высшей школы. Общие положения. Организация обучения. Итоговая аттестация и требования к выпускной квалификационной работе : Отдел послевузовского профессионального образования Московской гос. консерватории им. Чайковского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:mosconsv.ru/programm.aspx?id/129494.

533. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой /

Илья Пригожин, Изабелла Стэнгерс. – М. : Ком Книга, 2008. – 296 с.

534. Притула Л.П. Підготовка викладачів за кордоном та в Україні / П. Притула // Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2010. – Вип. 155. – Ч. 2. – С. 253–260.

535. Приходько В.В. Інноваційна діяльність викладача як необхідність в умовах освітніх змін / В.В. Приходько // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 53–60.

536. Приходько Т.П. Педагогічна спрямованість змісту та інтенсифікація процесу магістерської підготовки у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т.П. Приходько. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el-_gurnal/ pages/vyp7/ronf3/PrihodkoTP.pdf.

537. Проворов А.С. О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров / А.С. Проворов, О.Г. Проворова, Н.Р. Сенаторова // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 12–23.

538. Проворов А.С. Подготовка будущих преподавателей в классических университетах / А.С. Проворов, О.Г. Проворова, Т.В. Окладникова // Образование в Сибири. – 2003. – № 1 (10). – С. 83–88.

539. Проворова О.Г. Подготовка преподавателей высшей школы / О.Г. Проворова// Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2002. – № 6. – С. 48–52.

540. Програма підвищення якості навчального процесу в Харківському національному університеті імені В.И.Каразіна на 2002–2010 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.ukr.univer.kharkov.ua. study/program.php/3.

541. Прокопьев В.П. Болонский процесс и проблемы изучения региональной культуры [Электронный ресурс] / В.П. Прокопьев. – Режим доступа: http:ec1./HTM-page/news//htm1/o./Prokopiev-2.htm.

542. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : [монографія] / [за ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна]. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.

543. Професійна освіта. Словник : [навч. посіб.] / [уклад.: С.У. Гончаренко та ін. ;

за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

544. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : [монографія] / [за ред. О.А. Дубасенюк]. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. –389 с.

545. Проценко О.Б. Акмеологічні засади формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу / О.Б. Проценко // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогічна. – 2011. – № 9. – С. 295–302.

546. Проценко О.Б. Нормативно-правове забезпечення інституту магістратури в Україні / О.Б. Проценко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – С. 171–182.

547. Проценко О.Б. Професійна підготовка викладача вищої школи у магістратурі в Україні / О.Б. Проценко // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва : зб. матеріалів Міжн. наук.-прак. конф. (23–25 травня 2011 р.). – Маріуполь : Маріупольський держ. ун-т, 2011. – С. 299–300.

548. Прошкін В.В. Проблема співвідношення понять «науково-дослідна» і «навчально-дослідна» робота студентів [Електронний ресурс] / В.В. Прошкін, І.О. Прошкіна. – Режим доступу: http//www.rusnayka.com/5_DNW_ 2010 Pedagogika/58647 doc.htm.

549. Психология труда и личности учителя : сб. науч. трудов / [под ред. А.И. Щербакова]. – Л. : ЛГПИ. – Вып. 1. – 1976. – 136 с.

550. Психология. Учебник / [под. ред. А.А. Крылова]. – М. : Проспект, 2001. – 584 с.

551. Психолого-педагогический словарь / [сост. В.А. Межериков; ред. П.И. Пидкасистый]. – Р.-на-Дону : Феникс, 1998. – 698 с.

552. Пугач В.Ф. Профессорско-преподавательский персонал государственных вузов: тенденции социокультурного развития в постсоветский период / В.Ф. Пугач // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2010. – № 7. – С. 21–29.

553. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX ст. : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец.

13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Прокопівна Пуховська. – К., 1998. – 354 с.

554. Пуховська Л.П. Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра / Л.П. Пуховська // Шлях освіти – 2008. – № 2. – С. 16–19.
555. Равен Дж. Компетентностная модель в современном обществе. выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
556. Радул В.В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості / В. В. Радул // Рідна школа. – 2011. – № 3.– С. 15–20.
557. Райх Р. Привабливість викладацької та наукової роботи в Німеччині / Ромуїн Райх // Вища школа. – 2007. – № 4. – С. 75–79.
558. Реан А.А. Психология и педагогика : [учебн. пособ.] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.Н. Розум / [под общ. Ред. А.А. Реана]. – СПб : Питер, 2008. –432 с.
559. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов / В.И. Ревякина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – Вып. 10 (112). – С. 29–33.
560. Рекомендації Другої Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні і методичні проблеми підготовки педагога професійної школи до впровадження інноваційних та інформаційних технологій навчання» / Лист АПН України №2 – 7/2008 від 23 07.2001. – 5 с.
561. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
562. Рибальченко І.А. Стратегія інноваційного розвитку для України – від слів до справ. Адаптація досвіду США / І.А. Рибальченко // Україна в сучасному світі. Конференція випускників програм наукового стажування у США. – К. : Стилос, 2003. – С.322–335.
563. Різниченко С.Т. До проблеми атестації науково-педагогічних кадрів в США / С.Т. Різниченко // Теоретичні питання освіти та виховання. – 2000. – № 9. –

С.112–116.

564. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Меленкова. – М. : Оникс, Мир и Образование, 2003. – 623 с.

565. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Донецьк : Промінь, 2000. – 160 с.

566. Романишина Л.М. Професійна підготовка майбутніх економістів до викладацької діяльності в умовах магістратури [Електронний ресурс] / Л.М. Романишина. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/ portal1/Soc_Gum/Pfto/20092/files/ped_02_09_Romannishin.pdf.

567. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. М. Романишина. – К., 1998. – 39 с.

568. Романовський О.О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів) / О.О. Романовський. – К. : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1997. – 78 с.

569. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / [гл. ред. В.В. Давыдов]. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.

570. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О.П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.

571. Рудов Б.А. Підготовка викладачів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Б.А. Рудов. – Режим доступу: http: archive.nbuv.gov.ua/portal/socgum/ppmb/texts/2008_02/Osrbahei.pdf.

572. Рузавин Г.И. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения / Г.И. Рузавин // Свободная мысль. – 1993. – № 17–18. – С. 51–52.

573. Русол В.М. Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.М. Русол. –

Тернопіль, 2000. – 20 с.

574. Рябченко В.І. Номінальна вища освіта як проблема забезпечення реальної компетентності у сучасному українському соціумі / В.І. Рябченко // Реалізація Європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методолог. семін. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 45–67.

575. Савченко О.Я. З початкової школи виростає вся освіта / О.Я. Савченко // Освіта України. – 2005. – № 85. – 15 листопада. – С. 4.

576. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. факультетів] / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 389 с.

577. Савченко О.Я. Особистісно орієнтоване навчання / О.Я. Савченко // Енциклопедія освіти / [під ред. В.Г. Кременя]. – К. : Юрінком, Інтер, 2008. – С. 627.

578. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології / Тетяна Садова // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1 (27). – С. 63–69.

579. Садовничий В.А. Университетское образование / В.А. Садовничий и др. – М. : МГУ, 1995. – 350 с.

580. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования / Б.А. Сазонов. – М. : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006. – 245 с.

581. Салов В.О. Основи педагогіки вищої школи : [навч. посіб.] / В.О. Салов. – Дніпропетровськ : Нац. гірничий ун-т, 2003. – 183 с.

582. Саух П.Ю. ХХ століття. Підсумки. / П.Ю. Саух. – К. : Леся, 2009. – 284 с.

583. Саюк В.І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.І. Саюк. – К., 2007. – 22 с.

584. Саюк О.Д. Порівняльний аналіз професійної підготовки педагогічних працівників в університетах України та Євросоюзу [Електронний ресурс] /

О.Д. Саюк. – Режим доступу: http:www/nbuv.gov.ua/portal/soc_ Gum/NiO/2009_10/pedagogika/ Sayuk.html.

585. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи : [учеб. пособ. для пед. вузов и ИПК] / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

586. Селевко Г.К. Технологии развивающего образования / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

587. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.

588. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2008. – 712 с.

589. Семиченко В.А. Плекаємо педагогічну майстерність : [навч. посіб.] / В.А. Семиченко, О.С. Снісаренко, О.В. Брюховецька, А.Ш. Кудусова. – Вінниця : Планер, 2010. – 674 с.

590. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 176–177.

591. Сенашенко В.С. Магистратура: свобода выбора и свобода маневра / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 26–29.

592. Силадій І.М. Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій / І.М. Силадій // Вища освіта України. – 2012. – № 4. – С. 105–111.

593. Сиротіна О.О. Особливості професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи / О.О. Сиротіна // Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2011. – Т. 3. – № 1–2. – С. 193–197.

594. Сиротіна О.О. Тенденції у сфері підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в США [Електронний ресурс] / О.О. Сиротіна. – Режим доступу: http: //archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/nvnau/2010_ 155_ 1/ 10500. pdf.

595. Сиротіна О.О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США / О.О. Сиротіна // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 99–106.

596. Сисоєва С.О. Вища освіта України – реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко. – К. : ЕКМО, 2011 – 344 с.

597. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навч.-метод. посіб.] / С.О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ЕКМО, 2011. – 320 с.

598. Сисоєва С.О. Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації / С.О.Сисоєва // Матеріали виїзд. засід. наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті (м. Хмельницький, 14–16 травня 2009 року) / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – Хмельницький : Хмельницький нац. ун-т, 2009. – 339 с.

599. Сисоєва С.О. Освіта як об’єкт дослідження / С.О. Сисоєва // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 5–11.

600. Сисоєва С.О. Основи педагогіки творчості / С.О.Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

601. Сисоєва С.О. Педагог вищої школи: складові підготовки / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2010. – Вип.2. – С.185–192.

602. Сисоєва С.О. Педагогіка творчості: визначення, закони, принципи / С.О.Сисоєва // Наукові записки НПУ ім.М.П. Драгоманова. – Вип. 3. – К., 1998. – С. 91–99.

603. Сисоєва С.О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С.О.Сисоєва // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті : зб. наук. праць. – Рівне : НУВГР, 2011. – С. 3–11.

604. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. – 460 с.

605. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості :

[монографія] / С.О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 405 с.

606. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти – тезаурус наукового дослідження / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К. : ЕКМО, 2010. – 362 с.

607. Сисоєва С.О. Проблеми освіти в суспільних вимірах / С.О. Сисоєва // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / [за заг. ред. І.А. Зязюна]. – К. – Х. : НТУ «ХПІ», 2009. – С. 151–156.

608. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка : [підруч. для студ. вищих навч. закладів непед. профілю традиц. форми навчання] / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.

609. Сисоєва С.О. Сучасні підходи до визначення педагогічних технологій / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : Віпол, 2001. – С. 15–53.

610. Сисоєва С.О.Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя для формування творчої особистості учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійного навчання» / С.О. Сисоєва. – К., 1997. – 36 с.

611. Сисоєва С.О. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю: постановка проблеми і напрями її вирішення / С.О. Сисоєва // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали метод. семін. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 360 с.

612. Система освіти в Україні. Стан та перспективи розвитку: аналітична доповідь Центру Разумкова // Національна безпека і оборона. – 2006. – № 4 (28). – С. 2–34.

613. Ситаров В.А. Дидактика : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений]/ В.А. Ситаров / [под ред. В.А.Сластенина]. – М. : Академия,2002. – 368 с.

614. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні засади підготовки викладача вищої школи в контексті європейської інтеграції / П.І. Сікорський // Вісник

Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. І. – С. 3–8.

615. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст, поняття / С.О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–96.
616. Скворцова С.О. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики в початковій школі / С.О. Скворцова // Науковий вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2010. – № 14. – С. 151–154.
617. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності у майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / С.О. Скворцова. – Режим доступу: http://www.intelect-syvest.org.ug/ukr.pedagog.editions_ emagaziye_pedagogical_sciema_autors.
618. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : [монографія] / Р.П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 215 с.
619. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксіологію : [учеб. пособ. для высших учеб. заведений] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
620. Сластенин В.А. Педагогика : [учебн. пособ.] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.М. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
621. Сластенин В.А. Педагогический процес как система : [монография] / В.А. Сластенин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
622. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. – М. : Прометей, 1997. – 200 с.
623. Слободянюк А.А. Педагогіка вищої технічної школи / А.А. Слободянюк // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 81–83.
624. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1980 – 624 с.
625. Словарь по социальной педагогике: [учеб. пособ. для студ.] / [авт.-сост. Л.В. Мардахаев]. – М . : Академия, 2002. – 368 с.
626. Словник української мови : В 11 т. / [за ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наукова

думка, 1975. – Т. 6. – 830 с.

627. Смирнова Е.Э. Профессиональная деятельность: структура, функции, динамика : [текст] : дис. на соискание уч. степени док. соц. наук (в форме научн. доклада) : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Елена Эмильевна Смирнова. – СПб., 1993. – 170 с.

628. Соколова І.В. Структура підготовки майбутніх учителів в університетах Англії і Шотландії / І.В. Соколова // Наук. праці Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили. Сер. : Педагогіка. – 2006. – Т. 46. – Вип. 33. – С. 13–16.

629. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

630. Соколова І.В. Формування аксіологічних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя: концептуальні засади / І.В. Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Едельвейс, 2012. – № 5. – С. 195–204.

631. Социология: термины, понятия, персонали : [учебный словарь-справочник] / [под общ. ред. В.М. Печи]. – К. : Каравела, 2002. – 480 с.

632. Степин В.С. Синергетика и системный анализ /В.С. Степин // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания / [отв. Ред. Л.П. Кияшенко]. – М. : Прогресс, 2004. – С. 65–87.

633. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова / И.А.Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1979. – 156 с.

634. Стефанова Н.О. Сучасна англомовна термінолексика сфери освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – германські мови / Н.О. Стефанова. – Одеса, 2004. – 20 с.

635. Стеценко Д.М. Методологія наукових досліджень : [підруч.] / Д.М. Стеценко, О.С. Чмир. – К. : Знання, 2007. – 317 с.

636. Стриханов М.Н. Об исследовательских инновационных университетах / М.Н.Стриханов // Исследовательские университеты. Интеграция науки и

образования : материалы российско-американской науч. конф., Москва, 4-6 апр. 2004 г. / [рук. работ: А.Н.Кудинов, М.Н.Стриханов]. – Тверь : Тверской Инно Центр, 2005. – С. 32.

637. Стрілець С.І. Інноваційні технології і методи навчання у вищій освіті: проблеми та перспективи / С.І. Стрілець // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 90. – С. 204–209.

638. Структура британской системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hopalo.ru.

639. Ступарик Б. Підготовка педагогів-магістрів / Богдан Ступарик, Йоланта Шемпрук // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2001. – Вип. 15.4.1. – С. 79–83.

640. Суліма Є.М. Розвиток університетської освіти в умовах глобалізації / Є.М. Суліма // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 травня 2011 р.). – Маріуполь: Маріупольський держ. ун-т, 2011. – С. 23–26.

641. Сунцова М.С. Современные тенденции развития профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов в США, Германии и России (организационно-педагогические и дидактические аспекты) : [текст] : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Мария Станиславовна Сунцова.– Казань, 1999. – 172 с.

642. Супрун М.В. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів України // М.В. Супрун// Науковий вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2011. – № 7.– С. 33–37.

643. Сухарніков Ю.І. Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки національної рамки кваліфікацій України // Ю.І. Сухарніков // Вища школа. – 2009. – № 3. – С.26–43.

644. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.

645. Сухомлинська О.В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі: виховання дітей та молоді / О.В. Сухомлинська / Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 12–18.

646. Сущенко Л.О. Концептуальні підходи до продуктивної професійної підготовки майбутніх педагогів-дослідників / Л.О. Сущенко // Горизонты образования. – 2013. – № 1 (37). – С. 79–83.

647. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: інформаційний аспект / Л. П. Сущенко // Наукові праці Ін-ту педагогіки і психології професійної освіти АПН України : Педагогіка. – 2000 – Т. VII. – С. 122–126.

648. Сущенко Л.П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л.П. Сущенко – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.

649. Сущенко Т.І. Викладач і викладання в добу пріоритету особистості / Т.І.Сущенко // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права імені Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1 (1). – С. 46–51.

650. Сущенко Т.І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності [Електронний ресурс]. / Т.І. Сущенко.– Режим доступу: http:// archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/ 2012.–24/files/P2412_73.pdf.

651. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенос, Л.Б. Хихловский. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1987.– 173 с.

652. Тарасова О.В. Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку / О.В. Тарасова // Вісник Нац. академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www:nbuv.gov.ua/e-jornals/vnads/2011_3/11tovspr.pdf.

653. Тартарашвили Т.А. Аттестация вузов: принципы и методы (из опыта высшей школы США) / Т.А. Тартарашвили, В.В. Хронин // Вести высшей школы. – 1987. – № 9. – С. 81–86.

654. Тарутіна З.Є. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у Інституті вищої освіти АПН України / З.Є. Тарутіна // Вища освіта України – 2009. – № 2. – С. 113–119.

655. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

656. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / [ра заг. ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : КІМЮ, 2008. – 424 с.

657. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [под ред. В.В. Краевского и И.Л. Лернера ; Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР]. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.

658. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В.В. Краевского, И.Л. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

659. Терепищий С.О. Ціннісні орієнтири стандартизації вищої освіти України / С.О. Терепищий // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 33–40.

660. Титова Н.Л. Совершенствование процессов розработки и принятия управленческих решений в высших учебных заведениях: схема исследования/ Н.Л. Титова, О.Н. Балаева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. − № 5–6. – С. 143–144.

661. Тихомиров В.П. Без электронного образования инновации невозможны / В.П. Тихомиров // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 8. – С. 19–23.

662. Тихомирова Н.В. Обучение персонала вуза в условиях перехода к информационному обществу / Н.В. Тихомирова, С.А. Кочерга // Иновации в образовании. – 2010. – №7. – С.130–143.

663. Тихонова М.Г. Объединенная Германия: образовательная политика / М.Г. Тихонова // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 12–16.

664. Толковый словарь живого великорусского языка / [сост. В. Даль]. – М. : Государственное издательство иностранных и научных словарей, 1956. – 683 с.

665. Толочко С.В. Особливості й проблеми підготовки викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів / С.В. Толочко // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М.Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 230–234.

666. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли : [учеб. для вузов] / В.Г. Торосян. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 353 с.

667. Трубецков Д.И. Научно-образовательные институты как новая модель структурной единицы высшей школы [Электронный ресурс] / Д.И. Трубецков, Ю.П. Шараевский, Ю.И. Левин. – Режим доступа: http://spkurdymov. narod.ru/trubeskovw.htm.

668. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : [навч. посібн.] / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2010. – 628 с.

669. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Турчин Андрій Іванович. – Тернопіль, 2003 . – 284 с.

670. Унтілова Е.А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е.А. Унтілова // Південно-український держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.

671. Управление современной школою : [практич. пособ.] : Выпуск 2. Организация и содержание методической работы / С.В. Кулькевич, В.И. Гончарова, Т.П. Лакоцетеко. – М. : Учитель, 2005. – 288 с.

672. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федорец. – СПб. : Из-во СПбГУ, 1994. – 250 с.

673. Федоров И.Б. Структура подготовки в высшей школе: анализ изменений в законодательстве Российской Федерации / И.Б. Федоров, С.В. Коршунов,

Е.В. Караваева // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 3–14.

674. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : [текст] : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Марина Александровна Федорова. – Ставрополь. – 2004. – 169 с.

675. Федорченко В. К. Стратегія розвитку освіти на порозі XXI століття : міжнародний аналітичний огляд / В. К. Федорченко // Нові технології навчання: [наук.-метод. зб.] / [ред. колег. : В.О. Зайчук (гол. ред.), О. Я. Савченко, М.Ф. Дмитриченко та ін.]. – К. : НМУВО, 2002. – Вип. 32. – С. 205–212.

676. Федулова Л.І. Інтеграція науки й освіти в аспекті формування економіки знань / Л.І. Федулова // Проблеми науки. – 2004. – № 9. – С. 2–7.

677. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1987. – 445 с.

678. Фурман А.В. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї / А.В. Фурман, О.І. Калугін // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 27.

679. Хаккен Г. Синергетика / Герман Хаккен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

680. Харитонова В.Л. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия / В.Л. Харитонова, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков // Антропологические подходы в современном образовании. – Ч.2. – Новокузнецк, 1999. – С. 44–48.

681. Харківський національний екологічний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www/hneu.edu.ua/.

682. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.

683. Ходаков В.Е. Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри / В.Е. Ходаков. – Херсон : Олди-плюс, 2001. – 214 с.

684. Хомич Л.О. Парадигмальний період як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / [за заг. ред. І.А. Зязюна ; Ін-т пед. освіти і освіти

дорослих НАПН України]. – К.–Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – С. 172–178.

685. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : теорія і практика : [монографія] / Л.О. Хомич. – К.: Магістр-5, 1998. –200 с.

686. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : [монографія] / Л.Л. Хоружа. – К. : Преса України, 2003. – 319 с.

687. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58–64.

688. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентованного образования. Как учить всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М. : Интер, 2005. – 86 с.

689. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти / А.В. Хуторський // Народна освіта. – 2000. – № 2. – С. 58–64.

690. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / Клаус Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С.97–117.

691. Цехмістер Я.В. Концепція до професійної підготовки учнів у ліцеї / Я.В. Цехмістер, С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк та ін. // Педагогічні технології у неперервній освіті : [монографія] / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : Віпол, 2001.– С. 305-319.

692. Цехмістер Я.В. Теорія і практика допрофесійної підготовки учнів у ліцеях медичного профілю при вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я.В. Цехмістер. – К., 2002. – 50 с.

693. Цехмістер Я.В. Теоретичні засади допрофесійної підготовки учнівської молоді в ліцеї / Я.В. Цехмістер // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – К. : Педагогіка думка. – 2001. – С. 97–105.

694. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р. М. Цокур. – Одеса, 2004. – 18 с.

695. Цирельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы : [монография] / Н. А. Цирельчук.– Минск : МГВРК, 2001. – 250 с.

696. Чайка В.М. Основи дидактики : [навч. посіб.] / Чайка В.М. – К. : Академвидав, 2011. – 238 с.

697. Чалий А.В. Синергетический подход – необходимая составная инновационных процессов в образовании / А.В. Чалий // Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / [Академія педагогічних наук України]. – Ч. 2. – Х. : ОВС, 2002. – С. 125–133.

698. Чалий О.В. Флуктуаційні моделі процесів самоорганізації : [монографія] / О.В. Чалий, Я.В. Цехмістер. – К. : Український держ. мед. ун-т ім. О.О. Богомольця, наук.-дослід. центр «Відгук», 1994. – 181 с.

699. Чалий О.В. Процес впорядкування та самоорганізації у флуктуаційних моделях відкритих систем : [монографія] / Чалий О.В., Цехмістер Я.В., Чалий К.О. – К. : Нац. мед. ун-т ім. О.О. Богомольця, КМА післядипл. освіти ім. П.Л. Шупика, 2001. – 224 с.

700. Чемерис І.М. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності і компетенції / І.М. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.

701. Черленяк І.І. Функціональність, синергізм та синергетичність організаційних систем / І.І. Черленяк. – Вісник Нац. акад. держ. управління, 2005. – № 3. – С. 64–73.

702. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності : [навч. посіб.] / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська, О.В. Вознюк та ін. / [за ред. Д.В. Чернілевського]. – Вінниця : АМСКП, 2010. – 484 с.

703. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи : [підруч.] / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, І.М. Луцький, О.В. Пшеничнюк / [за ред. Д.В. Чернілевського]. – Вінниця : АМСКП, 2010. – 484 с.

704. Чирчик С.В. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх дизайнерів / С.В. Чирчик // Вища школа. – 2011. – № 5–6. – С. 33–38.

705. Чобітько М.Т. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М.Т. Чобітько / [МОН України ; АПН України, ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України]. – Черкаси : Брамо-Україна, 2006. – 560 с.

706. Чорна О.А. Сучасні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ (на прикладі відповідного досвіду Великої Британії) [Електронний ресурс] / О.А. Чорна. – Режим доступу: http//archive.nbuv.gov.ua/ portal/soc_gum/Nz_p/88/statti/66.pdf.

707. Чорна С.С. Принципи формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури / С.С. Чорна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [ред. кол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 5 (58). – С. 443–448.

708. Чорна С.С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.С. Чорна. – Запоріжжя, 2008. – 22 с.

709. Шабанов А.Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования : [текст] : дис. на соискан. учен. степени док. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Анатолий Горигорьевич Шабанов. – 2004. – Барнаул. – 357 с.

710. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально-орієнтованого підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.А. Шайдур. – К., 2003. – 15 с.

711. Шандрук С.І. Проблема професійної підготовки вчителів у США в порівняльній педагогіці / С.І. Шандрук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2011. – Випуск ІІ. – С. 80–84.

712. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихованців дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : [текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Христина Андріївна Шапаренко. – Х., 2008. – 234 с.

713. Шаран Р.Р. Проблема стандартизації програм підготовки магістрів інформаційних технологій у вищій школі України / Р.В. Шаран // Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Сер. : Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 146. – С. 23–27.

714. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти : [монографія] / В.Д. Шарко. – Херсон : Вид-во Херсонського держ. ун-ту, 2006. – 400 с.

715. Шатилова В.П. Динамика изменения инфраструктуры научно-исследовательской деятельности в российских университетах XIX века / В.П. Шатилова // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – с. 151–156.

716. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: Инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня.– 2004. – № 4. – С. 28–33.

717. Шевченко Н.С. Німецька система вищої освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку / Н.С. Шевченко // Наука і методика. – 2005. – Вип. 3.– С. 12–19.

718. Шерстньова І.В. Структурні моделі елементів організаційної групи системи професійної діяльності майбутніх економістів [Електронний ресурс] / І.В. Шерстньова. – Режим доступу: http:library.uipa.kharkov.ua/library/ left_meny/zbirnuk/...25/Шерстневаdoc.

719. Шестакова Т.В. Формування майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.В. Шестакова. – К., 2006. – 22 с.

720. Шило В.С. До питання моделювання навчальної діяльності в системі

інженерної освіти / В.С. Шило // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 76–80.

721. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

722. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А.В. Шишко. – Кіровоград, 2008. – 22 с.

723. Шиянов Е.Н. Гуманистические аспекты обучения студентов педагогической технологии // Приобщение к педагогические профессии: практика, концепция, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 96–99.

724. Школа та освіта в Україні наприкінці XVI – першій половині XVII ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: httpi-kar100.narod.ru/referatu/pedagogika/skola_ta_osvita

725. Шльосек Ф. Дидактика професійно-технічної освіти (за матеріалами профтехосвіти Польщі) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Франтишек Шльосек. – К., 1997. – 38 с.

726. Щербак О.І. Професійно-педагогічна освіта : теорія і практика : [монографія] / О. І. Щербак / [за ред. Н.І. Ничкало]. – К. : Наук. світ, 2010. – 279 с.

727. Щербакова К.Й. Принципи і основні форми організації навчального процесу у вузі / К.Й. Щербакова // Вступ до спеціальності : [навч. посіб.] / [за ред. К.Й. Шербакової]. – К. : Вища школа, 1990. – С. 19–26.

728. Щербань П.М. Сутність педагогічної культури / П.М. Щербань // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 67–71.

729. Юрій С.І. В університеті має домінувати не кафедра, а випускаючий за фахом професор / С.І. Юрій // Вища школа. – 2005. – № 4. – С. 3–19.

730. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного

обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С.6–11.

731. Яковлев Е.В. Комплексное моделирование высшего учебного заведения / Е.В. Яковлев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 32–36.

732. Яковлева Н.И. Модернизация системы профессионально-педагогической переподготовки кадров: социокультурный подход / Н.И. Яковлева // Инновации в образовании. – 2010. – № 8. – С. 14–31.

733. Якубовски М.А. Математические моделирование профессиональной деятельности учителя : [монография] / М.А. Якубовски / [под ред. И.М. Козловской]. – Львов : Евросвит, 2003. – 428 с.

734. Яремчук Н.В. Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / Н.В. Яремчук // Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 242–249.

735. Ярмаченко М.Д. Стимулювання інтелектуального розвитку – важлива теоретична проблема й практичне завдання / М.Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 234–245.

736. Ярошенко А.О. Ціннісний дискурс освіти : [монографія] / А.О. Ярошенко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

737. Яцейко М.Г. Демократизація управління в системі вищої освіти: становлення та розвиток / М.Г. Яцейко // Вища освіта України. – 2007. – №1. – С. 50–59.

738. Alesi B. Stand der Einfuhrund von Bachelor – und Master-Studiengungen im Bologna-Prozess sonie in ausgewahlten Landern Europas im Vergleich zu Dentshland / B. Alesi, S. Burger, B. Kehm, U. Jeicher. – Kassel : Universitat Kassel, 2009. – 141 s.

739. Becker W.E. Chalk and talk: A national survey on teaching undergraduate economics / W.E. Becker, M. Watts // The American Economic Reviev. – Vol. 86. – № 2. – P. 448–453.

740. Bergel F. Feaching Evaluations / F. Bergel, Alsen-Fazl, L. Plotnic, Rosenthal, J. Eckstein, W.Ms.-Keachie // AAUP. Teaching Evaluation : Publication and Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aaup.org/

AAUP.Pubsres. Academe / 2004 / JF/ LTE /birg.htm.

741. Bundesagentur fur Arbeit. Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt Jn Uni Berufswahl-Magazin, Nurnberg, 2009. – H. 5. – P. 22–33.

742. Dearing R. The institute for learning and teaching in higher education: institutions, academics and the assessment of prior experimental learning / R. Dearing. N.Evans. – London : Rontledge Falmer, 2001. – 152 p.

743. Demianenko N. Koncepja podejscia rompetencyjno zawodowego wprzygotowanim wyrladowcy szkoly wyzszey / Natalia Demianenko// Zn owacje w eduracji akademickiey szkolnictwo wizsze w pracesie zmiany / [pod redakcja nanrowa lacko Pickarskiego, Danuty Urlaniak-Zajac]. – Lodz : Wi dawnictwo Uniwersitety Lodrkiego, 2010. – S. 377–383.

744. Education a Glance 2008 : OECD Indicators. – Paris: OECD Publication, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.oced.org/document.

745. Gaff I.G. Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change / I.G. Gaff, A.S. Pruitt-Logan, J.M. Sims, D.D. Denecke. – Washington : DC, 2003. – 130 p.

746. Gnitecki J. Reformy w oswiacie-paradygmaty, strategie and uwarun-rowania globalne / J. Gnitecki // Encyklopedia Pedagogichna XXI wieku / [red.nawkovy T.Pilch]. – Warschawa : Wyd. Akademichie «Zak» 2006. – Tom V. – S. 104–105.

747. Hansen K.P. Einleitung / K.P. Hansen // Kulturbegriff und Methode; der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaft / [K.P. Hansen]. – Tubingen, 1993. – S. 6–7.

748. House of Tutors [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http//www. houseoftutors. com.

749. International Standard Classification of Education ISCED 1997 / UNESKO. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://hdr.undp.org.

750. King H. Discipline-based support / H.King / – Academy exchange. – 2009. – № 8 (August). – P. 34–35.

751. Kumarovadivelu B. The pest-method condition : Emerging strategies for second foreign language teaching / B. Kumarovadivelu. – TESOL Quartetly, 28, 1994. –

P. 27–48.

752. Light, Richard J. Moring the most of the college. Student speak their minds / Richard J. Light. – Combr., Mass., Lud. : Horvard University press, 2001. – 242 p.

753. Lyons, Richard E. The adyust to professors guide to success : Surviving and thriving in the college class-room / R.E. Lyons, ML. Kyselska, G.E. Pawlas. – Boston : Allyn and Bacon, 1999. – XVI, 202. –573 p.

754. Magna Charta Universitatum [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //www.univo.it/av1/charta/charta.

755. National Science Board. Science and indicators. – Washington, DC : National Science Foundation, 1996.

756. Peliken J. The idea of the university : A re-examination // J. Peliren. – New Haven : Yale University Press, 1992. – 184 p.

757. Professional Standards for the accreditation of teacher preparation institutes. – NYNCATE, 2008. – 92 p.

758. Saldak J. Globalization and Current Challenges for Higher Education / Jan Saldak, Ed. Scott Peter // The Globalization of Higher Education. – London : Open University Press, 1998. – P. 100–107.

759. Super D.E. Vocation development / D.E. Super. – N.Y. – 1957. – 391 p.

760. The Future Project : Policy for Higher Education in the Changing World : A. Alfres Jaubman Center for Policy and American Institutions. Providence [Електронный ресурс]. – Rhode Island : Brown Universiti, 2000. – Режим доступу: //http;/www.futuresproject.org.

761. Wareing S. In my discipline or interdisciplinary / S.Wareiny. – Academy exchange.– 2009. – N 8 (August). – P. 31–33.

Нормативно-правові джерела

762. Галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи» специфічних категорій кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів». – К. : Міністерство освіти і науки України, 2005. – 34 с.

763. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [Электронный документ]. – Режим доступа: http:www.tpu.ru/print.teacher htm.

764. Державна Національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Радянська школа, 1994. – 61 с.

765. Загальноєвропейський проект TUNING [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.let.rug.n1/Tum Proekt/index.htm.

766. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.osvita.org.ua/pravo/ law05/.

767. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. №1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/1aws/show/1556-18 .

768. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». – К. : Ґенеза, 1996. – 36 с.

769. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 р. № 100/96-ВР. – К. : Ґенеза, 1996.– 36 с.

770. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. – К., 1994. – С. 302–319.

771. Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию. Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества (ЮНЕСКО), Париж, 5–8 июля, 2009 г. // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 43.

772. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. // Турбота про вчителя – надія на майбутнє. – Полтава, 2005. – С. 6–13.

773. Конвенція про виконання кваліфікації з вищої освіти в Європейському регіоні (розділи I., II.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.bologna-berlin 2003. de/pdf/Lisbon convention.paf.

774. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756 – р. / Межведомственный информационный бюллетень. – 2002. – № 7–8.

775. Концепція педагогічної освіти. Міністерство освіти і науки України, 1998. – 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://Kristti.com.ua/content phplevel3=28.

776. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза: A memorandum of lifelong learning // Комиссия европейского сообщества, Брюссель, 30 октября 2000 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.znanie.org/docs/memorandum.htm1.

777. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: [статистичний збірник] // К. : Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2007. – С. 30.

778. Національна Доктрина розвитку освіти (затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р.; 347. – К.: Шкільний світ, 2002. – 23 с.

779. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010: чинний від 28.07.2010 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://hrligo.com/index.php module_norm_base Qop=vievQid=4330print=tone.

780. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 382-389.

781. Перелік вищих навчальних закладів України, які отримали ліцензії Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher.

782. Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах // Студент і закон. – К. : Четверта хвиля, 1997. – С. 92-115.

783. Приказ Минобразования России от 29.04.97 «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» //

Бюллетень Минотбразования России. – 1997. – № 7. – С. 7–15.

784. Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://Document.ua/pro_vvedennja_v_diyu_pereliku_specialnostei_za_jarimi_zliusn_doc 38057.html.

785. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/louvs/show/1341-2011.

786. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р. № 65 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/lars/chow/65-98n.

787. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні : Наказ МОН від 10.02.10 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vichya_osvita/7094/.

788. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : лист МОН України № 1/9-168 від 25.04.01 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/ legislation/ Vasha_osvita/ 3118/.

789. Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 годы// Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 14–25.

790. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Букрен, 2011. – 32 с.

791. Рішення ДАК України за 2008–2010 рр., протоколи № 69-84 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/license.

792. Статистичний щорічник за 2007 рік / Держкомстат України : [за ред. О.Г. Осауленка ; відп. за вип. П.П. Забродський]. – К. : Консультант, 2008.