

Львівський державний університет
внутрішніх справ

Наталія Мачинська

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАГІСТРАНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Монографія

За редакцією доктора педагогічних наук, професора,
член-кореспондента НАПН України С. О. Сисоєвої

Львів
2013

УДК 378.22;378(33:62:355.233)
ББК 74.58
М37

Рекомендовано Вченою радою
Львівського державного університету внутрішніх справ
(протокол № 7 від 27 лютого 2013 р.)

Рецензенти:

Михайло Миколайович Козяр, доктор педагогічних наук, професор,
ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;

Олександр Павлович Мещанінов, доктор педагогічних наук, профе-
сор, проректор з наукової роботи Миколаївського державного гумані-
тарного університету імені Петра Могили;

Надія Миколаївна Чернуха, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та історії педагогіки гуманітарного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка.

Мачинська Н. І.

М37 Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних
закладів непедагогічного профілю: монографія /
Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-
кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС,
2013. – 416 с.

ISBN 978-617-511-131-4

Проаналізовано теоретичні і методичні засади педагогічної освіти ма-
гістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Запро-
поновано концепцію педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних
закладів непедагогічного профілю, модель її реалізації та критерії ефектив-
ності. Розкрито організаційно-методичні засади, зміст, форми, методи та
засоби педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непеда-
гогічного спрямування.

Для науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів пе-
дагогічного і непедагогічного профілів, студентів, магістрантів, аспірантів,
усіх, хто цікавиться проблемами підготовки майбутніх фахівців в умовах
магістратури.

Видано в авторській редакції.

УДК 378.22;378(33:62:355.233)
ББК 74.58

© Мачинська Н. І., 2013
© Львівський державний університет
внутрішніх справ, 2013

ISBN 978-617-511-131-4

ЗМІСТ

ЗМІСТ.....	3
ПЕРЕДМОВА	5
Розділ 1	
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	9
1.1. Характеристика базових понять дослідження.....	9
1.2. Теоретичний аналіз наукових досліджень із проблеми педагогічної освіти.....	30
1.3. Концепція дослідження проблеми педагогічної освіти магістрантів	45
1.4. Компетентнісний підхід у дослідженнях педагогічної освіти магістрантів непедагогічного профілю	59
Розділ 2	
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	81
2.1. Проблема професійної підготовки магістрантів у педагогічній теорії.....	81
2.2. Аналіз програм педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах.....	95
2.3. Сучасний стан педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю	117
Розділ 3	
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАГІСТРАНТІВ ЗА КОРДОНОМ	137
3.1. Педагогічна освіта магістрантів у країнах Європейського Союзу	137
3.2. Стан педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури у США.....	163
3.3. Педагогічна освіта магістрантів у Російській Федерації.....	182

Розділ 4	
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	202
4.1. Обґрунтування структури педагогічної компетентності магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.....	202
4.2. Концепція педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю	221
4.3. Структурно-компонентна модель педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.....	236
4.4. Характеристика критеріїв ефективності педагогічної освіти магістрантів	251
Розділ 5	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	266
5.1. Принципи відбору змісту педагогічної освіти магістрантів.....	266
5.2. Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю	283
5.3. Форми і методи педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.....	303
5.4. Самостійна робота у педагогічній освіті магістрантів	324
ВИСНОВКИ	343
ДОДАТКИ	349
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	379

ПЕРЕДМОВА

Україна переживає докорінні зміни соціально-економічних відносин в організації життєдіяльності країни. Освітні процеси в країні мають відповідати цим змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них. Вища освіта є особливою, оскільки впливає на соціально-економічні процеси перетворення сьогодення і забезпечує майбутню підготовку нового покоління професіоналів, формуючи високоякісний людський та соціальний капітал. Власне, людський капітал і є основним ресурсом для забезпечення розвитку України у постіндустріальну епоху. Саме система вищої освіти є тим осередком науки та культури, який передає знання, уміння та навички молодому поколінню, формує світогляд, культуру, мораль кожного випускника – майбутнього суспільства. Вища освіта в сучасних умовах має пріоритетне значення, належить до фундаментальних основ забезпечення розвитку соціально-економічної системи України.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки педагога нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі вищої освіти та необхідністю інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір. Це вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти.

Система вищої освіти України зазнала значних змін, що пов'язані з розвитком ринкових відносин, процесами глобалізації, євроінтеграції та інформатизації суспільства. Вища освіта сьогодні потребує модернізації фундаментальних положень, що зумовлено входженням України у Європейський освітній простір та підписанням Болонської угоди, згідно з якою у систему вищої освіти України запроваджується ступенева підготовка фахівців (від бакалавра до доктора наук) в умовах вищих навчальних закладів. Ця система передбачає забезпечення наступності у підготовці фахівців

освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр-магістр, магістр-кандидат наук, кандидат наук-доктор наук.

Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури повинна спрямовуватись на формування фахівців нової генерації, здатних до інформаційної діяльності в реаліях глобальної економіки.

Професійно-педагогічна складова підготовки фахівців в умовах магістратури стала предметом активного дослідження науковців лише з 90-х років минулого століття, що пов'язано насамперед із визнанням у провідних країнах світу (США, країни Західної Європи) значної ефективності компетентнісного підходу у загальній і професійній освіті та визначення місця й ролі інституту магістратури у професійній підготовці майбутніх фахівців. Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури передбачає формування у магістрантів психолого-педагогічної готовності до здійснення викладацької діяльності в умовах різних типів вищих навчальних закладів.

Теоретичний аналіз наукових досліджень доводить, що проблема педагогічної освіти магістрантів активно досліджується і вітчизняними, і зарубіжними науковцями у контексті їх становлення у вищих навчальних закладах.

Зазначимо, що у сучасному суспільстві дедалі більше визнається особистісна цінність педагогічної освіти. Педагогічна освіта для майбутнього фахівця – це не тільки складова його підготовки, вона виступає важливим чинником розвитку самої особистості людини як професіонала. На ставлення людини до освіти як до особистісної цінності впливає і загальна спрямованість особистості, особистісна шкала цінностей, особистісний досвід на попередніх етапах освіти, ставлення до освіти з позиції інших осіб.

Крім того, саме педагогічна освіта у своєму динамічному розвитку зробила суттєвий крок щодо перетворення студента з об'єкта в суб'єкт навчального процесу, установлення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі. Водночас студент залишається суб'єктом учіння, а не суб'єктом майбутньої професійної діяльності. Це означає, що сучасна система вищої освіти стала більш демократичною, але не сприяє повноцінному формуванню у студента професійної зрілості.

Що ж стосується педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, то саме тут виникає усвідомлення необхідності, що саме цей напрям

дослідження ще недостатньо розроблений і у теоретичному, і в методичному аспектах. За таких умов потребують ретельного дослідження й розроблення концепція та модель педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, зміст, форми та методи педагогічної освіти, організаційно-методичні умови їх упровадження у практику педагогічної підготовки майбутніх магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Предметом дослідження є педагогічна освіта магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Мета монографії – на основі цілісного наукового аналізу проблеми підготовки магістрантів в Україні та за кордоном розробити й обґрунтувати теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Методологічну основу монографії становлять провідні положення теорії наукового пізнання; системний підхід до педагогічних процесів і явищ; принципи культуровідповідності, полікультурності, єдності загальнолюдського і національного; концептуальні ідеї порівняльної педагогіки; сучасні концепції: демократизації та гуманізації освіти і виховання, особистісно орієнтованого навчання; положення про активність суб'єкта у пізнавальній діяльності. У дослідженні враховано зміст декларацій, концепцій і рекомендацій вітчизняних і міжнародних організацій, законодавчих актів, нормативно-правових документів і матеріалів із питань модернізації та інтеграції вищої освіти.

Теоретичною основою монографії є: основні положення концепції неперервної освіти, які ґрунтуються на врахуванні індивідуальних потреб людини, розкриті в працях зарубіжних (Н. В. Кузьміна, С. В. Батищев) і вітчизняних учених (Т. М. Десятов, М. Б. Євтух, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, О. В. Сухомлинська); теоретичні аспекти питання філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень); дослідження з проблем упровадження інформаційних і комунікаційних технологій у навчальний процес (В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, С. О. Сисоєва); наукові дослідження з проблем створення загального європейського простору науки, освіти і культури (В. О. Белов, Г. І. Гладков, Б. О. Сазонов); положення сучасної психолого-педагогічної науки про теоретико-методологічні основи підготовки педагога у вищих навчальних закладах (О. О. Абдулліна, А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, І. М. Богданова, С. У. Гонча-

ренко, О. А. Дубасенюк, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, М. Д. Ярмаченко); зарубіжний досвід підготовки педагогів (О. В. Адаменко, Н. В. Абашкіна, Ю. В. Кіщенко, Т. С. Кошманова, Л. І. Пуховська); загальні питання готовності педагога до професійної діяльності (О. В. Безпалько, А. Й. Капська, О. В. Моляко, Л. О. Хомич); теоретико-методологічні засади порівняльних досліджень у галузі педагогіки (Л. Ц. Ваховський, О. О. Джуринський, О. В. Матвієнко, М. І. Махмутов, А. А. Сбруєва); акмеологічні концепції розвитку професіонала (К. А. Абульханова-Славська, В. М. Вакуленко, Л. О. Данилова, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна, Н. В. Кухарев, А. К. Маркова, Л. В. Маришук, С. С. Пальчевський, Ю. В. Синягін).

У монографії вперше у вітчизняній педагогічній науці розроблено й обґрунтовано концепцію і структурно-компонентну модель педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю; визначено організаційно-методичні засади та критерії ефективності педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю; обґрунтовано структуру та зміст навчально-методичного комплексу циклів дисциплін педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю; надано тлумачення понять «педагогічна освіта», «педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю»; «вищі навчальні заклади непедагогічного профілю», «професійна підготовка магістрів», «компетенції».

Висновки монографії мають практичну спрямованість на педагогічну освіту магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, організацію їх теоретичної та практичної педагогічної підготовки, впровадження організаційно-методичних засад педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Авторка висловлює вдячність науковому консультантові *Сисоевій Світлані Олександрівні* за наукове редагування монографії, ґрунтовну професійну підтримку в її написанні, за значущі рекомендації, а найбільше – за щирі поради.

Також удячна докторам педагогічних наук, професорам *Козяру Михайлу Миколайовичу*, *Чернусі Надії Миколаївні*, *Мещанінову Олександровичу Павловичу* за рецензування рукопису монографії.

Зауваги і побажання просимо надсилати на електронну скриньку: natalya_im@ukr.net.

Розділ 1

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Перехід суспільства до ринкових відносин, що потребує висококваліфікованих фахівців у галузях економіки, менеджменту, маркетингу, банківської справи, бухгалтерського обліку та аудиту, права тощо, підготовка яких раніше ґрунтувалася на застарілих засадах, інтеграція України до світової спільноти, що потребує нових навичок і знань у галузі міжнародного права, зовнішньоекономічної діяльності, володіння іноземними мовами, висуває нові вимоги до підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу.

Система вищої освіти передбачає забезпечення фундаментальної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного процесу, формування інтелектуального потенціалу суспільства. Саме з метою аналізу сутності педагогічної освіти як складової професійної підготовки магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю доцільно охарактеризувати поняття «педагогічна освіта».

Базовими поняттями наукового тезаурусу монографії є «освіта», «педагогічна освіта», «базова педагогічна освіта», «педагогічна підготовка», «професійна освіта», «професійна підготовка», «магістрант», «професійна підготовка магістрів», «магістр», «магістратура», «заклади непедагогічного профілю», які виступають складовими категоріального апарату педагогіки як науки. Категоріальний апарат педагогіки – це система понять, в яких відображено предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність. Педагогіка, як і інші науки, широ-

ко використовує філософські поняття (вони є її методологічною базою), а також створює розгалужену сітку власних понять, які поділяють на загальнопедагогічні й часткові [412].

Ключові поняття, що становлять науковий словник нашого дослідження, ми систематизували у три групи: поняття, які розкривають сутність освіти як організованого процесу і результату цього процесу; поняття, що стосуються проблеми підготовки майбутніх магістрів; поняття, що допомагають зрозуміти специфіку педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

У першу групу ми виокремили такі поняття: «освіта», «педагогічна освіта», «базова педагогічна освіта», «педагогічна підготовка»; до другої групи відносимо такі: «професійна освіта», «професійна підготовка», «вищі навчальні заклади непедагогічного профілю»; у третю групу ми об'єднали такі поняття: «магістрант», «магістр», «магістратура», «професійна підготовка магістрів», «педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю».

Проаналізуємо першу групу понять нашого дослідження.

У Законі України «Про освіту» зазначено: «Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [105, с. 1].

Зазначимо, що є й таке визначення освіти: під освітою розуміється цілеспрямований процес виховання та навчання, що здійснюється в інтересах людини, суспільства, держави, і супроводжується констатуванням досягнення громадянином (студентом, слухачем) встановлених державою освітніх рівнів. Під отриманням громадянином освіти розуміється досягнення та підтвердження ним певного освітнього цензу, який підтверджується відповідним документом [305, с. 3].

В. Г. Кремень, розкриваючи новий напрям у філософії – людиноцентризм, зазначає, що «освіта – це один із найопти-

мальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки і 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 громадського життя» [155, с. 51]. Отож освіта забезпечує практику соціалізації і наступності поколінь.

Також академік стверджує, що освіта України значно відрізняється від сучасних держав Заходу. На його думку, «...вона є досить прагматичною, вузько спеціалізованою, навмисно технологічною й утилітарною. Водночас наша школа... – інститут насамперед культури, який вирішує завдання підготовки людини не тільки до професійного, а й до соціального життя, формуючи навички, даючи знання такого життя і змогу бути не просто фахівцем, а й громадянином» [156, с. 322].

В. О. Огнев'юк зазначає, що освіта дедалі більше стає провідним феноменом культури, виховним чинником, зорієнтованим на утвердження особистісних першооснов у людині. Людинотворча функція освіти стала високою ідеєю сучасної філософії освіти [245, с. 17].

Аналізуючи генезис поняття «освіта», С. О. Сисоєва підкреслює, що у сучасних умовах це поняття вивчається у різних контекстах, зокрема, освіта – це:

- цінність (державна, суспільна, особистісна);
- система різноманітних навчальних закладів та освітніх установ;
- особливий процес;
- різнорівневий результат;
- соціокультурний феномен;
- соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [330, с. 6].

Результат сучасної освіти, на думку І. А. Зязюна, – це внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві є ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина [119].

Освіта – процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь, навичок і пов'я-

заного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [335, с. 15].

Загальне визначення поняття «освіта» Д. В. Чернілевський поділяє на більш орієнтовані [372, с. 82]:

- освіта стосовно різних суб'єктів (окремої людини, колективу, суспільства, держави та ін.;

- освіта як вплив на особистість (формування) і освіта як розвиток особистості (збільшення її суб'єктивних можливостей);

- освіта як освіта студента, тобто процес і результат його самоосвіти;

- освіта у співвідношенні з вихованням; освіта у співвідношенні з розвитком; освіта у співвідношенні з навчанням;

- освіта як процес і освіта як результат;

- освіта як система загальноосвітніх структур – навчальних закладів, форм освіти, типів форм власності навчальних закладів або їх якісна характеристика.

Також освіта розглядається як процес педагогічно організованої соціалізації, що здійснюється на користь особистості і суспільства [304].

У понятті «освіта» об'єднуються навчання і виховання, що забезпечують культурну спадкоємність поколінь і готовність людини до виконання соціальних і професійних ролей. Уявлення про освіту, її теоретичне осмислення залежать від сукупності різних аспектів, зокрема: етичних, соціально-філософських і педагогічних. Відповідно освіта виступає як важлива категорія низки наук. Основоположне значення має ця категорія для педагогіки.

Освіта як категорія педагогіки охоплює такі компоненти: цінність людини, яка розвивається, та суспільства загалом; процес навчання та виховання людини; результат процесу навчання та виховання; систему загалом [295, с. 228].

Освіта також характеризується як соціокультурний феномен, що виконує такі соціокультурні функції [295, с. 267]: освіта – це один із оптимальних та інтенсивних способів входження людини в світ науки та культури; освіта – це практика соціалізації людини і наступності поколінь; освіта – це процес трансляції культурно-оформлених зразків людської діяльності; освіта сприяє розвитку регіональних систем і

збереженню національних традицій; освіта є тим соціальним інститутом, через який передаються і втілюються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства.

На думку С. О. Сисоевої, «освіта ... слугує людині соціальним і професійним захистом, оскільки дозволяє швидко адаптуватися до життєвих змін, приймати нестандартні рішення, розумітися в динамічних процесах глобалізованого, інформаційного світу, критично оцінювати набутий досвід, знаходити сили і можливості для подальшого розвитку та самовизначення» [318, с. 5].

Є ще й такі тлумачення поняття «освіта», зокрема:

– Н. В. Бордовська та А. А. Реан пояснюють це поняття як процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей [35, с. 63] – з однієї позиції, а з іншої – як систему, до якої входять системоутворювальні компоненти: мета, зміст, форми організації освітнього процесу, освітній процес (єдність навчання, виховання й розвитку людини), суб'єкти і об'єкти цього процесу, освітнє середовище та результат освіти [35, с. 71];

– О. І. Вишневський стверджує, що поняття «освіта» вживається у різних значеннях, зокрема у широкому як система освіти та у вузькому – «він здобув якісну освіту» [48, с. 8–9];

– С. А. Смірнов визначає поняття «освіта» як процес (або результат) освоєння суспільством певних рівнів культурної спадщини суспільства і пов'язаний з ним рівень індивідуального розвитку [343, с. 9].

Про підвищення інтересу до розвитку освіти загалом свідчить виникнення нового напрямку – освітології. Вперше це поняття запропоновано В. О. Огнев'юком як інтегрований науковий напрям пізнання сфери освіти [244, с. 2].

С. О. Сисоева, розглядаючи освіту як об'єкт дослідження, зазначає, що об'єктом дослідження освітології є відкрита система – система освіти; вона є «...своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти» [330, с. 8]. На думку дослідниці, освітологія є відкритою системою, що містить вимогу, зумовленість і ресурс, залучений із зовнішнього наукового середовища. Освітологія має міждисциплінарний характер дослідження (використовує у власних дослідженнях науковий потенціал філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки та ін. наук), водночас виступаючи самостійним науковим напрямом [330, с. 9]. Оскільки сучасні проблеми досліджен-

ня освіти складні і комплексні, бо відображають об'єктивну реальність, усі освітологічні дослідження завжди здійснюються в конкретному контексті, оскільки зважити одночасно на всі чинники, що впливають на сферу освіти, практично неможливо.

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, через вихід наукового знання за межі їх об'єкта та предмета. Освітологія, яка вивчає відкриту систему – сферу освіти, є сама відкритою системою, що охоплює вимогу, зумовленість і ресурс, привнесений в неї із зовнішнього наукового середовища [251, с. 148]. Саме тому освітологічні дослідження завжди мають міждисциплінарний характер, а науковий інструментарій дослідження відбирається дослідником залежно від мети дослідження.

Оскільки одним із напрямів дослідження освітології виступає «...система «учитель-учень» як співтовариство, в якому відбувається безперервний інтелектуальний та особистісний розвиток суб'єктів взаємодії» [330, с. 10], можемо стверджувати про тісний взаємозв'язок освітології та педагогічної освіти, їхню взаємозалежність, а більш детальний аналіз останнього поняття пропонуємо в подальшому нашому дослідженні.

Численні наукові джерела по-різному визначають поняття «педагогічна освіта».

Педагогічна освіта розглядається як система підготовки спеціалістів дошкільної, початкової та середньої освіти. До працівників цієї категорії належать викладачі загальноосвітніх дисциплін професійних навчальних закладів, педагогічний персонал закладів додаткової освіти дітей, підлітків і молоді, соціальні педагоги тощо [381]. У широкому контексті під терміном «педагогічна освіта» розуміють професійну підготовку всіх осіб, причетних до навчання і виховання молодого покоління. Її специфіка визначається підвищеними соціальними вимогами до професійної діяльності та особистості учителя, вихователя як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу [186].

Також педагогічну освіту трактують як: підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, у тому числі професійно-технічних, середніх спеціальних й вищих; як сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки, як систему підготовки фахівців загальної освіти [66].

Заслугує на увагу поняття «педагогічної освіти» у ширшому змісті, яким іноді позначається професійна підготовка

всіх осіб, причетних до освіти і виховання підростаючих поколінь (наприклад, педагогічна освіта батьків), у міру диференціації педагогічної діяльності самостійними освітніми галузями стали дефектологічна, інженерно-педагогічна освіта [91]. Педагогічна освіта у цьому контексті виступає складовою системи освіти, однією з ключових ланок, що визначають рівень і перспективи її розвитку.

Радикальні зміни цілей, структури, змісту і технологій педагогічної освіти уможливились у зв'язку з деполітизацією фахової підготовки педагогів. У структурі вищої педагогічної освіти розпочали реалізовуватися три системи підготовки педагогів. Монорівнева система зорієнтована на підготовку спеціаліста для одного певного виду діяльності; освітня функція системи виконує допоміжну роль порівняно з професійною підготовкою. У багатоступеневій системі дещо розширені можливості для здобуття вищої освіти на основі базової професійної освіти. Багаторівнева система передбачає у змісті педагогічної освіти виокремлення двох блоків: загальнокультурний і загальнонауковий та професійно-освітній [91, с. 646].

Передумови виникнення вищої педагогічної освіти сформувалися на межі 19 – поч. 20 ст. Неабияк на формування її методики, системи вплинули товариства, педагогічний рух, дослідження педагогів-класиків, філософів та ін. [414].

Н. М. Дем'яненко визначає зміст педагогічної освіти через загальнопедагогічну підготовку вчителя, що передбачає об'єктивне соціально-педагогічне явище, спеціально організований процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутніми педагогами професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок; формування позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання й самореалізації [86]. Отже, загальнопедагогічна підготовка – це процес послідовного опанування студентами змісту дисциплін педагогічного циклу в єдності їх теорії і практики, а також – сукупний підсумок, що визначає сформовані загальнопедагогічні вміння та навички майбутнього вчителя й забезпечує оволодіння основами педагогічної діяльності, що за сутністю наближається до поняття «педагогічна освіта».

Педагогічна освіта розглядається як професійно-педагогічна підготовка, що передбачає вивчення студентами теоретичних педагогічних дисциплін, формування на основі одержаних знань професійних умінь і навичок, залучення майбутнього

педагога до системи неперервної педагогічної практики, засвоєння елементів педагогічної техніки, що в сукупності забезпечує пізнання й оволодіння основами професійно-педагогічної діяльності [86]. Це об'єктивно існуючий процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок; формування у нього позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і шкільної практики, науковості, культуровідповідності, фундаментальності, мобільності знань.

Завдання педагогічної освіти, як уважає Д. С. Мазоха, полягає у формуванні вчителя як фахівця і як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня. До завдань педагогічної освіти можна віднести: а) підготовку педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток особистості; б) організацію профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для навчання у вищих педагогічних навчальних закладах; в) розробку і запровадження державних стандартів педагогічної освіти; г) формування державного замовлення на підготовку педагогічних працівників [186].

Проблеми педагогічної освіти, зумовлені новими цивілізаційними викликами людині, модернізацією системи вищої школи, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у сучасному динамічному суспільстві [199, с. 189].

Педагогічна освіта також розглядається як спеціально організований процес взаємодії викладачів і студентів, спрямований на створення умов їх підготовки до професійної діяльності у сфері освіти. Результат педагогічної освіти передбачає професійну компетентність, яка передбачає розуміння і цілісний погляд педагога на систему освіти і конкретну педагогічну ситуацію в ній [412]. Педагогічна освіта не може розглядатися лише як спосіб трансляції та засвоєння накопиченого в історії освіти досвіду; педагогічна освіта трактується сьогодні як культуротворчий акт, процес професійного становлення педагога в культурі.

А. І. Кузьмінський у контексті розуміння родового поняття «педагогічна освіта» як процесу й результату цілеспря-

мованого формування загальної й методологічної культури педагога зазначає, що перепідготовка, спеціалізація й підвищення кваліфікації є видовими компонентами післядипломної педагогічної освіти [160].

Педагогічна освіта, як зазначає С. О. Сисоєва, через свою специфіку є ланкою, яка з'єднує всі рівні і ступені навчання. Дослідниця зазначає, що у сучасному світі педагогічна освіта увійшла у систему складних, часом дуже жорстких, соціально-економічних, культурних і політичних відносин. Тому перед педагогом постає таке завдання: відповідати потребам і запитам особистості і суспільства, бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг і водночас виконувати свою місію сіяча розумного, доброго, вічного [318, с. 70].

Педагогічна освіта магістрів у дослідженнях С. С. Вітвицької розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних і змістово-процесуальних зв'язків [51]. Професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти доцільно спрямувати на розкриття індивідуальних особливостей магістра з метою його професійного саморозвитку. Багатоваріантність педагогічної освіти магістрів, свобода вибору змісту, форм є важливою умовою її гуманізації.

У нашому дослідженні використовується також поняття «*базова педагогічна освіта*», тому вважаємо за доцільне охарактеризувати його детальніше.

В. І. Шахов зазначає, що базова педагогічна освіта, будучи інваріантною складовою неперервної професійної підготовки учителя, утворює багатомірний теоретичний і практичний пласт. Узагальнювально базова педагогічна освіта – це процес навчання студентів у системі занять з педагогічних дисциплін, науково-дослідна робота з педагогіки та педагогічна практика, а також результат, що характеризується певним рівнем сформованості базових педагогічних компетентностей (знань, умінь, ціннісних орієнтацій, Я-концепції) [381]. Практична спрямованість базової педагогічної освіти забезпечується завдяки контекстному підходу у навчанні через поступове входження майбутніх учителів у соціально-професійний контекст педагогічної діяльності. Забезпечення індивідуалізації базової педагогічної підготовки майбутнього учителя до професійної творчої праці здійснюється шляхом активізації самостій-

ної діяльності студентів, зокрема завдяки застосуванню модульно-варіантної технології навчання.

У педагогічному словнику зазначається, що цілями багаторівневої системи педагогічної освіти є: 1) розширення можливостей навчальних закладів у задоволенні різноманітних культурно-освітніх потреб особистості і суспільства; 2) підвищення гнучкості загальнокультурної, наукової та професійної підготовки фахівців у сфері освіти, зважаючи на мінливі потреби економіки та ринку праці. Одним із важливих завдань педагогічної освіти у зв'язку з упровадженням багатоступеневої структури є глибоке оновлення її змісту, в якому можна виділити три взаємопов'язані блоки: загальнокультурний, психолого-педагогічний і предметний [258].

Професійне становлення педагога не завершується у стінах педагогічного навчального закладу, воно продовжується під час професійної діяльності. Безперервність педагогічної освіти педагога є необхідною передумовою розвитку його творчих здібностей, інтегративним елементом його життєдіяльності та умовою сталого розвитку індивідуального педагогічного досвіду. Зростання професійної майстерності та педагогічної культури педагога більш інтенсивне, якщо особа займає позицію активного суб'єкта діяльності, якщо практичний індивідуальний досвід осмислюється і з'єднується з соціальним і професійним досвідом, у педагогічному колективі підтримується і заохочується творчий професійний пошук [258].

Проблема педагогічної освіти та педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного спрямування доволі часто не розмежовується дослідниками і тому не завжди трактується повною мірою. Вважаємо за доцільне паралельно з аналізом різних підходів до тлумачення поняття «педагогічна освіта» охарактеризувати поняття «педагогічна підготовка», адже в багатьох сучасних дослідженнях воно тісно пов'язується з педагогічною підготовкою, а інколи взаємозамінюються чи взаємодоповнюються один одним.

Проблема педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів активно розглядалася ще у дослідженнях О. А. Абдулліної. Зміст педагогічної підготовки тоді передбачав тісний взаємозв'язок трьох компонентів: загального, основного (ядра); особливого (доповнення з огля-

ду на специфіку факультету); індивідуального (диференціація та індивідуалізація навчання й виховання) [3, с. 28].

Перший компонент змісту – це ґрунтовні знання в галузі педагогіки, які студент отримує в процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін. До них можна віднести знання про закономірності, принципи і методи навчання та виховання, шляхи наукової організації навчально-виховного процесу. Другий компонент змісту – навчальні дисципліни за вибором, факультативи, які охоплюють специфіку факультетів. Третій компонент змісту – самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності.

Аналізуючи професійну підготовку вчителів у країнах Західної Європи і порівнюючи її з підготовкою вчителя в Україні, Л. П. Пуховська виокремлює чотири парадигми педагогічної освіти: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну і дослідницько-орієнтовану. Причому, традиційними загальноприйнятими (у межах класичної освітньої парадигми) вважаються академічно-традиціоналістська і технологічна парадигми. Індивідуальна і дослідницько-орієнтовна вважаються інноваційними і розглядаються з позиції особистісного підходу [292]. Отож, дослідниця не розмежує поняття «педагогічна освіта» та «педагогічна підготовка», а розглядає їх як суміжні, доповнювальні один одного процеси.

Педагогічна підготовка здійснюється в органічній єдності загального, особливого й індивідуального; вона повинна сприяти розвитку здатностей до інноваційної діяльності, до оволодіння інформаційними технологіями, до комунікації (спілкування з колективом і різними категоріями студентів) [292].

Також педагогічну підготовку трактують як спеціально організований процес набуття педагогічних знань і навичок, результатом якого є готовність особистості до вирішення завдань навчання і виховання. Зміст педагогічної підготовки визначено у нормативній моделі компетентності педагога, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення професійних функцій педагога. Підвищеність сучасних вимог до педагога актуалізує необхідність закласти в основу сучасної педагогічної підготовки педагога не тільки логіку предмета, а насамперед логіку культури (філософію культури) і філософію людини в сукупності з ґрунтовною гуманітарною освітою [258, с. 198].

С. С. Вітвицька зазначає, що в сучасних умовах особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки у магістратурі. Мета професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури полягає у формуванні вміння інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення [56].

Педагогічна підготовка магістрів, як стверджує С. С. Вітвицька, – це поєднання загального, особливого й індивідуального. Сутність загального полягає у відображенні здобуття вищої освіти і є складовою означеної системи; суть особливого – у специфіці, зумовленій особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як індивідуальне відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, інтересів, нахилів [56].

Дослідження процесу педагогічної підготовки магістрантів, на думку С. С. Вітвицької, передбачає вивчення не тільки загальнопедагогічних і дидактичних факторів, але й гносеологічних, ідеологічних, психологічних, соціально-психологічних, соціологічних, культурологічних та ін.; в основу підготовки магістрів педагогічної освіти мають бути покладені індивідуальна і дослідницько-орієнтована парадигми. Педагогічна підготовка магістрів як система становить інтегровану єдність навчально-виховних цілей і змісту освіти, людського фактора (викладачів і магістрантів) і головних матеріальних факторів (засобів навчання). Педагогічну підготовку студентів магістратури С. С. Вітвицька розглядає в аспекті системного розвитку, зосереджуючи увагу не тільки на те, як ця система функціонує, але й на те, як вона взаємодіє з іншими системами в умовах ступеневої освіти, які тенденції та перспективи її розвитку й удосконалення [51]. Це уможлиблює застосування синергетичного підходу, зокрема: пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації, які реалізуються в системах різної природи; здійснення міждисциплінарного аналізу наукових ідей, методів і моделей поведінки; розкриття потенціалу в мисленні про світ і людину; вивчення та аналіз проблем міждисциплінарного діалогу; виявлення особливостей сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій тощо.

Л. В. Лебедик педагогічну підготовку магістрів економіки розглядає як систему науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети такої підготовки, зазначає, що ця технологія є системою операцій, технічних дій і функцій, які реалізує викладач на кожному етапі процесу педагогічної підготовки магістрів економіки. В основі технології підготовки майбутніх магістрів дослідниця виокремлює такі аспекти: 1) знання і вміння як вагомі складові педагогічної компетентності студента, що передбачає не лише відображення предметів об'єктивної дійсності, а й дієве ставлення до них і особистісний смисл засвоєного; 2) формальне засвоєння знань не може забезпечити майбутньому фахівцю можливості практичного їх застосування; 3) отримання навчальної інформації повинно тісно пов'язуватися з життям, щоб не позбавити навчання смислу. Саме ці аспекти, на думку Л. В. Лебедик, і визначають технологію проектування і реалізації педагогічної підготовки магістрів економіки, яка забезпечить підвищення їхньої педагогічної компетентності [172].

Педагогічна підготовка здобувачів ступеня магістра економіки в університетах повинна ґрунтуватися на системі головних принципів. Перша група принципів стосується змісту, друга – організації, форм і методів цієї підготовки. До першої групи належать такі принципи: пріоритетності досягнення афективних цілей, усвідомленої перспективи, подвійності когнітивної навчальної мети, поділу змісту предметного пізнання; до другої – принципи технологічності навчання і підготовки до діяльності економіста як викладача, варіативності, ергономічності, гнучкості, індивідуального консультування [173].

Процес навчання в магістратурі, як підкреслює Р. С. Гуревич, повинен спрямуватися на формування у студентів загальнокультурних і професійних компетенцій, передбачених освітніми стандартами. Зміст навчання, його методи, форми і засоби акцентовані на інноваційні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти. Підготовка магістрів спрямована на подолання неузгодженості моделі підготовки та динаміки розвитку предметної галузі, врахування потреб сучасного ринку праці, в тому числі появи нових типів освітніх установ, пов'язаних з інформатизацією освіти [77].

Теоретичною основою педагогічної підготовки магістрів, на думку Н. О. Брюханової, є навчальна дисципліна «Педагогіка вищої школи», яка має на меті ознайомити майбутніх магістрів

із комплексними знаннями в галузі теорії і практики педагогіки вищої школи, зокрема: управління навчальним процесом, особливості викладання фахових навчальних дисциплін [37].

Характеризуючи особистість педагога постіндустріального суспільства, С. О. Сисоева зазначає, що «оскільки особистість виховується особистістю, ефективність педагогічного впливу педагога постіндустріального суспільства значною мірою визначається моральними та духовними цінностями самого педагога, філософією його світогляду і погляду на світ» [318, с. 59]. Саме тому педагогічна підготовка, на думку дослідниці, повинна полягати у формуванні професійної готовності педагога до педагогічної діяльності, яка визначається не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і спеціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією, яка виявляється у здатності до прогнозування цілей і результату педагогічного впливу, побудови індивідуальних траєкторій розвитку особистості, ухвалення самостійного рішення тощо [318, с. 60].

Розглядаючи проблему психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців виробничої сфери, Т. Б. Поясок зауважує, що така підготовка передбачає підвищення психолого-педагогічної культури фахівця, тобто його психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і здібностей, які мають важливе значення для певної професійної діяльності. Психолого-педагогічна підготовка особистості і психолого-педагогічна освіта в цілому є одним із напрямів діяльності державної психологічної служби, а саме – її просвітницько-пропагандистським напрямом [276, с. 10].

На думку Т. Б. Поясок, загальне поняття «підготовка» означає певний запас будь-яких знань, отриманих у процесі навчання, занять; психолого-педагогічна підготовка фахівців розглядається як спеціально організований процес оволодіння майбутніми фахівцями психолого-педагогічними знаннями, уміннями й навичками у процесі вивчення системи професійно спрямованих дисциплін психолого-педагогічного циклу і формування професійно значущих якостей особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності [276, с. 10–11].

Проблему педагогічної підготовки майбутніх магістрів сучасні дослідники розглядають також у контексті впровадження акмеологічних технологій у практику організації навчального процесу у вищій навчальній закладі. Спрямованість на акме передбачає інтерактивну взаємодію, призна-

чення якої полягає в зміні, вдосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу. До базових акмеологічних технологій професійної педагогічної підготовки студентів відносять: технологію контекстного навчання, технології відкритих систем інтенсивного навчання або інтенсивні освітні технології, що передбачають використання засобів і методів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів [285, с. 193–194].

Педагогічна підготовка майбутніх фахівців у дослідженнях М. П. Васильєвої передбачає інформаційно-змістовий, психолого-педагогічний та методико-технологічний напрями їх професійного становлення в умовах магістратури. Педагогічна підготовка – це результат узгодженої спільної діяльності усього науково-педагогічного колективу факультету, чи вищого навчального закладу загалом, що охоплює сукупність навчальних завдань і способів їх вирішення. Пошук єдиних підходів педагогічної підготовки та шляхів її реалізації, як зазначає дослідниця, і повинно сприяти формуванню у магістрантів конкурентоспроможності не лише на національному, а й на європейському ринках праці [45]. У контексті педагогічної підготовки у майбутніх педагогів повинні сформуватися такі риси, як інноваційність і креативність, високорозвинені менеджерські якості, громадянська зрілість, високий рівень загальної та науково-дослідницької культури. Високого позитивного результату можливо досягти за умови ефективного здійснення навчальної діяльності, оскільки у змісті програм навчальних дисциплін закладено величезний виховний потенціал.

Доволі часто педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю розглядають у контексті психолого-педагогічної підготовки. Це зумовлено змістом вивчення інтегрованої навчальної дисципліни «Психологія і педагогіка» («Основи психології та педагогіки»), яка є обов'язковою для вивчення в більшості вищих навчальних закладів. Зокрема, Л. І. Даниленко зазначає, що активне впровадження цієї інтегрованої дисципліни у практику організації навчального процесу у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю сприятиме гуманізації професійної підготовки майбутніх фахівців, що досі залишається інновацією у вищій освіті [80]. Саме такий підхід повинен забезпечити реформування навчального процесу в різних типах вищих навчальних закладів на засадах гуманістичної

парадигми, створивши необхідні передумови для педагогічної освіти студентів в умовах магістратури.

Модернізація системи підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю зумовлена низкою і соціально-економічних, і освітньо-інтеграційних змін, що відбуваються в Україні.

Саме тому виокремлюємо другу групу понять нашого дослідження, що стосуються проблеми підготовки майбутніх магістрів: «професійна освіта», «професійна підготовка», «вищі навчальні заклади непедагогічного профілю».

Під терміном «професія» І. В. Соколова розуміє різновид трудової діяльності, який вимагає певної підготовки і є джерелом матеріального забезпечення людини; характеризується як система знань, умінь і навичок, властивих певній людині. Поняття «професійна освіта» ототожнюється з фаховою освітою та пов'язане з оволодінням сукупністю певних знань і навичок із конкретної професії та спеціальності [348, с. 107].

С. У. Гончаренко зазначає, що професійна освіта означає підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури. Її зміст вміщує поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних навичок і умінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [67, с. 89].

Професійна освіта як соціокультурний інститут – система організацій та установ, що забезпечує відтворення й удосконалення кадрового потенціалу всіх сфер суспільного, матеріального і духовного виробництва, сприяє економічному, політичному, культурному функціонуванню і розвитку держави, особистісному становленню індивіда [98, с. 32].

Т. Б. Поясок у контексті дослідження професійної освіти визначає професійне становлення особистості як процес, що триває все життя і який зумовлений швидкими темпами оновлення технологій, що значно випереджають знання працюючих людей. Саме тому сучасному фахівцю необхідно постійно поглиблювати свої знання, підтримуючи на відповідному рівні професійну майстерність [278, с. 58].

Невід'ємною складовою професійної освіти, як підкреслює Л. П. Сущенко, є професійна підготовка, яка передбачає

формування в особистості професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці [353, с. 28]. Опанування загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями та навичками студентом у процесі професійної підготовки сприяє розвитку у нього пізнавальної та творчої активності.

Енциклопедія професійної освіти трактує професійну підготовку як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які дають змогу успішно працювати за обраною професією; це процес надання учням відповідних знань і умінь [90, с. 390].

Поняття «професійна підготовка» розглядається також у контексті системного підходу як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості знань, умінь, навичок, професійної готовності та спрямованості [341].

Для нашого дослідження доцільним є визначення професійної підготовки, запропоноване І. В. Соколовою. Учена розглядає цю дефініцію як складну поліфункціональну відкриту педагогічну систему, що характеризується динамічністю, наявністю інваріантних компонентів, з притаманними їм ознаками, ієрархічною побудовою, системоутворювальними зв'язками (внутрішньосистемними, міжсистемними), що забезпечують її цілісність; суб'єкт-суб'єктним характером взаємодії, що впливає на систему відносин; керованістю та самокерованістю [348, с. 19].

Нормативні акти, що врегульовують питання освіти і науки в Україні, не подають визначення поняття «вищі навчальні заклади непедагогічного профілю». На основі аналізу окремих понять пропонуємо власне визначення цього поняття.

Вищий навчальний заклад – це освітній, освітньо-науковий заклад, який реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійної програми вищої освіти за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність [91, с. 100].

Педагогічні навчальні заклади – вищі навчальні заклади всіх рівнів акредитації, що дають професійну педагогічну освіту й готують викладачів і вихователів для всіх типів навчально-виховних закладів [91, с. 660].

Ми розглядаємо поняття «вищі навчальні заклади непедагогічного профілю» як освітньо-наукові заклади III–IV рівнів акредитації, які забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців усіх напрямів, окрім педагогічного, освітньо-наукового рівня «бакалавр» і професійно-педагогічну підготовку фахівців освітньо-наукового рівня «магістр» економічного, технічного, медичного, природничого напрямку.

У контексті цієї монографії важливі поняття, об'єднані в третю групу: «магістр», «магістратура», «магістрант», «професійна підготовка магістрів», «педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю». Вони допомагають зрозуміти специфіку педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Поняття «магістр» і «магістратура» мають різні характеристики. У перекладі з латинської термін «магістр» означає «вчитель», «наставник», «викладач гуманітарних наук». Слово «магістратура» походить від латинського «magistratus» і в перекладі означає чиновник, начальник, керівник, голова, учитель, загальна назва державних посад у Стародавньому Римі, голова деяких світських і церковних установ; у Візантії «магістр» – це вищий титул службової знаті, який могли мати тільки найважливіші люди цієї держави. У середні віки поняття «магістр» отримало особливе значення, своєрідне наукове звання, яке мав учитель «сімох вільних мистецтв». У XIX ст. терміном «магістр» позначався нижчий, порівняно із докторським, учений ступінь на філософських факультетах західноєвропейських університетів [358].

Термін «master» у перекладі з англійської означає магістр (учений ступінь, шкільний учитель, майстер, глава коледжу тощо) [15, с. 326].

Крім того, термін «magistral» у перекладі з цієї ж мови означає викладацький, учительський; учительський склад школи тощо [15, с. 322].

У деяких країнах магістр – учений ступінь, середній між бакалавром і доктором наук; присуджується особам, які закінчили університет або прирівняний до нього навчальний заклад, пройшли додатковий курс навчання (1–2 роки), склали спеціальні іспити й захистили магістерську дисертацію [91, с. 468].

З 1992 р. в Україні магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі отриманої раніше кваліфікації бакалавра чи спеціаліста здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру у вищому навчальному за-

ладі 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, техніки, освіти та культури [91, с. 468].

На сучасному етапі в Україні вживається термін «магістр» як освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця з вищою освітою, який на базі кваліфікації бакалавра (базова вища освіта) або спеціаліста (повна вища освіта) відповідної спеціальності здобув поглиблені знання та уміння інноваційного характеру, набув певного досвіду їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних завдань у відповідній галузі народного господарства [104].

Магістерська підготовка (магістратура) введена в систему багаторівневої вищої освіти також і в Росії. Підготовка магістрів зорієнтована на науково-дослідну та науково-педагогічну діяльність. Особам, які повністю виконали індивідуальний план професійної освітньої програми магістра в вищих навчальних закладах, що мають свідоцтво про відповідну державну акредитацію та право здійснювати магістерську підготовку, присуджується кваліфікаційний академічний ступінь магістра і видається диплом магістра державного зразка [258, с. 133–134].

Магістр у контексті Болонського процесу – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра 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 певному виді економічної діяльності [104, с. 8–4].

Т. І. Туркот зазначає, що «магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні знання, отримав досвід їх застосування для розв'язання професійних завдань у певній галузі народного господарства. Програма підготовки в магістратурі надає випускникові знання й навички наукової, педагогічної та дослідницької діяльності. Випускникові присвоюється кваліфікація магістра й видається диплом, в якому зазначається спеціальність підготовки або галузь знань» [361, с. 599].

Концепція підготовки магістрів в Україні [229] передбачає підготовку майбутніх фахівців за трьома напрямками: дослідни-

цький, що передбачає поглиблення досліджень в одній з наукових галузей; професійний, що охоплює розвиток професійних і формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності; кар'єрний, що передбачає вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти в Україні найбільше уваги приділяється підготовці магістрантів саме професійного напрямку.

Зазначимо, 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 магістр. Вважаємо, що використання в цьому випадку поняття «магістрант» є найбільш доцільним.

Поняття «undergraduate» – студент, новачок, початківець [15, с. 585] – доволі часто використовується у контексті характеристики саме слухачів магістратури, і деякі словники пропонують цей термін для характеристики поняття «магістрант». Саме тому в контексті нашого дослідження використовуватимемо поняття «магістрант» для характеристики тих осіб, які навчаються в магістратурі.

У контексті монографії необхідно зважити на зміст поняття «професійна підготовка магістрів».

В. І. Жигір, О. А. Чернега зазначають, що основними компонентами професійної підготовки майбутніх магістрів є: «... знання предметної галузі, володіння іноземною мовою, комп'ютерна грамотність. Навчання в магістратурі спрямоване на підготовку випускника, здатного кваліфіковано вирішувати наукові завдання в конкретному професійному напрямку і до педагогічної діяльності за цим напрямком (викладач ВНЗ III–IV рівнів акредитації). Магістерська підготовка передбачає проведення наукових досліджень, результати яких можуть бути опубліковані або освітлені на конференціях і семінарах» [98, с.185].

Отже, можна зробити висновок, що професійну підготовку магістрів розглядають як систему педагогічно впорядкованих навчально-виховних заходів, спрямовану на оволодіння магістрантом сукупності необхідних компетентностей, які визначатимуть його готовність до виконання професійних обов'язків відповідно до статусу магістра та професійного самовдосконалення впродовж життя.

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу базових понять, зазначаємо, що виокремлені нами всі групи понять тісно пов'язані між собою і слугують основою для реалізації завдань монографії.

У дослідженні розглядатимемо *педагогічну освіту* магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в контексті професійно-педагогічної підготовки фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, що передбачає цілеспрямоване оволодіння сукупністю психолого-педагогічних знань, формування на цій основі базових професійно-педагогічних компетенцій, які є основою для становлення магістра як викладача вищого навчального закладу та подальшої професійної діяльності. Педагогічна освіта виступає невід'ємним компонентом загального особистісного розвитку кожного фахівця, слугує базою для формування особистісних професійних якостей.

Педагогічна освіта у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю реалізується через педагогічну підготовку, що визначається змістом навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, які передбачені навчальним планом підготовки майбутніх магістрів у різних типах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Педагогічна освіта значною мірою обумовлена не тільки реалізацію освітніх завдань навчальних дисциплін, але й особистісними характеристиками викладача вищого навчального закладу, що значною мірою впливають на формування професійних якостей магістранта.

Вважаємо, що в контексті педагогічної підготовки необхідно зважити на формування професійної відповідальності та професійної автономності магістранта, передбачених Національною рамкою кваліфікацій [283], у розумінні здатності та готовності фахівця до самостійного виконання професійних функцій як обов'язкових складових ефективною педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю, що можуть повною мірою свідчити про формування у магістрантів готовності до викладацької діяльності.

Відтак, педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю розглядається нами як результат педагогічної підготовки майбутніх магістрів, що передбачає формування педагогічної компетентності фахівців як майбутніх викладачів вищого навчального закладу.

1.2. Теоретичний аналіз наукових досліджень із проблеми педагогічної освіти

Проблема реформування системи освіти в Україні загалом, а педагогічної зокрема, тривалий час є предметом обговорення науковців різних напрямів дослідження. Група вчених (В. В. Олійник, Я. Я. Болюбаш, Л. І. Даниленко та ін.), визначаючи роль педагогічної освіти у задоволенні особистісних, суспільних та економічних потреб, виокремлює три головні причини, які спонукають реформувати систему освіти з метою підвищення її ефективності [333]:

- перша полягає в тому, що необхідно цінувати кожну людину і внаслідок цього прагнути того, щоби дати кожному максимально можливу освіту відповідно до його індивідуальних здібностей;

- по-друге, необхідно зміцнювати соціальну структуру суспільства, а також соціальні контракти з громадянами, щоб могли рости і розвиватися різні товариства і щоб усі люди могли успішно жити разом;

- третя причина полягає в тому, що важливо вдосконалити систему освіти, щоб у майбутньому забезпечити продуктивність і економічне процвітання, і саме тому необхідно навчити дітей, як стати продуктивними дорослими.

У Білій книзі національної освіти України зазначено, що стратегічною метою системи фахового зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників є забезпечення умов для їхнього професійного розвитку і саморозвитку, формування відповідних потреб [28]. Підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, як підкреслюється, здійснюється у педагогічній і науково-педагогічній освіті. Стан справ у ній, як ключовій підсистемі освітньої системи, безпосередньо впливає на якісні характеристики освітньої сфери в цілому через кваліфікацію її працівників. Водночас сама педагогічна і науково-педагогічна освіта майже повністю залежить від освітян. Педагогічну підготовку в університетській системі можна реалізувати насамперед засобами створення педагогічних магістратур (потужних магістратур другого циклу або інтегрованими з дослідницькими центрами). За таких умов в Україні з'явиться модель підготовки вчителя, що адекватно враховує глобальні виклики і національні особливості [28, с. 152].

Метою розвитку педагогічної освіти, як зазначено у Концепції педагогічної освіти, є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці [147].

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір основними завданнями розвитку педагогічної освіти визначають [148]:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки;

- упорядкування фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах;

- модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних і наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів;

- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;

- вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки педагога на основі договорів;

- удосконалення мережі вищих навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників.

Система педагогічної освіти є складовою системи вищої освіти і охоплює вищі навчальні заклади всіх форм власності, заклади післядипломної педагогічної освіти та органи управління в галузі вищої освіти.

В. Г. Кремень, визначаючи необхідність реформування системи педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін, зазначає, що від здатності української педагогічної освіти дати гідну відповідь на виклики XXI століття залежатимуть долі мільйонів поки що маленьких українців та й, власне, майбутнє самої України. І в цьому аспекті обмін науковців думками, ознайомлення з досвідом роботи системи педагогічної освіти інших країн слугуватиме подальшій модернізації підготовки педагога в Україні. Академік зазначає, що для того, щоб підготувати людину до життя в сучасному світі, слід сповна усвідомити сутність змін, що зумовлює новий час, зорієнтувати суспільство і державу на свідоме, послідовне й динамічне їх сприйняття [157, с. 8].

В. П. Кравець, досліджуючи реформування освіти в епоху цивілізаційних змін, зазначає, що педагогічна освіта завжди виконувала ключову роль у процесах модернізації системи освіти у різні історичні періоди розвитку суспільства. Саме педагогічна освіта, на думку науковця, є «...акумулятором і транслятором соціокультурних цінностей суспільства, середовищем для соціалізації індивіда. Вона формує у своєму середовищі людину, котра стане відповідальною за засвоєння цих цінностей підростаючим поколінням» [153, с. 6].

Необхідність реформування педагогічної освіти, відповідно до сучасних умов здійснення євроінтеграційних процесів, зумовлена певними суперечностями, які виникли між [153, с. 6]:

- потребами вітчизняної освіти у педагогах нової генерації та відсутністю чіткої стратегії модернізації педагогічної освіти, яка повинна б забезпечувати їх підготовку;

- тривалими процесами реформування педагогічної освіти та обмеженими соціально значущими позитивними результатами й недостатністю фінансування вищої школи;

- змістом і формами підготовки педагогів у педагогічних навчальних закладах, де переважає предметно-методичний підхід, і сучасними запитами школи, яка відчуває гостру потребу у творчій індивідуальності;

- демонстративною увагою держави до педагогічної освіти і реальними зусиллями щодо її зруйнування, про що свідчить масова реорганізація педагогічних університетів у класичні (часто за назвою, а не за сутністю).

Педагогічна освіта виступає предметом дослідження і філософії освіти. Так, Т. С. Троїцька, досліджуючи проблеми українсь-

кої філософської антропології як теоретико-методологічної основи професійної підготовки педагога, зазначає, що методологія в системі педагогічної освіти може надати впевненість у виборі підходів, у стратегічній орієнтації й запобігти тому, щоб наукові розробки задля економічного і технологічного ефекту не стали антигуманними, а використання технологій, спираючись на етику відповідальності, уможливило б визнання генетичного пріоритету природи над людиною, екологічного імперативу й зумовило б продуктивну ноосферну діяльність тощо [360].

Методологія сучасної освіти, як зазначає дослідниця, недостатньо розроблена в теоретичному аспекті й складна в реалізації. Головними причинами, на думку Т. С. Троїцької, варто вважати складність проблеми; багатозначне тлумачення методології, що тяжіє до гіпертекстуальності; неінтегративний процес організації методологічної підготовки; певну відсутність у методології освітніх перетворень світоглядної компоненти та етики відповідальності тощо [360].

Педагогічна освіта як складова професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури є об'єктом багатьох наукових робіт. Такі дослідження можна класифікувати за такими напрямками:

- 1) історичні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти;
- 2) педагогічна освіта як необхідна складова післядипломної (другої) освіти фахівців;
- 3) професійна педагогічна освіта майбутніх педагогів;
- 4) складова професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю;
- 5) особливості педагогічної освіти у зарубіжних країнах.

Проаналізуємо вітчизняні дослідження з проблем педагогічної освіти за напрямками. Зазначимо, що ретельний аналіз наукових досліджень, які стосуються особливостей педагогічної освіти у зарубіжних країнах, ми здійснимо у наступному розділі монографії, тому детальніше вивчимо ті наукові досягнення, зміст яких охоплює перші чотири напрями.

Щодо першого напрямку дослідження, то тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні в період становлення її незалежності та формування національної системи освіти загалом з'ясовувалися ще В. І. Луговим, який проаналізував етапи її реформування ще на початку переходу від усталеної радянської системи освіти (де культивувалися авторитаризм та ідео-

логічне наповнення змісту освіти у різних типах навчальних закладів) до новітньої, незаангажованої політичними пристрастями та ідеологічними конструктами [181].

І. П. Важинський, вивчаючи історичні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні першої половини XIX ст., аналізує сукупність тенденцій та провідних ідей, які зародившись у практиці діяльності педагогічних закладів освіти України 1802–1866 рр., в умовах сьогодення набули відродження й розвитку в дещо новій якості. Це, зокрема, університетизація, багаторівневість, автономізація, педагогізація, регіоналізація і неперервність педагогічної освіти, проектування й моделювання різних форм і змісту педагогічної підготовки, структурізація методичної її складової, визначення ролі університетських освітньо-наукових комплексів, статусу ліцейної освіти, значення педагогічних класів у допрофесійній і професійній підготовці учителів, жіночої педагогічної освіти у формуванні змісту навчання домашніх педагогів, вихователів. Виявлені й актуалізовані тенденції, історичний досвід організації педагогічної освіти визначеного періоду уможливають обґрунтування цілісного процесу формування системи педагогічної освіти в Україні, визначення перспективних напрямів її розвитку [41]. Це дослідження містить історико-системний аналіз і теоретичне обґрунтування процесу підготовки вчителя початкової та середньої школи, виявляє провідні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні 1802–1866 рр. загалом, їх актуалізацію в сучасних умовах реформування освітньої галузі.

І. О. Степанець, аналізуючи особливості становлення та розвитку педагогічної освіти на Харківщині у XX ст., зазначає, що вимоги до змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників, їхньої компетенції обумовлювалися формуванням нової людиноцентристської концепції національної педагогічної освіти [344].

Історико-педагогічний аналіз змісту педагогічної освіти вказує на те, що він складався із загального, особливого й одиничного. Загальне – це основні (нормативні) дисципліни, які забезпечують формування фундаментальних знань у галузі педагогіки, оволодіння основами педагогічних умінь і навичок, номінально необхідних майбутньому вчителю-вихователю. Особливе – це додаткові елективні дисципліни за вибором (з уваги на регіональні, національні особливості, специфіку нав-

чальних закладів). Одиночне – це самостійна, позанавчальна робота, спрямована на розвиток творчих здібностей, педагогічного мислення, набуття досвіду творчої діяльності та індивідуального стилю роботи.

І. О. Степанець зазначає, що аналіз змісту педагогічної освіти показав необхідні умови для побудови ієрархічної і рангової моделі багаторівневої, багатоступеневої і багато-профільної безперервної педагогічної освіти, адаптованої до рівнів освіти і кваліфікації, можливостей і потреб особистості, особливостей професійних освітніх закладів і специфіки регіонів, що дозволить кожному самостійно вибирати різні вектори спрямованості навчання, а професійному педагогічному навчальному закладу в сучасних економічних умовах – сформувати свою реальну освітню систему [344].

У контексті вивчення педагогічної освіти як необхідної складової післядипломної (другої) освіти фахівців доцільно проаналізувати наукові здобутки В. М. Руссола, який досліджував педагогічну освіту як обов'язкову складову післядипломної освіти педагогічних працівників. На його думку, ідея оптимізації змісту післядипломної педагогічної освіти визначається об'єктивною потребою його упорядкування відповідно до вимог, що постійно змінюються, умовами існування педагогічної системи і закономірностями її функціонування, серед яких: неперервність, єдність, змістова цілісність усіх видів і форм підвищення кваліфікації вчителів, особистісно-орієнтований характер професійного становлення та розвитку педагогів. Розроблений зміст післядипломної освіти педагогічних працівників, на думку В. М. Руссола, буде оптимальним, якщо він: матиме випереджувальний, перспективно-орієнтовальний характер; узагальнюєчи попередній досвід, визначатиме орієнтири щодо методичної роботи на подальші 4–5 років; відповідатиме загальнометодологічним, педагогічним, дидактичним принципам (науковості, зв'язку теорії з практикою, збалансованості загального і конкретного, системності, наочності та ін.); якщо розроблятиметься на діагностичній основі, що здійснюється за місцем роботи педагогів перед спрямуванням на курси, після їх проходження та на самих курсах (початок і завершення); ґрунтуватися на засадах диференціації через виокремлення варіативного компонента в навчально-тематичних планах курсів (факультативів, консультацій, спецкурсів, розширення інваріантної частини та ін.), організації різних за змістом

форм педагогічної освіти. На думку вченого, післядипломна педагогічна освіта сприятиме ефективності методичної роботи, активізації самоосвіти [306].

А. І. Кузьмінський також чимале значення надавав післядипломній освіті, стверджуючи, що це – спеціалізоване вдосконалення педагогічної освіти та професійної підготовки педагогів шляхом поглиблення, розширення й оновлення професійно-педагогічних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Базова педагогічна освіта, яка виступає професійною педагогічною освітою майбутнього педагога, як зазначає А. І. Кузьмінський, лише забезпечує формування загальної та професійної культури педагога, а післядипломна сприяє її збагаченню, розширенню й поглибленню. У цьому контексті післядипломна педагогічна освіта набуває якісної визначеності й спрямовується на професійний розвиток особистості педагогів, їх професійно-особистісне самоутвердження. Технологія навчання в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечує кращі результати за умов інтегрування змісту педагогічних, психологічних та інших дисциплін, інтенсифікації процесу навчання [160]. Результати дослідження підтверджують, що система післядипломної педагогічної освіти працюватиме ефективніше за умов реалізації права на свободу вибору змісту і форм освіти, відкритої атестації навчальних закладів, програм післядипломної освіти, створення нормативно-правових засад функціонування та розвитку, визначення організаційно-педагогічних заходів стимулювання зростання професійно-педагогічної компетентності педагогів.

Заслуговує на увагу думка про те, що післядипломна педагогічна освіта є спеціальною освітньою діяльністю педагога, метою якої є його розвиток як особистості і як професіонала, постійне збагачення його творчого потенціалу. Вона збільшує можливості педагогічної й соціальної адаптації педагогічних працівників у динамічному суспільстві. Саме це значення актуальне у дослідженні педагогічної освіти як складової професійної підготовки магістрантів [160].

Післядипломна педагогічна освіта недостатньо розроблена з точки зору її глобальності, багатоаспектності. Педагоги потребують теоретичної й методичної допомоги для адаптації в нових умовах функціонування освіти в Україні до тих транс-

формацій, які здійснюються останніми роками: зміни у філософії освіти, методології й методиці, перехід на дванадцятирічний термін навчання, введення дванадцятибальної системи оцінювання знань, умінь і навичок, здійснення профілізації в середній загальноосвітній школі, посилення мовної підготовки та ін. Отже, удосконалення післядипломної педагогічної освіти – міждисциплінарна комплексна наукова проблема тривалого характеру.

С. І. Синенко, аналізуючи теоретичні пошуки західних учених у 70-х роках ХХ – на початку ХХІ ст., робить висновок щодо еволюції наукових підходів до вивчення феномена післядипломної педагогічної освіти. У визначенні сутності, мети і завдань післядипломної педагогічної освіти європейські вчені зважали на «вузьке» тлумачення, за яким вона розумілась як підвищення кваліфікації вчителів у контексті перманентно оновлюваної шкільної системи, а також на «широке» її бачення у світлі неперервного професійного і особистісного розвитку педагогів, а також розвитку освітньої системи, яку вони обслуговують як професіонали. Зasadничі ідеї європейської стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти в ХХІ ст., розпочинаючи з цілепокладання, охоплюють: особистісний і професійний розвиток педагогів (оновлення базових знань і навчальних умінь у предметній галузі; отримання нових навчальних навичок; постійне вдосконалення методики викладання, перехід до нових методів навчання тощо); покращення якості освітніх систем та їх педагогічного забезпечення (заохочення до міждисциплінарності і взаємодії; сприяння інноваціям; підготовка до педагогічного управління та вирішення проблем; послідовна реалізація педагогічних пріоритетів тощо); взаємодію між освітою і суспільством (стимулювання стосунків із діловими фірмами, тісніше єднання системи освіти і економіки, вивчення економічних і соціальних факторів впливу на поведінку молоді, полегшення адаптації до соціальних і культурних змін тощо) [334].

Сучасні концепції післядипломної педагогічної освіти, на думку С. І. Синенко, ґрунтуються на ідеях розвитку людських ресурсів (підвищення здатності фахівців до винахідливості, гнучкості, змін), управління цим розвитком (практико-доцільне, нормативно-відповідне, примусове; стратегії «верх-низ» або «центр» «периферія») та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу. Остання ідея – цінність само-

розвитку післядипломної педагогічної освіти за підтримки різними типами фінансування, консультаційними послугами та розмаїтими можливостями навчання вчителів і адміністративного персоналу – є основою поширеної в Західній Європі концепції післядипломної педагогічної освіти на базі школи. Дослідження показало, що один із найбільш значущих і розроблених напрямів наукових досліджень у галузі післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи пов'язується з вивченням природи професійних знань учителя та шляхів їх отримання. Теоретики напрацювали чимало підходів до навчання працюючих учителів, які виявляються в різних концептуально-організаційних моделях (технологічних, рефлексивних, навчання на базі проектів) [334].

Що стосується наступного напрямку дослідження педагогічної освіти – професійної педагогічної освіти майбутніх педагогів – то варто зазначити, що результати наукових досліджень охоплюють різні аспекти педагогічної освіти.

Так, зокрема, М. П. Васильєва, вивчаючи теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога, зазначає, що досягнення мети, реалізація завдань, використання розробленої технології впровадження моделі змісту деонтологічної підготовки в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах вищого педагогічного навчального закладу підвищує ефективність професійної підготовки педагога до здійснення ним нормативної поведінки [45].

Результати дисертаційної роботи, на думку М. П. Васильєвої, доцільно використовувати вищим педагогічним навчальним закладам у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності дало змогу виявити суперечність, яка об'єктивно виникає в педагогічній освіті, зокрема між складністю соціальних функцій сучасного педагога, творчою природою педагогічної діяльності і необхідністю дотримуватися конкретних норм і правил педагогічних дій і, як наслідок, суперечність між потребою у вихованні майбутнього педагога, поведінка якого відповідає нормам, вимогам, і відсутністю цілеспрямованої організації їхньої деонтологічної підготовки. Дослідниця педагогічну деонтологію визначає, з одного боку, як вид професійної деонтології, з іншого – як розділ педаго-

гічної науки, що становить узагальнену систему принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності. Обґрунтовано, що педагогічна деонтологія охоплює систему вимог професійного та особистісного порядку, висвітлює етичний аспект поведінки педагога з позицій належного. Специфікою її є те, що поведінка педагога в практичній діяльності розглядається через поняття повинності, належного ставлення педагога до учасників педагогічного процесу (учнів, їхніх батьків, колег та ін.) [45].

С. С. Вітвицька розглядає педагогічну освіту в контексті ступеневої педагогічної освіти України [55, с. 100]. Вона зазначає, що ступенева педагогічна освіта України орієнтована на освіту як на системоутворювальний процес у розвиваючому навчанні фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Основні принципи побудови ступеневої педагогічної освіти України ґрунтуються на загальних принципах реформування освіти в Україні, визначених державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття». На думку дослідниці, різноманітність педагогічної освіти нашої держави значно зростає, вона активно розвивається, виявляючи певні закономірності та тенденції. До найголовніших можна віднести: зумовленість розвитку педагогічної освіти історичним, політичним і соціальним контекстом; збереження національних традицій і звичаїв у підготовці педагога; вплив сучасних педагогічних ідей – інтеграції, професіоналізації, універсалізації [55, с. 101].

Аналізуючи структуру професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, спираючись на змістову характеристику поняття «педагогічна освіта», В. Г. Моторіна зазначає про її методичну складову. Під методичною підготовкою майбутнього педагога вона розуміє оволодіння ним основами методичної діяльності. Дослідниця встановила вимоги до розробки системи методичних знань майбутнього вчителя: виділені базові елементи, на яких ґрунтується система методичних знань; кожен базовий елемент системи розкривається через послідовність дій учителя, що передбачає взаємодію з учнем як суб'єктом декількох рівнів підготовки, побудова нових елементів системи методичних знань учителя на основі базових здійснюється шляхом зміни цілі, змісту, форм, методів, засобів; у системі методичних знань представлені основні функції його діяльності; система методичних знань передбачає вчителя як суб'єкта декількох рівнів підготовки [223].

В. І. Шахов, аналізуючи теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів, на основі аналізу вітчизняних і світових стандартів обґрунтував основні вимоги до базової педагогічної освіти: вища педагогічна освіта повинна сприяти становленню фахівця-професіонала, особистісно зрілої, відповідальної особистості, спроможної до виконання усіх загальнопедагогічних функцій, безупинного розвитку та самореалізації в професійній діяльності.

Він довів, що виконання цих вимог можливе за умов організації базової педагогічної підготовки як інваріанта неперервної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованої парадигми із дотриманням принципів: гуманістичної спрямованості, науковості, цілісності, інтегративності, контекстності, індивідуалізації, технологічності, єдності, наступності, неперервності і варіативності навчання, іманентності розвитку особистості майбутнього педагога [381].

О. М. Пехота, досліджуючи технології педагогічної освіти, особливо зважає на проблему педагогічної підготовки конкретного магістранта в контексті переорієнтації всієї системи вищої освіти на професійний розвиток і саморозвиток кожної особистості. Водночас підкреслює зростаючу роль педагогічних кафедр і у педагогічних університетах, і в класичних, що передбачає створення інноваційних кафедр, таких як: педагогічної антропології, педагогічної творчості, основ педагогічної майстерності, проблем вищої школи тощо [269]. Науковець зазначає, що педагогічна кафедра будь-якого факультету повинна виконувати системоутворювальну функцію у процесі професійної підготовки майбутнього викладача. Серед основних завдань педагогічної підготовки, які повинні вирішуватися науково-педагогічним потенціалом кафедр, О. М. Пехота виокремлює такі: ознайомлення майбутніх викладачів із закономірностями розвитку особистості студента на різних етапах його становлення; створення умов для усвідомлення та прийняття майбутніми фахівцями педагогіки не тільки як навчальної дисципліни, але і як науки, мистецтва, основи для побудови авторських систем, створення особистої педагогічної концепції; спонукати та підтримувати постійне професійне зростання майбутнього викладача вищого навчального закладу [269, с. 3–4].

Н. В. Гузій, вивчаючи категорію професіоналізму у теорії та практиці підготовки майбутнього педагога, зазначає, що в сучасних умовах педагогічна освіта дедалі більше розглядаєть-

ся не лише як виробництво та набуття людиною педагогічних знань і навичок, присвоєння цінностей і смислів, а й як розкриття сутнісних сил, внутрішнього потенціалу особистості майбутнього фахівця [73]. Науковець зауважує, що сучасна педагогічна освіта дає змогу майбутньому педагогу компетентно і відповідально виконувати соціально-професійні ролі, продукувати нові ідеї, рішення, створюючи реальні передумови для саморозвитку його особистості впродовж життя. Це зумовлює ствердження особистісно-орієнтованої парадигми педагогічної освіти і вимагає кардинального переосмислення її теорії та методики.

У контексті наукового дослідження Н. В. Гузій, спираючись на теоретичні аспекти акмеологічного підходу, зазначає, що під професіоналізмом викладача необхідно розуміти високий рівень його психолого-педагогічних, науково-предметних знань і умінь, культурно-моральних якостей, що забезпечують соціально необхідну підготовку молодого покоління до життя. Викладач-професіонал, як акцентує дослідниця, – це спеціаліст, що на високому рівні здійснює професійну діяльність, свідомо самовдосконалюється в процесі роботи, робить індивідуальний творчий внесок у професію [73].

З'ясовуючи особливості педагогічної освіти майбутніх учителів історії в умовах модернізації вищої освіти, науковці визначають, що основна мета педагогічної освіти – це формування конкурентоспроможного фахівця, який характеризується успіхами і у професійній, і в особистісній сферах. Дослідники (О. М. Сергійчук, І. О. Демуз) констатують, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів повинна зважати на те, що важливою психологічною умовою успішної діяльності людини в будь-якій галузі є її впевненість у власних силах, яка формується за такими напрямками: освоєння та вдосконалення професійної майстерності, формування адекватної поведінки в різних життєвих ситуаціях, підтримка і зміцнення здоров'я та працездатності, створення особистого іміджу [316].

Л. С. Рибалко, вивчаючи акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, зазначає, що метою професійно-педагогічної самореалізації є формування готовності майбутнього педагога до максимально повного виявлення і розкриття внутрішнього потенціалу самості в процесі засвоєння педагогічної діяльності. Дослідниця стверджує, що завданнями професійно-педагогічної самореалізації є спря-

мування внутрішнього потенціалу на досягнення акме в педагогічній діяльності; оволодіння основами професіоналізму, педагогічної майстерності в процесі професійно-педагогічної підготовки [298, с. 16].

Якісне самовдосконалення власного педагогічного потенціалу в процесі формування професійного акме, як зазначає Л. С. Рибалко, залежить від організації саморозкриття внутрішнього потенціалу педагога в різних видах педагогічної діяльності. Професіоналізм і педагогічну майстерність майбутнього вчителя забезпечує систематичне набуття педагогічного досвіду і закріплення його на суб'єктивному рівні особистості (довготривала готовність), здійснення педагогічної діяльності на творчому рівні і реалізація сутнісних сил у процесі педагогічної практики (підвищена готовність), задоволення отриманими результатами і бажання вдосконалювати та розвивати власний педагогічний потенціал (продуктивна готовність) [298].

У контексті четвертого напрямку дослідження педагогічної освіти як складової професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю проаналізуємо деякі наукові розвідки.

Так, значну увагу розвитку педагогічної освіти приділяє О. І. Щербак у контексті дослідження особливостей професійної освіти. Вчена зазначає, що трансформація професійно-педагогічної освіти, її реформування об'єктивно потребує забезпечення випереджувального розвитку педагогічної освіти. Доцільно здійснювати її розбудову на компетентісно орієнтованих засадах, що сприятиме створенню молодому фахівцю елементарних можливостей інтегруватися у різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможним на світовому ринку праці [389, с. 49].

Ю. М. Казаков, аналізуючи педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, підкреслює, що медіаосвіта майбутніх учителів є необхідною складовою професійної педагогічної освіти і здійснюється в культурно-інформаційному середовищі вищого педагогічного навчального закладу, яке є відкритою системою з педагогічно впорядкованими та неупорядкованими джерелами інформації, що впливають на особистісне й професійне становлення майбутнього педагога [142].

Як зазначає О. О. Жигло, професійне зростання викладача вищого навчального закладу є неперервним процесом удос-

коналення його професійно-педагогічної культури, що впливає на ефективність педагогічної діяльності та взаємодію суб'єктів педагогічного процесу. Професійне зростання, як зазначає дослідниця, є природним процесом розгортання особистісного потенціалу педагога, заснованого на внутрішній потребі. Результатом професійного зростання викладача є позитивна динаміка рівня сформованості професійно-педагогічної культури, становлення його кар'єри [100]. Педагогічними умовами, які забезпечують ефективне професійне зростання викладача, є: актуалізація професійного зростання педагога; сформованість його комунікативної компетентності; вдосконалення професійно важливих якостей

В. В. Обозний, вивчаючи теоретико-методологічні, організаційні та навчально-методичні аспекти краєзнавчої підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зазначає, що основні тенденції розвитку краєзнавчої педагогічної освіти повинні ґрунтуватися на засадах особистісно-орієнтованого підходу, що дозволить розробити організаційно-методичну систему професійної підготовки вчителя в умовах вищого педагогічного навчального закладу [240].

Виокремлюючи науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, С. В. Стрижак визначає необхідність розробки та застосування моделі науково-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін не тільки в системі вищих навчальних педагогічних закладів, але й у закладах післядипломної освіти вчителів. Педагогічна освіта майбутніх учителів природничих дисциплін буде ефективнішою за умови використання сукупності навчально-виховних заходів з метою формування вчителя-дослідника [345].

О. М. Капітанець, аналізуючи проблему педагогічної підготовки менеджера організації у вищих технічних навчальних закладах, зазначає, що педагогічна підготовка менеджера повинна здійснюватися відповідно до його професійної діяльності. Основними чинниками, що визначають професійну спрямованість педагогічної підготовки менеджерів, на думку дослідника, є: зміст фахової діяльності і конкретних дій менеджера; повнота предметної галузі фахової підготовки спеціаліста; предметна структура педагогічних наукових знань; інваріантно-особистісний чинник; диференціація змісту педагогічної підготовки фахівця [128].

Професійно-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти, як зазначає С. О. Демченко, є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, 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 педагогічної освіти [84].

Реформування системи педагогічної освіти зумовлено зростанням потреб у підготовці високопрофесійних викладачів, здатних до творчої праці, розвитку свого професійного рівня та педагогічної майстерності, опанування і впровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможності на ринку праці. Одним із підходів удосконалення національної освітньої системи, на нашу думку, є науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду щодо організації педагогічної освіти, який стимулюватиме впровадження інновацій у вітчизняну систему педагогічної освіти та збільшуватиме можливості інтеграції у світовий педагогічний простір.

Педагогічна освіта стала предметом дослідження В. М. Вакуленко в контексті вивчення особливостей розвитку теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу. З'ясовуючи особливості сучасного стану педагогічної освіти у трьох споріднених слов'янських державах, дослідниця зазначає: щоб цілеспрямовано вдосконалювати систему педагогічної освіти, необхідно всі її елементи (цілі освіти, зміст інформації, засоби, форми і методи педагогічної освіти та комунікації, якість і рівень підготовленості учнів, професіоналізм педагогів) упорядкувати відповідно до вимог сучасного суспільства й держави і на рівні регіонів, й цілісних педагогічних колективів, циклів дисциплін і предметів, що викладаються [42, с. 85].

Проблема вдосконалення педагогічної освіти, форм підготовки й перепідготовки професіоналів, на думку В. М. Вакуленко, певною мірою пов'язана з особистою і професійною позицією людини, питаннями її самовизначення й самореалізації. У цих умовах, як підкреслює дослідниця, особливої актуальності набуває розробка загальних теоретичних концепцій і технологічного забезпечення процесів проектування й функціонування системи педагогічної освіти.

Зазначимо, що дослідження в галузі педагогічної освіти, маючи давню традицію, спричинило виникнення спеціальної галузі педагогічної науки (чи окремого розділу педагогіки) – педевтології, яка, розглядаючи питання вчительської професії, педагогічної освіти як необхідної складової професійної-педагогічної діяльності різних фахових спрямувань, особливо зважає на особистість педагога, рівень і сферу його підготовки, напрями та результати його професійної діяльності, питання вчительської етики та навчання певним компетентностям і навичкам [309, с. 28].

Отож, на основі аналізу сучасних наукових досліджень проблеми педагогічної освіти у вітчизняній науковій літературі можемо зробити висновок, що педагогічна освіта в контексті професійної підготовки майбутніх викладачів у різних типах вищих навчальних закладів виступає як:

- напрям дослідження становлення та розвитку системи освіти загалом та педагогічної зокрема;
- обов'язкова складова у системі післядипломної освіти фахівців непедагогічного профілю;
- необхідний структурний компонент професійної майстерності майбутнього педагога вищого педагогічного навчального закладу;
- елемент професійного становлення майбутнього педагога у контексті педагогічної освіти в зарубіжних країнах.

Водночас у сучасних вітчизняних наукових дослідженнях недостатньо висвітлено проблему педагогічної освіти як складової професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

1.3. Концепція дослідження проблеми педагогічної освіти магістрантів

Педагогічна освіта як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю передбачає формування особистості, здатної до рефлексії власної діяльності, відкритості й толерантності до інновацій, готовності до діяльності в межах загальноєвропейського та світового освітнього простору, до розвитку європейської свідомості та моральної відповідальності за життя в сучасному плюралістичному

суспільстві. Базова педагогічна освіта, будучи інваріантною складовою неперервної професійної підготовки майбутнього фахівця, утворює багатовимірний теоретичний і практичний аспекти.

О. В. Адаменко, вивчаючи етапи розвитку української педагогіки, визначає головні тенденції розвитку української педагогічної освіти другої половини ХХ століття [6]:

- розвиток педагогічної освіти відбувався від орієнтації досліджень на ідеологічні чинники до орієнтації на логіку розвитку науки, яка відображає об'єктивні соціальні процеси та тенденції розвитку світової педагогічної науки;

- розвиток педагогічної освіти відбувався від обґрунтування авторитарних до розробки засад гуманістично орієнтованих, демократичних освітньо-виховних систем.

У дидактиці ця тенденція виявилася у поступовому відході від обґрунтування орієнтації навчального процесу на озброєння учнів знаннями, уміннями та навичками до осмислення орієнтації навчального процесу на розвиток особистості. У теорії виховання – це поступова відмова від функціонального й розвиток особистісно орієнтованого підходу до виховання. У теорії управління – відмова від доведення орієнтації управління на вплив і перехід до обґрунтування орієнтації управління на створення умов для забезпечення реалізації мети навчально-виховного закладу.

Загалом розвиток української педагогічної науки другої половини ХХ ст. характеризувався поступовим розширенням дослідницької проблематики, поглибленням системи педагогічних знань, зміцненням педагогічної науки як соціального інституту, інтенсифікацією комунікаційних процесів, значним зростанням кількості друкованої продукції, наукових кадрів, дослідницьких центрів тощо. Упродовж досліджуваного періоду українська педагогіка збагачувалася теоретичними концепціями, розвивався її понятійний апарат, удосконалювалися технології дослідження педагогічних явищ. Це спричинило еволюцію такого явища, як педагогічна освіта [6].

Концепція базової педагогічної освіти ґрунтується на засадах системного, гуманістичного, діяльнісного, акмеологічного, культурологічного та компетентнісного підходів, котрі окреслюють загальні принципи до визначення її структури, спрямованості, змісту й технології реалізації [147]. Проаналізуємо їх з метою виокремлення найбільш ефективної концеп-

ції дослідження педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Системний підхід – метод наукового пізнання, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем [340, с. 265]; є методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше – інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій [179]. Системний підхід орієнтує на виявлення типів зв'язку елементів структури такого складного об'єкта, як педагогічний процес у вищому навчальному закладі, що функціонує за внутрішніми, притаманними йому законами.

Системний підхід сприяє цілісному погляду на проблеми педагогічної освіти і дозволяє розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної педагогічної освіти учителя, що здійснюється під час навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу базової педагогічної підготовки.

Педагогічний словник пропонує таке визначення поняття «системний підхід», це – 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 [258, с. 52].

Д. В. Чернілевський зазначає, що системний підхід – напрям у методології, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем; орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язку в ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину. Досліджуючи педагогічну систему, науковець повинен виявити компоненти і системоутворювальні зв'язки педагогічного процесу, визначити основні чинники, що впливають на функціонування цієї системи, з'ясувати роль і місце такої системи у сукупності інших явищ, вивчити процеси управління, що забезпечують досягнення обраних цілей, і в результаті – створити систему з поліпшеним функціонуванням, упровадити отримані результати в практику [373, с. 35–36].

Системний аналіз, який є необхідною складовою системного підходу, це – сукупність методичних засобів, що використовуються для підготовки та обґрунтування рішень зі складних питань економічного, наукового, соціального, політичного, технічного і військового характеру. Він спирається на системний підхід, а також на низку математичних дисциплін і сучас-

них методів управління. Основна процедура – побудова узагальненої моделі, що відображає взаємозв'язки реальної ситуації; технічна основа системного аналізу – обчислювальна техніка та інформаційні системи. Системний аналіз виконує важливу роль у процесі планування і управління під час розроблення і прийняття управлінських рішень у межах теми або наукового напрямку [373, с. 36].

Крім того, системний аналіз, як зазначає С. О. Сисоєва, є основою розробки методології дослідження феномена освіти, виявлення цілей і цінностей сучасної освіти, з'ясування основних доміант розвитку освіти, а також виокремлення інституційних компонентів сфер освіти, їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування [330, с. 9].

Системний підхід часто застосовують за аналізу педагогічних об'єктів і процесів. Інтерпретації та визначення змісту понять «педагогічний процес як система», «педагогічна система», «принцип систематичності» коливаються в літературі від класичних, доволі обмежених дефініцій до новітніх понять, із застосуванням кібернетичних і синергетичних уявлень. Уважаємо, що підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури винятково через системний підхід, із дотриманням чітко визначених форм і методів підготовки ускладнює формування індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, розвитку ініціативності та креативності, що, на нашу думку, є основним критерієм оцінювання ефективності педагогічної діяльності в сучасному суспільстві.

Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу, сприяючи організації, і дозволяє розглядати процес формування готовності, компетентності майбутніх магістрів як єдину систему з різноманітними і зовнішніми зв'язками.

Ще один напрям дослідження педагогічної освіти – гуманістичний.

Гуманізація (у перекладі з лат. *humanitas* – людство, людяність) – основна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції: повагу і довіру до студента, прийняття його як творчої особистості, створення сприятливих умов для розкриття її здібностей і самовизначення [362, с. 471].

Ідеї гуманістичного підходу передбачають гармонійне поєднання у змісті педагогічної освіти зовнішньо орієнтова-

ної і внутрішньо орієнтованої освіти (А. Маслоу), а також удосконалення навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі самоорганізації учіння в процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Гуманістичний підхід ґрунтується на вікових традиціях зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, Г. П. Ващенко, В. О. Сухомлинський). У сучасній психолого-педагогічній науці він часто розглядається в контексті особистісно орієнтованого, суб'єктного підходу до підготовки майбутніх педагогів. У суб'єктному досвіді максимально зважається на предметні та духовні ціннісні орієнтири, що мають значення для формування та становлення особистості майбутнього педагога в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Гуманізацію освіти в найбільш загальному аспекті можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування – від авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індоктринації учнів і студентів – нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці. Гуманізація спрямована на посилення тих положень вітчизняної і зарубіжної педагогіки, які орієнтують на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення гуманних, довірчих стосунків між ним і вихователем [91, с. 156].

Гуманістичний підхід, який лежить в основі гуманітаризації сучасної системи освіти, визначає основним положенням процесу навчання таке: успішне навчання ґрунтується на внутрішній мотивації студента, а не завдяки примусу, тому головною метою викладача є підтримка і сприяння саморозвитку і самоактуалізації студента [362, с. 494].

Гуманістичний підхід, як зазначає Т. І. Туркот, – в основі гуманістичної парадигми університетської освіти, яка виступає альтернативою технократичній та професійно-прагматичній парадигмам освіти. Згідно з гуманістичною парадигмою головною цінністю університетської освіти постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету молода людина повинна отримати універсальну освіту і вибрати сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості [361, с. 67].

У словнику основних термінів із соціальної педагогіки зазначено, що гуманістичний підхід передбачає індивідуальне ставлення педагога до студента як до особистості, як до самосвідомого суб'єкта виховної взаємодії; надання допомоги студентам у усвідомленні себе особистістю, виявленні та розкритті індивідуальних можливостей, формуванні самосвідомості, самореалізації та самоствердженні [340, с. 142].

Сутність педагогічної освіти в контексті гуманістичного підходу передбачає її удосконалення крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності й суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі самоорганізації процесу учіння.

У контексті гуманістичного підходу дослідження педагогічної освіти розрізняють індивідуальну та дослідницько орієнтовну парадигми педагогічної освіти, які визначені Л. П. Пуховською в контексті вивчення нею професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи та вважаються інноваційними [291].

С. О. Сисоєва зазначає, що окреслений підхід може застосовуватися як методологічний інструментарій дослідження у тому випадку, коли освіта аналізується як особистісна цінність, особисте надбання й капітал особистості, як її соціальний захист в умовах соціально-економічних трансформацій ринку праці, безробіття [330, с. 10].

У контексті гуманістичного підходу вважаємо за доцільне зважити на поняття цінностей, які є основною характеристикою розвиненої особистості, і, як зазначають вітчизняні дослідники, «...цінність – це певні загальні норми та принципи, які визначають цілеспрямованість людського життя, надають йому сенс, визначають напрями діяльності та мотивують людські вчинки» [251, с. 43].

Загальні гуманістичні цінності відображені в гуманістичних педагогічних цінностях, наприклад, гуманне ставлення до людей, турбота про них – в антропоцентризмі; гуманістична позиція як перевага інтересів до іншої людини, до вивчення себе і тільки згодом до засобів і техніки спілкування – у компетентності спілкування; толерантність – у педагогічному такті, емоційній стабільності; свобода – у вільній поведінці особистості, педагогічній творчості; альтруїстичний характер почуттів і переживань – у доброзичливості, товаришкості [251, с. 48].

Гуманістичний підхід є найбільш узагальненим, який визначає сутність сучасних освітніх парадигм, зумовлює принципи її організації (гуманізації, демократизації, індивідуалізації, диференціації), характер взаємодії викладача і студента (розвивальне навчання, опора на досвід суб'єктів навчання, їх співробітництво, позитивний психологічний клімат, емоційна культура, повага до індивідуальності тощо).

Для розуміння сутності проблеми педагогічної підготовки магістрантів важливе значення має діяльнісний підхід, який зумовлює засвоєння змісту педагогічної освіти завдяки поетапному входженню майбутніх педагогів у контекст реальної практичної діяльності. Будь-яка діяльність обов'язково передбачає наявність мети, усвідомленість, мотивованість. Діяльнісне ставлення особистості до виконання своїх посадових інструкцій та обов'язків виявляється у її творчості і вольових зусиллях, спілкуванні, визначає готовність до значних перетворень матеріального і духовного середовища.

Реалізація ідей діяльнісного підходу забезпечує створення необхідних умов поетапного залучення майбутніх педагогів у реальну практичну діяльність і завдяки інтерактивній модульно-варіантній технології ефективного досягнення інтегрального результату – формування базової педагогічної компетентності.

З уваги на положення діяльнісного підходу інтерпретація категорії «педагогічна компетентність» визначається змістом поняття «компетентність» і характеристиками педагогічної діяльності як певного виду професійної діяльності викладача іноземної мови. Це дозволяє розглядати педагогічну компетентність як важливу складову професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.

М. П. Васильєва, аналізуючи теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога, розглядає діяльнісний підхід у контексті особистіно орієнтованого, що дозволяє діалектично поєднати завдання деонтологічної підготовки педагога з особистим досвідом діяльності і поведінки студентів, зважити на пріоритетність їхньої індивідуально значущої сфери, забезпечити суб'єктивну позицію їхнього розвитку через усвідомлення себе як особистості, виявлення і розкриття своїх педагогічних можливостей з метою формування деонтологічної компетентності в процесі організації відповідної діяльності [45, с. 4].

Вважаємо, що організація педагогічного процесу у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю на основі діяльнісного підходу дасть змогу магістрантам виявити власні здібності, реалізувати творчі можливості, повноцінно сформулюватися як фахівець і педагог.

Акмеологічний підхід, як один із напрямів дослідження педагогічної освіти, забезпечує розуміння педагогічної підготовки як інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти педагога, становлення його базової педагогічної майстерності й суб'єктності.

Акмеологія (у перекладі з грецької «акме» – вершина, вища ступінь; «logos» – слово, поняття, думка, вчення) – міждисциплінарна галузь наукових знань, яка вивчає закономірності розвитку людини в період зрілості (від 30 до 50 років), а також проблеми створення передумов досягнення професійного та життєвого успіху, які повинні бути закладені ще задовго до досягнення періоду дорослості. Це дозволить максимально продуктивно сприяти найбільш повній реалізації здібностей людини. Як підхід дослідження педагогічної освіти через акмеологічну теорію визначається через сукупність наукових підходів про способи досягнення вершини професійної майстерності педагога [258, с. 14–15].

Уперше термін «акмеологія» увів у науковий обіг М. Рибніков 1928 року для позначення вікової психології зрілості чи дорослості [120, с. 18].

Акме – соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності і творчості [272, с. 313].

Акмеологія як наука вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на етапі її духовної та соціально-професійної зрілості за досягнення найвищого рівня розвитку. У педагогіці акмеологія розглядається як наука про вершину професійної майстерності, яка: інтегрує всю систему психолого-педагогічних знань [258, с. 129]; досліджує закономірності сакралізації зрілої особистості в процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); вирізняє фактори, що визначають кількісні та якісні характеристики «акме» особистості-професіонала; обґрунтовує закономірності навчання вершинам життєвої і професійної діяльності; доводить закономірності самостверджувальної, самокорекційної та само-

рефлексуючої діяльності особистості під впливом нових традицій, що пов'язані і з об'єктивними (розвиток професії в суспільстві, культурі, науці), і суб'єктивними (інтереси, потреби, установки особистості) чинниками; вивчає самоосвіту, саморегуляцію і самоконтроль особистості [120, с. 18–19].

Акмеологія – наука про людину, об'єктом якої є професійна діяльність. Предметом акмеології є об'єктивні і суб'єктивні чинники, які сприяють і перешкоджають досягненню вершин професіоналізму, творчого довголіття, а також закономірності в організації навчання професіоналізму майбутніх фахівців, удосконалення і коригування діяльності [272, с. 313].

В. В. Радул, досліджуючи проблеми соціальної зрілості особистості, зазначає, що «зрілість – це акмеологічна категорія..., що виявляється у формі локальних видів зрілості людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, а також у формі глобальної зрілості, тобто інтегрального критерію досягнення певної стадії дорослості людини» [294, с. 18]. Науковець стверджує, 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 [294, с. 18].

Акмеологічні інваріанти професіоналізму – основні якості й уміння професіонала, а також необхідні умови, що забезпечують високу стабільність і ефективність діяльності, незалежно від її змісту і специфіки [272, с. 313].

Акмеологічний підхід, як зазначає Л. М. Лебедик, забезпечує розуміння базової педагогічної підготовки як етапу неперервної педагогічної освіти вчителя, становлення його майстерності й суб'єктності. Згідно з засадами акмеології вершин професіоналізму людина досягає сама. У дослідженнях зазначається, що основою професіональної зрілості педагога є його самоактуалізація, яка передбачає, що зрілість і майстерність визначають активність самого педагога як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності у процесі підготовки і в результаті реалізації соціально-педагогічних вимог до його праці. Соціальними чинниками професіональної зрілості є освітні умови підготовки фахівців, які сприяють чи перешкоджають цьому процесу [174, с. 74].

Педагогічна акмеологія – як різновид практичної акмеологічної науки – визначає індивідуальний шлях досягнення фахівцем професіоналізму, способи подолання професіональ-

них деформацій педагога, зокрема емоційного «згорання» і «виснаження». Педагогічна діяльність поліфункціональна і охоплює чимало різних видів і напрямів діяльності: навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну тощо. Суб'єктами педагогічної діяльності є педагоги, студенти, управлінці, методисти, організатори у сфері освіти. Тому педагогічна акмеологія розглядає можливості та шляхи професійного зростання будь-кого із них [197, с. 53].

Акмеологія як наука охоплює нові можливості розгляду професійного становлення спеціаліста під кутом оволодіння ним «акме» – умов досягнення дедалі вищих ступенів розвитку. Використання понятійного апарату акмеології, її теоретичних засад, на думку С. С. Пальчевського, можливе у двох аспектах, один із яких – професійна компетентність як етап професійного ставлення спеціаліста [254].

Відтак, 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.

Культурологічний підхід як напрям дослідження педагогічної освіти спирається на засвоєння студентами універсальних елементів культури і фундаментальних цінностей минулих поколінь засобами систематичного і поглибленого вивчення надбань мислителів. Навчання найчастіше відбувалося латинською чи грецькою мовами, що характерно для перших університетів. Культурологічний підхід, який пов'язує з формуванням культурно-ціннісної парадигми, передбачає різнобічне пізнання студентською молоддю навколишнього світу. Випускники університетів отримували вище звання освіченої людини – філософа чи богослова. Така стратегія освіти з давніх часів традиційно залежить від феномена класичної освіти [361, с. 65].

Латинський термін «культура» означає вирощування, удосконалення будь-чого. Відповідно це можна застосовувати і до людини – її зростання, удосконалення, формування її образу [295, с. 266]. Спираючись на це визначення, можна стверджувати, що культура є передумовою та результатом освіченості людини.

Культурологічний підхід, на думку Є. В. Бондаревської, передбачає розвиток особистості в такому освітньому се-

редовищі, яке відображає культурні традиції, набуті в процесі столітньої історії, всі компоненти якого наповнені людськими смислами [34, с. 251].

О. Л. Шевнюк зазначає, що основною функцією педагогічної освіти є перетворення об'єктивно існуючого культурного досвіду людства у суб'єктивну форму в процесі оволодіння професійно-педагогічними знаннями, уміннями і навичками. Суб'єктна функція освіти аналізує процеси засвоєння людиною суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі в процесі активної перетворювальної діяльності. Суб'єктна функція педагогічної освіти дозволяє реалізувати продуктивну орієнтацію особистості педагога на відтворення культури загалом [410].

Співвідношення освіти та культури А. О. Реан, Н. В. Бордовська та С. І. Розум розглядають у різних аспектах, зокрема [295, с. 267]:

- у межах культурологічної парадигми педагогічної системи;
- через формування полікультурної освіти;
- в умовах культурно-історичного типу освітньої системи, зокрема вищого навчального закладу;
- як систему культурно-освітніх центрів у межах однієї чи різних країн;
- через аналіз навчальних дисциплін культурологічної спрямованості;
- шляхів і способів розвитку культури суб'єктів освіти (педагогічної культури та розумової культури студентів);
- узагальнення, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації.

На думку С. О. Сисоєвої, культурологічний підхід дедалі більше застосовується за вирішення таких важливих теоретичних і практичних проблем освіти, як концепції змісту освіти, формування нормативних матеріалів щодо модернізації освіти, зокрема шкільних стандартів і стандартів педагогічної освіти. У контексті культурологічного підходу освіта розглядається як соціокультурна система, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей); розвиток людської індивідуальності, підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі тощо. Культурологічна освітня парадигма набуває важливого значення для виховання в підростаючого покоління

толерантної поведінки в полікультурному та міжкультурному середовищі, поваги до інших [328, с. 13].

Культурологічний підхід до педагогічної підготовки магістрантів розглядається як один із визначальних чинників підвищення соціального статусу викладача вищого навчального закладу як висококультурної особистості та енциклопедичного освіченого професіонала, здатного до інноваційної діяльності. Покликання педагога – не тільки збагатити вихованців різноплановими знаннями, а допомогти їм знайти себе у культурному просторі, сформувати власну культурну самосвідомість. Для цього необхідно позбутися абстрактності та знеособлення знань, забезпечити їх використання в соціальному і національно-культурному ґрунті [328].

Вважаємо, що визнання майбутнього педагога суб'єктом культури передбачає не лише готовність засвоїти спеціальні теоретичні та практичні професійні знання і навички, а найперше – спроможність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, осмислити суспільну мету професійної діяльності, сприйняти професію педагога як життєву цінність.

У процесі дослідження педагогічної освіти магістрів зважаємо на компетентнісний підхід, оскільки він ставить на перше місце не інформованість студента, викладача, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнавальній, професійній діяльності, особистісних взаємовідносинах. Запропонований підхід передбачає організацію такої системи підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, де здійснюється формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Компетентнісний підхід – це орієнтація на єдині вимоги до освітніх стандартів в Європі.

Компетентнісний підхід забезпечив з'ясування закономірностей побудови й функціонування базової педагогічної освіти, визначення її провідною метою – формування базової педагогічної компетентності як інтегративної якості й готовності майбутнього учителя до виконання загальнопедагогічних функцій та неперервного професійно особистісного саморозвитку [79].

Увага науковців до формування професійної компетентності зумовлена:

– переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань і предметних умінь і навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини;

– особливою актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарні можливості інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [9].

Компетентнісний підхід, як зазначає Ю. Г. Татур, зміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача акцентувати у своїй навчально-виховній діяльності не на інформаційній, а на організаційно-управлінській площині. У першому випадку викладач виконує роль «ретранслятора знань», в іншому – організатор освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і охоплює знання, вміння і навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [356].

Н. В. Нагорна зазначає, що у компетентнісному підході чільна 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 зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, реалізацію основних функцій, соціальних ролей, формування різних компетенцій [228].

На думку Л. А. Єлагіної, компетентнісний підхід передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та

розвиток індивідуальності. Саме тому як мета за реалізації компетентнісного підходу у професійній освіті виступає формування компетентного фахівця, який володіє культурою професійної діяльності [95]. Компетентний підхід дозволяє обрати зміст професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, і одночасно орієнтує на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі; методологічною підставою реалізації компетентнісного підходу у професійній освіті є принципи: варіативності освіти, центрації освіти на розвиток і саморозвитку особистості, поєднання автономності з колективними та груповими формами освіти, нестійкої динамічної рівноваги освітнього процесу як джерела розвитку взаємозв'язку особистості, освіти та професії [95].

Компетентнісний підхід, як зазначає П. І. Підкасистий, – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, яка акцентує на результатах освіти, що розглядається як здатність людини діяти в різноманітних проблемних ситуаціях [260, с. 77].

Педагогічна освіта є одним із вагомих компонентів гуманізації навчального процесу, адже вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, які передбачені і серед нормативного циклу дисциплін, і в переліку навчальних предметів за вибором студента чи навчального закладу, має на меті не тільки забезпечити професійно-педагогічну підготовку студентів різних напрямів підготовки, але й сформувати основи гуманістичного світогляду, підґрунтя для гармонійного становлення особистості як майбутнього фахівця зокрема та громадянина загалом.

Спираючись на різні напрями дослідження педагогічної освіти – системний, діяльнісний, акмеологічний, гуманістичний, культурологічний, компетентнісний – можемо стверджувати, що кожен із зазначених напрямів передбачає дослідження феномена педагогічної освіти як вагомої та необхідної складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Зауважимо, що компетентнісний підхід найбільш доцільний у контексті дослідження педагогічної освіти майбутніх магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Саме тому ретельний аналіз цього питання ми здійснили у такій послідовності: компетентність, компетенції, компетентнісний підхід.

1.4. Компетентнісний підхід у дослідженнях педагогічної освіти магістрантів непедагогічного профілю

В умовах адаптації вітчизняної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висувуються нові вимоги до викладача вищої школи в контексті демонстрації ним високого рівня педагогічної і фахової компетентності, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, його демократизації, сприяння мобільності студентів у межах європейського освітнього простору, інформатизації вищої освіти тощо.

Нині система вищої освіти України спрямована на входження її до Болонського процесу. Тому головною метою системи освіти України є створення умов для розвитку і творчої самореалізації кожної особистості як громадянина України, яка відповідатиме сучасним вимогам особи, держави і суспільства, а також підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, які пристосовуватимуться до постійного динамізму суспільного прогресу. Це вимагає формування особистості, спроможної жити в системі таких змін, самій творити зміни, здатної розрізняти прогресивні та регресивні зміни [49, с. 195].

На сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетною характеристикою спеціаліста є його компетентність як здатність орієнтуватись у швидкоплинних умовах професійної діяльності, оскільки затребуваним є такий спеціаліст, який не чекатиме інструкцій, а ухвалюватиме самостійні рішення, відрізнятиметься мобільністю, динамізмом і конструктивністю. Поняття «компетентність» використовується і у загальнодидактичному рівні, і в методологічному контексті. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною роллю в освіті. Компетентністю встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти. Посилення уваги до компетентності зумовлене також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Проблема формування професійної компетенції особистості надзвичайно актуальна в умовах розвитку сучасного суспільства. Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» же пов'язує-

ться із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому доцільно в педагогічному сенсі послуговуватися саме терміном «компетентність».

Незважаючи на чималу кількість наукових доробків щодо розуміння сутності та структури компетентності, компетенцій, а також з огляду на неоднозначність трактування різними вченими цих дефініцій вважаємо за необхідне змістовно проаналізувати означене питання.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» поширилось порівняно недавно. З кінця 80-х років у вітчизняній науці з'являється спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. Уведення поняття «професійна компетентність» обумовлено широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та інше [178].

Особливості формування різних аспектів професійної компетентності майбутніх педагогів різних фахів активно досліджуються такими науковцями, як О. А. Дубасенюк [285; 286], А. К. Маркова [187; 188], Н. В. Кузьміна [161; 162], М. В. Михайличенко [218], Л. Л. Хоружа [365], В. І. Шахов [382] та ін.

Педагогічна компетентність як сукупність якостей, що визначають ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця, досліджувалась у працях В. П. Бездухова [19], Т. Г. Браже [36], Є. В. Бондаревської [34], І. Я. Зимньої [113], Л. М. Мітіної [220; 221] та ін.

Основу компетентності фахівця, на думку сучасних науковців А. А. Бодальова [30], І. Д. Лаптева [167], В. О. Сластьоніна [339], К. А. Абульханової-Славської [4], С. О. Сисоєвої [329] та інших, становлять: компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку.

Професійна компетентність – це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра і основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності [30].

Сучасна психолого-педагогічна наука розробила науковий підхід до досліджуваної нами проблеми – компетентнісний. Його розроблено англійськими науковцями як суто соціокультурний. У педагогічній науці цей підхід представлений у роботах А. В. Хуторського та Б. Л. Вульфсон. Його розробляють також українські вчені: І. Д. Бех, О. А. Дубасенюк, В. І. Лозова, Н. Г. Ничкало, С. І. Подмазін, О. Л. Пруцакова, В. В. Сериков та ін. [270].

Розглянемо компетентнісний підхід у такій структурно-логічній послідовності: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід.

Проаналізуємо різні підходи до характеристики понять компетентності, компетенції, компетентнісного підходу, педагогічної компетентності, професійної компетентності у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.

І. А. Зязюн, розкриваючи поняття компетентності, зважає на його соціально-педагогічний контекст, стверджуючи, що компетентність як індивідуально-неповторна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти. Компетентність, на думку І. А. Зязюна, як властивість індивіда простежується в різних формах самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форми вияву здібностей тощо [118].

Енциклопедія освіти подає таке визначення компетентності: «Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людини добре розуміється) набуває молода людини не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо... Спільним для всіх є розуміння компетентностей у навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства» [91, с. 408].

А. В. Шишко поняття «компетентність» розглядає як інтегративну особистісну характеристику, що визначає функціональну готовність до певної діяльності, містить сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей. Дослідження зазначають, що категорія «компетентність» ширша за поняття «знання, уміння, навички», охоплює не тільки когнітивну і операційно-технологічну, а й аксіологічну, мотиваційну, соціальну та поведінкову сфери особистості фахівця [386].

Компетентність, на думку Л. В. Козак, є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку майбутнього фахівця. Вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю дитини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи. Професійно-педагогічна компетентність відображає готовність і здатність викладача професійно виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятних у суспільстві освітніх нормативів

і стандартів, потребу в постійній професійній самоосвіті й саморозвитку [140, с. 100].

Компетентність як властивість індивіда виявляється в різних формах: в якості рівня умілості, способу особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), деякого досвіду саморозвитку особистості або форми вияву здібності та ін. Природа компетентності така, що вона як результат навчання не виникає безпосередньо з нього, а є насамперед наслідком саморозвитку особистості, її не тільки технологічного, а особистісного росту, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду. Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню особистістю свого місця в суспільстві, в результаті чого освіта виступає як високо мотивована в реальному розумінні особистісно орієнтована, яка забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості навколишніми й усвідомлення нею самою власної значущості [31, с. 12].

На думку О. М. Бондаренко, компетентність визначається як особистісна інтегративна характеристика певного рівня навченості й обізнаності на різних етапах професійного та особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення діяльності і виконання певних функцій у конкретній ситуації з досягненням певних стандартів чи еталонів у різних галузях, сферах життєдіяльності людини [33, с. 39].

Компетентність – рівень готовності для діяльності в певній сфері, ступінь оволодіння знаннями, способами діяльності, необхідними для ухвалення правильних і ефективних рішень. Компетентності – змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислоутворювальних положень. Багатофункціональні, міжпредметні і трансдисциплінарні компетенції називаються базовими. До них належать: загальнонаукові, соціально-економічні, цивільно-правові, інформаційно-комунікаційні, політехнічні, загальнопрофесійні компетентності [258, с. 132–133].

На думку В. А. Дьоміна, компетентність – це рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності визначеної компетенції і що дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, які змінюються. Учений особливо виокрем-

лює загальнокультурну компетентність як основу професійної компетентності, вважаючи, що основними напрямками загальнокультурної компетентності студента за особистісно орієнтованого підходу є особистісні потенціали [83, с. 35].

Д. А. Іванов визначає компетентність як характеристику, що дається людині в результаті оцінки ефективності (результативності) її дій, спрямованих на вирішення певного кола важливих для цього соціуму завдань (проблем). Знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання розглядаються як можливі складові компетентності, але самі собою ще не роблять людину компетентною [120, с. 6].

Розрізняють ще й такі підходи до визначення поняття «компетентність», зокрема:

- компетентність як результат успішної професійної діяльності, який нерозривно пов'язаний із філософією успіху та виступає критерієм якості освіти [375, с. 23];

- компетентність – володіння усебічними, глибокими знаннями [57];

- компетентність комунікативна (соціально-психологічна) – орієнтованість у різних галузях спілкування, заснована на знаннях, навичках, уміннях, почуттєвому та соціальному досвіді індивіда в сфері міжособистісної взаємодії [390, с. 78–79];

- компетентність: 1) поглиблене знання; 2) стан адекватного виконання завдання; 3) здатність до актуального виконання діяльності тощо [380].

Компетентність розглядають як показник досвідченості у певній галузі, якомусь питанні; повноважність, повноправність у вирішенні якоїсь справи; поінформованість, обізнаність; авторитетність; коло повноважень (прав і обов'язків) певного органу чи посадової особи, установлених статусом (або іншими положеннями) установами, закладу [274, с. 56].

І. В. Козич компетентність виокремлює як складову професійно-педагогічної компетентності і зазначає, що компетентність – це, з одного боку, коло повноважень, що визначає відповідальність у виконанні практичних завдань посадової особи, з іншого – це знання, уміння, досвід самої посадової особи, тобто готовність і здатність реалізувати конкретною особою це коло повноважень [143]. Компетентність припускає володіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з трьома моментами, дуже важливими для соціального педагога: культурою комунікації під час взаємодії з людьми (іншими слова-

ми, комунікативною компетентністю); умінням одержувати інформацію у своїй предметній сфері, перетворювати її у зміст навчання, використовуючи для самоосвіти: умінням передавати навчальну інформацію іншим. Одна з істотних ознак цієї якості – це здатність обирати і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності.

Компетентність також визначається як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально [121]; здібність та вміння виконувати певні трудові функції [111]; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки [81]; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності [29]; потенційна готовність вирішувати завдання «зі знанням справи» [5].

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здібність ефективного виконання конкретних дій у певній галузі, охоплюючи вузькоспеціалізовані знання, особливі предметні навички, способи мислення, усвідомлення відповідальності за свої дії. Він виокремлює «вищі компетентності», які передбачають наявність в особі високого рівня ініціативи, здібності організовувати людей для виконання поставлених завдань, готовності оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій [293].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути зміст поняття «педагогічна компетентність».

Компетентність педагогічна (з нім. *Kompetenz*, з франц. *competence*, з лат. *competens* – відповідний, здібний) – високий рівень володіння складовими теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності, характеристика професіоналізму вчителя. Педагогічна компетентність також передбачає і низку інших компонентів: індивідуальний стиль педагогічної діяльності, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію [258, с. 190].

Педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю С. О. Сисоева розглядає як інтегровану професійно особистісну характеристику викладача, що забезпечує ефективність викладацької діяльності у вищому навчальному закладі та відображає рівень сформованості професійно значущих якостей педагога, результат його педагогічної підготовки [322, с. 8].

Л. Л. Хоружа під професійною компетентністю педагога розуміє особистісні можливості вчителя, вихователя, педагога, котрі дозволяють йому самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні завдання, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи. Для цього педагогу необхідно знати педагогічну теорію, вміти та бути готовим застосовувати її на практиці. Саме тому під педагогічною компетентністю учителя слід розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [365].

В. І. Шахов аналізує поняття цілісності педагогічної компетентності в контексті базової педагогічної освіти майбутніх учителів як інтегрального результату базової педагогічної освіти, що забезпечується єдністю компонентів її змісту: когнітивного, діяльнісно-творчого, аксіологічного та особистісного, результатом засвоєння яких є базові педагогічні знання й уміння, гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивна Я-концепція. На думку науковця, саме компетентнісний підхід забезпечує вивчення закономірностей побудови й функціонування базової педагогічної освіти, виявлення її змістових і структурних особливостей. Саме реалізація компетентнісного підходу дає змогу трансформувати мету й зміст освіти в суб'єктивні надбання студента, які можна об'єктивно виміряти [382].

А. В. Шишко, досліджуючи теоретичні основи формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, визначила сутність, зміст, теоретичні засади та педагогічні умови формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки. У сучасних умовах компетентнісний підхід розглядається як один із пріоритетних у організації професійної освіти, водночас немає єдності у поглядах і щодо сутності базових категорій «компетентність» і «компетенція», і стосовно змісту педагогічної компетентності [386].

На основі узагальнення різних підходів дослідниця обґрунтувала власне визначення педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, інтерпретуючи її як інтегроване багаторівневе утворення у цілісній професійній структурі особистості, що є одним із виявів його професіоналізму та професійно-педагогічної культури, складовою професійної компетентності, показником сформованості професійно необхідних умінь, якостей і характеристик на засадах системи

теоретичних знань, педагогічних цінностей та практичного досвіду, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення педагогічної діяльності у вищій школі, забезпечують високий рівень професійної самоорганізації та самореалізації у педагогічній діяльності.

Педагогічна компетентність майбутнього викладача іноземної мови, на думку А. В. Шишко, має статичну форму, яка характеризує рівень сформованості методологічних, фахових, методичних, педагогічних знань, моральних цінностей, принципів і світоглядних переконань особистості та динамічну, яка виявляється в його вміннях реагувати в різних психолого-педагогічних ситуаціях, ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі [386].

Компетентність педагога, на думку В. В. Сидоренка, визначається як особистісна якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно зорієнтованого простору і для власного сталого саморозвитку і самовдосконалення, і учня з проєкцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого спільного результату. Бути компетентним – означає уміти мобілізувати в певній ситуації знання і досвід, забезпечувати систему компетенцій, інтегрувати і вирішувати різні навчально-виховні і педагогічні завдання [317].

Вирізняють також поняття професійної компетентності.

Професійна компетентність викладача, на думку І. В. Соколової, – цілісне, інтегративне, особистісне новоутворення, що є результатом неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у людини компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних і науково-професійних поглядів, педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність науково-педагогічної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя [349, с. 18].

Професійну компетентність І. В. Козич визначає як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що обумовлює здатність і готовність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів і вимог. Відтак професійно-педагогічна компе-

тентність передбачає вільну орієнтацію в предметній сфері, обмежену в кожному конкретному випадку для носія педагогічної професії залежно від його спеціальності і спеціалізації [144].

Основними компонентами професійної компетентності фахівця визначено: знання (логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості); вміння (психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навиків діяльності); навички (дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму); професійна позиція (система сформованих установок і орієнтацій, ставлення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки).

Розрізняють ще й поняття «професійна компетентність випускника» економічного напрямку підготовки, що, на думку дослідників, дозволяє йому задовольняти свої особистісні потреби на осевої професійної діяльності в умовах конкуренції з іншими претендентами за пропозицію ринку праці щодо виконання різних видів робіт для створення і запровадження інновацій. Вищий ступінь вияву професійної компетенції спеціаліста визначається його можливостями впливу на ринок праці, включаючи: аналіз суспільних потреб, в якісних характеристиках продукції професійної сфери; створення та організація виробництва продукції (наприклад, організація власного бізнесу), в тому числі за рахунок умінь і навичок виконання конкретних робіт і планування роботи для команди запрошених спеціалістів [72, с. 401].

Аналізуючи сучасні дослідження проблеми компетентності, доцільно зважити на виокремлення різними дослідниками компетентностей, які визначають рівень професійності фахівців різних напрямів і спеціалізацій.

Компетентність розглядають в організаційній чи управлінській діяльності, у пізнавальній чи дослідницьких сферах, в культурі або мистецтві, в техніці та спорті, в питаннях політики чи соціальної галузі. Реальна компетентність не дозволяє особистості зупинитися на досягнутому рівні, виступає рушійним стимулом пізнання, набуття нового досвіду, наполегливої роботи над собою.

Якісне підвищення компетентності спеціаліста посилює його конкурентоспроможність. Це надзвичайно важлива характеристика в сучасних умовах, коли зростає суспільна необхідність у професійній ініціативі, коли дедалі більше

цінується творчий характер реального ставлення працівника до будь-якої діяльності [260, с. 478–479].

Так, комунікативна компетентність, на думку багатьох дослідників, є частиною професійно-педагогічної компетентності. Особливе місце в структурі комунікативної компетентності посідає конфліктологічна компетентність.

Конфліктологічна компетентність розглядається Л. А. Петровською як одна із необхідних складових професійної компетентності майбутнього фахівця, причетного до педагогічної діяльності, яка передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження і тривожності [268].

Проблема дослідження конфліктологічної компетентності також розкривається І. В. Козич. Учена здійснила аналіз базових понять дослідження («конфлікт», «педагогічний конфлікт», «компетентність», «компетенція», «професійно-педагогічна компетентність», «комунікативна компетентність»), що й дозволило визначити специфічні ознаки поняття «конфліктологічна компетентність». Відповідно конфліктологічна компетентність розглядається у контексті професійно-педагогічної компетентності. Визначено сутність і структуру цих понять, загальні причини виникнення конфліктів у освітньому просторі вищої школи та засоби їх вирішення [143].

Конфліктологічна компетентність визначається І. В. Козич як одна із складових необхідної частини професійної компетентності, що передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження і тривожності, як рівень розвитку обізнаності особистості про діапазон можливих стратегій конфлікуючих сторін, вміння надати допомогу у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації [143].

О. І. Гура, досліджуючи теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури, проаналізував особливості взаємозв'язку і взаємозумовленості складових психолого-педагогічної компетентності. Це дало підстави визначити основні вимоги до організації професійної підго-

товки педагога вищої школи, створення на цій основі концептуальної моделі формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Дослідник обґрунтував основні загальнодидактичні та специфічні принципи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу; розробив професіограму викладача вищого навчального закладу, яка представлена через сукупність різних завдань. О. І. Гура охарактеризував базові умови, від яких залежить ефективне формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу та визначив методи, які потрібно для цього використовувати [75].

Психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання охоплює володіння педагогічною діагностикою, уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, знання вікової діагностики, уміння виявляти особистісні особливості дітей, визначати і враховувати емоційний стан людини, грамотно формувати взаємини з керівниками, колегами, учнями.

Необхідною складовою професійної компетентності педагога вважають правову компетентність як важливу інтегративну характеристику особистості, підґрунтям якої виступають її знання та досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, а виявом – спроможність орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних із правовими відносинами. Як інтегроване утворення правова компетентність може бути представлена єдністю особистісного, операційного, процесуального та оцінювального компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну правову діяльність і творчу самореалізацію особистості [351, с. 198]. Необхідною передумовою формування правової компетентності вважаємо правову освіту, що передбачає поширення юридично-педагогічних і правових знань у формі освіти, якій притаманний систематичний та фундаментальний характер [198, с. 116].

О. Я. Савченко зазначає, що можна виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність» [308, с. 5]:

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті;
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність;

– для вимірювання здатності індивіда використовувати компетентність потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;

– компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час.

На основі проведеного аналізу можемо сформулювати власне визначення поняття компетентності. *Компетентність* – це здатність спеціаліста застосовувати знання для вирішення практичних завдань відповідно до його компетенції, тобто коло повноважень, професійних обов'язків, питань (або за межами цього кола), в яких конкретна людина достатньо обізнана, володіє необхідною інформацією та практичним досвідом. Вважаємо, що складовими компетентності є: по-перше, знання, тобто швидко змінювана, динамічна, різноманітна інформація, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, упровадити у власну діяльність; по-друге, уміння використовувати це знання у конкретній ситуації, розуміння, як можна добути це знання, для якого знання який метод потрібний; по-третє, адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності.

Саме компетентності є індикаторами, які дають змогу визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства. Розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти [274, с. 76].

Набуття життєво важливих компетентностей вважається в багатьох освітніх системах одним із пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи з дітьми в загальноосвітніх закладах. Серед основних компетентностей, на формування яких має бути спрямована соціально-педагогічна робота з дітьми в школі, мають бути: соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, вміння вирішувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; комунікативні навички та навички взаєморозуміння; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах; активна участь у житті громади; вміння визначити особисті ролі в суспільстві тощо); мотиваційні компетентності, пов'язані з інтересами, індивідуальним вибором особистості (навички адаптуватися та бути мобільним, бажання змінити

життя на краще, вміння роботи власний вибір і встановлювати особисті цілі тощо); функціональні компетентності пов'язані з умінням оперувати знаннями та фактичним матеріалом (здатність ефективно використовувати мову та символи, знання й інформаційну грамотність у різних ситуаціях) [351, с. 107–109].

Сучасні дослідження компетентності створили передумови для виникнення нового підходу у дослідженнях – компетентнісного.

Усередині компетентнісного підходу виокремлюються два базові поняття: компетенція і компетентність. Водночас перше з них «охоплює сукупність взаємозв'язаних якостей особи, предметів, що формуються щодо певного кола і процесів», інше – співвідноситься з «володінням людиною відповідною компетенцією, що охоплює її особисте ставлення до предмета діяльності» [113, с. 32].

Під компетенцією розуміють напрям діяльності, яка має значення для ефективної роботи закладу (організації, підприємства тощо) загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості. Компетенція – це визначене коло відповідальності та повноважень. О. Ін компетенцію інтерпретує як назву шкали, а компетентність – як рівень на шкалі. Тому достатньо часто простежуються визначення компетентності за належністю до сфер вияву (комунікативна, емоційна), за рівнем усвідомленості (усвідомлена, неусвідомлена), за функціями (батьківська, материнська, викладацька, управлінська) тощо. Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції [122].

Поняття «компетентність» і «компетенція» – провідні категорії компетентнісного підходу. Підхід визначається конкретною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних категоріях. Відповідно до того, у якому співвідношенні один із одним розглядається компетентнісний підхід, його категоріями можуть виступати «компетенція» або «компетентність» [110, с. 78].

Компетенція (від лат. *competentia* – приналежність по праву): 1) знання і досвід у певній сфері, обізнаність. У професійно-педагогічній літературі компетенції виділяють соціальну (усвідомлення відповідальності за результати праці), психолого-педагогічну (підготовленість до здійснення освітнього процесу, до педагогічної творчості), соціально-педагогічну (го-

товність до спілкування і співпраці), спеціально-предметну (ерудованість у навчальному предметі і специфіці його вивчення), особистісну (розвиток загальних і педагогічних здібностей) компетенції; 2) узаконене коло повноважень і прав [258, с. 147].

Компетенції викладача вищого навчального закладу – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що на основі міждисциплінарної інтеграції знань, соціального, професійного та особистого досвіду зумовлюють готовність і здатність людини до успішного виконання науково-педагогічної діяльності, сприяють створенню ним моделей творчої взаємодії зі студентами, колегами, батьками тощо, забезпечують професійну і особистісну самореалізацію, виявом якої є його індивідуально-педагогічний стиль [349, с. 17–18].

Компетенція, на думку М. Г. Чобітька, – це здатність до здійснення практичних дій, що вимагають наявності понятійної системи, а отже, розуміння відповідного типу мислення, що дає змогу оперативно вирішувати проблеми і завдання, які виникають.

Є ще такі підходи до визначення поняття компетенції:

– компетенції – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів. До поняття компетенції належать постійні прагнення «здогадатися», «винайти», «дошукатися», «співпрацювати», «братися за справу» [113, с. 9];

– компетенція – коло повноважень, сфера діяльності, в якій особа володіє необхідними знаннями та досвідом [258, с. 41];

– компетенції – узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. Це здібності людини реалізовувати на практиці свою компетентність. Ядром компетенцій є діяльні здібності – сукупність способів дій.

Оскільки реалізація компетенцій відбувається в процесі виконання різноманітних видів діяльності для вирішення теоретичних і практичних завдань, то в їх структуру, крім діяльнісних (процедурних) знань, умінь і навичок, уходять також мотиваційна й емоційно-вольова сфери. Важливим компонентом компетенцій є досвід – інтеграція в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язання задач. Компетенції широкого спектру використання, що володіють певною універсальністю, називаються ключовими [258, с. 132–133].

На основі аналізу різних підходів до визначення поняття «компетенція» ми формулюємо власне. Отже, *компетенція* – це сукупність практичного досвіду, набутого особистістю в процесі навчання та практичної діяльності, що вирізняється специфічними вміннями та навичками, які характеризують майстерність фахівця у визначеній галузі діяльності.

Компетентнісний підхід (лат. *competentis* – належний, відповідальний) передбачає аксіологічні мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають набуття не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [239, с. 245].

І. Я. Зимняя стверджує, що компетентнісний підхід не є новим у галузі освіти. Вважається, що засновником компетентнісного підходу був Арістотель, який вивчав можливості стану людини, позначаючи цей стан словом «*atege*», що означає силу, яка розвивалася й удосконалювалася до такого ступеня, що ставала характерною ознакою особистості [113].

Упровадження компетентнісного підходу у вищу професійну освіту загалом, і в педагогічну зокрема, набуває дедалі більшої актуальності. О. Пометун зазначає, що це явище пов'язане насамперед із розумінням того, що сучасна вища освіта потребує суттєвих змін, а компетентнісний підхід – ефективний і чіткий шлях такої модернізації. Зміст і організація освітнього процесу в контексті впровадження компетентнісного підходу повинні реалізовуватися, з уваги не лише на потреби суспільства, а й на індивідуально-психологічні особливості студентів, їхні потреби у розвитку особистості з усією багатоманітністю її мотивів та інтересів [275, с. 23].

О. Прохорова, досліджуючи особливості підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі компетентнісного підходу, виокремлює такі позитивні аспекти його застосування у навчально-педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів. Це, зокрема:

- перейти в професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до застосування й організації знань;
- покласти в основу міждисциплінарно-інтегровані вигоди до результату освітнього процесу;
- покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування й виконуваних завдань;

- погодити цілі освіти із ситуаціями застосовності (використовуваності) у світі праці;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [289].

Компетентнісний підхід, на думку О. І. Огієнко, орієнтований на результат освіти. Це виражається у певних компетенціях і спрямовується на тип життєдіяльності згідно з теорією Е. Фромма «я живу». Саме він здатний забезпечити врахування запитів суспільства й економіки за підготовки майбутнього фахівця, зокрема: адаптування до швидкоплинних змін і вимог, здійснення підготовки їх як активних суб'єктів нової освітньої парадигми – «освіти впродовж життя». Головним є формування умінь самостійно й творчо вирішувати проблеми, що виникають у різних галузях життєдіяльності. Саме такий підхід актуалізує необхідність вибору змісту освіти, який повинен сприйматися тими, хто навчається, як «свій», та призводити до індивідуалізації навчального процесу з можливістю вибору форм, методів навчання, темпів засвоєння навчального матеріалу [243, с. 63].

Компетентнісний підхід розповсюджений у країнах Західної Європи та США. Так, у Великобританії оволодіння компетенціями перевіряється за допомогою стандартних державних тестових процедур. Є система національних стандартів, які розрізняються за регіонами країни. Рада Європи рекомендувала використовувати набір так званих компетенцій (пізнавальні, суспільні, інформаційні та інші) як підґрунтя для побудови навчальних планів і програм загальної освіти для всієї Європи.

В Україні тенденції європейської освіти завжди були актуальні. Вітчизняна система освіти вибирала «свій шлях», пов'язаний зі специфікою вітчизняних тенденцій та процесів. Не буде винятком і вектор підсилення ролі компетенцій в освіті. Впровадження компетентнісного підходу в освітню практику стримується відсутністю ефективних психолого-педагогічних технологій формування цих нових освітніх конструктів. У матеріалах модернізації освіти (2001 р.) компетентнісний підхід проголошений як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту професійної освіти.

О. Пометун, визначаючи необхідність застосування компетентнісного підходу щодо оновлення системи вищої професійної освіти загалом, і педагогічної зокрема, зазначає, що

поширився цей підхід через те, що він є ефективним і чітким шляхом модернізації сучасної системи вищої освіти. Послідовна реалізація компетентнісного підходу передбачає глибокі системні перетворення в усьому освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, що стосуються всіх його складових: цілей викладання, змісту, оцінювання результатів і якості, освітніх технологій, зв'язків вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти [275, с. 23].

Компетентнісний підхід в освіті – орієнтація освіти на досягнення достатньо високого рівня знань, досвіду, обізнаності для здійснення діяльності та спілкування в різних галузях і сферах; розрізняють інформаційну, соціальну, комунікативну, педагогічну та інші види компетентності; може слугувати основою для перебудови освітнього процесу, подолання односторонньо-предметної орієнтації освіти [258, с. 61–62].

Компетентнісний підхід – метод (технологія) моделювання результатів освіти та їх уявлення як норм якості освіти; пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінації), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові метаосвітні конструкти: базові компетентності, ключові компетенції та метапрофесійні якості.

Компетентнісний підхід у системі професійної підготовки викладачів, на думку М. Г. Чобітька, ґрунтується на етичних і наукових принципах у формі багаторівневої структури. Він покликаний підвищити конкурентоздатність випускників на ринку праці. Компетентнісний підхід полягає у прищепленні і розвитку у студентів набору ключових компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві. На відміну від терміна «кваліфікація» компетенції охоплюють, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, вміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію [375, с. 25].

Сучасна вітчизняна освіта спрямована на соціально-економічний розвиток суспільства, що формує вимоги до якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема у педагогічній галузі. Суперечності, що виникають між теорією педагогічної професійної освіти і освітньо-практичною, виявляють проблему володіння професійними компетенціями, які визна-

чають успішність реалізації індивідуальної системи професійної діяльності на ринку праці. Ці протиріччя виникають, тому що на сучасному етапі проблема впровадження компетентнісного підходу у підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістрів ще недостатньо досліджена. Зазначене актуалізує аналіз сучасної наукової рефлексії компетентнісного підходу в соціально-гуманітарній галузі знань.

На філософському рівні компетентнісний підхід вкорінений в неокласичних уявленнях позитивізму і прагматизму, сучасній теорії менеджменту, тестології [241, с. 55].

Більшість учених переконані, що перехід до компетентнісного підходу означає забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії, у соціальній структурі [113, с. 32].

Упровадження компетентнісного підходу в систему освіти, на думку І. О. Пометун, обумовлено, по-перше, загальноєвропейською і світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки, неухильно наростаючими процесами гармонізації «архітектури європейської системи вищої освіти». По-друге, необхідність упровадження компетентнісного підходу в систему освіти, його відповідне перетворення визначається зміною освітньої парадигми, що відбувається останнім десятиліттям, як «сукупності переконань, цінностей, технічних засобів і т.д., яка характерна для членів цього співтовариства» [274, с. 220].

Головне завдання вищої професійної освіти – сприяння професійній самореалізації індивіда, навчаючи його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім соціальним і природним середовищем. Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва та високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на критичному мисленні та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці [49, с. 245].

Про позитивну роль упровадження компетентнісного підходу зазначають дослідники, зокрема:

– компетентнісний підхід – акцентує на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, вважає чільним не інформованість людини, а її вміння вирішувати практичні проблеми [274, с. 6];

– у підготовці фахівців передбачає не просту передачу знань і вмінь від викладача до студента, а формування у майбутніх випускників професійної педагогічної компетентності. У науці спостерігається плюралізм думок із питання про сутність і структурні компоненти професійної педагогічної компетентності [242, с. 56];

– вимагає від організатора навчального процесу застосування такої методики навчання, яка б забезпечувала студента не лише знаннями, вміннями та навичками, але й певним досвідом професійної діяльності, прищеплювала б упевненість у своїх силах і готовність брати на себе відповідальність [242, с. 87].

Отже, компетентнісний підхід є одним із підстав оновлення сучасної освіти, який дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця [75, с. 60]. У досягненні мети використовуємо системний підхід, в основі якого – розгляд об'єкта як цілісної безлічі елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [239, с. 225].

Шляхом аналізу поглядів щодо цієї проблеми визначено, що до впровадження Болонського процесу у систему вищої освіти України підготовка професійних фахівців здійснювалася за допомогою «ЗУНівського підходу», який передбачав загальне уявлення про способи виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних предметних знань, вмінь і навичок у певній галузі професійної діяльності [49, с. 205].

Але цей підхід неприйнятний, тому що, як знаємо, нині важливим завданням є поліпшення якості освіти. Потрібно зважити, що якість освіти залежить не лише від процесу засвоєння знань, вмінь і навичок, а особливо важливим є становлення студента як суб'єкта різноманітних видів і форм розмовної діяльності людини та особистості громадянина. Розвиток суспільства вимагає від вищої школи формування найперше професійної компетентності фахівців, тому процес навчання має бути побудований на компетентнісній основі. Це зумовило перехід професійної освіти від «ЗУНівського підходу» до компетентнісного.

Аналізуючи зміст сучасної наукової рефлексії компетентнісного підходу в соціально-гуманітарній галузі знань, ми зробили висновок про те, що впровадження Болонського процесу зумовлює актуальність відходу від «ЗУНівського

тлумачення» цього підходу, адже сучасна професійна освіта спрямована на забезпечення не лише висококваліфікованих фахівців відповідного рівня та профілю. Готовність магістрів до цілісного оновлення індивідуально-професійного педагогічного ресурсу впродовж професійного шляху, професійного становлення і самореалізації – соціально-гуманітарні аксіологеми (Н. А. Сегеда), що визначають сучасний зміст компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід у педагогічній освіті передбачає формування у майбутніх фахівців системи наукових теоретичних знань, умінь і навичок із дисциплін психолого-педагогічної, загальноосвітньої та професійної спрямованості циклів, а також розвиток у процесі професійно-педагогічної підготовки професійно значущих якостей (ціннісних орієнтацій, норм і правил поведінки, вольових рис характеру), що відображають готовність випускника вищого навчального закладу непедагогічного профілю виконувати досконало професійні обов'язки, вдосконалювати власну професійну майстерність і бути готовим до виконання діяльності як майбутній викладач вищого навчального закладу упродовж життя.

Отже, ми охарактеризували базові поняття наукового тезаурусу дослідження. Ключові терміни систематизовано у три групи: які розкривають сутність освіти як організований процес і результат цього процесу; що стосуються проблеми підготовки майбутніх магістрів; котрі допомагають зрозуміти специфіку педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Перша група охоплює такі поняття: «освіта», «педагогічна освіта», «базова педагогічна освіта», «педагогічна підготовка»; до другої групи належать такі: «професійна освіта», «професійна підготовка», «вищі навчальні заклади непедагогічного профілю»; до третьої групи входять поняття «магістрант», «магістр», «магістратура», «педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю», «професійна підготовка магістрів».

Проблема педагогічної освіти не нова для системи вищої освіти України. Вивчення проблеми педагогічної освіти здійснюється в контексті: дослідження історичних передумов становлення та розвитку педагогічної освіти; педагогічної освіти як необхідної складової післядипломної (дру-

гої) освіти фахівців; професійної педагогічної освіти майбутніх педагогів; складової професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю; особливостей педагогічної освіти у зарубіжних країнах.

Педагогічна освіта є складовою професійної освіти фахівця непедагогічного профілю, що передбачає систематичне оволодіння сукупністю знань дисциплін психолого-педагогічного циклу, формування на цій основі педагогічних компетентностей в контексті педагогічної підготовки, які є основою для становлення майбутнього викладача.

Дослідження педагогічної освіти ґрунтується на таких підходах:

- системному, який забезпечує цілісність навчального процесу, сприяючи його організації, дозволяє розглядати процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю як єдину систему з різноманітними зовнішніми зв'язками;

- гуманістичному, який передбачає індивідуальний підхід до вихованця (студента) як до особистості і як до самосвідомого суб'єкта виховної взаємодії;

- діяльнісному, що забезпечує створення необхідних умов поетапного входження майбутніх фахівців у контекст реальної практичної діяльності і завдяки інтерактивній технології – ефективне формування базової педагогічної компетентності;

- акмеологічному, який забезпечує розуміння базової педагогічної підготовки як інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти педагога, становлення його базової педагогічної майстерності й суб'єктності;

- культурологічному, що розглядається в контексті дослідження педагогічної освіти як один із визначальних факторів підвищення соціального статусу викладача вищого навчального закладу як висококультурної особистості та енциклопедичного освіченого професіонала, здатного до інноваційної діяльності.

Значущим напрямом дослідження педагогічної освіти є компетентнісний підхід, поява якого у вітчизняній науці зумовлена умовами входження України у європейський освітній простір. Поняття «компетентність», «компетенція», «ком-

петентнісний підхід» розглядаються багатьма дослідниками у контексті дослідження особливостей професійного становлення фахівців в умовах різних типів навчальних закладів.

Компетентнісний підхід ґрунтується на обов'язкових складових елементах – компетенція та компетентність. Це взаємопов'язані поняття, зміст яких охоплює і теоретичну спрямованість у підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, і формування сукупності практичних умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання професійних завдань.

Компетентнісний підхід у педагогічній освіті передбачає формування у майбутніх фахівців непедагогічного профілю системи наукових теоретичних знань, умінь і навичок із дисциплін психолого-педагогічного циклу, розвиток у процесі професійно-педагогічної підготовки професійно-особистісних якостей (ціннісних орієнтацій, норм і правил поведінки, вольових рис характеру), що відображають готовність випускника вищого навчального закладу виконувати професійні обов'язки та вдосконалювати власну професійну майстерність на посаді викладача вищого навчального закладу упродовж життя.

Розділ 2

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

2.1. Проблема професійної підготовки магістрантів у педагогічній теорії

Підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів – важлива умова модернізації освіти. Здійснений нами аналіз понять у підрозділі 1.1. дає змогу стверджувати, що магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра отримав поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань в освітній галузі.

Перехід на ступеневу систему освіти передбачає розроблення нових форм і методів навчання для підготовки магістрів як «фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, які в майбутньому поновлять склад науковців із різних галузей науки та викладацький корпус вищих навчальних закладів, спеціалізованих середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, коледжів» [56]. Певною мірою це серйозний виклик сучасній освітній системі, позаяк досі часу не було достатньо розроблено і немає цілісної концепції підготовки магістрів.

Становлення магістратури пов'язано з появою університетів (XII–XIII ст.). У XII ст. організуються позацерковні спілки вчених і вищі спеціальні школи. Такі вільні групи кількох окремих учителів і слухачів із молоді поступово розпочали об'єднуватися і називатися університетами. Термін «університет» походить від латинського «universitas» – сукупність, спільнота, згодом – загальність наук. Це були співтовариства учителів та учнів, наділених правами самоуправ-

ління, визначення змісту навчання, проведення досліджень, присудження учених ступенів.

Перші університети в Україні з'явилися ще на початку XVII ст. Одним із них була Києво-Могилянська академія, заснована Київським братством, у 1615 р. Навчальний план академії передбачав вивчення декількох іноземних мов, а також риторики, філософії, математики, музики, богослов'я. 1661 року на західноукраїнських землях засновано Львівський університет (сьогодні – Львівський національний університет імені Івана Франка), навчання в якому проводилося за програмами єзуїтських шкіл і завершувалося отриманням наукових ступенів – ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук.

Перша модель вітчизняної підготовки магістрів належить Львівському університету, де діяли два відділення – філософське і теологічне. Випускники університету викладали в європейських і російських університетах. Проте модель університетської педагогічної освіти, що сформувалася у Львівському університеті (середина XVII ст. – початок XIX ст.), охоплювала лише деякі аспекти навчання магістрантів педагогічної професії [320].

На українських землях, які входили до складу Російської імперії, перші університети відкрилися в кінці XVIII ст. – на початку XIX ст. Ними стали Харківський, Київський університет, який продовжив традиції Києво-Могилянської академії, Новоросійський (Одеський) університет. Підготовка магістрів у цих університетах, як і в усій Російській імперії, на той час здійснювалася відповідно до наукової спрямованості університетських кафедр, що випускали магістрів. До 80-х рр. XIX ст. у російській імперії «магістр наук» був другим ступенем, який здобували особи, що отримали попередній ступінь кандидата, склали іспити та публічно захистили магістерську дисертацію. Спираючись на положення документа «Положение о производстве и ученой степени» (1819, 1864, 1889 рр.) ступінь магістра здобувала особа, яка після закінчення університетського курсу успішно пройшла особливе усне випробування у певній галузі наук і публічно захистила схвалену факультетом дисертацію [387].

З появою університетів пов'язане становлення і розвиток педагогічної освіти як науки і навчальної дисципліни (XIX ст.). На основі рішення Міністерства народної освіти від 5 листопада 1850 року при Київському, Харківському університетах були створені кафедри педагогіки. Магістрат із пе-

дагогіки був створений у Ніжинському історико-філологічному університеті князя Безбородька, який був відкритий 1875 року, де згодом була створена і Академія. 1917 року розроблено проект і статут Академії князя Безбородька, де зазначалося, що слухачі і слухачки Академії, здобувши звання вчителя або вчительки, мають право скласти іспит на ступінь магістра зі своєї спеціальності. Екзамен на ступінь магістра педагогіки проводила Рада Академії; одночасно Академія мало право присуджувати вчений ступінь магістра і доктора педагогіки після захисту відповідної дисертації [320].

Нині підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу здійснюється практично у всіх країнах колишнього Радянського Союзу. Тривалість навчання коливається в межах 2–3 років. Тільки у Молдові запроваджено європейський досвід підготовки майбутніх фахівців, де існує триступенева модель підготовки, згідно з якою перша ступінь – ліценціат (4–6 років навчання), доктор (3 роки навчання), доктор габілітований (4 роки навчання), а в Туркменістані є однорівнева система підготовки фахівців в умовах вищої школи: спеціаліст із вищою освітою (4–6 років навчання), доктор наук (3 роки навчання) [237, с. 347–348].

Проблема підготовки майбутніх магістрів в Україні досі недостатньо вивчена. Нині здійснюються дослідження з таких закоординованих тем: теорія і практика вищої педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії: порівняльний аналіз (Н. О. Постригач); теоретичні засади неперервної педагогічної освіти в умовах університету (К. І. Волинець); тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина (С. М. Усманова); організаційно-педагогічні засади підготовки магістрів у системі педагогічної освіти США (Т. М. Данилишина); тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону (С. В. Сапожніков).

Проблема підготовки магістрантів є предметом багатьох досліджень.

Так, Н. Г. Батечко, аналізуючи проблеми професійної підготовки викладачів вищої школи, стверджує про наявність суперечностей між професійно-педагогічною підготовленістю викладачів вищої школи та очікуваннями держави і суспільства результатів їхньої діяльності. Саме тому, як підкреслює дослідниця, проблема підготовки викладачів вищої школи та формування цілісної системи формування їх педа-

гогічної компетентності набуває стратегічного значення, а тому зростає інтерес до цієї проблеми у педагогічних дослідженнях [17, с. 49–50]. 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 передбачає використання сучасних форм, методів і засобів навчання, диференціацію та індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього педагога, застосування широкого спектру новітніх технологій, впровадження інноваційних програм у практику педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів [17, с. 52].

А. В. Шишко, вивчаючи професійну підготовку магістрантів, зазначає, що формування і становлення майбутнього викладача іноземної мови в умовах магістратури об'єктивно набуває дедалі більшої актуальності завдяки ускладненню і постійному розширенню соціального досвіду, сфери освітніх послуг, створенню інноваційних типів навчальних закладів, авторських педагогічних проєктів, технологій, виникненню різних форм презентації і переробки інформації, зростаючому рівню запитів соціуму. Майбутній викладач іноземної мови має володіти педагогічною компетентністю як готовністю на якісному рівні організувати результативний процес формування у майбутніх фахівців знань, умінь і навичок з іноземної мови, достатніх для взаємодії в іншомовному середовищі; формувати в них у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу знання про культуру народів світу, виховувати їх на засадах національних та європейських демократичних цінностей; володіти методологією та досвідом аналізу педагогічного процесу у вищій школі, спрямованістю на активну науково-педагогічну діяльність [386].

Дослідниця виокремила, теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови та технологію формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки; нею систематизовано й узагальнено положення компетентного підходу до магістерської підготовки майбутніх викладачів іноземних мов; визначено структуру, функції, критерії та показники [386].

Ю. О. Ковальчук подає важливі освітньо-кваліфікаційні характеристики в галузі підготовки фахівця-магістра відповідно до вимог Болонського процесу. Це означає, що запропонована ним модель наближена до моделі європейського магістран-

та. Зазначено, що магістрант найперше повинен демонструвати знання та розуміння, які базуються та виходять за межі або перевищують ті, що пов'язані з попереднім циклом і які є базою або можливістю у самостійності і розробці та застосуванні ідей, часто в контексті наукового дослідження. А це означає, що магістерський ступінь передбачає попередній кваліфікаційний рівень, в нашому розумінні – ступінь бакалавра [405]. Тобто кандидат на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» повинен володіти певним обсягом знань, які б стали йому у нагоді під час написання науково-дослідної роботи. Крім того, магістрант повинен бути здатний інтегрувати знання й долати труднощі та формулювати судження на основі неповної або обмеженої інформації, з огляду на етичну та соціальну відповідальність за їх застосування. Це твердження має на меті застосування попередніх знань.

Аналізуючи особливості педагогічного процесу у вищій школі, В. А. Кушнір розкриває професійну підготовку педагога в умовах магістратури. На його думку, 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 педагога формує предметні знання. Однак жодна сукупність предметних знань не може замінити надпредметні, тобто 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 [164].

Педагогічний процес, на думку В. А. Кушніра, має таку системну складність, що описати його у межах однієї науки, а тим паче одного методу, підходу, однієї теорії, практично неможливо. Предметні знання гносеологічні; вони не можуть пояснити існування суперечностей і парадоксів у педагогічному процесі, різні теорії, підходи, парадигми, які можуть бути суперечливими [164]. Тому в педагогічній науці виникли тенденції до системного, міждисциплінарного, ком-

плексного сприймання проблем педагогіки; виникли системний рух і міждисциплінарна мова опису педагогічних явищ. Кожне предметне знання в педагогічному процесі має свою логіку. Різнопредметні знання можуть мати суперечливу логіку, хоча вони успішно застосовуються на практиці; пояснити цей факт можна лише у межах методологічних уявлень про педагогічний процес.

Л. М. Лебедик, аналізуючи специфіку підготовки магістрів економічного профілю, виокремлює дві групи принципів, на основі яких слід вибудовувати нові напрями у вдосконаленні програм підготовки магістра економіки. Обидві групи базуються на основних положеннях Болонської декларації. Перша з них стосується змісту підготовки магістрів і охоплює питання пріоритетності досягнення афективних цілей (позитивне ставлення до цього виду підготовки), усвідомлення перспективи та подвійної когнітивної навчальної мети, адже магістр економіки є потенційним економістом і викладачем економіки. Інша група принципів стосується організації форм і методів підготовки магістрантів економіки, яку слід будувати на технологічності навчання і підготовки до різних видів діяльності (поєднання кваліфікованих знань, умінь і навичок), варіативності (розробка власних проєктів, програм і стратегій), енергомічності (врахування затрат часу), гнучкості, індивідуальному консультуванні [173].

Аналізуючи особливості формування педагогічної культури юристів у процесі підготовки майбутніх магістрів із правознавства, Є. Б. Безсмолий підкреслює посилення значущості психолого-педагогічного аспекту у процесі їх професійно-педагогічної підготовки. Це зумовлено, на думку дослідника, впливом Болонської декларації на вітчизняну систему вищої освіти, що уможливило науково-педагогічну діяльність професійного юриста, по-друге, значно акцентується на загальнолюдській культурі, частиною якої є педагогічна культура. Професійне становлення майбутнього магістра з правознавства полягає у юридичній діяльності, що передбачає організацію, управління, консультаційну та наукову діяльність в органах влади, підприємствах, в установах, незалежно від форм їх власності, організаціях [20]. Відтак підготовка магістранта повинна передбачати формування у нього таких якостей, як соціальна орієнтація, організація та управління, комунікабельність. Процес підготовки магістрів повинен охоплювати

понятійний (знання та категоріальні інформації), фундаментальний (знання теорій, законів, закономірностей) та прикладний, або творчий характер, над виокремленням синтезуючих аспектів яких працюють не тільки сучасні педагоги, а й педагоги в галузі правознавства.

Новим напрямом у підготовці майбутніх магістрів є підготовка фахівців за спеціальністю «Богослов'я». Станом на сьогодні діє наказ Міністерства освіти і науки України про включення до переліку напрямів підготовки спеціальностей, згідно з яким в Україні здійснюється підготовка спеціалістів з вищою освітою і спеціальністю «Богослов'я»/«Теологія». Від 17 березня 2011 року набула чинності постанова Кабінету Міністрів України, що передбачає статус «Богослов'я» як окремого напрямку в галузі знань «Гуманітарні науки», за яким в Україні здійснюється підготовка бакалаврів у вищих навчальних закладах. Проте обов'язковим є розмежування за конфесійною ознакою. Відтак нині вищі навчальні заклади України можуть готувати фахівців за спеціальністю «Богослов'я»/«Теологія» за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра з присвоєнням останньому кваліфікації вчителя. Цей аспект відкриває можливість інтеграції богослов'я з іншими науками в Україні. Програма підготовки магістра богослов'я здійснюється на базі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (програма підготовки – 4 роки) і триває 1 рік. Завершення навчання за рівнем магістра уможливує отримання канонічного наукового ступеня бакалавра (STB) [18].

Кожен навчальний заклад, що здійснює підготовку богословів за освітньо-кваліфікаційними рівнем магістра, має напрацьовану навчальну програму. Проте залишається невідпрацьованою інваріантна складова, що уможливила б вибір вузької спеціалізації. Загалом навчальний процес підготовки магістрантів за спеціальністю «Богослов'я»/«Теологія» в Україні здійснюється згідно з положеннями про навчальний процес індивідуально кожним вищим навчальним закладом.

Сучасний підхід до забезпечення фахівців у системі музично-педагогічної освіти вимагає поєднання психолого-педагогічної та соціальної підготовки. Доказом цього є процес підготовки магістрів музичного мистецтва з перспективою виконання педагогічної діяльності в суспільстві з орієнтацією на навчання на музичну профілізацію, а також залучення магістрантів до науково-дослідної діяльності.

О. В. Єременко, порівнюючи стан магістерської підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва в педагогічній теорії та практиці зарубіжних країн, стверджує, що інноваційні процеси у вітчизняній вищій школі відображають загальні тенденції розвитку освітньої системи в провідних країнах світу, проте зберігають свою ідентичність, унеможливаючи перенесення якоїсь моделі, що виникла в зарубіжжі, в українську систему освіти [96].

Функції магістерської підготовки, на думку О. В. Єременко, не можуть істотно відрізнитися від функцій програми підготовки бакалавра і їхньою головною спільною властивістю є сприяння вдосконалення 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 професійної діяльності [96].

Саме тому науковцем були виокремлені теоретико-практичні аспекти підготовки магістрантів музичної освіти, визначені основні проблеми, що потребують більш конкретного розгляду та розробки 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. Контроль над вирішенням цих проблем і забезпечить високий рівень фахової підготовки магістрів музичної освіти, а також у подальшому забезпечить конкурентоспроможність цих фахівців на європейському та світовому ринках праці [96]. Серед пропонованих способів спрощення вирішення окреслених вище проблем слід зазначити ті, що передбачають уніфікацію стратегії підготовки магістрантів цього напрямку на загальнодержавному рівні і у змістовому, і в організаційно-методичному аспектах.

Досліджуючи особливості формування потенціалу професійного саморозвитку у майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, Р. М. Цокур конкретизував сутність і компонентно-функціональну структуру потенціалу

професійного саморозвитку магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи [370]. Він виокремив критерії, показники та ознаки вияву рівнів сформованості означеного феномена. Визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що зумовлюють ефективність магістерської підготовки щодо формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи. Експериментально апробовано технологію педагогічного супроводу професійного саморозвитку магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи [370]. Потенціал професійного саморозвитку викладача вищої школи – це внутрішня за джерелом виникнення й інноваційна за змістом і спрямованістю рушійна сила, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до самоорганізації прогресивних змін у сфері внутрішнього світу його особистості та педагогічної діяльності на шляху досягнення найвищих рівнів професіоналізму.

На основі професіоналізму особистості та діяльності професорсько-викладацьких кадрів Р. М. Цокур обґрунтував структуру потенціалу професійного саморозвитку викладача вищої школи у складі аксіологічного, когнітивного і праксеологічного компонентів і відповідних їм функцій: самопереосмислення, що зумовлює зародження нових потреб у змінах своєї особистості і діяльності на основі усвідомлення її наявних професійних (інтелектуальних, освітніх, комунікативних, емоційно-вольових, творчих) ресурсів, невикористаних резервів і нових потенційних можливостей з подолання причин реальних труднощів, проблем; самовизначення, що зумовлює вибір способів змін особистісних можливостей і конструктивного розв'язання значущих професійних проблем з уваги на індивідуальний досвід, через пошук шляхів і нововведень для задоволення своїх нових потреб у прогресивній самозміні; самореалізації, що зумовлює практичне втілення змін своєї особистості і діяльності шляхом прийняття нових цілей як керівництва до дії, контролю змісту змін і показників їх результативності, коригування умов їх здійснення [370].

С. С. Чорна, досліджуючи особливості формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури, здійснила теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку організаційно-педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки [377].

Дослідниця теоретично проаналізувала проблему формування педагогічної культури особистості в психолого-педагогічній науці; 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.

Учена довела, що успішне формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки можливе за дотримання організаційно-педагогічних умов, зокрема [377]:

- зорієнтованості навчально-виховного процесу на формування педагогічної культури майбутніх викладачів;
- цілеспрямованого формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та стійкої потреби в саморозвитку педагогічної культури;
- упровадження системи наставництва та оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток педагогічної культури;
- орієнтації педагогічної практики на формування педагогічної культури магістрантів.

Аналізуючи теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури, О. І. Гура розкрив вихідні теоретичні та методологічні основи дослідження психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу і процесу її формування [76]. У процесі дослідження вчений визначив й науково обґрунтував сутність цього феномена як особистісно-професійної системної якості педагога; розробив й апробував професіограму викладача вищого навчального закладу, що відображає взаємозв'язок основних видів його діяльності, завдань, домінуючих знань, умінь і професійних якостей і визначає мету, зміст і результат професійної підготовки.

Науковцем визначено теоретичні та методологічні основи дослідження психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу на підставі системного, синергетичного, парадигмального, аксіологічного, антро-

пологічного, суб'єктного, діяльнісного, психосемантичного, професіографічного, професіогенетичного та акмеологічного підходів, що дало змогу розкрити цей феномен як особистісно-професійну системну якість педагога [76].

Особливості вивчення педагогіки вищої школи магістрантами технічних факультетів, як зазначає Т. В. Девтерова, ґрунтується на змістовому наповненні семінарсько-практичних занять, основна мета яких спрямована на розвиток інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів. На практичних заняттях із педагогіки вищої школи актуальними є питання про спілкування в INTERNET, мобільний зв'язок у спілкуванні сучасного суспільства (мобільний зв'язок, культура мови, особливості спілкування за допомогою мобільного зв'язку), у тому числі в студентському середовищі. У контексті формування магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності дослідниця значну увагу приділяє розгляду теми «Ефективне спілкування», яка приваблива й дуже цікава у зв'язку з необхідністю вступу в новий колектив, подолання майбутніх труднощів спілкування у новому середовищі. Студенти самі черпають ці проблеми, оскільки деякі магістри шостого курсу вже працюють. Магістри технічних факультетів, як зазначає Т. В. Девтерова, вважають, що від першого до шостого курсу спілкування з викладачем набувають економічного сенсу: магістри більш усвідомлено виборюють вищий бал, ніж першокурсник. Тому що на фірмах України і за кордоном цікавляться оцінками у додатку до диплома. Що кращі оцінки, то вища заробітна плата [82]. Тобто економічне виховання в університеті, жорсткі умови сучасного суспільства дають свої результати. Отож, ідея гуманітаризації вищої технічної освіти в пострадянському періоді, демократизація суспільства в Україні на прикладі НТУУ «КП», як з'ясувалося, вельми плідна, тому і має бути розвинута надалі.

Л. М. Романишина, досліджуючи проблеми підготовки магістрантів економічного профілю, визначає основні функції професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін вищих навчальних закладів. Це, зокрема [302]:

- самоосвітня - передбачає стимулювання процесів саморозвитку, самоорганізації та самовдосконалення;
- акселаторна - визначає адекватність професійних знань викладачів суспільним, виробничим, науковим проблемам;

- амортизаційна – пом'якшує розрив поколінь за освітнім рівнем, поінформованістю, ціннісними орієнтаціями;
- компенсаторна – визначає необхідність корекції базової, бакалаврської підготовки;
- розвивальна, сутність якої спрямована на актуалізацію професійного та загальнокультурного розвитку особистості, підвищення її творчого потенціалу, задоволення інтелектуальних і творчих потреб;
- адаптивна – передбачає оптимізацію взаємодії майбутнього фахівця та соціального й професійного середовища, викладацької діяльності;
- організаційна, яка полягає в раціональній організації вільного часу майбутнього педагога для його саморозвитку;
- корекційна – забезпечує планомірний розвиток тих якостей особистості, які визначатимуть ефективність професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Майбутній магістр з економіки, на думку Н. М. Яремчук, повинен бути підготовлений до виконання аналітичної, планової, організаційної, обліково-статистичної, контрольної та інформаційної функцій. Саме на цьому і зосереджена навчальна діяльність у вищих навчальних закладах. Але водночас на сучасному етапі розвитку вищої економічної освіти недоцільно акцентувати на опануванні майбутніми фахівцями лише певною сукупністю знань, умінь і навичок. Кожному студентові як суб'єкту учіння необхідно прищепити вміння самостійно поповнювати свої знання, набувати й систематично вдосконалювати практичні вміння та навички самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Важливо створювати атмосферу, що сприятиме професійному становленню майбутніх економістів в умовах навчання в магістратурі, підвищенню престижу економічних спеціальностей та попиту на здобуття освіти тих спеціальностей, які гарантують матеріальне забезпечення життєдіяльності [393]. Вивчення основ психології та педагогіки корисне у процесі навчання майбутніх економістів, а для тих, які готуються стати викладачами економічних дисциплін, – необхідне. Педагогічні знання потрібні для майбутніх економістів, які планують здійснювати управлінську діяльність.

О. А. Грищенко, досліджуючи особливості використання інноваційних технологій у практиці підготовки магістрантів інженерно-педагогічного профілю, визначає важливість і необ-

хідність їх застосування в організації навчально-виховного процесу з метою ефективної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Особливістю інженерно-педагогічної освіти є те, що вона «на стику» інженерної та педагогічної освіти. За характером професійних функцій, які виконують спеціалісти інженерно-педагогічної освіти, вона належить до педагогічної освіти. Предметною ж основою інженерно-педагогічної діяльності є інженерна та виробничо-технологічна підготовки, тобто інженерно-технологічний компонент освіти має інструментальний характер освіти і є засобом навчання і виховання [71, с. 72].

Інновації змушують усіх учасників навчально-виховного процесу визначити і проаналізувати рівень своїх знань, умінь і навичок, спрямувати свою діяльність на шлях перспективних перетворень. У центрі всіх інновацій в освіті – педагог [71, с. 73]. Тому виняткова увага і вимоги повинні стосуватися саме педагогічної освіти і її необхідної складової – професійної педагогічної підготовки, що триває в умовах неперервної освіти, тобто впродовж усього життя.

В. Є. Берека, досліджуючи особливості підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах магістратури, особливо зважає на визначення й обґрунтування сутності принципів магістерської підготовки майбутніх фахівців. Причини, що спонукають до обґрунтування системи дидактичних принципів підготовки магістрантів, на думку В. Є. Береки, є такі [24, с. 24]:

- соціально-економічні зміни в суспільстві, необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення освітнього рівня магістрантів, підготовки їх до управлінської діяльності;

- відсутність сучасного загальноновизнаного обґрунтування теоретико-методичних основ здійснення магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти та розробки загальної стратегії навчально-виховної діяльності магістратур у сучасних соціально-економічних умовах;

- необхідність удосконалення діючої системи принципів навчально-виховної діяльності магістратур відповідно до вимог сучасних педагогічних технологій в галузі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти;

- актуалізація завдань, розробка і впровадження у навчально-виховний процес магістратури нових форм та особистісно-орієнтованих методик магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти;

– значне розширення інформаційного простору, ускладнення навчальних програм і способів їх реалізації, подолання формалізму в оцінці результатів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

У своєму дослідженні В. Є. Берека подає детальну характеристику загальновизнаних дидактичних принципів, обґрунтовує необхідність і доцільність застосування у навчальному процесі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти таких принципів: історизму, комплексності, варіативності, інтегративності, прогностичності, соціальної спрямованості та ін. [24, с. 28].

Л. І. Воротняк, з'ясовуючи особливості підготовки майбутніх магістрів в умовах вищих педагогічних навчальних закладах, зважає на використання педагогічної технології для формування полікультурної компетенції магістрантів [59]. 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 були визначені умови, що повинні сприяти, на думку науковця, підвищенню ефективності формування полікультурної компетентності. Це, зокрема: удосконалення навчально-методичного забезпечення, урахування особливостей позааудиторної міжкультурної комунікації, соціально-педагогічна адаптація індивідуальних особистісних потреб і властивостей магістрів [59, с. 49–52].

Досліджуючи особливості підготовки магістрантів за спеціальністю «Пожежна безпека», Е. М. Гуліда та І. О. Мовчан акцентують на вивченні навчальних курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Теорія інженерних експериментів», які виконують важливу роль у формуванні та становленні майбутніх фахівців. На думку дослідників, у процесі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра (науковий співробітник) за спеціальністю «Пожежна безпека» насамперед необхідно використовувати інформаційні технології та комп'ютерні засоби, що сприятимуть значному підвищенню наукового рівня кожної особистості. Впровадження в прак-

тику підготовки магістрів основних положень з реалізації в науковій роботі трендових моделей дозволить, на думку вчених, значно підвищити якість і продуктивність практичної роботи наукового співробітника. Використання в практичній роботі майбутніх магістрів методів імітаційного та схемного моделювання зробить значний внесок у подальший розвиток пожежно-рятувальної служби нашої країни [74, с. 181].

Результатом професійного саморозвитку майбутнього магістра, на думку С. С. Вітвицької, має стати готовність магістра до педагогічної діяльності, що охоплює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, формування ціннісних орієнтацій, насамперед педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає оволодіння теоретичними і практичними педагогічними знаннями, уміннями, навичками, особистісно орієнтованими технологіями, особистісно професійною рефлексією); комунікативно-емпатійний (оволодіння технологією взаємодії зі студентами, культурою спілкування і психоаналізом); культурологічно-світоглядний (уміння створювати власну педагогічну концепцію на основі полікультурних знань і загальнолюдських цінностей) [51].

Проблема підготовки магістрантів ретельно вивчається сучасними вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Проте підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю ще недостатньо розроблена. Зокрема, чітко не визначені теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, не обґрунтовано модель та критерії ефективності розвитку педагогічної освіти магістрантів. Потребує ретельного дослідження проблема концепції педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю.

2.2. Аналіз програм педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах

Інтеграційні процеси у системі вітчизняної освіти, зміна освітніх парадигм, зміщення акцентів в освіті з інформаційно-предметних позицій на особистісно орієнтовані визначають напрями розвитку вітчизняної системи освіти. Студенти повинні розвивати такі особисті якості, які дозволять їм навчатися впродовж усього життя і застосовувати знання до багатьох сфер. Вищі навчальні заклади повинні

забезпечити якісну безперервну освіту відповідно до потреб особистості і суспільства через розробку різних освітніх програм і різних форм організації навчання (дистанційне, очно-заочне, заочне, додаткове та ін.), а також мобільність студентів на міжнародному рівні.

Забезпечення прозорості, відкритості, мобільності має сприяти підвищенню якості та конкурентоспроможності вітчизняної системи вищої освіти, в тому числі на території пострадянського простору. Для мережі українських вищих навчальних закладів ця проблема має особливе значення.

Інститут магістратури в університетах України активно розпочав запроваджуватися у 1993–1997 роках. Першими вищими навчальними закладами, які розпочали підготовку майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», були Національний університет «Львівська політехніка» та Донецький національний університет.

Національний університет «Львівська політехніка» одним із перших навчальних закладів розпочав підготовку фахівців за ступеневою освітою у 1993/1994 навчальному році як експеримент з дозволу Міністерства освіти і науки України з терміном навчання 1 рік (два семестри) на основі диплома спеціаліста. У 1997/1998 н.р. продовжується підготовка магістрів у Львівській політехніці за послідовною і паралельною схемами на підставі «Положення про освітні кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [234].

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України (до 2008 р. – Національний аграрний університет) у 1997/1998 н.р. запроваджені магістерські програми за спрямуваннями: фаховим, науковим, педагогічним, ділового адміністрування [233].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка магістратура існує з 1999 року. Розвиток української системи навчання в магістратурі відбувається з огляду на європейський та американський досвід, але має свої національні специфічні особливості [101].

Переорієнтація вітчизняної системи освіти на формування ключових компетентності порушує питання про вирішення проблем не тільки академічних, а й соціальних. Для цього потрібно, щоб в освіту прийшли компетентні, ініціативні, відповідальні, успішні педагогічні кадри, готові працювати не тільки на трансляцію певного обсягу знань, а й на

виховання у молоді найважливіших особистісних якостей, затребуваних сучасним соціумом.

Перед вищими навчальними закладами стоїть завдання підготовки педагогів для роботи в умовах вирішення завдань модернізації української системи освіти, пошуку оптимального поєднання у змісті освіти фундаментальних наукових знань у своїй і суміжних галузях, використання новітніх освітніх технологій з формуванням компетентного, відповідального, конкурентоспроможного і висококультурного педагога, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Для роботодавців якісна підготовка спеціаліста є головним чинником його конкурентоспроможності, а також затребуваності на ринку праці, і в багатьох країнах, як відомо, розробка навчальних планів здійснюється у тісній співпраці з професійними асоціаціями та роботодавцями. У вітчизняних вишах триває процес реалізації основних заходів щодо вирішення завдань модернізації вітчизняної системи освіти. Насамперед це уведення дворівневої структури, розробка нових навчальних планів, запровадження систем перезарахувань, кредитно-рейтингової системи. Звичайно ж вирішення цих завдань більш ефективно, якщо вони реалізуються в комплексі.

На нашу думку, саме магістри – це ті фахівці, які здатні забезпечити вирішення сучасних актуальних проблем, і саме вони є необхідним потенціалом вищої освіти та основою інноваційного розвитку суспільства загалом.

Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра є одним із визначальних факторів рівня науково-технічного прогресу в країні і сприяє формуванню інтелекту та духовному вихованню молоді, забезпеченню достатку в суспільстві. Усе зазначене досягається самою філософією магістратури: єднання знань, умінь і навичок та постійної готовності до негайного реагування на швидкоплинні зміни в науці та технологіях. Це зумовлює потребу 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 магістерська підготовка має забезпечити молодій людині здатність до глобального мислення, бачення місця і ролі професії, що опановується, можливості порівняння стану справ у від-

повідній галузі в Україні з сучасними досягненнями країн світу [331, с. 222].

Згідно з чинним законодавством України, здобуття кваліфікації спеціаліста/магістра уможливиться після проходження освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра. Закон указує на розрізнення між рівнями спеціаліста та магістра. Для обох освітньо-кваліфікаційних рівнів обов'язкове здобуття повної вищої освіти на основі програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, спеціальних знань і умінь, достатніх для виконання професійних завдань та обов'язків, що передбачені для первинних посад у певних видах різної професійної діяльності [230].

Проте кваліфікація магістра передбачає виконання завдань інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності [104, II, с. 7–8]. Підготовка фахівців рівня магістра може здійснюватися і на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста. Окремим положенням керуються вищі навчальні заклади медичного та ветеринарно-медичного спрямувань, де підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста та магістра медичного та ветеринарно-медичного спрямувань може здійснюватися на основі повної загальної середньої освіти [104, II, с. 8. 5].

Здобути рівень магістра, згідно з державним законодавством України, можливо у вищих навчальних закладах III-го або IV-го рівнів акредитації (університетах, академіях, інститутах, консерваторіях). Необхідною умовою для отримання диплома державного зразка є наявність ліцензій, що видаються у встановленому порядку. У цих документах зазначається назва напрямку, спеціальності, освітньо-кваліфікаційний рівень та обсяг підготовки, термін дії ліцензії, а також юридична адреса вищого навчального закладу [104, V, 28.1].

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України пропонує схему організації магістрів в Україні, поділивши освітні програми підготовки магістрів на [229]:

- дослідницькі, що передбачають поглиблене дослідження в одній з наукових галузей;
- професійні, що охоплюють розвиток професійних і формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності;
- кар'єрні, що передбачають удосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для

кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності.

Цей розподіл, на думку представників Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, ґрунтується на необхідності відділити підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Кар'єрні магістратури можна розглядати як один із видів післядипломної освіти [229].

Як зазначає С. С. Вітвицька, підготовка студентів магістратури повинна сприяти розвитку здатностей до інноваційної діяльності, оволодіння інформаційними технологіями, комунікації. Головною ознакою системи підготовки магістрантів є цілісний підхід в організації навчального процесу в умовах магістратури [56].

Згідно із міжнародними стандартами якість означає сукупність характеристик об'єкта, що стосуються його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби. Це поняття визначають як: сукупність властивостей і характеристик освітніх послуг, що дозволяють задовольняти встановлені і передбачувані потреби щодо усебічного розвитку студента; сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й обумовлює здатність задовольняти і особисті духовні і матеріальні потреби, і потреби суспільства; як багатовимірна концепція, де відображено види діяльності вищого навчального закладу, академічні, навчальні, навчально-методичні програми, наукові дослідження і стипендії, професорсько-викладацький склад кафедр, академічне середовище закладу освіти, навчально-матеріальну базу і ресурси [359, с. 52–53].

Програма підготовки магістрантів повинна передбачати формування готовності передавати свої рішення, а також знання та міркування, на яких вони ґрунтуються, зрозуміло та однозначно і фахівцям, і нефахівцям. Тобто вони повинні набути навичок, які дозволяють їм продовжувати навчання більш самостійно та автономно. Необхідно зважити на практичніше застосування знань про певні навички, уміння, які характеризують магістранта як успішного науковця. Також майбутні магістри повинні застосовувати свої знання та навички у вирішенні проблем у міждисциплінарному контексті [422].

З метою аналізу змісту педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в умовах магістратури в Україні С. О. Сисоєва проаналізувала 47 навчальних планів підготовки магістрів денної форми навчання у 37 вищих навчальних закладах непедагогічного профілю з усіх регіонів України [322, с. 7]. Вивчення навчальних планів показало, що за деякими напрямками підготовки магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю взагалі не передбачаються предмети психолого-педагогічного циклу, а підготовка здійснюється винятково у вузькому предметному полі, що відповідає фаху підготовки.

Аналіз результатів наукових досліджень дає змогу визначити певні тенденції розвитку інституту магістратури в Україні, зокрема простежити зміни щодо складової педагогічної освіти у професійно-педагогічній підготовці майбутніх магістрів в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Приміром, 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 8.120103 «Дизайн архітектурного середовища» взагалі не передбачаються дисципліни, пов'язані з педагогікою і психологією [364].

У Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка у процесі підготовки фахівців за напрямом 8.020210 «Дизайн (Графічний дизайн)» в Інституті торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму нормативною частиною навчального плану передбачено вивчення таких навчальних дисциплін: у нормативному циклі – «Педагогіка вищої школи» (1,5 кредити, 108 год., з них аудиторні – 18); «Психологія вищої школи» (1,0 кредит, 72 год., з них аудиторні – 18); за вибором вищого навчального закладу – «Вища освіта і Болонський процес» (1,0 кредит, 72 год., з них аудиторні – 18); за вибором студента – «Спецкурс з психолого-педагогічних дисциплін» (1,0 кредит, 72 год., з них аудиторні – 36); професійна підготовка передбачає вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання дизайну» (3,0 кредити, що передбачає і проведення науково-педагогічної практики) [182].

У навчальних планах підготовки магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, де включені дисципліни психолого-педагогічного циклу, їх кількість коливає-

ться від двох до чотирьох, але простежити логіку чи систему у педагогічній підготовці магістрів складно. Так, дисципліна «Педагогіка та психологія вищої школи» включена до навчання у 62% вищих навчальних закладах; кількість годин, відведених на цю дисципліну, коливається від 54 до 162; назви курсу формулюються по-різному; є і інтегровані курси з педагогіки і психології вищої школи, і окремі з педагогіки і психології. Дисципліна «Методика викладання у вищій школі» простежується 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» спостерігається у 57,1% навчальних планах; кількість годин, відведених на цей курс, коливається від 27 до 108; назви курсу формулюються по-різному, доволі часто ця навчальна дисципліна інтегрується з курсом «Педагогіка вищої школи» (у Львівському державному університеті внутрішніх справ під час підготовки фахівців за напрямом «Практична психологія» ця дисципліна називається «Педагогіка та психологія вищої школи та Болонський процес» [183]), «Методика викладання у вищій школі». Найбільше в навчальних планах представлена навчальна дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень» (64,3%); назва цієї дисципліни не повторюється однаково у жодному навчальному плані; кількість годин, відведених на цей курс, коливається від 27 до 162; за змістом така навчальна дисципліна не спрямована на формування методологічної культури викладача [322, с. 8].

Прийняття в Україні Національної рамки кваліфікацій передбачає збільшення тривалості навчання в магістратурі від 1 року до 1,5–2 річного терміну [283]. Та це не відображено у педагогічній складовій професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів. У Львівському державному університеті внутрішніх справ слухачі магістратури (спеціальність «Правознавство», термін навчання 1 рік 8 місяців) вивчають тільки дві навчальні дисципліни: «Психологія і педагогіка вищої школи» (загальний обсяг 162 год., з них лекційні – 32, семінарські – 28, решта часу відводиться на самостійну роботу студентів); «Вища освіта України і Болонський процес» (загальний обсяг 108 год., з них лекційні – 18, семінарські – 14, решта часу – на самостійну роботу). Крім цього, магістранти проходять педагогічну (асистентську) практику тривалістю 6 тижнів. У цьому

ж закладі слухачі магістратури економічного факультету (спеціальність «Менеджмент організації») мають лише одну навчальну дисципліну «Методика викладання у вищій школі і Болонський процесі» (загальний обсяг 108 год., з них 18 лекцій, 18 практичних, решта часу відводиться на самостійну роботу студентів (станом на 1.09.2012 р.)) [183].

Підготовка майбутніх магістрів на факультеті слідчих у Львівському державному університеті внутрішніх справ передбачає вивчення таких навчальних дисциплін: «Психологія і педагогіка вищої школи» (загальний обсяг 162 год., з них лекційні – 32, семінарські – 28); «Вища освіта України і Болонський процес» (загальний обсяг 108 год., з них лекційні – 18, семінарські – 14). Практика, яку проходять слухачі магістратури цього напрямку підготовки, має переважно професійно орієнтований характер. Це зумовлено основною вимогою до абітурієнтів, які проходять вступні випробування: наявний досвід роботи в практичних підрозділах органів внутрішніх справ не менше одного року [183].

У Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля підготовка фахівців за спеціальністю 8.18010018 «Адміністративний менеджмент» на факультеті менеджменту взагалі не передбачає вивчення дисциплін такого освітнього спрямування; у цьому ж закладі підготовка фахівців за спеціальністю 8.18010020 «Управління навчальним закладом» передбачає вивчення таких навчальних дисциплін: «Управління навчальною, методичною та виховною діяльністю навчального закладу», «Дослідження ринку освітніх послуг», «Освітні технології», «Менеджмент освіти», «Комерційна освітня діяльність», що не в змозі забезпечити повноцінну ефективну підготовку магістрантів для виконання професійно-педагогічних функцій у майбутній діяльності [355].

У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича на факультеті прикладної математики підготовка фахівців за спеціальністю 8.040301 «Прикладна математика» передбачає вивчення таких навчальних дисциплін: «Педагогіка і психологія вищої школи», загальна кількість годин – 108 (усього 3 кредити); «Методика викладання математики», загальна кількість годин – 54 (усього 1,5 кредити); «Вища освіта і Болонський процес», загальна кількість годин – 36 (усього 1 кредит).

У цьому ж навчальному закладі підготовка фахівців в умовах магістратури на інженерно-технічному факультеті

(спеціальність «Інформаційні мережі зв'язку») передбачає вивчення таких навчальних дисциплін: «Педагогіка і психологія вищої школи» (54 год., усього 1,5 кредити); «Методика викладання дисциплін з інформаційних технологій», (72 год., усього 2 кредити); «Вища освіта і Болонський процес», (36 год., усього 1 кредит). Асистентська практика охоплює 8 тижнів, з яких: 4 тижні – науково-педагогічна практика; 4 тижні – науково-дослідна [371].

У Національному університеті «Львівська політехніка» підготовка фахівців в умовах магістратури на більшості факультетах взагалі не передбачає вивчення дисциплін, що повинні забезпечити педагогічну складову магістерської підготовки; основна мета підготовки майбутніх магістрів полягає у формуванні магістра-професіонала, який характеризувався б готовністю до виконання виробничих завдань або ж науково-дослідної роботи в умовах лабораторії чи наукового інституту [234].

Н. В. Брюханова, аналізуючи особливості підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури в Українській інженерно-педагогічній академії, зазначає, 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 отримують магістри з базовим рівнем спеціаліста [37].

Дослідниця зауважує, що педагогічний компонент під час підготовки магістрів інженерних спеціальностей реалізується шляхом включення в навчальний план на 11 семестр дисципліни «Педагогіка вищої школи», розрахованої на 16 лекційних годин і 10 – семінарсько-практичних. Її вивчення має метою озброїти майбутніх магістрів комплексними заняттями в галузі теорії і практики педагогіки вищої школи: управління навчальним процесом та особливостей викладання фахових навчальних дисциплін. Курс передбачає виконання контрольної роботи і завершується складанням іспиту.

Педагогічна підготовка магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей з базовим освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» здійснюється шляхом включення до навчального плану на 11 семестр дисципліни «Педагогіка вищої

школи, розрахованої вже на 44 години лекційних занять і 26 – семінарсько-практичних. Ця дисципліна має своєю метою формування знань про структуру вищої освіти, освітньо-кваліфікаційні рівні, наукові ступені, вчені звання, типи вищих навчальних закладів і рівні їх акредитації, напрями діяльності вищого закладу освіти, принципи управління вищим навчальним закладом, систему стандартів вищої освіти, науково-методичне забезпечення вищої освіти, а також уміння здійснювати аналіз професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів третього-четвертого рівнів акредитації, встановлювати мету їх підготовки, зміст, визначати умови здійснення навчально-виховного процесу, вибирати технології формування орієнтовної основи діяльності, виконавчих дій, контролю сформованих знань, умінь, навичок, технології корегування результатів навчання, методики здійснення виховної роботи. Цю дисципліну викладає колектив педагогів, кожен із яких поглиблено досліджує той чи інший напрям педагогічної теорії та практики. Доктори педагогічних наук, професори та кандидати педагогічних наук, доценти становлять по 42,9 % від загальної кількості задіяних у навчальному процесі педагогів. Використання модульної системи дозволяє вивести екзаменаційну оцінку з курсу вже наприкінці його вивчення як середню з оцінок, отриманих студентами за результатами виконаних контрольних робіт чи співбесід щодо матеріалу кожного розділу курсу [37].

Педагогічна практика у різних її варіантах (асистентська, науково-педагогічна, виробничо-науково-педагогічна) простежується у планах підготовки магістрів у 42,8% випадках (від 2 до 4 тижнів). Проблеми організації навчального процесу у вищій школі відображено тільки у 9,5% навчальних планів, а проблеми використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи – у 4,8%. Практично поза навчальними планами підготовки магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю залишилися проблеми педагогічної майстерності – 2,4%, проблеми творчого розвитку особистості – 2,4%, проблеми полікультурної освіти – 2,4%. Водночас зазначимо, що у навчальних планах (за вибором) є поодинокі вкрай цікаві та актуальні, на наш погляд, навчальні дисципліни, приміром, «Методологія освіти у XXI ст.»; «Моніторинг і діагностика навчального процесу»; «Інтернет-технології у наукових дослідженнях», «Основи маркетингу та економіч-

ного обґрунтування наукових досліджень», «Історія та теорія творчого процесу», «Методологія тренінгової роботи та консультування» [322, с. 7–8]. Як негативну тенденцію слід відзначити віднесення навчальних дисциплін, надзвичайно важливих для формування педагогічної компетентності магістра, а саме: «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта і Болонський процес», «Методологія та організація наукових досліджень», до предметів за вибором (47,5%)

Заслужовують на увагу магістерські програми напряму підготовки «Специфічні категорії» у Національному університеті біоресурсів та природокористування України, серед яких «Педагогіка вищої школи», «Адміністративний менеджмент», «Якість, стандартизація та сертифікація». Їх особливістю є насамперед те, що на них мають право вступати випускники бакалаврату різних напрямів підготовки, і вони характеризуються відкритістю, багатовекторністю, гнучкістю та багатоваріантністю. Водночас є суттєві відмінності в навчальному плані для випускників бакалаврату економічного спрямування від їх колег з інженерною, технологічною або іншою базовою освітою. Для перших у навчальних планах передбачено більше технологічних і біологічних дисциплін, для інших – економічних і біологічних, для студентів магістратури з базовою біологічною освітою – економічних і технологічних [331, с. 225].

Магістерські програми напряму підготовки «Специфічні категорії» спрямовані на підготовку високопрофесійних фахівців, здатних здійснювати управління в мережі аграрного бізнесу, забезпечувати стандартизацію та сертифікацію на підприємствах агропромислового комплексу різних форм власності, провадити педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації, володіти комп'ютерними технологіями, інноваційними знаннями у сфері сільськогосподарського виробництва [331, с. 222].

Проаналізуємо досвід підготовки магістрів у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ») [403].

Освітньо-професійна програма підготовки магістра у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» передбачає одночасне здобуття освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідної освітньо-кваліфікаційної програми підготовки бакалавра

або спеціаліста. Підготовка магістрів в університеті спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особливості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності:

- науково-дослідним;
- науково-педагогічним;
- управлінським.

Нормативний термін навчання – 2 роки. Університет реалізує освітньо-професійні програми підготовки магістра за 86 спеціальностями на 72 випускаючих кафедрах. Особи, яку успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра.

Підготовка магістрів у НТУ «ХПІ» складається з нормативної та варіативної частин. Нормативна частина навчання – це обов'язковий для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики як змістовні модулі із зазначенням їх обсягу і рівня засвоєння, а також форм державної атестації. Варіативна частина змісту навчання – це, відповідно до роз'яснення Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, рекомендований для засвоєння зміст навчання, сформований як змістовні модулі із зазначенням їх обсягу та форм атестації, призначений для задоволення потреб і можливостей особистості, регіональних потреб у кваліфікованих робітниках та у фахівцях певної спеціалізації, досягнень наукових шкіл і навчальних закладів [129].

Особливої уваги заслуговує підготовка магістрантів у вищих медичних навчальних закладах. Нині підготовка фахівців в умовах магістратури медичного профілю здійснюється на основі Наказу МОЗ України № 295 від 24 вересня 1996 р. «Про запровадження підготовки магістрів медицини у медичних вищих навчальних закладах» [425] та Наказу МОЗ України № 81 від 23 лютого 2005 року [426], відповідно до яких навчання в магістратурі прирівнюється до проходження майбутніми медиками інтернатури. Серед переліку навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, які рекомендовані для організації навчального процесу в інтернатурі, пропонується лише медична психологія, а підготовка фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів медичного профілю передбачає написання магістерської дисертації без відвідування обов'язкових навчальних занять.

На основі проведеного аналізу ми виокремили навчальні дисципліни, які належать до нормативного циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури, перелік і зміст яких подано у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Зміст навчальних дисциплін
нормативної частини підготовки магістрів
(опрацювання власне, 2008–2012 рр.)

№ з.п.	Навчальні дисципліни	Зміст навчальної дисципліни
1	Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні	загальні принципи суспільного поділу праці в Україні; питання теорії вищої освіти, державного регулювання освітньої діяльності та відповідні нормативні документи
2	Педагогічна та професійна психологія	питання загальної психології, діяльності та її структура, питання педагогічної психології
3	Фізична культура і психофізіологічний тренінг	принципи і методи корекції психічного та психофізіологічного стану людини
4	Моделювання діяльності фахівця	загальна схема побудови моделі фахівця, особливості його професійної та соціальної діяльності та їх моделювання, зміст освіти фахівця та його освітньо-кваліфікаційна характеристика
5	Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця	питання змісту навчання та освіти, професійна програма та інформаційна база підготовки фахівця
6	Системний підхід у вищій освіті	особливості вищого закладу освіти як соціально-педагогічної системи та особливості управління ним
7	Педагогічний контроль у системі освіти	інструменти педагогічних вимірів, алгоритми складання тестових матеріалів і обробки результатів тестування, питання організаційно-технічного забезпечення психодіагностичних вимірів
8	Дидактичні системи у вищій школі	види та форми навчальних занять у вищій школі, підходи до оцінки

		ефективності пізнавальної діяльності студента та побудова апіорних і реальних дидактичних систем
9	Інформаційні технології в освіті	питання інформаційного забезпечення навчального процесу та діагностики його якості
10	Соціальна та екологічна безпека діяльності	підходи до організаційно-методичного забезпечення зовнішнього захисту людини
11	Професійна педагогічна практика	формуються основні професійні риси майбутнього спеціаліста

Варіативна частина передбачає цикл вибіркового соціогуманітарних професійно-орієнтованих дисциплін за переліком програми:

- педагогіка вищої школи, де вивчаються питання загальної теорії освіти, форми і методи організації навчально-виховного процесу;

- філософія освіти, де вивчаються основні світоглядні, методологічні та аксіологічні проблеми феномена освіти та його найбільш загальні закономірності.

Отож, поряд із профілюючими дисциплінами магістранти активно вивчають дисципліни, пов'язані з предметами викладання, такі як педагогіка вищої школи, тобто опановують елементи мистецтва викладання.

Педагогічна освіта магістрантів фахівців спеціальності «Геологія» у Львівському національному університеті імені Івана Франка здійснюється через вивчення навчальних курсів «Педагогіка вищої школи» (36 аудиторних годин) та «Педагогічна майстерність» (18 аудиторних годин) (термін навчання 1,5 роки). Особливо зважимо на практику магістрантів, яка складається з наукової та виробничої. Наукову практику студенти-магістранти проходять на кафедрах географічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, виконуючи обов'язки викладачів. Зазначимо, що професійно-педагогічна підготовка фахівців спеціальності «Геологія» у Львівському національному університеті імені Івана Франка освітньо-кваліфікаційного напрямку «магістр» більше зорієнтована на підготовку фахівців виробничої сфери, а не професійно-педагогічної. Саме тому цикл дисциплін загальнопедагогічного спрямування доволі обмежений [184].

Навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців зі спеціальності «Геологія» відповідає державним стандартам і забезпечує державну гарантію якості освіти. Навчальні плани, розроблені для магістрів, забезпечують належну підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Спеціальність «Геологія» забезпечена робочими навчальними програмами з усіх фундаментальних і спеціалізованих дисциплін, які відповідають освітньо-професійній програмі та освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціальності. Аналіз засвідчує, що студенти-магістранти володіють необхідними знаннями, а показники їхньої успішності відповідають вимогам акредитації.

Проаналізуємо особливості підготовки магістрантів у Київському політехнічному інституті. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти підготовка магістрантів в Україні потребує певного коректування, а саме – необхідно збільшувати кількість вибіркових дисциплін. Нормальним є співвідношення обов'язкових предметів і вибіркових у пропорції 60:40 [177].

Підготовка магістрів значною мірою залежить від якісного набору магістрантів і наукової кваліфікації викладацького складу відповідного факультету чи навчального закладу загалом. Щодо відбору найкращих студентів, то важливим є особистий рейтинг майбутнього магістранта. Для більш об'єктивного складання таких рейтингів кафедри зобов'язані організувати різноманітні семінари, відкриті олімпіади, конференції, щоб студент мав змогу вповні виявити свої знання і таланти, отримуючи водночас необхідні бали [177].

Навчання у магістратурі передбачає такі форми, як оглядові, проблемні лекції; індивідуальні навчальні заняття; науково-навчальні семінари, які проводять студенти; написання магістерської роботи. До обов'язків магістрантів уходить складання іспитів і та заліків; участь у науково-навчальних семінарах; написання рефератів і звітів про дослідження заданої тематики; захист магістерської роботи.

Навчальний час, відведений для аудиторних навчальних занять, як зазначає С. С. Вітвицька, не повинен перевищувати 18 годин на тиждень упродовж II і III семестрів (в окремих начальних закладах – триместрів) магістерської підготовки. Решта навчального часу відводиться на самостійну роботу над літературою, проведення досліджень за темою магістерської дисертації, підготовку наукових пуб-

лікацій та виступів на конференціях, написання та оформлення магістерської роботи.

Формами звітності за якість навчання є [52]:

– журнал обліку роботи академгрупи в начальних семестрах (триместрах);

– індивідуальний журнал магістранта, в якому здійснюється облік проведених аудиторних занять за індивідуальним навчальним планом, де висвітлюється зміст роботи магістранта з науковим керівником і проведення занять за формою підготовки «Педагогічний практикум», заповнений відповідно до спеціальних вимог;

– інформаційний листок магістранта, в якому відображається інформація про магістранта, витяг із додатка до диплому його базової ОПП, пояснювальна записка щодо вибору теми магістерської дисертації та досягнення і наукові розробки магістранта;

– доповіді на наукових і методичних семінарах;

– підготовка і захист рефератів, звітів із виконаних науково-дослідних робіт;

– оформлення та подання роботи на конкурс студентських наукових робіт;

– підготовка та публікація результатів наукової роботи;

– складання іспитів і заліків;

– захист магістерської роботи.

Навчання магістрантів здійснюється під керівництвом науково-педагогічного працівника. Природно, якщо висуваються вимоги до якостей магістрантів, то мають бути певні стандарти щодо особи керівника. Серед таких властивостей виокремимо [290]:

– загальногромадянські (широкий світогляд, стійкість переконань, працелюбність);

– морально-психологічні (дисциплінованість і вимогливість);

– науково-педагогічні (активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук);

– індивідуально-психологічні (емоційна стійкість, витримка й самовладання);

– професійно-педагогічні (адекватне сприйняття студента, педагогічний оптимізм).

До обов'язків наукового керівника магістрантів уходить: відібрати відповідні кандидатури студентів; допо-

могти обрати тему дипломної роботи; стежити за дотриманням вимог навчального плану; контролювати проведення педагогічної практики; надання посильної допомоги щодо складання індивідуального плану [177]. Індивідуальний план роботи студента-магістранта за участю наукового керівника магістранта й наукового керівника магістерської програми розробляється на кожний навчальний рік на підставі відповідного робочого навчального плану спеціальності з уваги на тему наукових досліджень і побажання магістранта. В індивідуальному навчальному плані магістранта може бути передбачено підготовку та складання кандидатських іспитів із філософії та іноземної мови.

Проаналізована схема підготовки магістрантів є своєрідною базовою основою програми підготовки магістрів у вищому навчальному закладі. Звичайно, є певні відмінності, оскільки враховується специфіка навчального закладу, особливості професійної кваліфікації, тривалість навчання в магістратурі (коливається в межах 1–2 роки). Після завершення навчання в магістратурі випускник отримує ступінь магістра і право викладати у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації, а також у закладах інноваційного характеру.

Завершальним етапом підготовки магістрантів є написання магістерської. Метою цього є досягнення таких результатів [177]:

1. Систематизувати, закріпити і поглибити набуті теоретичні знання і сформувані вміння застосувати ці знання під час вирішення конкретних наукових і прикладних завдань.

2. Розвиток вміння самостійної науково-дослідної роботи й оволодіння методикою теоретичних, експериментальних і науково-практичних досліджень.

3. Набуття навичок систематизації отриманих результатів досліджень, формулювання нових висновків і положень, набуття досвіду їх прилюдного захисту.

Магістерська дисертація є найважливішим підсумком магістерської підготовки, у зв'язку з чим зміст роботи і рівень її захисту враховуються як один із основних критеріїв під час оцінки якості реалізації відповідної освітньо-професійної програми. За результатами магістерської дисертації мають бути виконані не менше дві публікації (одна у фаховому виданні) [177].

Магістерська дисертація (магістерська робота, дипломний проект) – обов'язковий кваліфікаційний проект,

який виконується на завершальному етапі підготовки фахівців в умовах магістратури будь-якого вищого навчального закладу і передбачає насамперед систематизацію, закріплення, розширення теоретичних знань із спеціальності та застосування їх для вирішення конкретних, наукових, технічних, економічних та інших завдань. Також виконання магістерських робіт передбачає розвиток навичок самостійної роботи і оволодіння методикою дослідження та експерименту, пов'язаних із темою роботи.

Керівником магістерської роботи як кваліфікаційної може бути особа з професорсько-викладацького або наукового складу вищого навчального закладу, яка має вчений ступінь кандидата або доктора наук із наукової спеціальності, відповідного напрямку магістерської підготовки та працює на посаді доцента, професора або наукового співробітника не нижче старшого.

Науковий керівник консультує магістранта з наукової проблематики, контролює виконання магістрантом індивідуального плану та особисто відповідає за якість виконання магістерської дисертаційної роботи.

Кількість магістрантів, прикріплених до одного наукового керівника, визначається за його згодою і не повинна перевищувати трьох.

Норма часу для розрахунку і обліку навчальної роботи викладачів вищих навчальних закладів з магістрантами затверджена наказом Міністерства освіти № 450 від 07.08.2002 р. [230].

Обов'язковою складовою підготовки магістрантів є педагогічна (асистентська чи професійна) практика, яка є необхідним структурним елементом навчального процесу. Тривалість її проведення регламентується навчальним планом підготовки фахівця, а змістова наповненість визначена освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою, має на меті набуття студентом професійно-педагогічних умінь і навичок. Організація практичної підготовки регламентується «Положенням проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» і затверджена Наказом № 93 Міністерства освіти і науки України від 8 квітня 1993 р. Практика студентів передбачає неперервність і послідовність її проведення під час одержання потрібного обсягу практичних занять і сформованості необхідних умінь відповідно до різних освітньо-

кваліфікаційних рівнів. У процесі підготовки магістрантів кінцевою ланкою практичної підготовки є переддипломна (асистентська, педагогічна) практика, що проводиться перед виконанням кваліфікаційної роботи, під час якої поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, формуються та удосконалюються практичні уміння та навички, більш конкретно визначається спеціалізація магістранта [231].

Для більш ретельного аналізу ми використали програму практичної підготовки фахівців на факультеті прикладної математики за спеціальністю 8.040301 «Прикладна математика» у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Практична підготовка охоплює проходження студентами педагогічної (асистентської) практики, яка є завершальним етапом формування викладача вищої школи та дає оцінку готовності магістрів до виконання функціональних обов'язків викладача ВНЗ усіх рівнів акредитації [371].

Педагогічна (асистентська) практика передбачає підготовку магістрантів до виконання функцій викладача дисциплін указаної спеціальності, куратора академічної групи, молодого науковця.

Практика має комплексний характер і передбачає забезпечення фахової діяльності за такими напрямками роботи: педагогічний – підготовка магістранта до викладання основних математичних дисциплін і дисциплін спеціалізації кафедри; організаційно-виховний – підготовка магістранта до організації виховної роботи в академічній групі (на посаді куратора академічної групи); науково-дослідний – підготовка магістранта як науковця-дослідника.

Завдання практики [371]:

- ознайомлення з особливостями педагогічної діяльності викладача;
- оволодіння уміннями та навичками організації навчально-виховної, методичної та науково-дослідної роботи зі студентами;
- організація науково-дослідної роботи в умовах педагогічної діяльності;
- виконання магістрантом функцій викладача фахових дисциплін спеціальності; молодого науковця; куратора студентської групи.

Аналіз практичної підготовки магістрантів спеціальності «Економіка підприємства» Інституту економіки та фінансів Львівської комерційної академії [279, с. 44–48] довів, що тривалість науково-педагогічної практики магістрантами передбачає всього два тижні у першому семестрі. Відповідно до змісту програми практики увага зосереджена на навчально-методичному та науково-дослідному аспектах. Мета науково-педагогічної практики полягає у формуванні у студентів навичок проведення наукових досліджень і застосування їх результатів у практичній діяльності, а також опанування методикою викладання економічних дисциплін. Важливим аспектом науково-педагогічної практики є апробація власних результатів наукових досліджень студента і розроблених методик під час обговорення на засіданнях наукових семінарів, круглих столів кафедри економіки підприємства, наукових конференціях студентів [279, с. 11].

Згідно з навчально-методичним аспектом магістранти повинні тільки розробити навчально-методичний комплекс однієї з тем економічного курсу, що охоплює: опорний концепт лекції, зміст лекції; пакет візуального супроводження до лекції; перелік рекомендованої літератури та інформаційних джерел; план семінарського заняття; комплекс задач (базових з еталонними розв'язками і задач для самостійного розв'язання студентами), ситуаційних завдань; методичне забезпечення використання комплексу сучасних методів активізації викладання матеріалу з обґрунтуванням ефективності його використання; індивідуальні завдання науково-дослідного характеру з використанням інформаційних технологій; тематика рефератів; питання для дискусій; питання для контролю знань студентів; комплекс тестів для поточного контролю знань [279, с. 70]. Відповідно до програми практичної підготовки магістранти повинні провести тільки одне семінарське заняття.

Отже, на основі аналізу навчальних планів підготовки магістрантів у вищих навчальних закладах різного професійного спрямування (додаток А) можемо стверджувати, що кількість годин на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу визначається змістом навчального плану та специфікою професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів. Зауважимо, що змістова складова педагогічної освіти у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю є значно меншою, ніж

наприклад, у класичних університетах, тим паче – у вищих педагогічних навчальних закладах, де основна мета підготовки майбутніх фахівців – формування психологічної готовності випускників до виконання функції вчителя-викладача.

Аналіз програм («Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна та професійна психологія», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Університетська освіта та програми проходження педагогічної (асистентської) практики» педагогічної освіти магістрантів різних типів вищих навчальних закладів дав змогу виокремити певні недоліки, зокрема:

- зміст навчальних програм підготовки магістрантів у вищих типах навчальних закладів непедагогічного профілю спрямований насамперед на спеціальну фахову підготовку, а не зорієнтований на психолого-педагогічну складову;

- розділи психології та педагогіки (інтегрована навчальна дисципліна «Психологія і педагогіка вищої школи») не пов'язані між собою і передбачають оволодіння магістрантами лише основами названих дисциплін;

- недостатня кількість годин відводиться практичним заняттям; найчастіше викладачі проводять семінарсько-практичні заняття;

- недостатньо уваги приділяється вивченню питання методики викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах;

- недостатньо висвітлюються проблеми процесу виховання студентської молоді;

- практично не розглядаються проблеми педагогічної майстерності та педагогічної творчості.

Магістр має конкретні переваги (грунтовна теоретична підготовка з фахових дисциплін, професійна зорієнтованість на викладацьку та науково-дослідну діяльність) перед випускниками інших освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, спеціаліст) саме в контексті Болонського процесу, згідно з яким й існує дворівнева підготовка фахівців – «бакалавр» і «магістр». Сучасний ринок праці ще неповністю сприйняв диплом бакалавра як повноцінний диплом про вищу освіту. І роботодавці, і споживачі освітніх послуг прагнуть отримати в їхньому уявленні повноцінну вищу освіту, тобто освіту на магістерському рівні. Компанії цінують не тільки знання і досвід співробітника, з яким розпочинають

співпрацю, а інколи чималу роль у виборі кандидата виконує запис «магістр».

Відтак проведений аналіз програм підготовки магістрів дає змогу стверджувати, що магістратура виправдовує свою значущість у системі вищої освіти як спеціалізована частина підготовки за напрямками, які мають основною метою підготовку кадрів до науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності. Однак, на нашу думку, доцільно переглянути можливість отримання магістрантами додаткової кваліфікації «викладач вищої школи» та «магістр педагогіки» саме для фахівців вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Магістратура не може замінити або продублювати аспірантуру, оскільки її академічна частина програми має вагоме значення для загального успіху спеціалізованої підготовки магістрів. Саме магістратура, як указує і європейський досвід, є найкращою формою підготовки до аспірантури. Магістратура виникає і розвивається найбільш успішно там, де є наукова інфраструктура і реальні науково-педагогічні школи. Саме навчання в магістратурі можна визначити одним із перспективних форм розвитку вищої освіти в Україні.

На основі аналізу навчальних програм підготовки магістрантів у різних типах вищих навчальних закладах України можемо зробити загальний висновок щодо особливостей організації навчального процесу освітньо-кваліфікаційного напрямку підготовки «магістр» у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю. На самостійну підготовку відводиться 67% (2/3) від загального часу навчання, хоча співвідношення лекційних годин і підготовки самостійних видів завдань може дещо відрізнятися в різних типах вищих навчальних закладів. З метою розвитку педагогічних якостей майбутніх магістрів в окремих вищих навчальних закладах застосовується така форма підготовки, як «Педагогічний практикум», – це проведення магістрантами лабораторних, практичних і лекційних занять із профільних дисциплін їх напрямку магістерської підготовки за планом кафедри від керівництвом викладача в обсязі, встановленому навчальним планом спеціальності.

Навчання магістрантів здійснюється за індивідуальними начальними планами, які формуються для кожного студента з огляду на вільно вибрані ним дисципліни на підставі навчального плану відповідно до вимог Болонсько-

го процесу. Для проведення навчального процесу на магістерському рівні, залежно від кількості студентів, які вивчають конкретну навчальну дисципліну, організовуються лекції, практичні або семінарські заняття, а також індивідуальні заняття та консультації. Конкретні форми проведення навчальних занять визначаються кафедрою, яка викладає навчальну дисципліну, і відображаються в робочій навчальній програмі з цієї дисципліни.

Відтак аналіз навчальних планів підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю та програм педагогічної освіти магістрантів непедагогічного профілю довів, що обсяг навчальних дисциплін недостатній для забезпечення магістрантів необхідним обсягом знань із проблем педагогічної освіти та забезпечення належної педагогічної підготовки в умовах вищого навчального закладу непедагогічного спрямування. Аналіз програм педагогічної освіти дає змогу стверджувати про недостатність інформування магістрантів щодо специфіки та напрямів педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, особливостей організації навчального процесу у вищому навчальному закладі.

2.3. Сучасний стан педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю

В усьому світі спостерігається глибока залежність сучасної цивілізації від тих якостей особистості, які формуються і розвиваються у людини в процесі освіти [329]. Особливого значення це набуває для нашої країни, у якій відбуваються трансформації у соціально-економічному устрої.

Вітчизняний та зарубіжний досвіди переконують, що завершальною метою освіти у вищій школі є людина, її внутрішній світ і здоров'я – духовне, інтелектуальне, фізичне. Виховувати свідому особистість, пробуджувати й культивувати в ній найвищі духовні цінності та чесноти – ось що повинно бути в центрі уваги теорії та практики вищої освіти. Отже, основний орієнтир у діяльності вищих навчальних закладів – особистість студента, його людський потенціал – духовно-моральний, інтелектуально-творчий, фізичний [331, с. 9].

Одним із пріоритетних принципів розвитку національної вищої школи є інтеграція української освіти у всесвітню систему вищої освіти, зберігаючи свої цінні традиції. Держава

пропагує послідовність і прозорість у структурі, обов'язи та процесі забезпечення освітніх послуг і підтримує пріоритетні напрями досліджень із фундаментальних і прикладних наук.

Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу загалом і вищого навчального закладу непедагогічного профілю зокрема регламентується такими нормативними документами: Законом України «Про вищу освіту» [104], Наказом Міністерства освіти та науки України № 99 «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» [229], Постановою Кабінету Міністрів України № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [283]. Крім того, вищі навчальні заклади, які перебувають у відомстві Міністерства внутрішніх справ, Міністерства оборони та інших відомств, регламентують власну навчально-виховну діяльність відповідно до потреб цих структурних відомств.

Система підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу значною мірою залежить від педагогічної майстерності та професіоналізму самого викладача. Саме тому колективом педагогів-практиків і науковців визначено Етичний кодекс українського педагога (проект), який серед основних структурних компонентів окреслює і поняття компетентності (розділ 2, ст. 7) [93]:

- суспільна значущість і складність професійних обов'язків педагога вимагає від нього високого рівня професійної підготовки, фундаментальних знань теорії і практики виховання та навчання, опанування відповідними методами та технологіями педагогічної діяльності;

- педагог використовує (у межах можливого) всі необхідні для досягнення позитивного педагогічного результату засоби, сучасні знання, методи педагогіки та виховання, за потреби – звертається до інших спеціалістів;

- педагог користується науковими досягненнями, виявляючи обачливість і зважаючи на можливі наслідки своїх висловлювань серед учнів; водночас необхідно уникати вчинків і висловлювань рекламного характеру і на свою користь, і на користь установ і організацій, які педагог представляє, на користь справи з негативними наслідками.

Оскільки підготовку майбутніх педагогів в Україні здійснюють різні типи навчальних закладів (коледжі, академії, університети), вважаємо доцільним проаналізувати

окремі наукові дослідження саме в галузі розвитку університетської освіти.

О. П. Мещанінов, аналізуючи сутність і особливості концептуальних моделей університетської освіти, моделей її розвитку, виявив загальні положення у формі головних принципів організаційно-педагогічного устрою, які притаманні університету незалежно від історичної епохи і характеру її розвитку: повнота пропонованого в університеті наукового знання; дух свободи творчості у процесі досліджень, викладання та навчання; здатність університету до самооновлення шляхом підготовки викладачів і учених; автономія університетського життя; об'єднання талановитих особистостей усіх сфер інтелектуального життя [216].

Проведений аналіз, на думку О. П. Мещанінова, дозволяє окреслити лише деякі риси інноваційної університетської системи освіти XXI століття [56]: освіта повинна бути вільною, всім надавати свободу, позбавлена обмежень вияву спонтанної людської творчості, тобто відповідати адхократичному типу організаційної культури; внутрішні, глибинні цінності тих, хто навчається, мають збігатися з цінностями інноваційної університетської системи освіти; наукова діяльність характеризується єдністю у різноманітті, а розподіл дисциплін за факультетами замінюється гнучкою системою формування багатьох тимчасових взаємозв'язаних робочих груп; дискурсивний вибір і проблемні ситуації надто значущі для професійної практики з дослідження та викладання; всі підрозділи академічного персоналу підпорядковані безобмежному формуванню робочих груп; університет є суспільною рамкою для багатьох проблемних галузей; університет має розширювати можливості для практик нерегульованої соціальної діяльності, що надає змогу студентам застосовувати засвоєне на заняттях та активніше підготуватися до адаптації в навколишньому середовищі.

Як зазначає О. В. Адаменко, друга половина ХХ ст. залишила нащадкам славу педагогічну спадщину, яка може стати підґрунтям для подальшого прогресу вітчизняної педагогічної науки за умови підвищення вимог до наукових робіт у галузі педагогіки й дослідницької культури педагогів [6].

Поширення сучасних технологій педагогічних досліджень, удосконалення системи підготовки науковців; виконання окремих досліджень у межах великих тем, орієнтованих на створення нових теорій, обґрунтування цілісних освітніх сис-

тем, як підкреслює дослідниця, виконують неабияку роль у розвитку та вдосконаленні наукового процесу.

Серед основних умов, врахування яких, на думку науковця, повинні сприяти розвитку та реформуванню системи педагогічної освіти, є: ефективна реалізація всіх головних функцій педагогічної науки (пояснювальної, узагальнювальної, нормативної, перетворювальної, культуротворчої, підтримувальної, накопичувальної, інформаційно-комунікативної тощо); поширення сучасних засобів і технологій науково-педагогічної комунікації (конференцій, симпозіумів, семінарів, електронних і паперових періодичних видань, офіційних сайтів учених і організацій, електронних бібліотек, баз даних про теми скоординованих та вже виконаних наукових досліджень, їх результати, про особи та організації, зацікавлені в розробці тих чи інших наукових проблем, про передовий педагогічний досвід тощо); подолання національної та регіональної замкненості вітчизняної педагогіки та тіснішого її зв'язку зі світовою наукою; міцного зв'язку педагогіки зі спорідненими науками; оптимальної взаємодії педагогічної науки та суспільства, гармонійного поєднання державного й регіонального механізмів управління педагогічною наукою з громадським управлінням і механізмами самоврядування, створення організаційної моделі науки, яка відповідала б сучасним соціально-економічним умовам і охоплювала світовий досвід організації науки, тобто об'єднала б розмаїття і державних, і незалежних структур і різних джерела фінансування педагогічних досліджень [6].

А. В. Шишко на основі теоретичного аналізу існуючих наукових підходів до організації професійної освіти зазначає, що у вітчизняній та зарубіжній педагогіці другої половини ХХ століття зроблено системне дослідження основних професійно важливих якостей майбутнього викладача іноземної мови (професійно-педагогічної культури, професіоналізму, педагогічної готовності), розроблено професіограми, обґрунтовано зміст професійно важливих якостей і характеристик, сформованість яких забезпечує здатність викладача до організації педагогічної діяльності у ВНЗ [386]. Обґрунтовані вимоги до підготовки педагогічно компетентного викладача цього періоду передбачали ґрунтовний розвиток знань, умінь і навичок з фахово-педагогічної, науково-дослідної та виховної діяльності у вищому навчальному закладі, а також – формування соціальних, психоло-

гічних і комунікативних якостей, що забезпечували готовність до ефективної викладацької діяльності, зумовлювали значний особистісний розвиток.

З уваги на аналіз наукової літератури, нормативних документів та сучасної практики організації навчально-виховного процесу у магістратурі визначено, що процес магістерської підготовки спрямований насамперед на формування фахової (іноземні мови) та науково-дослідної компетентності. У напрямі розвитку педагогічної компетентності значна увага приділялася формуванню знань, умінь і навичок, що становлять основу дидактичної й методичної, частково – комунікативної та методологічної компетенцій. А. В. Шишко встановлено, що значного вдосконалення потребує процес формування методологічної компетенції, ціннісних орієнтацій та розвитку позитивної мотивації майбутніх викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності, окреслення траєкторії особистісного професійно-педагогічного саморозвитку у процесі самоосвітньої діяльності, діяльність із рефлексії педагогічного процесу [386]. Педагогічного спрямування та активізації потребує комунікативна взаємодія майбутніх викладачів у педагогічному та соціокультурному середовищах як важлива складова їхньої соціалізації та педагогічної активності.

А. В. Шишко стверджує, що процес магістерської підготовки майбутніх викладачів іноземної мови потребує якісного організаційного й методичного вдосконалення на основі реалізації таких педагогічних умов [386]:

- оптимізації викладання психолого-педагогічних дисциплін і педагогічної практики у магістратурі на засадах компетентнісного підходу;
- організації навчально-виховного процесу у магістратурі на засадах педагогічної аксіології;
- активізації комунікативної взаємодії майбутніх викладачів засобами іноземної мови у навчальній та громадській діяльності;
- спрямованого використання педагогічної рефлексії як засобу формування педагогічної компетентності майбутнього викладача.

Технологія формування педагогічної компетентності, на думку науковця, має характеризуватися такими ознаками [386]: бути спрямованою на формування цього виду компетентності; відповідати основним положенням теорії

неперервної професійної освіти (неперервності, поступальності, інтегративності, системності, самоосвіти); передбачати поетапність здійснення; ґрунтуватися на органічному взаємозв'язку змісту дидактичної, психолого-педагогічної, методологічної і методичної підготовки майбутнього викладача; передбачати комплексне використання форм і методів, застосування диференційованого, особистісно орієнтованого, проблемного підходів до формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.

О. Е. Коваленко, аналізуючи особливості підготовки робітників різних галузей виробництва, зважає на психолого-педагогічну підготовку викладачів професійно-технічних навчальних закладів. На його думку, психолого-педагогічна підготовка викладачів технічних дисциплін високої кваліфікації для професійних навчальних закладів різного типу потребує найпильнішої уваги. Саме тому акцентовано на доцільності використання теоретичних положень інженерної педагогіки, які були розроблені в країнах Західної Європи з метою запровадження її в систему навчання інженерів педагогічної діяльності [134, с. 116–117]. Як зазначає науковець, розроблена програма інженерної педагогіки впроваджується у спеціальних центрах Міжнародного товариства інженерної педагогіки, метою яких є систематизація та поширення кращих методів навчання; постановка навчальних курсів, що відповідають усім вимогам практики; психолого-педагогічна підготовка викладачів технічних дисциплін.

З метою ефективного упровадження положень інженерної педагогіки 1999 року створено Національний моніторинговий комітет України на базі Української інженерно-педагогічної академії, до складу якого ввійшли вчені, працівники освіти з Києва, Львова, Одеси, Сімферополя, Харкова. Він активно взаємодіє з усіма вищими навчальними й загалом освітніми закладами країни для підготовки інженерно-педагогічних кадрів європейського рівня. Українська інженерно-педагогічна академія тричі (2000 р., 2005 р., 2010 р.) пройшла міжнародну акредитацію як освітня установа, яка відповідає моделі підготовки Міжнародних інженерів-педагогів [134, с. 116–117].

О. Прохорова, аналізуючи особливості підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю, систематизувала й акцентувала на таких найбільш важливих тенденціях організації навчаль-

ного процесу [289]: принципів зміни майже в усіх професіях; поява нових професій; зростання ролі горизонтальної мобільності упродовж трудового життя; професіоналізація вищої освіти (стирання граней між класичними академічними й прикладними професіями); упровадження «ринкових механізмів» у вищу професійну освіту; нарощування горизонтальної ієрархії організацій; децентралізація економічної відповідальності й відповідальності за якість роботи; активізація малого підприємництва; формування й розвиток адекватної системи професійної освіти всіх рівнів і шаблів, що дозволяє забезпечувати «освіту впродовж усього життя»; посилення ролі й ускладнення завдань «особистісного розвитку», «уміння на все життя»; зміна стилів життя на всіх рівнях суспільства: глобальному, соціальному, організаційному, індивідуальному; розширення фактору динамізму й невизначеності.

Окреслені тенденції, на думку дослідниці, виражаються в тому, що посилення когнітивних й інформаційних основ сучасного виробництва не пояснюється традиційним поняттям професійної кваліфікації. Більш важливим стає поняття професійної компетентності. Новий тип економіки висуває нові вимоги до випускників вищих начальних закладів, серед яких дедалі більший пріоритет одержують вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, рефлексивних і моральних якостей, таких, що дозволяють успішно організовувати діяльність у широких соціальних, економічних і культурних контекстах [289].

Особливості майбутньої діяльності випускників технічних університетів зумовлюють міждисциплінарний характер навчання студентів. Специфіка навчального процесу в технічному університеті полягає в практичній спрямованості навчальних дисциплін. Навчальний процес у таких вищих навчальних закладах доцільно розглядати з позиції системного підходу, за якого взаємопов'язані і взаємозалежні дисципліни навчального плану напрямів та спеціальностей технічного університету утворюють систему, однією з центральних елементів якої є нові інформаційні технології, іншою – узгоджені програми дисциплін навчального плану [72].

Проблема педагогічної освіти майбутніх фахівців вищих навчальних закладів непедагогічного профілю розглядалася у дослідженнях С. О. Сисоевої та Т. Б. Поясок, які з

метою забезпечення ефективності психолого-педагогічної підготовки створили навчально-методичний комплекс «Психологія та педагогіка» для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форми навчання, який отримав рекомендацію для використання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Цей навчально-методичний комплекс складається з таких структурних елементів:

- навчальної програми, яка відображає зміст, структуру вивчення навчальної дисципліни, форми і методи поточного та підсумкового контролю;

- підручника, зміст та структура якого відповідають навчальній програмі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю [324];

- хрестоматії, яка є складовою навчально-методичного комплексу професійної підготовки фахівців непедагогічного профілю і слугує доповненням до підручника; обов'язковою умовою до написання хрестоматії є відповідність її змісту навчальній програмі курсу [327];

- методичних рекомендацій з вивчення навчального курсу «Психологія та педагогіка» [323], де чітко визначені мета і завдання вивчення навчальної дисципліни, описані результати вивчення студентами курсу, окреслені форми контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень студентів;

- робочого зошиту з дисципліни, який створений з метою забезпечення викладання відповідного навчального курсу; виступає складовою навчально-методичного комплексу і сприяє глибшому засвоєнню матеріалу завдяки деяким аспектам, виокремленим під час подання матеріалу [325];

- тестових завдань, які розроблені для організації контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності студентів за вивчення навчальної дисципліни; тести передбачають можливість їх застосування і для проведення поточного, і підсумкового контролів [326];

- самостійної роботи, яка охоплює дві категорії завдань; перша передбачає поглиблене вивчення окремих питань теми, друга – призначена для студентів, які цікавляться проблемами психології та педагогіки, намагаються поглибити знання з навчального курсу в цілому.

Навчально-методичний комплекс є єдиним зразком такого методичного забезпечення вивчення інтегрованої нав-

чальної дисципліни для фахівців непедагогічного профілю, що «...сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, стимулює їх інтерес до навчальних занять, розвиває ініціативу, творчий потенціал особистості студента, забезпечує диференціацію навчальних завдань, індивідуалізацію навчальної діяльності; забезпечує наочність і достатність навчальної інформації, оперативність зворотного зв'язку, модульність структури, динамічність і багатоваріантність доступу до навчальної інформації, допомагає створювати у майбутніх економістів установку на творчу професійну діяльність та постійний пошук» [278, с. 332].

Задля з'ясування сучасного стану підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладах непедагогічного профілю нами проведено опитування, яке містило 12 запитань (додаток Б). В опитуванні взяли участь магістранти таких навчальних закладів, як: Львівський державний університет внутрішніх справ, Національний університет «Львівська політехніка», Кіровоградський національний технічний університет, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), Український католицький університет (м. Львів). Усього опитаних – 508. Вік респондентів 22–26 років.

Проаналізуємо отримані результати:

– планують займатися викладацькою діяльністю – 150 осіб (29,5%);

– не планують займатися викладацькою діяльністю – 230 респондентів (45,3%);

– ще не вирішили – 128 (25,2 %).

Результати опитування ми оформили у вигляді діаграми (рис. 2.3.1).

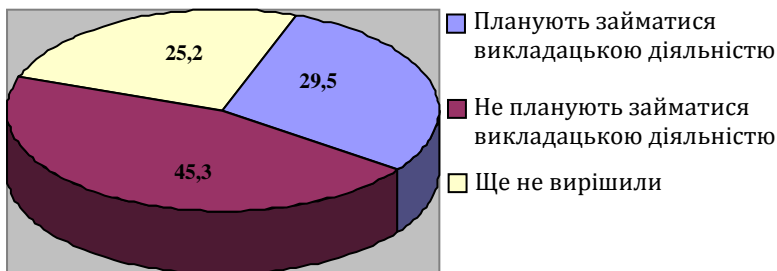


Рис. 2.3.1. Показник готовності магістрантів займатися в майбутньому викладацькою діяльністю.

Такий результат пояснюється низьким рівнем сформованості мотиваційної готовності до професійної викладацької діяльності. Серед навчальних дисциплін, які виконали значну роль у професійному становленні фахівців в умовах магістратури, лише четверта частина респондентів назвали дисципліни психолого-педагогічного циклу.

На запитання «Що Ви вкладаєте в зміст поняття «педагогічна освіта»?», ми отримали такі результати: освіта, яка дає змогу викладати і яка навчає, – 76 осіб (15%); це професійний вишкіл особи для ефективної педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, майбутня робота «вчитель», освіта вчителів і викладачів – 54 респонденти (10,6%); процес навчання, під час якого майбутні педагоги навчаться працювати в практичних і реальних умовах з учнями, – 38 осіб (7,5%); освіта, яка дає змогу не тільки навчати, а й правильно виховувати дітей, – 34 опитані (6,7%); сукупність курсів, що дають вичерпні знання з вікової психології, педагогіки та інших предметів (вони між собою пов'язані), різних методик викладання, культурології, – 30 осіб (6%); освіта, що ґрунтується на викладацькому мистецтві, – 20 опитаних (3,9%); це система знань, умінь і навичок, які необхідно опанувати для становлення особи як професіонала, – 18 респондентів (3,5%); вміння знайти підхід до дітей, заохотити їх до навчання; психологічна, теоретична і практична підготовка майбутніх викладачів – 16 осіб (3,15%); особа, що закінчила чи навчається у педагогічному коледжі; це здобуття освіти в педагогічному університеті – 14 студентів (2,8%); це знання про діяльність педагога, педагогічну взаємодію, взаємозв'язок між суб'єктами педагогічної діяльності – 12 осіб (2,4%); це вміння добре працювати з персоналом, допомагати, коли «мене просять люди», яким потрібна допомога, – 12 представників молодшої генерації (2,4%); це дуже обширне поняття, яке знадобиться в майбутньому, – 12 осіб (2,4%); це обов'язкова спеціальна підготовка, а не загальний курс лекцій з педагогіки та психології – 10 студентів (1,97 %); це вища освіта – 8 респондентів (1,57%); це вимоги, які висуваються компетентними органами держави до майбутнього викладача, – 4 особи (0,78%); це «педагогічна освіта» – 2 респонденти; це напрям дидактики – 2 особи; це прослуховування курсів педагогіки, методології, психології – 2 студентів; це знання технологій навчання – 2 опитаних по 0,39% за кожну відповідь.

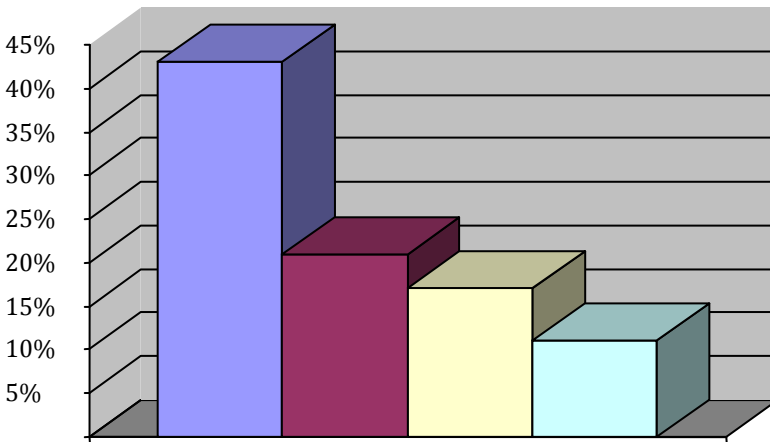
Отримані результати ми класифікували за спільними ознаками у групи (рис. 2.3.2):

– це процес і результат спеціально організованої підготовки майбутніх фахівців до навчальної (викладацької, виховної) діяльності – 218 студентів (43%);

– це процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі – 108 осіб (21%);

– це один із компонентів характеристик загального рівня розвитку особистості – 52 респонденти (11%).

Не дали відповідь або відповідали «у мене технічна освіта» 86 осіб (17%).



- це процес і результат спеціально організованої підготовки майбутніх фахівців до навчальної (викладацької, виховної) діяльності
- це процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі
- це один із компонентів характеристик загального рівня розвитку особистості
- не дали відповідь або відповідали «у мене технічна освіта»

Рис. 2.3.2. Характеристика магістрантами поняття «педагогічна освіта»

Таке розмаїття результатів можна пояснити різною кількістю дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вивчають студенти не тільки за період навчання в магістратурі, але й за отримання освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «спеціаліст».

Значна частина респондентів не дали відповідь на це питання тому, що саме серед них більшість слухачів магістратури не планують займатися викладацькою роботою в майбутньому.

На запитання «Яких дисциплін психолого-педагогічного циклу Вам не вистачає?» ми отримали такі результати: педагогіки, педагогіки вищої школи – 86 осіб (17%); вікової психології – 56 (11%); методики викладання – 48 студентів (9,5%); психології, психології вищої школи – 34 (6,7%); педагогічної майстерності, психолого-педагогічної майстерності – 24 особи (4,7%); педагогічна психологія – 14 (2,8%); ораторське мистецтво – 12 респондентів (2,4%); психологія особистості – 8 (1,6%); етика сучасного педагога – 6 опитаних (1,2%); психологія управління – 4 (0,8%); не дали жодної відповіді – 4 (0,8 %); конфліктологія – 4 (0,8 %); більше практики – 8 (1,6%); практична психологія – 6 осіб (1,2%); практична педагогіка – 4 (1,2%).

Зазначимо, що деякі респонденти не могли взагалі пояснити, що ж таке психолого-педагогічний цикл – 8 (1,6%) осіб з усіх опитаних.

Крім того, у процесі аналізу відповідей на запитання «Яких дисциплін психолого-педагогічного циклу Вам не вистачає?» ми отримали ще й такі результати: не дали відповідь – 64 студенти (12,6%); усіх вистачає – 120 осіб (23,6%); достатньо певною мірою – 14 респондентів (2,8%); всіх не вистачає – 4 (0,8%); не вистачає терпіння – 2 особи (0,4%).

Зазначимо, що серед респондентів називали нестачу дисциплін психолого-педагогічного циклу переважно ті, які в майбутньому планують займатися викладацькою діяльністю. І, що характерно, більшість респондентів отримали певну освітню підготовку з окремих дисциплін психолого-педагогічного циклу саме у процесі навчання в магістратурі (це зокрема студенти юридичного факультету Львівського державного університету внутрішніх справ. Згідно з навчальним планом дисципліна «Психологія і педагогіка вищої школи» вивчається у першому семестрі, обсяг – 36 аудиторних годин).

Не могли пояснити поняття «психолого-педагогічний цикл» саме слухачі магістратури Кіровоградського національного технічного університету, навчальний план яких не передбачає обов'язкове вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Крім вищеназваних навчальних дисциплін, респонденти називали навчальні дисципліни, які не належать до психолого-педагогічного циклу, зокрема: юридична психологія – 16 (3,15%); соціологія; психофізіологія; психолінгвістика – по 10 респондентів (1,97%); психологія ведення переговорів; психологія злочинців – по 6 респондентів (1,2%); філософія; культурологія; судова психіатрія; психологія жестів – по 4 респонденти (0,8%); сімейна психологія; історія; психологія права; цивільний захист; криміналістика; житлове право; психоаналіз; основи нейролінгвістичного програмування; практикум із сугестії; фізичне виховання; інноваційні технології; дисциплін з обліку та аудиту – по 2 респонденти (0,4%).

Ці результати можна пояснити загальною недостатньою обізнаністю магістрантів із дисциплінами психолого-педагогічного циклу, що може бути зумовлено загальним низьким рівнем особистісного розвитку респондентів.

На запитання «Яка дисципліна, що вам викладалася, буде найбільш доцільною у Вашій професійній діяльності?» ми отримали такі результати: цивільне право – 64 особи (12,6 %); кримінальне право – 56 (9,1%); облік і аудит – 56 опитаних (9,1%); психологія – 38 (7,5%); фінанси – 36 студентів (7,1%); письмовий (усний) переклад – 32 (6,3 %); психологія і педагогіка вищої школи – 32 (6,3%); архітектурне проектування – 26 осіб (5,1%); англійська мова – 24 (4,7%); педагогіка – 22 студенти (4,3%); пасторальне богослов'я – 16 (3,1%); психологія управління – 10 опитаних (2%); педагогіка вищої школи – 10 (2%); загальна та соціальна педагогіка – 10 (2%); господарське право і господарський процес – 18 осіб (3,5%); адміністративне право – 16 (3,1%); практика мовлення – 14 респондентів (2,8%); психіатрія – 12 (2,4%); бухгалтерський облік – 12 (2,4%); конфліктологія – 6 студентів (1,2%).

Зауважимо, що у переліку навчальних дисциплін, які стануть у пригоді в майбутній професійній діяльності, дисципліни психолого-педагогічного циклу займають 4, 7, 10 і 13 позицію, відповідно це такі предмети: «Психологія», «Психологія і педагогіка вищої школи», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи».

Водночас не відповіли – 14 осіб (2,8%); частина студентів відповіли «певною мірою кожна» – 16 (3,1%); і не змогли відповісти – 6 респондентів (1,2%).

Усі перелічені навчальні дисципліни ми класифікували за спільними ознаками та частотою їх указування магістрантами (рис. 2.3.3):

- дисципліни психолого-педагогічного циклу – 382 особи;
- професійно зорієнтовані дисципліни – 128 магістрантів;
- не дали відповідь – 36 опитаних.

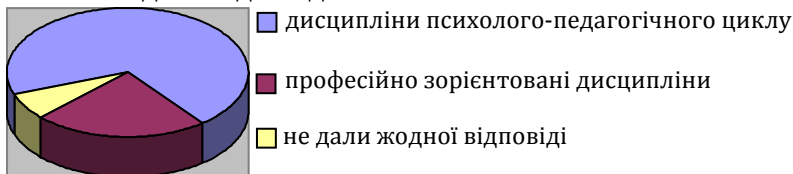


Рис. 2.3.3. Співвідношення навчальних дисциплін, які, на думку магістрантів, будуть їм необхідні в майбутній викладацькій діяльності

Аналізуючи результати опитування, можна зробити висновки, що серед навчальних дисциплін, які знадобляться випускникам магістратури в майбутній діяльності, магістранти переважно називали професійно спеціалізовані дисципліни, зокрема «Цивільне право», «Кримінальне право», «Облік і аудит», «Фінанси» тощо. Це свідчить про їх неготовність до використання дисциплін психолого-педагогічного циклу у майбутній професійній діяльності, навіть якщо вони її пов'язують із викладанням. Натомість, дисципліни психолого-педагогічного циклу – «Психологія», «Психологія і педагогіка вищої школи», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» тощо – розпочинають займати у загальному переліку названих дисциплін восьму позицію і нижче.

На запитання «Якими навичками Ви оволоділи в процесі навчання в магістратурі?» ми отримали такі результати (таблиця 2.3.1.).

Таблиця 2.3.1.

Ранжування необхідних професійних умінь,
на думку магістрантів (опрацювання власне)

Назва уміння	Кількісний показник (осіб.)	Якісний показник (%)
викладання фахових дисциплін	62	12,2
інформаційні уміння	54	10,7
комунікативні уміння	42	8,3
написання наукових статей	32	6,3
навички ораторського мистецтва	28	5,5
навички теоретичного опрацювання навчального матеріалу	26	4,7-5,1

оволодіння комп'ютерними програмами	20	3,9
інформаційні уміння щодо поглиблення знань із проблем професійної освіти	14	2,8
теорія і практика перекладу	12	2,4
підготовка та представлення презентацій	12	2,4
управління фінансово-економічно безпекою	10	2
удосконалили навички, отримані у процесі навчання на бакалавраті та спеціаліста	10	2
теми, які допоможуть мені у майбутній діяльності	8	1,6
навички колективної роботи	8	1,6
психологічними	6	1,2
навички педагогічної майстерності	4	0,8
не дали відповідь	52	10,2
не оволоділи жодними уміннями та навичками	16	3,2
оволоділи різними навичками	34	6,7
повністю розчарувалися в навчанні	2	0,4

Характерною ознакою є те, що найбільше респондентів (12,2%) відзначають доцільність отримання навичок викладання, що безпосередньо пов'язано з майбутньою професією педагога.

Зазначимо, що у процесі відповідей на це питання значна частина респондентів до переліку навичок відносила моральні якості особистості. Це свідчить про недостатню обізнаність магістрантів із поняттям «навичка». Зокрема, серед перелічених якостей найчастіше називалися такі, як витривалість (12); відповідальність (10), адаптація до різних умов життя (6), дисциплінованість (10), упевненість у своїх учинках (4); психофізіологічні (2).

На запитання «В якому напрямі Ви отримали найбільш ґрунтовну підготовку у процесі навчання в магістратурі?» ми отримали такі результати: фінанси, облік і аудит – 78 опитаних (15,4%); педагогіка – 40 (7,9%); кримінально-правовий – 36 осіб (7,1%); психологія – 36 (7,1%); богословський – 30 магістрантів (5,9%); усний, письмовий переклад – 24 (4,7%); гідротехнічні споруди – 24 студенти (4,7%); англійська мова – 18 (3,5%); програмування – 16 (3,2%); методика викладання – 16 респонден-

тів (3,2%); економічний – 10 (2%); психіатрія – 10 осіб (2%); самотійна робота – 4 (0,8%); колективна робота – 2 опитаних (0,4%).

Не дали відповідь на це запитання 28 респондентів (5,5%); 22 магістранти (4,3%) відповіли «в усіх», і не отримали ґрунтовну підготовку – 6 осіб (1,2%).

Зауважимо, що найбільший відсоток отримала вузькоспеціалізована спеціальність, а не ті дисципліни, які можна використати у професійно-педагогічній діяльності. Також потребують ретельного аналізу такі результати опитування: в усіх – 22 особи (4,3%) і не дали відповідь – 28 магістрантів (5,5%), що може свідчити про поверхневність чи однобічність отримання знань магістрантами за період навчання, недостатній рівень їх професійної готовності не тільки у викладацькій діяльності, але й у спеціалізовано професійній. Не можна оминати і те, що шестеро магістрантів зазначили таку відповідь: «Не отримали ґрунтовну підготовку». Саме у відповідях цих респондентів немає тлумачення поняття «педагогічна освіта». І саме вони не планують у майбутньому займатися викладацькою діяльністю.

На запитання «Які професійно значущі якості Ви вважаєте для себе більш важливими, а які менш важливі?» ми отримали такі результати: знання свого предмету – 94 особи (18,5%); здатність працювати з людьми, вміння працювати в команді – 72 (14,2%); комунікативність – 68 респондентів (13,4%); професіоналізм, фаховість – 52 (10,2%); компетентність – 52 (10,2%); відповідальність – 26 опитаних (5,1%); ерудованість – 22 (4,3%); людяність, гуманізм, любов до вихованців – 22 (4,3%); знання психології – 10 осіб (2%); уміння працювати з літературою – 10 (2%); стресостійкість – 8 опитаних (1,6%); уміння подати матеріал – 6 (1,2%); креативність – 6 магістрантів (1,2%); педагогічна майстерність – 4 (0,8%); навчання впродовж життя – 2 студентів (0,4%); особистий приклад, харизма, гнучкість, конкурентоспроможність, невербальна комунікація – по 2 магістрантів (0,4%).

Характерною ознакою відповідей на це запитання було таке: не відповіли – 60 осіб (11,8%), а 36 респондентів (7,1%) зазначили, що всі якості важливі.

Серед менш важливих якостей респонденти виокремили: почуття гумору – 10 осіб (2%); науковий ступінь – 6 (1,2%); досконале знання суміжних предметів – 6 (1,2%); творчість у педагогічній діяльності – 4 опитаних (0,8%); терпіння – 4 (0,8%); ерудованість і соціальний статус – по 4 магістрантів (0,8%).

Підкреслимо, що частина респондентів називали не професійно значущі якості, а практичні уміння чи знання певного предмету, якими повинен володіти фахівець (зокрема знання психології, уміння працювати з літературою тощо), або до професійно значущих якостей відносили моральні якості особистості (зокрема людяність, усмішка, наполегливість тощо). Також простежувалися поодинокі відповіді, де респонденти називали психічні якості особистості – емоції та почуття (2), емпатія (2); пам'ять (4); аналітичне мислення (4) тощо. Це свідчить про недостатню психологічну грамотність магістрантів.

Аналізуючи відповіді респондентів на другу частину питання, яка стосувалася менш важливих професійно значущих якостей, тільки 7,1% усіх опитаних назвали окремі якості, а більшість магістрантів це питання не коментували. Це свідчить про те, що підбір і формування професійних якостей для майбутніх фахівців є вельми вагомим показником професійного становлення в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Оскільки випускники освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки «магістр» можуть здійснювати викладацьку діяльність, то професійно-педагогічна діяльність випускника-магістра як викладача вищої школи потребує таких якостей, як загальногромадські риси; морально-психологічні якості; науково-педагогічні; індивідуально-психологічні особливості; професійно-педагогічні здібності.

На запитання «Проранжуйте якості, які необхідні Вам для майбутнього викладання у порядку зростання» отримані результати розподілилися так (таблиця 2.3.2.).

Таблиця 2.3.2.

Ранжування якостей, необхідних, на думку магістрантів,
для викладачів вищих навчальних закладів
(опрацювання власне)

Назва якості	Кількісний показник (осіб)	Якісний показник (%)
знання, зокрема предмету викладання	100	19,7
комунікативність	96	18,9
терпіння	78	15,4
професіоналізм (загальне поняття)	74	14,6
володіння методикою викладання	50	9,8
любов до студентів	40	7,9
компетентність	32	6,3

готовність до навчання впродовж життя	22	4,3
ерудованість, загальна освіченість	22	4,3
об'єктивне ставлення до студента	20	3,9
почуття гумору	18	3,5
творча уява, креативність	18	3,5
ораторське мистецтво	14	2,8
самовладання	10	2
активність	4	0,8
педагогічний такт	4	0,8

Вибокремимо, що 78 (15,4%) респондентів зазначили, що оскільки вони не викладатимуть, то не задумувалися над тим, які якості необхідні для викладачів вищих навчальних закладів, а 60 (12%) респондентів узагалі не відповіли на запропоноване запитання.

Аналізуючи результати відповідей, можна зробити висновки, що більшість респондентів не володіють достатньою інформацією про професійні якості, які необхідні майбутньому викладачеві. Це свідчить про недостатню теоретичну обізнаність магістрантів і несформовану професійно-педагогічну компетентність майбутніх фахівців, що потребує подальшого теоретичного опрацювання зазначеної проблеми та розроблення практичних порад щодо формування готовості до викладацької діяльності у слухачів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Відтак аналіз сучасного стану педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю показав, що частина дисциплін психолого-педагогічного циклу, які забезпечують змістову складову педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, доволі незначна. Це і породжує певні проблеми у професійно-педагогічній підготовці магістрантів як майбутніх викладачів вищого навчального закладу.

Перелік навчальних дисциплін обмежений вивченням таких навчальних курсів, як «Психологія і педагогіка вищої школи», «Вища освіта і Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі», а в деяких навчальних закладах такі дисципліни інтегруються в одну (приміром, «Методика викладання у вищій школі і Болонський процес», «Психологія і педагогіка вищої школи і Болонський процес» тощо). Це не забезпечує ефективну педагогічну підготовку

майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, не сприяє формуванню психолого-педагогічної готовності до викладацької діяльності у магістрантів.

Отже, з'ясування особливостей проблеми підготовки магістрантів у педагогічній теорії довело, що ця тематика актуальна серед українських науковців. Предметом їх досліджень є засадничі аспекти організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, формування потенційного професійного саморозвитку та правової культури у майбутніх магістрів. Але водночас недостатньо зважається на проблему педагогічної освіти магістрантів саме вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Аналіз програм педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що кількість годин на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу визначається змістом навчального плану та специфікою професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів. Зазначимо, що змістова складова педагогічної освіти у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю значно менша, ніж, наприклад, у класичних університетах, тим паче – у вищих педагогічних навчальних закладах, де основна мета підготовки майбутніх фахівців – формування психолого-педагогічної готовності випускників до виконання функції вчителя-викладача (зокрема кількість годин для навчальної дисципліни «Психологія і педагогіка вищої школи» у непедагогічному вищому навчальному закладі коливається в межах 1,5–2 кредитів, тоді як у Львівському національному університеті імені Івана Франка, на факультеті філології, магістрантам пропонуються для вивчення дві окремі дисципліни «Психологія вищої школи» (1 кредит) та «Педагогіка вищої школи» (1 кредит).

Результати аналізу програм підготовки майбутніх магістрів дають змогу стверджувати, що магістратура виправдовує свою значущість у системі вищої освіти як спеціалізована частина підготовки за напрямками, які мають основною метою підготовку кадрів до науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності. Доцільно переглянути можливість отримання магістрантами додаткової кваліфікації «викладач

вищої школи» та «магістр педагогіки» саме для фахівців вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Вивчення сучасного стану підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних вищих навчальних закладах непедагогічного профілю показало, що зі всіх опитаних – 508 осіб (вік 22–26 років) – планують займатися викладацькою діяльністю 150 (29,5%); не планують викладати у вишах 230 респондентів (45,3%); ще – 128 магістрантів (25,2 %) – не вирішили.

Респондентами, яким не вистачає дисциплін психолого-педагогічного циклу, названо педагогіку, педагогіку вищої школи – 86 опитуваних (17%); методику викладання – 48 (9,5%); психологію, психологію вищої школи – 34 (6,7%). Не відповіли на це запитання 64 магістранти (12,6%); вистачає навчальних дисциплін 120 (23,6%) респондентам.

Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних вищих навчальних закладах непедагогічного профілю дає змогу стверджувати про необхідність розроблення методичних основ педагогічної освіти майбутніх фахівців, що впливатиме на формування їх педагогічної компетентності, готовності до майбутньої викладацької діяльності.

З уваги на аналіз наукових досліджень, а також з огляду на результати проведеного анкетування розроблено шість груп взаємопов'язаних структурних компонентів педагогічної компетентності майбутніх магістрів: мотиваційно-ціннісний, професійно-педагогічний, професійно особистісний; управлінсько-виховний, соціокультурологічний, самовдосконалення.

Розділ 3

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАГІСТРАНТІВ ЗА КОРДОНОМ

3.1. Педагогічна освіта магістрантів у країнах Європейського Союзу

Освіта – основа наукового пізнання світу та його закономірностей, реалізації об'єктивних потреб держави у постійному накопиченні й поновленні знань, сфера залучення людей до культури і мистецтва. Рівень освіти – мірило цивілізованості будь-якої людської спільноти, істотний показник прогресивного поступу держави. За рівень освіти у суспільстві неабияка відповідальність лежить на педагогах, учителях, освітянах. Саме від підготовки педагогічних кадрів залежить якість підготовки фахівців для усіх галузей виробництва, рівень морально-етичного виховання усіх верств населення. З уваги на потреби сьогодення Болонський процес своєю Декларацією про європейський регіон вищої освіти (1999 р.) задекларував основні засади наукового співробітництва країн Європи у галузі освіти.

Оскільки Україна стрімкими темпами наближається до Європейської спільноти, вона потребує мобільних, висококваліфікованих спеціалістів, спроможних ухвалювати самостійні рішення в умовах швидкоплинності та мінливості світових процесів. Кардинальні зміни в українському суспільстві вимагають модернізації всієї системи освіти, включаючи насамперед професійну освіту педагогів, адже вчитель XXI століття проголошується головним носієм суспільних змін [201].

Потрібно визнати, що педагогічна освіта в Україні нині у складному становищі. З одного боку, на рівні всієї країни чітко виявляється тенденція до реформування, з іншого – на місцевих рівнях простежується внутрішній опір інноваційним явищам, невідповідність отриманих знань якісним світовим показникам. Отже, українським спеціалістам непросто

то конкурувати на міжнародному ринку праці. Така ситуація вимагає розробки найбільш дієвих теоретичних і концептуальних основ удосконалення системи підготовки майбутніх педагогів й обґрунтування нових підходів до їх практичного застосування [50].

ЮНЕСКО здійснює організаційне врегулювання процесу розвитку світового освітнього простору. Ця організація розробляє для всіх країн міжнародно-правові акти і глобального, і регіонального характеру. З метою активного сприяння розвитку інтеграційних процесів у галузі освіти нормативна діяльність ЮНЕСКО спрямована на [295, с. 310]:

- створення умов для розширення співробітництва народів у галузі освіти, науки і культури;
- забезпечення загальної поваги законності та прав людини;
- залучення великої кількості країн у процес підготовки правових основ для міжнародної інтеграції в галузі освіти;
- дослідження стану освіти в світі, включаючи окремі регіони та країни; прогнозування найбільш ефективних шляхів розвитку та інтеграції;
- пропаганду прийнятих конвенцій та рекомендацій;
- збір і систематизацію звітів держав про стан освіти кожного року.

У Комюніке конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (2007 р.), зазначається, що в постійно змінювальному світі зростає потреба в адаптації національних систем вищої освіти, підтримці конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти [352, с. 25].

На конференції європейських міністрів, відповідальних за сферу вищої освіти у м. Лювені (2009 р.), серед пріоритетів розвитку вищої освіти в Європі визначено такі: соціальний аспект, що сприяє забезпеченню рівного доступу до освіти та її завершення; неперервна освіта (гнучкість системи шляхів навчання, створення національних кваліфікаційних рамок; працевлаштування, яке передбачає використання повною мірою результатів навчання у постійно змінювальних умовах суспільства, що розвивається; міжнародна відкритість, прозорість; орієнтація навчання на студента – особистісно орієнтоване навчання; розширення структури фінансування [352, с. 25].

З огляду на це важливим чинником та об'єктивною потребою сьогодення є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн Євросоюзу, зокрема Данії, Німеччини, Австрії, Англії, Франції, Польщі, які впродовж останніх років накопичили позитивний досвід у реформуванні всіх важливих ланок системи освіти майбутнього педагога.

Діяльність вищих навчальних закладів західноєвропейських країнах завжди привертала увагу дослідників різних історичних епох. Перші університети в Західній Європі з'явилися у XII ст. В епоху Середньовіччя були дві моделі університетів: із світською орієнтацією, домінуванням студентської гільдії, котра визначала структуру, зміст навчальних дисциплін і вибирала на контрактній основі професорів (Болонський університет), і з перевагою магістерської гільдії, промовисто вираженою і теологічною спрямованістю, сильним впливом факультету вільних мистецтв (Паризький університет). Навчання «семи вільних мистецтвам» було достатнім для отримання ступеня бакалавра. Наступні спеціалізовані форми навчання на факультетах теології, медицини, права і вільних мистецтв надавали змогу найбільш заможним і здібним студентам отримати ступінь магістра, а після складання кваліфікаційного іспиту (*ius ubique docendi*) – право викладання в європейському університеті. Зміст магістерської підготовки мав гуманітарну спрямованість і орієнтованість на інтелектуальний розвиток магістранта. У середньовічних університетах уперше діяльність викладачів, які проводили заняття, розпочинає розглядатися як педагогічна професія [62].

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 розробку навчальних планів, що сприяє інтеграційним процесам під час формування європейського загальноосвітнього простору. Освітні програми ERASMUS і SOKRATES брали участь у реалізації сміливих задумів європейських політиків і міністрів культури країн Європейського Союзу, сприяли конкретним змінам європейської педагогічної освіти. Ці програми схвалені всіма освітніми структурами.

У більшості європейських країн підготовка магістрів здійснюється за двома спрямуваннями: виробничим (магістр

спеціальності) та науковим (магістр наук). Таку схему пропонують деякі провідні університети і для України, тобто обрані шляхи модернізації ступеневої освіти відповідають загальносвітовим тенденціям.

Основні вимоги Болонської конвенції до підготовки фахівців ОКР «магістр»:

– запровадження двох циклів навчання за формулою «3+2», водночас перший, бакалаврський цикл, має становити не менше трьох років, а другий, магістерський, – не менше двох;

– сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти;

– розробка критеріїв і методів оцінки якості освіти;

– усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору [32].

У країнах Європейського Союзу та США диплом магістра – це найбільш зрозумілий і прийнятий для роботодавців документ [21; 25].

Як зазначає Н. В. Махиня, авторитетна комісія європейських експертів розробила стандарти якості педагогічної освіти. У цей перелік входять такі аспекти [195]:

– кваліфікаційна характеристика професорсько-викладацького складу;

– складові навчального плану;

– наявність інтеграції наукової діяльності у процес навчання;

– зв'язок зі школою;

– ступінь інтернаціоналізації (урахування європейських масштабів, співпраця з іншими навчальними закладами).

У сучасних умовах загальноєвропейська педагогічна освіта характеризується [195, с. 38–40]:

1) прагненням відповідати запитам сучасного суспільства, зважаючи на інтеграційні процеси в Європі;

2) урахуванням ринку робочої сили;

3) наявністю принципу автономізації;

4) спадкоємністю між фазами та закладами з підготовки педагогів;

5) розвитком методологічної бази педагогічної освіти задля пошуку перспектив розвитку.

Дослідження в галузі модернізації педагогічної освіти країн Європейського Союзу, аналіз основних положень загальноєвропейських документів дає змогу деяким ученим

визначати основні напрями реформування педагогічної освіти. Це зокрема [222, с. 191]:

- обов'язкова зовнішня оцінка начальних результатів (розробка стандартів змісту освіти і якості знань) у закладах педагогічної освіти;
- встановлення контролю за діяльністю закладів педагогічної освіти з боку державної влади;
- надання належної підтримки закладам педагогічної освіти та школам у їх діяльності;
- забезпечення участі усіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін.

Заслуговує на увагу система педагогічної освіти Королівства Данії, яка полягає у надзвичайно високій її якості, ефективності, стабільності, з одного боку, та демократичності – з іншого. Також важливо почерпнути корисне із досвіду Федеративної Республіки Німеччина, яка, як і Україна, зазнала адміністративно-територіальних змін наприкінці минулого століття, має високорозвинену систему вищої освіти загалом і особливо зважає на підготовку педагогічних кадрів. На прикладі Республіки Польща можемо простежити реформування педагогічної освіти з точки зору сусідства, а на примірах Австрії та Франції, Великої Британії – як країн із найбільшим досвідом у практиці освіти взагалі.

Ретельний аналіз стану педагогічної освіти в Королівстві Данії поданий у дослідженнях А. О. Роляк [299]. Науковець зазначає, що паралельно з розвитком суспільства повинна розвиватись і освіта, саме тому її модернізація дуже важлива, особливо у XXI ст. Реформування педагогічної освіти в кінці XX сторіччя зміцнило місце і роль вищих навчальних закладів педагогічного профілю у суспільстві, що сприяло створенню гігантського інтелектуального потенціалу цієї країни.

Майже до кінця XX ст. педагогічна підготовка в класичних університетах розглядалась прихильниками академічної моделі як можливий і навіть як бажаний, але не обов'язковий елемент. Спершу педагогічний аспект в освіті педагога в датському університеті посідав маргінальне чи другорядне місце.

Зазначимо, що сучасний етап розвитку системи освіти педагога в Данії можна охарактеризувати так [299]:

1) усі університети з 6–7-річних перейшли на 5-річні програми підготовки вчителів на рівні магістра освіти, що

уможливило підвищення ступеня професійної, особливо практичної, підготовки вчителів;

2) педагогічні коледжі розпочали пропонувати 4-річні програми підготовки вчителів із освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр-професіонал»;

3) уведено нові наукові ступені бакалавра педагогіки, магістра педагогіки і доктора філософії для працівників у галузі освіти;

4) педагогічну освіту можна продовжити в університеті до отримання найвищого наукового ступеня – доктора педагогічних наук;

5) розширено та зміцнено партнерські зв'язки педагогічних вищих навчальних закладів і шкіл, що сприяло поліпшенню якості роботи обох структур на принципово нових засадах;

6) здійснено перехід до системи неперервної педагогічної освіти для стійкого розвитку.

Проаналізувавши дослідження системи підготовки вчителя в Данії, ми зробили висновок, що в датській педагогічній освіті є тенденції, застосування яких в українському освітньому просторі може призвести до позитивних зрушень. До таких тенденцій, на нашу думку, можна віднести [299]:

– ідею лібералізації та гуманізації всіх складових системи підготовки педагогів;

– поєднання процесів централізації та децентралізації;

– перехід від традиційної до компетентнісної моделі педагогічної освіти;

– створення ефективно багатоступеневої системи неперервної освіти вчителя;

– перехід від репродуктивних до інноваційних, проблемних методів у системі підготовки вчителя;

– наближення педагогічної освіти до наукового дослідження.

Однією з європейських країн, що має високорозвинену систему вищої освіти загалом та акцентує на якісній підготовці педагогічних кадрів зокрема, є Федеративна Республіка Німеччина. Зауважимо, що раніше наукові здобутки німецьких педагогів були недостатньо відомі педагогічному загалу в Україні. Це призвело до виникнення і розвитку певних стереотипів. Згідно з першим стереотипом, сформованим у XVIII–XIX ст., німецька педагогічна думка схильна до надмірного філософування та побудови систем, абсолютних

заці знань і поверхневого ставлення до виховання, що врешті-решт виховує в молодості мрійників, а в старості – формалістів. Другий стереотип сформувався в радянські часи, коли про зарубіжну педагогіку було прийнято говорити і писати лише в критичному форматі. Згідно з результатами досліджень, здійснених у різні періоди, педагогіка Німеччини формувала теоретичні підвалини виховання буржуазією слухняних і частково освічених членів капіталістичного суспільства. Третій стереотип пов'язаний із культивуванням у Німеччині впродовж тривалого часу (кінець XIX – перша половина XX століття) ідей винятковості та зверхності німецької нації, результатом чого стали Перша та Друга світові війни. Відтак виникло дещо обережне ставлення до німецької педагогічної думки як явища суто національного [2; 44; 102; 292].

Особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини нині є предметом вивчення багатьох науковців (Н. В. Абашкіна [2], Т. І. Вакуленко [44], Н. В. Жмурко [102], Н. В. Козак [141], Н. В. Махиня [194], Л. П. Пуховська [292], Л. В. Сакун [311], М. Г. Тіхонова [357]). Учені руйнують усталені стереотипи та заявляють про педагогіку Німеччини як про високорозвинену та гідну вивчення галузь, яка проте не позбавлена певних труднощів і потребує оновлення й реформування. У працях німецьких учених-дослідників, які здійснюють пошук шляхів реформування організаційних форм і змісту процесу підготовки педагогічних кадрів, знаходимо критичний аналіз стану вищої освіти, що відповідає за кваліфіковану підготовку учителів для шкіл і гімназій Німеччини. Публікації дають змогу усвідомити сутність основних проблем. Ліліан Фрід, професор Білефельдського університету, влучно зазначає, що «...відколи існує педагогічна освіта, тривають дискусії про необхідність реформ у її системі, і лише деякі з них здійснюються». Їй належить і така характеристика педагогічної освіти сучасної Німеччини: «Університетська педагогічна освіта перебуває в напруженому стані між наукою і професійною практикою» [44].

Н. В. Махиня зазначає, що єдиної думки, якою повинна бути педагогічна освіта, на що вона повинна найперше орієнтуватися – на науку чи на практичну діяльність, і як установити необхідний баланс між цими двома завданнями, – немає. Але учені спробували виокремити ті основні проблеми, що перешкоджають системі підготовки педагогічних кадрів органічно розвиватися. Дослідниця, спираючись на погляди відо-

мих німецьких дослідників У. Вишкон та Г. Мехнерт, зазначає, що основні проблеми підготовки вчителів відображаються в таких аспектах діяльності університетів [264]:

- недостатня професійна 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, референдаріатом (практичною фазою педагогічної підготовки) та системою підвищення кваліфікації вчителів;

- недостатня наукова робота в аспектах навчальної діяльності;

- недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх педагогів у педагогічній освіті.

Процес професійної підготовки педагогічних кадрів у Німеччині розвивається відповідно до таких положень [193]:

- освіта визначається одним із пріоритетних напрямів державної політики країн Євросоюзу;

- педагогічна освіта в сучасних умовах 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 розвитку педагогічної освіти;

- виникає необхідність посилення зв'язків між закладами педагогічної освіти (підготовка у ВНЗ, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів).

Н. В. Махиня, зважаючи на глобалізаційні аспекти і спираючись на праці й публікації Німецького педагогічного товариства, дослідження Г. Мехнерт і У. Вишкон, так визначає можливі інноваційні вирішення університетської педагогічної освіти [193]:

а) встановлення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті (реінтеграція референдаріату в університетський курс освіти, залучення регіональних інститутів, що курують проходження навчальної практики, до структури ВНЗ, організація дослідницьких лабораторій тощо);

б) поступове налагодження зв'язків «теорія-практика» шляхом участі в проектах, навчання в школах, лабораторіях.

Можливі види діяльності: метод проектів, практична педагогічна діяльність із наступним теоретичним аналізом, студентська дослідницька діяльність, спільні дослідницькі проекти «ВНЗ – семінар референдаріату»;

в) педагогічна сенсибілізація (інтуїція) та розвиток соціальної активності. Студентів необхідно ознайомити із різноманітними педагогічними парадигмами та їх практичним застосуванням під час конкретних педагогічних дій. Це сприяє розвитку педагогічної відповідальності;

г) надання можливості становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції. Потрібно підтримувати студентські пошуки власного стилю та розвиток їх педагогічної майстерності;

г) педагогічна саморефлексія і теоретичне обґрунтування діяльності. Учитель повинен уміти суворо контролювати у навчальному процесі свої дії;

д) демократизація навчального процесу та її апробація у повсякденній практиці. Спільна участь в ухваленні рішень, активність студентів у заходах і взаємна відповідальність за процес навчання передбачає демократизацію у виборі змісту методів навчання;

е) розвиток креативності, здатності до інновацій. Експерти визнають пріоритетність застосування тренінгів для виявлення творчих схильностей студентів у навчальному процесі, зважаючи на науково-пізнавальні, психологічні і педагогічні засади креативності;

є) міжнародні аспекти і європеїзація освіти на практиці: академічні обміни, вивчення окремих курсів у інших країнах, пошук вакансій у школах всієї Європи; взаємне визнання систем педагогічної освіти для визначення спільних елементів у навчальних планах і узгодження міжнародних програм.

Найбільш розвиненим напрямом у Німеччині є виробнича педагогіка – галузь професійної педагогіки, яка досліджує проблеми професійного навчання. Питання, що розробляються нею, спрямовані на врахування практичних вимог виробництва, створення сприятливого психологічного клімату, прийняттого стилю керівництва і управління, відчуття співучасті у загальній справі [2].

На сучасному етапі перед системою педагогічної освіти Німеччини актуалізовано низку завдань: узгодження змісту й структури педагогічної підготовки в навчальних закладах

країни, запровадження ступенів бакалавра та магістра на факультетах німецьких університетів, активізація мобільності студентів і викладачів, активна участь у міжнародних освітніх програмах, професіоналізація освіти фахівців тощо [102].

Школа та педагогічна освіта Федеративної Республіки Німеччина зазнають нині докорінних змін – багатоаспектних, не завжди однозначних і неоднорідних у країнах Європейського Союзу. Але об'єднувальною обставиною є те, що освіта знову посіла провідне місце в ієрархії державних інтересів, навіть і з обмеженням аспекту «людський ресурс». Аргументами на користь такого підходу є таке: суспільство високих технологій не може обійтися без всесвітнього розвитку потенціалу громадян, а якісний рівень є умовою для оптимального сприяння розкриттю та розвитку людського потенціалу. До школи і вчителя висуваються нові вимоги, пов'язані зі зміною життєвих устоїв сім'ї, специфікою роботи, переоцінкою цінностей у суспільстві, з діалогом культур, із застосуванням новітніх інформаційних технологій і т.д. [193].

М. Є. Мясковський, здійснюючи системний аналіз щодо виявлення тенденцій та протиріч розвитку педагогічної освіти Республіки Австрія, виокремив позитивний досвід, який варто трансформувати у сучасній освітній практиці [224]:

- розвиток якісної системи професійної підготовки вчителя може забезпечити лише власна держава за наявності ефективної освітньої політики;

- досвід Австрії підтверджує наявність так званого ефекту «довгої хвилі», сутність якого полягає в тому, що продумана система фінансової підтримки освіти дає результати через десятки років;

- єдність державної політики щодо загальноосвітніх шкіл і педагогічної освіти.

Науковець зазначає, що Австрія може бути прикладом ретельного збереження досвіду минулих років, відмови від критиканства й заперечення. Саме в Австрії зробили висновок про гуманістичний і демократичний характер освіти, врахування особливостей національного менталітету. Система австрійської освіти спрямована на підвищення кваліфікації учителів до рівня самовиховання. На думку М. Є. Мясковського, заслуговує на увагу ідея генерального каталогу усіх австрійських бібліотек для учителів. Йдеться про своєрідне інформаційне забезпечення професійної підготовки та розглядається

проблема диференціації оплати праці учителів (так звана таблиця про ранги) [224].

Традиційні шляхи покращення якості підготовки, а саме збільшення терміну навчання у вищому навчальному закладі, розширення практичного компонента у навчальних планах, активізація системи післядипломної освіти становлять основу планів дій. Тільки це допоможе не допустити непоправний розрив між професійним рівнем кваліфікації учителів і розвитком суспільства.

Вимоги покращити наукову підготовку професійній освіті сприяють новому переосмисленню завдань у цьому секторі, що складається із трьох елементів [102]:

- власне підготовка (die Ausbildung);
- підвищення кваліфікації (die Lehrerfortbildung);
- перепідготовка кадрів (die Lehrerweiterbildung).

Зв'язки між цими закладами необхідно зміцнювати, відкриваючи нові перспективи для спільних дій.

Спостерігається слабкий розвиток теоретичних основ педагогічної освіти. Результати наукових досліджень повинні бути відображені у практиці, а саме у закладах, спроможних підвищити рівень педагогічної підготовки. Більша частина пропонованих проектів моделей педагогічної освіти є конгломератом із цілей, завдань, змісту, організаційних форм без взаємозв'язку. Науковці закликають дискутувати про моделі в іншому напрямі, зважаючи на цю позицію [195].

Заслуговує на увагу вивчення досвіду педагогічної освіти магістрантів у Сполученому Королівстві Велика Британія. Важливість британського досвіду підтверджується тим, що на початку 1990-х років у багатьох країнах, зокрема у Великій Британії, порушується питання про зміни у парадигмі підготовки кадрів для викладання у вищій школі, створення нових програм підготовки й акредитації науково-педагогічного складу, заснування закладів, які вирішують проблему персоналу для сектора вищої школи.

Так, у Великій Британії 1993 року Асоціацією з освітнього та професійного розвитку професорсько-викладацького складу (SEDA) введена перша схема акредитації для сектора вищої освіти. У квітні 1999 року засновано новий унікальний державний орган – ILTHE, основними завданнями якого є підвищення статусу викладання у вищій школі; вдосконалення досвіду викладачів; підтримка інновацій у вищій освіті. Такі

праці могли б сприяти розвитку та вдосконаленню концепції підготовки й професійного розвитку викладача вищої школи у контексті реформ, що відбуваються у сфері вищої освіти України [21].

Залученими до навчального і професійного розвитку у сфері вищої освіти є такі організації, як Агентство з розвитку персоналу в секторі вищої освіти, Агентство з розвитку працівників університетів і коледжів, Мережа підтримки навчання та викладання, Національна асоціація викладачів у сфері подальшої і вищої освіти, Асоціація викладачів університетів, Фонд розвитку викладання та навчання.

Високоякісне викладання та навчання є ключовою метою в секторі вищої освіти на державному й інституційному рівнях. Національний уряд у нормативних документах, що стосуються розвитку системи вищої освіти Великобританії, визначає мету реформування університетської освіти, яка полягає у встановленні нових національних стандартів викладання у вищій школі в якості основи акредитованої підготовки всього персоналу. Задля цього запропоновано заснувати єдиний державний орган, академію якості викладання для розвитку та просування найкращої викладацької практики, а також надано такі пропозиції [21]:

- фінансування вищих навчальних закладів з уваги на рівень 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;
- розробка 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.

Я. М. Бельмаз, аналізуючи стан педагогічної освіти в Англії, зазначає, що 2005 року створена Академія вищої освіти, яка функціонує як єдиний орган з удосконалення навчання та викладання у вищій школі. Також 2005 року розроблено стратегічний план дій на 2005–2010 роки, де визначено шість стратегічних цілей розвитку вищої педагогічної освіти [22]:

1. Бути авторитетним і незалежним органом впливу на сферу навчання та викладання у вищій школі, зокрема стати організацією-радником, яка заслуговує на довіру; налагодити партнерські стосунки з органами освіти.

2. Підтримувати освітні установи в їхніх планах удосконалення якості освіти студентів; розробити програми підтримки, які б ґрунтувалися на потребах Академії; працювати з освітніми установами в контексті розвитку їх дослідницької діяльності; інформувати освітні установи та давати їм поради щодо проблеми вдосконалення якості навчання у вищій школі; підтримувати професійний розвиток і професійне визнання професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів; сприяти розробці та втіленню структури (схеми) стандартів для професійного визнання; акредитувати університетські програми професійного розвитку професорсько-викладацького складу; розробляти альтернативні шляхи акредитації для різних груп професорсько-викладацького складу та різних типів вищих навчальних закладів; підтримувати прагнення викладачів до професійного розвитку.

3. Сприяти набуттю позитивного досвіду навчання студентів, що передбачає організацію співпраці із сектором вищої освіти з метою надання високоякісної інформації, порад і підтримки щодо навчальних планів і програм, методів навчання, оцінювання студентів тощо; бути ключовим джерелом інформації щодо позитивного досвіду навчання студентів; зважати на інтернаціоналізацію навчання студентів.

4. Проводити дослідження та оцінювання з метою вдосконалення якості навчання студентів; виконувати провідну роль у визначенні та оцінюванні досліджень, що пов'язані з навчанням і викладанням у вищій школі; синтезувати й аналізувати дослідження з проблеми навчання та викладання у

вищій школі; забезпечувати якісний аналіз і рекомендації щодо навчання студентів.

5. Бути відповідальною, ефективною щодо вирішення проблем освіти організацією; виявити ті освітні організації, які потребують підтримки Академії; забезпечувати відповідальне користування джерелами; отримати визнання як ефективного роботодавця; активувати професійну систему, яку розробляє Академія; розробляти і втілювати маркетингову та комунікативну стратегії.

Ефективний стратегічний план не може бути статичним. Під впливом різних чинників він змінюється, вдосконалюється. Це ж стосується і стратегічного плану Академії вищої освіти. 2008 року було розроблено новий стратегічний план на 2008–2013 роки. Основними факторами, які розкрили нові можливості, були [21]:

- зміна студентського контингенту: вони стали більш зрілими, з'явилося чимало іноземних студентів, більшість із них розпочали поєднувати навчання з роботою;

- більш впливовими стали міжнародні зв'язки. Це відобразилося і на змісті навчальних програм, і на методах викладання;

- нові фінансові виклики для студентів, навчальних закладів, фінансових органів;

- підвищення міжнародної конкурентності та створення різних типів навчальних закладів;

- нові вимоги до професорсько-викладацького складу, включаючи зміни у академічних функціях, поява нових дисциплін, шляхів опанування професії тощо;

- змінна у формах і методах викладання, наприклад, використання інформаційних технологій.

Вважаємо за доцільне проаналізувати деякі програми педагогічної освіти магістрантів Великої Британії.

Британські магістерські програми з підготовки викладачів вищих навчальних закладів було розроблено в контексті діяльності Інституту навчання та викладання у вищій школі (Institute of Learning and Teaching in Higher Education – ILTHE), який у травні 2004 року реорганізовано у Академію вищої освіти (Higher Education Academy – HEA) [21]. На відміну від магістерських програм педагогічної освіти магістрантів вітчизняних вищих навчальних закладів, магістерські програми у Великій Британії проходять свою акредитацію

під відповідною назвою у конкретному університеті. зокрема, магістерська програма університету Кіле (Keele University) отримала назву «Навчання та викладання у сфері вищої освіти» (термін навчання – три роки, ОХОПЛЮЄ три модулі по 60 кредитів кожний) і забезпечує професійний розвиток професорсько-викладацького складу університету.

Ця магістерська програма ґрунтується на положенні, що викладання у вищій школі – складний, комплексний і цікавий процес, який передбачає такі складові: педагогічну компетентність, знання особливостей процесу навчання студентів, колегіальність, розуміння контексту розвитку вищої освіти, рефлексивний та експериментальний підходи до викладання, розвиток професійних особистих цінностей, удосконалення теоретичної бази, усвідомлення науковості викладання та навчання у вищій школі. Крім цього, слухачі магістратури повинні володіти специфічними знаннями з навчальної дисципліни [21, с. 87–88].

Вважаємо, що доцільно коротко проаналізувати увесь курс навчання. Перший рік навчання. Модуль 1 «Викладання та навчання у вищій школі» (аудиторний час навчання – 50 год.). Навчання за цим модулем може здійснюватися у трьох формах: 1) післядипломний сертифікат із викладання у вищій школі університету Кіле; 2) післядипломний сертифікат із викладання у вищій школі інших університетів; 3) гнучкий варіант навчання для досвідчених викладачів без магістерського ступеня.

Другий рік навчання (аудиторний час навчання – 42 год. на кожний модуль). 1-й семестр – модуль 2, дисертаційний модуль. 2-й семестр – модуль 3 «Викладання та навчання за допомогою технологій».

Третій рік навчання – написання науково-дослідницьких проектів [22].

Програма складається з обов'язкових і факультативних дисциплін. Обов'язкові дисципліни повинні відвідувати всі магістранти, а факультативні обираються відповідно до сфери викладання та особистої зацікавленості здобувачів. Для отримання диплома магістра вищої освіти необхідно пройти 10 факультативних курсів і завершити три модулі. Якщо ж через певні причини магістрант завершує лише два модулі, слухач отримує «диплом післяуніверситетської (післядипломної) освіти» (Postgraduate Diploma), але це не ступінь магістра.

Після закінчення курсу магістранти повинні володіти такими знаннями та вміннями: ухвалювати рішення щодо викладання в цілому та окремих курсів і модулів, які ґрунтуються на знаннях відповідних теорій та моделей навчання й викладання у вищій школі; розвивати та розширювати свій спектр методів викладання; розвивати ідеї щодо цінностей викладання у вищій школі, які обов'язково охоплюють розуміння підходів до навчання різних студентів; бути залученим до постійного самоаналізу й оцінювання своєї діяльності [21].

Ще однією програмою педагогічної освіти в Англії є магістерська програма «Викладання та навчання у вищій школі», акредитована Академією вищої освіти. Основний акцент цієї програми полягає в ідеї підготовки до викладання у вищій школі, що вимагає і теоретичної бази, і практичного досвіду. Основні напрями роботи, які визначаються цією програмою підготовки магістрантів, такі [399]:

- розробка навчальних програм або окремих модулів навчання;
- викладання та підтримка студентів у процесі навчання;
- оцінювання студентів і зворотній зв'язок із аудиторією;
- розвиток ефективного середовища для навчання та викладання;
- інтеграція науково-дослідної діяльності з викладанням;
- оцінювання постійного професійного розвитку.

Доцільно зважити на те, що для отримання диплома магістра вищої освіти необхідно бути залученим у всі напрями діяльності програми (6 напрямів), а для отримання Сертифікату – достатньо лише три, причому шоста – оцінювання постійного професійного розвитку – обов'язкова.

З огляду на аналіз педагогічної освіти майбутніх магістрантів Англії вважаємо, що в Україні варто впровадити:

- 1) здійснення реформування за допомогою державної влади;
- 2) створення організацій, які б впливали на підвищення рівня педагогічної освіти майбутніх магістрантів;
- 3) запровадження наукових програм, які б сприяли поєднанню наукової і дослідницької роботи.

І. Ковчина, узагальнюючи результати вивчення досвіду реформування освіти в Республіці Польща, зазначає, що освіта стала єдиною, гнучкою, доступною, різноманітною і безпе-

рервною, спрямованою на забезпечення багатопрофільності та всебічного розвитку людини. Визначення нею засад реформування системи освіти в Республіці Польща на основі принципу системного підходу дозволило [139]:

- сформувати організаційні і функціональні орієнтації діяльності початкової і загальної середньої школи; визначити стратегічні цілі, критерії і зміст перебудови шкільництва;
- окреслити нову структуру шкільної освіти і напрями її діяльності з різними рівнями підпорядкування;
- визначити загальні методологічні і педагогічні основи навчальних планів і програм для учнів різних класів з огляду на їх здібності, потреби та інтереси;
- спрогнозувати оптимальні педагогічні умови (шляхи, форми, методи і засоби) для розвитку і самореалізації особистості учня;
- створити умови для раціональної і творчої діяльності вчителів у закладах освіти різного типу;
- поглибити децентралізацію адміністрування в управлінні шкільною освітою.

У «Стратегії розвитку освіти до 2020 року» серед основних напрямів, запланованих польськими педагогами, виокремлюють такі: поліпшення авторитету науки, а саме: збільшення кількості різних науково-дослідних закладів і їх працівників; інтенсифікація міжнародних контактів, з чим пов'язано обов'язкове вивчення іноземних мов, а також історії, географії і звичаїв інших народів, віддалених із географічної точки зору; значна інтенсифікація обміну учнів і студентів між окремими державами, що впливатиме на інтеграційні процеси, уникнення виявів ксенофобії, фундаменталізму, нетолерантності [50].

Здійснений аналіз дозволив виявити важливі чинники успішного реформування освіти в цій країні, серед них: стабільна державна політика, що спрямована на послідовне і неперервне поліпшення шкільництва; визнання її інвестиційною сферою, в яку варто спрямовувати фінанси; розробка наукових та організаційно-методичних засад «управлінського забезпечення і наявності відповідних педагогічних кадрів»; цілеспрямоване моделювання змісту, структури і форм організації та розвитку нової освіти в Польщі; створення на державному і регіональному рівнях належних умов подальшого вдосконалення всієї системи освіти [139].

Іоланта Шемпрух, вивчаючи тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Республіці Польща, зазначила, що еволюція системи педагогічної освіти вчителів у 1918–1999 рр. відбувалася під впливом поєднання культурно-національних традицій і складного комплексу суспільно-політичних, соціально-економічних, внутрішніх і зовнішніх чинників [383]. Учена аналізує деякі з них, що можуть бути дотичними до вітчизняної педагогічної освіти: трансформація суспільного устрою у 90-х роках, розбудова демократичного устрою і відкритого суспільства, орієнтованого на реалізацію прав і громадянських свобод, на перехід від демократії представництва до демократії участі; перехід від державного централізованого до суспільного ринкового господарства; зміни у сфері суспільної свідомості і суспільних позицій; процеси інтеграції з державними і суспільними структурами Європейського Союзу; зростання ролі культури у формуванні образу майбутнього, національної, європейської та глобальної тотожності; підвищення ролі науки, впровадження результатів наукових досліджень у практику.

Іоланта Шемпрух у контексті аналізу тенденцій розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі зазначає, що система педагогічної освіти вчителів – це сукупність програм і державних освітніх стандартів для підготовки вчителів; мережа навчально-виховних закладів, в яких здійснюється реалізація цих програм; органи управління педагогічною освітою вчителів [383].

Дослідниця характеризує загальні тенденції щодо змін у змісті педагогічної освіти вчителів, зокрема: посилення впливу доробку і досягнень біологічних, медичних, педагогічних і психологічних наук у сфері знань про людину й особливості її фізичного і психічного розвитку; врахування в учительській діяльності основ наукової організації праці й управління; застосування в педагогічній праці доробку кібернетичних наук, особливо – технізації та комп'ютеризації діяльності людини; врахування в підготовці вчителів альтернативної гуманістичної педагогіки; перехід від позиції наукової певності до пошуків і творення знань і відкритість до суспільних змін і освітніх потреб людей; інтеграція педагогічних знань із профілюючими та посилення зв'язку теорії з практикою; зростання автономності навчальних закладів у сфері формування навчальних планів і програм, відхід від усталених схем в організації підготовки вчителів [383].

Отже, педагогічна освіта майбутніх вчителів здійснюється в різних організаційних формах, спрямовується на розвиток суб'єктної сторони особистості вчителя і передбачає: розвиток особистості педагога, формування почуття професійної ідентичності та професійно-педагогічних цінностей, що визначають професійні обов'язки, готовність до саморозвитку та оволодіння уміннями і знаннями впродовж життя.

Є. Нероба, аналізуючи особливості професійної підготовки інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі, зазначає, що в Польщі щодо працівників, які викладають у професійному навчальному закладі, вживаються два терміни – «викладач професійної освіти» і «інженер із педагогічною підготовкою», які тотожні поняттю «інженер-педагог» в Україні. Дослідниця зауважує, що поняття «інженер-педагог» стосується і студентів, яким після завершення вищого технічного навчального закладу присвоюють ступінь магістра-інженера, і випускників педагогічних курсів у вищих технічних навчальних закладах Польщі, яким факультативна освіта надає педагогічні кваліфікації та викладацькі компетенції. Поняття «професійна підготовка» у дослідженні розглядається як організований процес, спрямований на оволодіння певною професією. У Польщі професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів охоплює спеціальну і психолого-педагогічну підготовку. Водночас проаналізовано сучасні світові парадигми педагогічної освіти: концепцію навчання «через практику» (Д. Фіш), концепцію гуманістичної педагогічної освіти (А. Комбс), програму рефлексивної практики (Д. Шон), модель модульного навчання (А. Пірсон, Х. Квятковська) [236]. В усіх концепціях роль сучасного вчителя розглядається як така, що виходить за межі транслятора знань, а професійна праця вчителя розглядається як різновид дослідницької діяльності, спрямованої на створення нових освітніх теорій, методів, неперервний розвиток і саморозвиток особистості вчителя. Недоліками означених освітніх парадигм є те, що більшість указаних концепцій є продовженням старих освітніх доктрин (рефлексивної практики Дьюї, гуманістичної педагогіки Шпрангера, образу вчителя-дослідника епохи емпіризму).

Аналіз стану проблеми дослідження в педагогічній теорії, на думку Є. Нероби, доводить, що сучасні теоретичні підходи до професійної підготовки інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах характеризуються

різноманітністю і ґрунтуються на загальних засадах педагогічної освіти. Здійснений аналіз дав змогу виявити низку спільних рис, характерних для всіх проаналізованих у дисертації підходів до вирішення проблеми педагогічної освіти: необхідність постійного самоудосконалення вчителя; підготовка вчителя як дослідника, творця авторських освітніх концепцій; поєднання у педагогічній підготовці теорії та практики. Зроблено висновок, що проблема професійної підготовки інженерів-педагогів розкрита недостатньо і не належно впроваджена у практику діяльності вищих навчальних закладів, зокрема технічних [236]. У дослідженні сформульовані соціально-економічні чинники модернізації професійної підготовки інженерів-педагогів, вимоги до професійної підготовки інженерів-педагогів у контексті інтеграції з Європейським Союзом.

У Республіці Польща професійна підготовка вчителів розглядається у контексті розвитку та становлення педевтології – субдисципліни, що вивчає проблеми підготовки до професії та виконання функцій учительської професії. Педагогічну підготовку Т. Левовицький трактує через зміст декількох концепцій [175, с. 12–13]:

– перша концепція – загальноосвітня, охоплює потребу в забезпеченні вчителів максимально широкими загальними знаннями; згідно з поглядами прихильників цієї концепції, учитель повинен бути ерудитом, людиною з повною загальною освітою; зміст концепції ототожнюють із положеннями енциклопедичної освіти щодо необхідності набуття широкої системи знань і панівної ролі вчителя як особливого джерела знань учнів;

– друга концепція тісно пов'язана зі спеціальним навчанням; прихильники цієї концепції вважають, що хороший учитель – це особа, яка має відповідну (на думку цього соціуму) підготовку з певної навчальної дисципліни: математики, фізики, польської філології тощо;

– третя концепція відображає пріоритетність методичної підготовки, необхідної для щоденної професійної діяльності; прихильники цієї концепції вважають, що успішність діяльності педагога зумовлюється вміннями вільно використовувати знання технологій та методів на практиці;

– четверта концепція – персоналістична – передбачає розвиток і формування особистості майбутнього вчителя ще

в процесі навчання у вищому навчальному закладі, який має створювати умови для формування ідеальних рис особистості, розвитку індивідуальності;

- п'ята концепція – проблемна або прогресивна, яка передбачає, що підготовка вчителя вимагає опанування ним способів спостереження, визначення та вирішення різноманітних життєвих проблем, у тому числі й освітніх; прихильники цієї концепції вважають, що в життєвих умовах, які швидко змінюються, трансформуються й знання, а проблемні ситуації (також і ті, невідомі, можливі в майбутньому) не повинні робити вчителя (та його учнів) безпорадними.

Ефективна підготовка вчителів, на думку Т. Левовицького, повинна передбачити те, що професія вчителя вимагає таких знань, умінь і рис особистості, які б змогли забезпечити виконання іншої та, можливо, навіть кількох професій. Адже вчитель повинен бути і спеціалістом у галузі обраної спеціальної дисципліни, і педагогом, який вміє проводити навчальні заняття та підготовлений до виконання виховних, опікунських, консультативних, діагностичних і терапевтичних функцій. Педагогічно-психологічну підготовку необхідно трактувати не як додаток чи другорядну підготовку вчителів, а як важливу сферу освіти, яка дає право виконувати функції та завдання відповідальної професії. У цьому розумінні навчання вчителів повинно (у стандартах та освітній практиці) бути навчанням за двома професіями: спеціальною та педагогічною (учительською) [397].

В. П. Лащихіна, аналізуючи систему педагогічної освіти майбутніх магістрів у Французькій Республіці, зазначає, що соціально-економічні передумови реформування педагогічної освіти Франції були зумовлені такими чинниками: науково-технічним розвитком; потребою у фахівцях високого професійного рівня для різних галузей економіки; необхідністю поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів; глобалізаційними процесами у світі [169].

Основними тенденціями розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Французькій Республіці на сучасному етапі є: входження педагогічної освіти в систему вищої; диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; фундаменталізація педагогічної освіти, що забезпечується посиленням теоретичної і практичної складових психолого-педагогічної підготовки французьких учителів, залученням студен-

тів до науково-дослідної роботи, підвищенням рівня їх методологічної культури; покращання якості педагогічної освіти шляхом модернізації її змісту, здійсненням компетентісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів; гуманізація освіти; комп'ютеризація освітньої галузі; зростання престижу професії педагога, що зумовлено суттєвими змінами у статусі педагогічних працівників; взаємодія університетів і соціальних партнерів; децентралізація управління освітньою галуззю; удосконалення професійного відбору на педагогічну діяльність; євроінтеграція вищої освіти, мета якої полягає у створенні єдиного європейського освітнього простору шляхом упровадження загальноєвропейських стандартів підготовки фахівців із вищою освітою, зокрема педагогічною (Болонський процес) [170].

Інтеграція педагогічної освіти Франції до загальноєвропейського освітнього простору здійснюється шляхом упровадження транс'європейських освітніх програм із перспективою їх пролонгації: Сократ, Леонардо да Вінчі, Темпус, Європас та ін. Ці програми зорієнтовані на проектування єдиних європейських стандартів підготовки спеціалістів із вищою освітою і найперше – працівників освітньої галузі. Вищезазначені програми та ратифікація Плану дій (Plan d'Actions de la Mobilité, PAM) (2000 р.) спрямовані на сприяння мобільності студентсько-викладацького складу з метою конвергенції освітніх систем, вивчення педагогічного досвіду та співпрацю. Для кращої обізнаності майбутніх педагогів про стан освіти в Європі до теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента підготовки вчителів уведено спекурси «Європейський простір в освіті» та «Наша Європа» [169].

Порівняльний аналіз організації, змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів у Франції та в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття дав змогу виокремити спільне й відмінне у розвитку педагогічної освіти цих країн, визначити можливості впровадження прогресивних ідей французького досвіду в систему педагогічної освіти в Україні.

Система педагогічної освіти майбутніх магістрів регулюється через мережу діяльності Університетських інститутів підготовки вчителів, запровадженої 1990 року (Instituts Universitaire de Formation des Maitres – IUFM). Основна мета створення такої інституції – формування загальної структури програм педагогічної освіти для всіх учителів, незалежно від їх

спеціалізації. На навчання запрошуються абітурієнти, які мають університетську ступінь, педагогічна підготовка фахівців здійснюється впродовж двох років із присвоєнням кваліфікації і статусу державного службовця. Загальна тривалість педагогічної освіти у Франції – 5 років, а її структура формально відповідає англосаксонській моделі вищої школи (3+2). Програми педагогічної підготовки фахівців у IUFM містять три блоки: предметну підготовку; психолого-педагогічний цикл, включаючи дидактику і методику; педагогічну практику [174, с. 32–33].

На сучасному етапі педагогічна освіта спрямовується на раціональне співвідношення теорії й практики підготовки, на поєднання діяльнісного та особистісного підходів, що є доцільним і заслуговує на детальне вивчення українськими фахівцями педагогічної освіти досвіду з організації моделей, форм, методів підготовки педагогічних кадрів у Франції. На основі аналізу подібного й відмінного щодо складових змісту підготовки педагогічних кадрів в Україні і Франції виявлено, що у французькій системі підготовки вчителів дидактика є складовою спеціально-предметного компонента, а в українській – психолого-педагогічного.

Досліджуючи процеси становлення і розвитку педагогічної освіти в інших країнах, ми з'ясували, що її розвиток відбувався завдяки обміну інформацією, яка сприяла збагаченню власного досвіду. З огляду на це припускаємо, що вивчення досвіду професійно-педагогічної підготовки педагогів у цих країнах позитивно вплине на розвиток педагогічної освіти в Україні.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що сукупність одержаних наукових висновків і практичних рекомендацій мають важливе значення для подальшого розвитку теорії та історії педагогіки і можуть бути використані у підготовці педагогічних кадрів в Україні з уваги на особливості вітчизняної системи освіти [171].

Отже, результати науково-теоретичних досліджень, на думку В. П. Лащихіної, дають змогу сформулювати рекомендації щодо підготовки педагогічних кадрів в Україні й визначити можливості творчого впровадження прогресивних ідей французького досвіду у вітчизняну систему педагогічної освіти [168]:

– упровадження професійного відбору на педагогічну діяльність шляхом уведення профорієнтаційного курсу у вищих педагогічних закладах;

- орієнтація на педагога-професіонала через удосконалення змісту, форм і методів підготовки вчителів;
- розробка навчальних планів і програм з акцентом на професійно-практичній складовій психолого-педагогічної підготовки;
- раціональне поєднання теоретичної і практичної складових підготовки педагогічних кадрів;
- дотримання науково обґрунтованого співвідношення у визначенні загальноосвітнього, спеціально-предметного, психолого-педагогічного компонентів підготовки педагогічних кадрів.

В. П. Лащихіна наголошує на необхідності введення до змісту психолого-педагогічної підготовки теоретичних курсів «Філософія освіти і виховання», «Педагогічна етика», «Педагогічна соціологія», «Освіта з питань прав людини», «Європейський простір в освіті», «Наша Європа», мета яких – уможливити обізнаність майбутніх учителів щодо розвитку систем і вітчизняної освіти, і розвинених країн Європи.

Спираючись на результати дослідження системи педагогічної освіти Республіки Польща, можемо стверджувати про ефективність використання прогресивних ідей досвіду цієї країни у реформуванні освіти в Україні. Вони полягають у такому [139]:

1) реформування в галузі має бути лише однією зі складових суспільно-політичної реформи, а не здійснюватись за бажанням політиків;

2) для успішного реформування потрібен доволі тривалий час, систематичне та поетапне, поступове виконання визначених завдань, науково обґрунтованих і чітко реалізованих пілотних («розвідувальних») досліджень;

3) обов'язковою умовою цього складного процесу є державна політика, наукове і матеріально-технічне забезпечення відповідно до мети і обсягу реформи, а також – добре підготовлені кадри для її реалізації, точніше – адміністрація закладів освіти і вчителі;

4) для послідовного і цілеспрямованого реформування освіти необхідне централізоване управління за участю виконавців, а також гармонійна співпраця управлінських органів з учителями і педагогічними «контрольними структурами»;

5) результати реформування в галузі освіти значною мірою залежать від науково-педагогічних досліджень, котрі

доцільно здійснювати на різних етапах реформи з метою об'єктивною оцінювання одержаних результатів;

б) необхідно зважати на те, що перебудова середньої освіти з інституту елітарного в масовий зумовлює необхідність розробки нової концепції школи з уваги на попередній стан у галузі освіти, прогностичних даних, вітчизняних і світових тенденцій.

Основні пропозиції країн Євросоюзу, які в червні 1999 року підписали спільну заяву в італійському місті Болонья, повинні реалізувати і Україна, і Німеччина. Їхню сутність відображають такі позиції: запровадження дворівневого навчання; уведення кредитної системи; контроль якості освіти; розширення мобільності; сприяння працевлаштуванню випускників; забезпечення привабливості європейської системи освіти.

На шляху до європейського простору перед українською системою вищої освіти постали такі завдання: розробка системи забезпечення якості відповідно до стандартів та норм ENQA; зміцнення матеріально-технічної бази ВНЗ, поліпшення соціального захисту викладачів і студентів; залучення студентів до дослідницької діяльності; підвищення рівня працевлаштування бакалаврів; поступове запровадження третього циклу підготовки фахівців із вищою освітою; створення національної системи навчання упродовж життя (LLL) з огляду на загальноєвропейські тенденції її розвитку; визнання періодів навчання та кваліфікацій ЕПВО; підвищення мобільності викладачів і студентів; розширення зв'язків між ВНЗ і суспільством; надання переваги співпраці, що ґрунтується на партнерстві, довірі й повазі, а також на цінностях, які є основою Болонського процесу [194].

Отже, підготовка майбутніх магістрів у різних європейських країнах здійснюється на основі вимог Болонського процесу, який передбачає створення триступеневої моделі вищої освіти: бакалаврат – магістратура – докторантура. Перед навчальними закладами, де здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра постане подвійна мета, а саме: підготувати студентів для продовження навчання в магістратурі, сформувані на достатньому рівні компетенції для майбутньої практичної діяльності згідно з отриманою кваліфікацією одразу після одержання ступеня бакалавра. Магістратура здійснюватиметься, а в окремих країнах уже здійснює підготовку за двома напрямками – «магістр науки» і

«магістр за професією». На деяких спеціальностях і напрямках, де розподіл навчання на два рівні може виявитися недоцільним, розглядається питання альтернативного варіанту диплома «інтегрованого магістра».

Незважаючи на те, який диплом отримає магістр, він матиме змогу продовжити навчання в докторантурі, яка фактично є аналогом української аспірантури. Докторант повинен упродовж трьох років підготувати наукову дисертацію й привселюдно захистити її наприкінці навчання, результатом чого стане присудження йому ступеня доктора. Триступенева модель вищої освіти зробить освітні системи аналогічними, а отримані ступені бакалавра, магістра і доктора будуть зрозумілі в кожній країні, які залучені до єдиного європейського освітнього простору. Це стане основою для визнання дипломів.

Розвиток університетської освіти і науки в умовах глобалізації, на думку Є. М. Суліми, потребує узгодженого вирішення багатьох питань: розробки стратегій інтернаціоналізації вищої освіти; розвитку транснаціональної освіти; забезпечення якості університетської освіти, що відповідає міжнародним вимогам; активізація міжнародного співробітництва та ін. Процес модернізації національних систем вищої освіти в умовах глобалізації потребує не просто підготовки нормативних документів або рекомендацій, він має бути спрямований на виховання нового покоління людей, які визнають загальнолюдські цінності та живуть згідно з гуманістичними законами. Тільки за таких умов подальший розвиток університетської, зокрема магістерської, освіти, сприятиме зміцненню інтелектуального, культурного й науково-технічного потенціалу країн, відтак зміцненню конкурентоспроможності університетської освіти [352, с. 26].

Теоретичний аналіз досвіду неперервної педагогічної освіти учителів у зарубіжних країнах дає змогу модернізувати вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів. Визначено необхідність процесу обміну досвідом як флуктуацій, що сприяють поліпшенню національної системи базової педагогічної освіти. Головною перевагою освітянських систем в економічно розвинених державах (США, Велика Британія, Франція, ФРН, Бельгія) є їхня інформаційна відкритість, розгалужена диверсифікована мережа вищих навчальних закладів (коледжів, інститутів, університетів), наявність реальних умов для навчання впродовж усього життя [191].

Можна виокремити основні аспекти проблеми змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю у європейських країнах:

- обов'язковий зв'язок стандартів педагогічної підготовки фахівців зі стандартами підготовки магістрантів;
- співвідношення у доборі навчальних дисциплін, які безпосередньо пов'язані з педагогічною підготовкою в конкретній вузькоспеціалізованій галузі, зважаючи водночас на необхідні питання педагогіки та дидактики;
- використання міждисциплінарного підходу у викладанні, запровадження комунікативних методик і гендерних аспектів освіти у підготовку магістрантів;
- необхідне запровадження у практику підготовки майбутніх магістрів науково-дослідного компоненту. Це повинно стимулювати професійний розвиток викладача упродовж його професійно-педагогічної діяльності;
- тісний взаємозв'язок усіх складових навчального плану, створення умов для реалізації принципу активного навчання.

Отже, педагогічна освіта майбутніх магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю у країнах Європейського Союзу має складний, часто суперечливий характер. Проблема підготовки педагогічних кадрів у різних типах навчальних закладів розробляється в країнах Західної Європи і досвід модернізації педагогічної освіти майбутніх фахівців потребує ретельного вивчення з метою його використання у практиці вітчизняних навчальних закладів різної професійної зорієнтованості, зокрема формування педагогічної компетентності у магістрантів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

3.2. Стан педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури у США

Процес інтеграції України у спільноту європейських держав передбачає і прийняття основних ідей в напрямі зближення та гармонізації систем освіти країн Європи. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації.

Двоступенева система навчання, що декларується Болонським процесом, передбачає підготовку фахівців за освітньо-

кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр». І якщо підготовка бакалаврів як фахівців із вищою освітою, що володіють спеціальними знаннями та навичками щодо узагальненого об'єкта діяльності, зрозуміла, то ступінь магістра викликає розбіжності в трактуванні вітчизняними та закордонними спеціалістами. Як наслідок – різниця у підготовці цих фахівців.

Нині сформовано два основні освітні центри – північно-американський та європейський, конкуренція між якими безпосередньо визначає характер розвитку глобалізації університетської освіти [352, с. 24]. Незважаючи на вже досягнутий високий рівень розвитку університетської освіти і науки в США та країнах ЄС, ця сфера постійно є чільним державним пріоритетом.

В Європі існує стандартизована система отримання ступеня магістра. Більшість країн готує магістрів зі всіх дисциплін. Натомість у Сполучених Штатах Америки зовсім нещодавно збільшили кількість програм, які надають такий ступінь.

Досвід США, де підготовка магістрів має майже столітню історію та відома своєю гнучкістю й ефективністю, надасть змогу більш свідомо сприяти розвитку та вдосконаленню вітчизняної магістерської підготовки майбутніх фахівців у різних типах навчальних закладів.

Чимало дослідників зазначають, що система освіти в американських вищих навчальних закладах найбільш успішна у світі. Зокрема, Кшиштоф Павловський пояснює таку результативність найперше через відкритість навчального закладу, що створює справжнє академічне оточення, єднаючи студентів і викладачів. Не менш позитивним фактором є демократичність і ставлення до студентів як до партнерів у навчальному процесі. Важливим мотиваційними чинником є економічна підтримка держави [252, с. 230].

Університетська освіта США, як зазначає Є. М. Суліма, є однією з найбільш привабливих у світі. Про це свідчать такі результати: з трьох мільйонів іноземних студентів, які здобувають освіту за кордоном, в американських університетах навчається кожний п'ятий з них; а експорт освітніх послуг США становить 18,8 млрд. дол. [352, с. 24].

Проблемі розвитку системи вищої освіти в США завжди надавалося неабияке значення.

Прикладом цього є план Б. Обама «Відновлення лідерства США у вищій школі» (Restore America's Leadership in Higher

Education), в якому визначено основні принципи розвитку вищої освіти в США [395], серед яких доцільно зважити на такі: розширення доступу до вищої освіти; збільшення фінансування університетів; цільове фінансування вищих навчальних закладів, що забезпечують підготовку найбільш необхідних фахівців для нових галузей промисловості, тощо.

Сучасна система вищої педагогічної освіти США – це кілька порівняно самостійних циклів навчання – бакалаврський, магістерський і докторський, тобто система підготовки магістрів є складовою цілісної системи освіти США. Нині магістерську підготовку з управління освітою в США надають приблизно 500 вищих навчальних закладів, серед яких дослідницькі університети, що охоплюють студентів не лише магістерського, але й докторського рівнів навчання, і магістерські коледжі, які навчають студентів бакалаврського та магістерського рівня [398].

Вимоги до рівня освіти та наукового ступеня викладача вищого навчального закладу залежать від предмету, який викладається, та від типу навчального закладу, в якому працює викладач. Загалом, викладач вищого навчального закладу повинен мати якнайменше ступінь бакалавра та три роки досвіду роботи в галузі. Проте для педагогічної роботи у більшості коледжів й університетів необхідний щонайменше ступінь магістра, а іноді обов'язковий докторський ступінь [21, с. 46].

Зазначимо, що американську освіту насамперед спрямовано на практичну підготовку фахівців із вагомим обсягом знань у конкретній сфері життя. Освіта в Україні лідирує у фундаментальній підготовці магістрів. США не мають єдиних державних стандартів, які наявні в нас. Громадські організації та різноманітні асоціації виконують визначну роль в організації навчання у США. Вони відповідно до своїх можливостей беруть участь в управлінні навчальними закладами, виконують дорадчі або контролюючі функції [395].

Серед ключових національних пріоритетів наукового розвитку в США, як зазначає Є. М. Суліма, визначено напрями STEM, першочерговий розвиток яких забезпечить конкурентні переваги американської економіки у світі, серед яких [352, с. 24–25]: збільшення обсягів федеральних інвестицій у фундаментальні дослідження, в тому числі й досліджень із високим ступенем ризику й потенційно високою віддачею; ґрунтовна підтримка молодих дослідників на початку їхньої кар'єри; підтримка інновацій за допомогою

податкових заходів і вдосконалення патентної системи; орієнтація науки й техніки на вирішення глобальних проблем XXI століття (створення альтернативних джерел енергії, зниження загроз національної безпеки тощо).

Майже в кожному вищому навчальному закладі США 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 змістовне наповнення. У результаті такої автономії вищих навчальних закладів можуть найбільш ефективно виконуватися завдання, передбачені магістерською програмою.

Метою магістерської програми, зокрема управління освітою, в США є розвиток: комунікативних і лідерських навичок, новаторського мислення, уміння застосовувати досягнення дослідників у власній практичній діяльності, цілісного бачення освітньої системи [39, с. 67].

Основні тенденції програм підготовки професіоналів у сфері управління освітою в США виникли на засадах історичного розвитку системи вищої освіти і пов'язані із суспільними вимогами до підготовки фахівців, зокрема у сфері психології та педагогіки.

Розрізняють два найпоширеніші напрями підготовки магістрів: Магістр мистецтв та Магістр наук. Робота може здійснюватися за дослідницьким напрямом, прослуховуванням теоретичного курсу або поєднання цих двох варіантів. Інші магістерські напрями мають більш специфічні назви і диференційовані, наприклад, магістр музики, магістр комунікації, магістр лікарської справи, магістр інженерії [420; 421].

Дослідники виокремлюють такі типи магістерських ступенів [396]:

а) Магістр специфічної сфери діяльності – можна здобути на основі рівня бакалавра;

б) Магістр адміністрування – використовується в сфері бізнесу та управління, зазвичай з цим рівнем виникають певні непорозуміння. З одного боку, сюди входять Магістри наук, Магістри мистецтв, Магістри торгівлі. Такі програми не вимагають досвідчених професіоналів. А з іншого боку, це Магістри бізнес-адміністрування, підготовка яких вимагає мінімум два-три роки професійного досвіду і відкрита для людей з академічними знаннями в будь-якій сфері. Різниця

між цими напрямками полягає і в його репутації, меті кар'єри студента та платі за навчання;

в) Ступінь виконавчого магістра – створений спеціально для професіоналів в адмініструванні. Допускається, що вимоги до випускника і структура ступеня магістра відрізняється від штатної програми.

Є декілька шляхів до отримання магістерського ступеня. Залежно від програми він може вимагати або ж ні захист магістерської дисертації. Взагалі структура, тривалість програми навчання, що призводить до отримання ступеня магістра, можуть відрізнятися не тільки країною, але й штатом чи університетом. Характерною ознакою магістерських програм є їх профільна спеціалізація [398].

Незважаючи на те, що вища освіта США найдорожча у світі, завдяки механізмам фінансової підтримки студентів саме на магістерському і докторському рівнях університети США залучають талановитих студентів і мотивують їхню навчально-дослідну діяльність. Сучасному студенту, як правило, доводиться поєднувати навчання з особистим життям, роботою і навіть зміною місця проживання. Ці особливості студентського контингенту вимагають від вищої школи розробки більш гнучких механізмів надання освітніх послуг. До цих механізмів належать: широкий вибір можливостей працевлаштування на неповний робочий день; система банківських позик і грантів; система доступних, менш селективних закладів вищої освіти; система накопичення кредитних годин за навчальні дисципліни, яка сприяє мобільності студентів [396].

У деяких країнах, наприклад, у Сполучених Штатах Америки і Японії, ступінь магістра відповідає академічному рівню аспіранта. Особливо у США у деяких програмних напрямках робота у докторантурі розпочинається одразу після бакалавра, а ступінь магістра здобувають після успішного написання курсової роботи та певних досліджень. Відтак програма підготовки магістрів триває від одного до шести років [301].

Підготовка фахівців в умовах магістратури має особистісно орієнтований та спеціалізований характер. Вона здійснюється цілеспрямовано і її кінцева мета полягає в остаточному розвитку і закріпленню у магістрантів компетенцій дослідника, виконавця, новатора, підприємця, педагога. Саме для цієї категорії важлива законодавча база залучення суспільства (бізнес-структур, промисловості, науково-дослідних інститутів

тощо) в освітній процес через систему пільг, співфінансування, створення робочих місць для професійного розвитку [408].

Специфіка підготовки магістрантів зумовлена особливостями законодавчої бази США та відповідною практичною підготовкою. До таких особливостей належать [72]:

- 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.

Проаналізуємо особливості підготовки майбутніх магістрів на прикладі Школи інформатики університету Берклі (iSchool) (Каліфорнія (США)).

Школа інформатики університету Берклі (iSchool) є частиною організаційного об'єднання – навчальний комплекс, куди також входять коледж, факультет, структурні підрозділи коледжу чи факультету, міжфакультетська група або організований науковий блок. Школа – це академічний навчальний комплекс, частина університету, де стандартною вимогою до зарахування є термін навчання, еквівалентний дворічному курсу навчання в коледжі і де здійснюється підготовка за програмою не менше двох років навчання з отриманням технічного чи професійного ступеня. Традиційно у Берклі школа передбачає один факультет підготовки, але професорсько-викладацький персонал школи може залучатися з різних факультетів, що передбачено Законом і підзаконними актами Вченої ради Берклі. У Берклі більшість шкіл здійснює підготовку з отриманням професійного ступеня на магістерському або/чи докторському рівнях. Пропоновані бакалаврські програми здійснюють підготовку фахівців освітньо-професійного рівня «бакалавр наук». Більшість шкіл пропонує програми підготовки з отриманням академічного ступеня як додаток до професійного. За винятком програми майстерського рівня дають ступінь «Майстер наук» [419].

Зазначимо, що ця програма під назвою «Майстер» (Master) готує випускників для отримання ступеня магістра – Майстера інформаційних систем і менеджменту в інформатиці. Термін навчання передбачає дворічне навчання, з обов'яз-

ковим оволодінням навчальними дисциплінами обсягом 48 семестрових кредитних одиниць [72, с. 287].

Програма навчання першого року складається переважно з основних предметів обраної спеціальності; на другому році навчання додаються навчальні професійно зорієнтовані дисципліни з паралельним вивченням додаткових елективних курсів зі спеціалізації в певних аспектах інформаційних систем управління інформацією, а також виконується випускний проект.

Окреслена магістерська програма навчання має особливість, яка полягає в написанні або ж ні випускного проекту (магістерської дисертації). Якщо магістрант не дає згоду на написання магістерської роботи, то отримує диплом магістра з присвоєнням йому передбаченої кваліфікації, але у дипломі обов'язково зазначається: «без магістерської дисертації» [2]. Випускники з такими дипломами скеровуються на роботу у корпорації, організації, де провадять безпосередню практичну діяльність за обраною спеціальністю.

Магістранти, які ж працюють над випускним проектом, або ж магістерською дисертацією, готуються до майбутньої наукової чи науково-дослідної діяльності в тому ж університеті, де навчаються, або ж інших навчальних, науково-дослідних закладах та установах.

Проаналізуємо зміст магістерських проектів і вимоги до їх написання та захисту [72, с. 294]. Робота над магістерським проектом розпочинається з навчанням у магістратурі. Інколи вона стає логічним продовженням розпочатої роботи ще в період навчання на бакалавраті. Але максимально зважається на доопрацювання магістерського проекту, його завершення та захист в останньому семестрі навчання. Під час формулювання тем випускних робіт обов'язково враховується міждисциплінарний підхід в освіті магістрантів. Це дає змогу для урізноманітнення тем і видів магістерських проектів. Деякі студенти залучаються до ґрунтовних наукових проектів, які в подальшому можуть стати частиною кандидатської дисертації.

Основна мета магістерського проекту – проблемна галузь, у розробці якої задіяні та інтегровані всі навички та поняття, отримані та вивчені студентами у процесі їх навчання на магістерській програмі. Магістерські проекти захищаються за участю спеціалістів, яких запрошують у наукову Раду, де магістранти захищають власні проекти. Найбільш значущі проекти рекомендують на отримання премії Чена (Chen Award), яка

присуджується тим магістерським проектам, які відповідають таким критеріям [72, с. 294]:

- оригінальність (наскільки робота вирізняється оригінальними та креативними підходами у вирішенні поставлених завдань);

- відповідність потребам (чи сприяє запропонована презентація формуванню адекватної мотивації для формування роботи, чи зазначено в обґрунтуванні, з якою метою і для якої категорії населення чи економіки створювався цей проект);

- процес (наскільки доцільними були підбір методів та етапів дослідження, що використовувалися у проекті, чи відповідали тематиці та проблемній галузі; наскільки вдало авторами проекту – магістрантом і керівником – була адаптована методологія дослідження до конкретної теми та обставин; чи дотримувалися визначеного плану дослідження, чи діяли спонтанно);

- завершеність (чи отримані у процесі роботи над магістерським проектом значущі результати або конкретний продукт дослідження);

- оцінка (чи використовувалися методи оцінювання обраної методики дослідження та кінцевих результатів проекту);

- потенційний вплив (чи має окреслений проект потенціал для майбутнього практичного застосування або може бути використаний як основа для подальших наукових досліджень; чи характеризується певним інтелектуальним показником і внеском);

- презентабельність (наскільки презентація цієї роботи зрозуміла, професійно грамотна, інформативна; чи відповідає сформульованій темі та цільовій аудиторії);

- загальна оцінка якості (чи можна оцінити роботу як якісну загалом).

Крім того, як мінімум, два магістерські проекти рекомендують на присвоєння почесних грамот.

Серед програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх магістрантів, є педагогічна програма як додаткова до основної кваліфікації, після закінчення якої випускники отримують педагогічний диплом про освіту. Педагогічна програма готує професіоналів для роботи в державних школах Каліфорнії системи K-12. Такі програми регулюються державними стандартами, з огляду на ті вимоги, які визначені Радою по роботі з післябакалаврськими програмами будь-якого типу. Школа освіти пропонує дипломи з викладацької діяльності (і з

окремих предметів, і з навчальної діяльності загалом і шкільної психології). Дипломи з правом викладання видаються тільки у поєднанні з отриманням ступеня «майстер». Диплом шкільного психолога можна отримати як частину докторської програми. Школа соціального забезпечення також пропонує два дипломи: диплом для роботи зі школярами та диплом щодо здійснення соціальної роботи з тими, що не встигають/проблемними школярами [72, с. 304].

Заслугує на увагу практична складова магістерської програми. У період літніх канікул студентам рекомендується взяти участь у програмі оплачуваної практики, що називається «інтернатура», з метою формування нових практичних умінь і навичок у реальних умовах. Організація такої практики здійснюється за участю викладачів, але відповідальність за отримання місця проходження практики повністю покладена на студентів, які шукають місце практики за допомогою розсилання резюме, де зазначають рівень оволодіння ними практичними вміннями, навичками, можливостями проходження практики. Переважно місцем проходження такого виду практики стають корпорації, навчальні та відомчі організації, а також некомерційні заклади [72, с. 288].

Літня практика здійснюється з метою формування умінь застосування та доповнення знань, отриманих упродовж першого року навчання; удосконалити знання про практичну діяльність у професійній галузі; зробити власний внесок у робітничу сферу (у такому випадку в галузі інформаційного менеджменту та інформаційних систем). Літня практика ґрунтується на таких загальних керівних принципах [72, с. 358]:

- обов'язки студентів-практикантів полягають у виконанні посадових професійних функцій, що відповідають знанням і навичкам студентів цього рівня;

- трудова діяльність, зважаючи на об'єктивні можливості, здійснюється в межах теми магістерського проекту, частина якого може бути виконана за період літньої практики;

- студент самостійно укладає угоду з керівництвом бази практик, де обумовлюються тривалість практики (максимум 12 тижнів), рівень складності та розмір компенсації за виконану роботу;

- якщо угода укладена, студент звітує відповідальному за практику в школі та визначаються можливості виконання окремих етапів магістерського проекту;

– після завершення практики від студентів не вимагається офіційний звіт щодо виконання ними завдань, але керівництво школи заохочує зворотній зв'язок про отриманий досвід студентами та роботодавцями;

– якщо ж у процесі практики студенти завершили роботу над власним магістерським проектом, то ступінь його завершеності й оціночний результат визначає безпосередньо керівник проекту.

І для української, і для американської систем навчання майбутніх магістрантів характерне поєднання різних методів – традиційних та інноваційних. Суттєвою характеристикою процесу навчання в американській магістратурі є 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 зменшенню прямого втручання викладача в навчальний процес і надає магістрантам змогу знаходити та використовувати навчальний матеріал самостійно. В ідеалі – це комбінація самостійного ознайомлення магістрантів із заздалегідь підготовленим навчальним матеріалом і взаємодія студентів із викладачем, а також між собою [301].

С. В. Бурдіна зазначає, що варіантів застосування електронного навчально-методичного забезпечення для підвищення ефективності навчання може бути кілька: «історія навчання академічної групи» (своєрідний звіт, де зібрані різноманітні думки та висловлені почуття учасників навчання), «стіл обговорень» або звичайне листування. Між цими методами є спільні і відмінні риси. До спільних можна віднести зосередження викладача не на репродукції навчального матеріалу, а на організації педагогічної взаємодії. До відмінних – ступінь участі з боку магістрантів або викладача, варіанти комбінації роботи в синхронному режимі з асинхронним (відповідає вітчизняній термінології «дистанційного навчання») [39, с. 68–69].

Характерною особливістю підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури є те, що працедавці фінансують програми підготовки майбутніх працівників значно менше, оскільки через високу конкуренцію вкладені в навчання інвестиції за значної міграції персоналу та населення загалом можуть бути втрачені або перейти до конкурентів. Ця ж особли-

вість людського капіталу, на думку С. О. Сисоєвої, дозволяє США в широких масштабах використовувати працю учених, спеціалістів та інших «фахівців» людського капіталу, сформованого в різних країнах світу, не здійснюючи початкові інвестиції, а провадячи селективну імміграційну політику [329, с. 209].

Необхідно зазначити особливості фінансування магістерських програм у різних типах вищих навчальних закладів у США. Найбільш вагомим капіталовкладенням у сферу науки і техніки зроблено приватними бізнес-структурами, що на початку XXI століття збільшилося у 2,7 рази порівняно із затратами держави. Це зумовлено чинними нормативними законами, згідно з якими бізнес-структури отримують певні пільги на проведення спільних досліджень у галузі науки і техніки. Це сприяє активному розвитку різних сфер виробництва, підготовці фахівців вищої кваліфікації саме в умовах магістратури [72, с. 210].

Умови фінансування різних навчальних програм в університеті ефективно впливають і на формування позитивної мотивації учіння студентів. Кожний університет визначає свою політику щодо залучення студентів до виконання науково-дослідної роботи та оплати їх результатів. Студенти можуть отримувати відповідні кошти за виконану роботу та одночасно компенсувати оплату за навчання. Така форма роботи вважається обов'язковою складовою академічного процесу. Необхідною умовою такої участі студентів є їх навчання в магістратурі та відповідний термін навчання в цьому університеті загалом [72, с. 212].

У США є декілька національних фондів, основна мета яких – підтримка за допомогою системи конкурсів і грантів викладачів щодо вдосконалення навчального процесу. Професійні об'єднання викладачів також роблять свій внесок у розвиток якості університетської освіти. Проте основна рушійна сила у розвитку системи викладання в США належить університетам. На основі аналізу сайтів зарубіжних вищих навчальних закладів С. О. Сисоєва виокремлює три основні напрями підвищення кваліфікації університетських викладачів, зокрема: предметну галузь, уміння й навички роботи з ІТ, викладацьку діяльність [329, с. 214]. Рівень кваліфікації викладачів як фахівців певної предметної галузі визначається їх досягненнями в науковій діяльності. А показником кваліфікації слугує магістерський або докторський ступінь.

Сполучені Штати Америки є одним із світових лідерів економіки, що і зумовлює підвищені вимоги до професійної

підготовки майбутніх магістрів економічного профілю та забезпечення належної бізнес-освіти у вищих навчальних закладах. Тому вважаємо доцільним проаналізувати особливості магістерської підготовки фахівців економічного профілю, визначивши у її структурі педагогічну складову.

Американська система економічної та бізнес-освіти передбачає підготовку фахівців базового рівня з отриманням ступеня «бакалавр», що дає змогу студентові продовжувати навчання за програмою «спеціалізованого магістра» (Specialized Master) і отримати кваліфікацію магістра. Ступінь Specialized Master відповідає вітчизняному ступеню магістра [123].

Важливим внеском у успішну реалізацію бізнес-програм у США є намагання навчального закладу підлаштуватися під умови студента, а не навпаки. Така можливість передбачає поєднання навчання та реалізації своїх можливостей у різних сегментах бізнесу. Саме такий підхід зумовлює чималу популярність американської освіти взагалі. Що стосується навчальних планів і програм підготовки магістрів економічного напрямку, то обов'язкові дисципліни становлять 1/3 від загальної кількості предметів. Більшу частину наповнення навчального плану обирає сам студент згідно зі своїми зацікавленнями, а не під примусом, що робить для нього навчання задоволенням [247].

Зазначимо, що система підготовки майбутніх магістрів економічного профілю доволі різноманітна. Уся академічна програма передбачає виконання самостійних завдань, письмових робіт, стажування. Проте вища освіта, зокрема програма підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури, зорієнтована на студента, який сам обирає те, що бажає вивчати. У цьому ракурсі завданням теоретичної педагогіки є розробка можливих пропонуванних курсів факультативних програм, а також визначення критеріїв оцінювання якості підготовки магістрантів економічного профілю в американській освітній системі.

На основі аналізу різних джерел, що стосуються системи підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу, зазначимо, що підготовка фахівців непедагогічного профілю не передбачає оволодіння студентами елементами педагогічної освіти, тобто формування умінь і навичок майбутньої професійно-педагогічної діяльності слухачі магістратури здійснюють самостійно, за допомогою проходження додаткових курсів чи стажування.

Але водночас заслуговує на увагу розвиток педагогічної освіти у США саме в контексті підготовки майбутніх учителів, деякі елементи якої доцільно, на нашу думку, використати у вітчизняній системі педагогічної освіти магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Р. М. Роман на основі аналізу різних освітніх реформ, які здійснювалися в США упродовж другої половини ХХ ст., визначає професійно-педагогічний компонент процесу навчання педагогічної освіти, який передбачає [301]:

- старанне вивчення основ освіти, володіння ґрунтовними знаннями з теорії навчання, викладання та учіння;
- обізнаність з проблемами розвитку дитини;
- розуміння і сприймання себе;
- готовність до гуманності, сенситивності і турботливості в роботі з учнями; створення позитивного середовища для учіння школярів;
- вивчення інших культур, відмінних від власної;
- знання методів спостереження;
- бути вмільми вчителями, які повинні володіти інформацією про учнів, знати і розуміти їх, вміти спланувати відповідне для них викладання, використовуючи різноманітність методів, що спрощують учіння школярів, їх оцінювання;
- спроможність до аналізу навчальної ситуації в класі та гнучкість у використанні відповідних до ситуації знань, розуміння суміжних проблем, бар'єрів і конфліктів тощо.

Т. С. Кошманова, досліджуючи розвиток педагогічної освіти у США, визначає засадничі ідеї та шляхи теоретичної й практичної підготовки вчителів. До таких ідей входять: концепції критичної педагогіки, яка передбачає організацію процесу педагогічної освіти на засадах демократичних цінностей, мультикультуралізму, етики, співчуття, справедливості, оновленого характеру взаємовідносин і солідарності; теоретичні ідеї соціал-конструктивізму, що відображають вплив соціального довкілля на формування особистості майбутнього педагога, який, осмислюючи власний досвід, формує та вдосконалює унікальне розуміння себе і світу та впливає на цей світ; ідеї педагогічної антропології, що сприяють кроскультурному розумінню людей і вивченню етнічної ідентичності особистості, її культури, мови та вихованості. Навчання майбутнього педагога відповідно до моделей соціального конструктивізму і критичної педагогіки змінює традиційні погляди на підго-

товку вчителів, передбачає використання широкого арсеналу організаційних форм і методів педагогічної освіти [165].

Дослідниця обґрунтовує спільні та відмінні порівняно зі світовими тенденції розвитку педагогічної освіти США: прагнення до формування філософії освіти XXI ст. на засадах постмодернізму, що сприяє розвитку діалогу культур і цивілізацій у системі освіти з повагою та довірою до кожної етнічної спільноти; особистісного розвитку молодшої людини з огляду на її диверситивність; орієнтації на подолання авторитаризму у всіх сферах системи освіти: управління, організації навчально-виховного процесу, взаємодії адміністрації, педагогів та учнів, студентів, міжособистісних взаємин в учнівському і студентському колективах; інтеграція педагогічної освіти із збереженням багатотисячолітніх традицій різних культурно-історичних типів суспільства [166].

Побудована на принципах гуманізму, демократизму, мультикультурізму, креативності, американська система педагогічної освіти, на думку вченої, має чималі потенційні можливості. Заслугують на творче використання такі аспекти [165]:

- децентралізація управління педагогічної освіти;
- розробка концептуальних засад педагогічної освіти з уваги на чинники ринкового впливу;
- вироблення стандартів професійної педагогічної освіти;
- постмодерністські та соціал-конструктивістські моделі професійної педагогічної підготовки;
- функціональне поєднання теоретичної й практичної підготовки майбутніх учителів, удосконалення професійної майстерності досвідчених учителів, проведення наукових досліджень в умовах співробітництва з університетськими викладачами у Школах професійного розвитку;
- забезпечення академічної свободи й інтелектуального самовираження та незалежності викладача в системі професійної педагогічної освіти;
- створення національної ради з акредитації закладів педагогічної освіти.

Аналіз процесу підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури, здійснений Т. С. Кошмановою, дозволяє визначити окремі підходи у підготовці майбутніх фахівців. Серед них заслуговують на увагу такі [166]:

- соціал-конструктивістська модель підготовки;
- лабораторно-клінічна модель навчання;
- школи професійного розвитку.

Проаналізуємо визначені підходи.

Теоретичні ідеї соціал-конструктивізму визначають вагомий вплив соціального довкілля на формування особистості майбутнього педагога, який, осмислюючи власний досвід, формує та удосконалює унікальне розуміння себе й світу, впливає на цей світ; у цьому контексті набуває актуальності термін «учіння особистості», який визначає характер зворотного зв'язку особистості з навколишнім середовищем.

Навчання майбутнього педагога в системі діяльності моделі соціального конструктивізму змінює традиційні погляди на підготовку майбутніх педагогів і відповідних до них моделей поведінки, передбачає використання широкого арсеналу організаційних форм і методів педагогічної освіти, серед яких особливе місце посідають: створення спільноти навчання студентів; написання творчих робіт; публічна презентація проєктів; аутентична бесіда; атестація та оцінювання знань студентів за допомогою портфоліо; використання дискусій; обговорення кейсів і власного досвіду студентів [166, с. 118]. Детально характеризуємо ці форми і методи у подальших розділах монографії.

Використання ідеї лабораторно-клінічної моделі навчання є предметом постійного інтересу та удосконалення власної професійної майстерності професорсько-викладацького складу впродовж тривалого часу. Застосування теоретичних ідей у поєднанні з широким арсеналом інших теоретико-практичних методів підготовки майбутніх педагогів забезпечує зв'язок між педагогічною теорією і практикою, позитивно впливає на розвиток педагогічного мислення та якість набутих фахових знань, виконує важливу роль у формуванні необхідних професійних умінь і навичок для подальшої практичної діяльності.

Моделі лабораторно-клінічного навчання пропонують більш ефективні підходи до розвитку професійних умінь майбутніх педагогів порівняно з проведенням традиційних семінарських занять і часом навіть педагогічної практики студентів у різних типах навчальних закладів. Серед найбільш уживаних виокремлюють такі: мікрвикладання, міні-курси, протокольні матеріали, рефлексивне викладання та симуляції [166, с. 152]. Ці форми і методи проаналізуємо також у інших розділах монографії.

Школи професійного розвитку вважаються феноменом педагогічної освіти США, які з середини 80-х років ХХ ст. стали важливою її складовою. Це інноваційні заклади, створені

шляхом партнерства між коледжами освіти університетів і загальноосвітніми школами різних типів. Функції шкіл професійного розвитку полягають у наданні ґрунтовної професійної підготовки шляхом інтенсивного практичного досвіду, що набувається у школі [226].

Практична підготовка студентів-майбутніх учителів у школах професійного розвитку відрізняється від традиційної педагогічної практики у звичайних школах. У школі професійного розвитку, як партнерстві університету (осередку теорії) та загальноосвітньої школи (осередку практики), програма практичної підготовки майбутніх учителів розробляється і впроваджується спільно з викладачами коледжу освіти і вчителями шкіл. Це сприяє вирішенню одвічної проблеми педагогічної освіти – відсутності тісного зв'язку між теорією й практикою [226].

Створення та діяльність шкіл професійного розвитку захоується на рівні окремих штатів. Комісії з вищої освіти та Ради штатів із діяльності вчителя (State Board of Teaching) вимагають, щоб усі вчителі, яких готують у штаті, проходили інтернатуру або однорічну резидентуру у школах професійного розвитку. Це є обов'язковою умовою ліцензування вчителя [227].

С. В. Бурдіна, аналізуючи системи підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США, розкриваючи історію формування вищої освіти США та розвиток програм підготовки з управління освітою, охарактеризувала місце та роль магістерської підготовки в сучасній системі вищої освіти США, здійснила аналіз програм магістерської підготовки з управління освітою в США за системно-структурним методом [38].

На засадах історико-хронологічного, соціокультурного та системно-структурного підходів автором: обґрунтовано гнучкість та ефективність магістерської підготовки фахівців у галузі управління освітою в економічному та педагогічному аспектах; з'ясовано, що характерною рисою магістерської підготовки з управління освітою в США є спеціалізація в управлінні окремою діяльністю освітнього закладу або типом закладу (дошкільним, шкільним, вищим); доведено, що метою магістерської програми управління освітою в США є розвиток комунікативних і лідерських навичок, новаторського мислення, уміння застосовувати досягнення дослідників у власній практичній діяльності, цілісного погляду на освітню систему.

Дослідниця аналізує стан дослідження проблеми магістерської підготовки в галузі управління освітою та характери-

зує підходи до її вирішення, визначає теоретико-методологічні засади та науковий апарат дослідження, історіографію й сучасний стан магістерської підготовки з управління освітою [39]. Аналіз стану дослідження різних аспектів системи магістерської підготовки з управління освітою в США підтвердив важливість подальшої розробки науковцями філософських, ціннісних засад у галузі управління освітою, превалювання кількісних методів дослідження для з'ясування ефективності практик адміністрування, подальше усвідомлення складності управління освітою як предмета дослідження.

Методологічною основою дослідження є соціокультурний, історико-хронологічний та системно-структурний підходи. На підставі з'ясування дефініцій «управління освітою», «система», «магістерська підготовка», «управління якістю освіти» визначено сутність феномена «система магістерської підготовки управління освітою в США», яка охоплює науково-теоретичну базу управління галуззю освіти, практичний досвід керування в освіті та підготовку управлінців освіти на магістерському рівні [15].

С. В. Бурдіна, здійснивши історичний аналіз розвитку вищої освіти США, з'ясувала, що становлення американських університетів спершу здійснювалося за зразком європейських університетів, а згодом – американські університети набувають власних рис. Згідно з вимогами соціокультурного підходу нею було проаналізовано історію розвитку системи вищої освіти США, що підтвердило суттєвий вплив суспільно-економічних умов становлення країни на систему освіти. У результаті демократичного розвитку американського суспільства елітарна вища освіта європейського зразка набуває рис масової демократичної, теоретична освіта правлячої еліти поступається місцем практичній освіті широких верств населення, яка орієнтована на потреби суспільства та особистості. У таких умовах усвідомлюється необхідність уведення проміжного рівня підготовки між бакалаврською та докторською, а саме – магістерською.

Модель «американського університету» сформувалася на підставі різноманітних організаційних і навчально-методичних підходів, які впроваджували перші американські університети. Успішне втілення інноваційних ідей Гарвардським, Йельським, Чиказьким або Вісконсинським університетом щодо організації навчання, а саме – практики 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 [38].

У США функціонує програма підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів «Підготовка майбутніх викладачів» («Preparing Future Faculty» (PFF)), яка розпочала свою діяльність 1994 року й у сучасних умовах має статус національної [396]. Основна мета цієї програми – це поліпшення якості освіти через виховання нового покоління викладачів.

Одним із напрямів діяльності програми є підготовка викладачів вищого навчального закладу не тільки до наукової діяльності (як це відбувалося впродовж тривалого часу в системі вищої педагогічної освіти США), а й до інших ролей (викладацької, суспільної). Національна програма підготовки майбутніх викладачів започаткувала кластерний характер співробітництва – нову форму співпраці навчальних закладів, згідно з якою визначається «головний» інститут, який забезпечує підготовку докторів наук, та інститути-партнери нижчих рівнів акредитації, куди майбутні викладачі скеровуються для майбутньої викладацької діяльності. Викладачі «головних» інститутів повинні виконувати роль наставників у викладацькій та суспільній діяльності для майбутніх викладачів вищих навчальних закладів [21, с. 37].

Національною Радою з акредитації педагогічної освіти США (National Council for Accreditation 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 вкладання, модель науково-дослідної роботи, модель суспільної роботи, співпраця, загальне оцінювання професійної діяльності, професійний розвиток [398].

Проаналізуємо кваліфікаційні рівні окремих сфер діяльності викладача вищого навчального закладу, зокрема: кваліфікаційний рівень викладацького складу та модель вкладання, які становлять для нас найбільший інтерес у контексті монографії. Для чіткішого сприйняття інформації отримані дані ми подали у вигляді таблиці (таблиця 3.2.1.).

Таблиця 3.2.1.

**Професійні стандарти педагогів різної кваліфікації
(опрацьовано автором)**

Кваліфікаційний рівень викладацького складу	
неприйнятний	більша частина викладачів не має докторського ступеня; не володіє достатнім професійним досвідом, який вимагається для цієї посади
прийнятний	більшість викладачів має докторський ступінь і професійний досвід роботи у вищих навчальних закладах
бажаний	усі викладачі мають докторський ступінь і досвід роботи у вищих навчальних закладах
Модель викладання	
неприйнятний	викладачі обмежені у змісті галузі, що викладається; методи викладання не відображають сучасні дослідження освіти; нечасто використовуються інформаційні технології; немає чіткої системи оцінювання навчальних досягнень студентів; не застосовується рефлексія власної педагогічної діяльності
прийнятний	викладачі володіють глибоким змістом власного предмета; викладання відображає концепції сучасних досліджень у педагогічній галузі; викладачі використовують різноманітні методи та технології викладання; здійснюється систематичне оцінювання навчальних досягнень студентів; стиль викладання заохочує студентів до рефлексії, критичного мислення, вирішення різноманітних навчальних проблем і ситуацій
бажаний	викладачі володіють поглибленим змістом предмета, який викладають; уміло поєднують функції викладача та вченого, демонструючи інтелектуальну зацікавленість у проблемних питаннях; застосовуються широкий діапазон методів і технологій викладання, індивідуальний підхід до студентів; використовуються різноманітні форми та методи оцінювання, враховується їх ефективність у кожному випадку; більшість із викладачів визнані колегами як видатні науковці та педагоги

С. С. Вітвицька зазначає, що особливостями американського варіанту вдосконалення професійної педагогічної освіти можна вважати 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, та невизначеність критеріїв збалансованості академічного та прикладного компонентів вишівської підготовки [53, с. 51].

Відтак педагогічна освіта майбутніх магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю США забезпечується двома напрямками. Безпосередня підготовка майбутніх учителів до викладання у різних типах навчальних закладах передбачає систематичне вивчення різних дисциплін, які забезпечують психолого-педагогічну підготовку фахівців (серед них – вивчення вікової психології, особливостей організації навчального процесу, методів і способів навчання тощо). Особливості підготовки майбутніх магістрів у вищих типах навчальних закладах непедагогічного профілю (зокрема економічного, технічного, системи управління) не передбачає обов'язкове ознайомлення студентів з основами педагогічної освіти. Вивчення цього напрямку науки здійснюється майбутніми фахівцями в індивідуальному порядку, через систему додаткових курсів чи стажування, у випадку, коли магістранти планують займатися в майбутньому викладацькою діяльністю.

3.3. Педагогічна освіта магістрантів у Російській Федерації

Сучасний стан будь-якого суспільства залежить не лише від показників економічного розвитку, але від капіталовкладень суспільства у підготовку майбутнього покоління. Перспективи розвитку кожної держави прямо пропорційно залежать від освіченості її громадян, найперше – підростаючого покоління. Освіченість суспільства повинна стати основою для вирішення соціальних і економічних проблем, збереження й розвитку науки та культури, національних традицій, зміцнення держави й забезпечення її безпеки. У вирішенні цих завдань основна роль педагога.

Сфера освіти, зокрема той її напрям, який забезпечує підготовку педагогів для різних типів навчальних закладів, привертає увагу різних учених впродовж тривалого часу. Ак-

туальною проблемою сьогодення є педагогічна освіта магістрантів, які згідно з чинним законодавством після закінчення вищого начального закладу мають змогу здійснювати професійно-педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах різних профілів та рівнів акредитації.

З метою ознайомлення з окремими напрямками педагогічної освіти магістрантів Російської Федерації проаналізуємо деякі її аспекти.

Програма розвитку педагогічної освіти Росії прийнята на 2001–2010 роки. Вона розроблена відповідно до Національної доктрини освіти Російської Федерації, законів Російської Федерації «Про освіту», «Про вищу і після вузівську професійну освіту», Федеральної програми розвитку освіти і є основою державної політики, яка проводиться Міністерством освіти Російської Федерації в галузі педагогічної освіти.

Мета Програми – створення правових, економічних і організаційних умов для розвитку системи неперервної педагогічної освіти, що склалася історично сформувалася в Росії [284, с. 14]. Програма має відомчий статус, слугує основою для розробки регіональних, муніципальних програм розвитку педагогічної освіти, засаднича під час створення галузевих програм розвитку освіти. Регіональні й муніципальні програми розвитку педагогічної освіти створюються з огляду на національні, регіональні, соціально-економічні, культурологічні та інші чинники.

Охарактеризуємо основні завдання Програми розвитку педагогічної освіти Росії [284]:

- наукове й науково-методичне забезпечення якості педагогічної освіти;
- розвиток нормативно-правової й соціально-економічної бази системи неперервної педагогічної освіти;
- удосконалення управління системою неперервної педагогічної освіти;
- організація семінарів, конференцій, курсів підвищення кваліфікації;
- підготовка видань для системи неперервної педагогічної освіти й висвітлення питань педагогічної освіти в засобах масової інформації.

Оскільки тема монографії стосується винятково специфіки організації педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, детальніше проаналізуємо саме цей напрям педагогічної освіти.

Досвід магістерської програми та приєднання Російської Федерації до Болонської системи потрібен нам для того, щоб переглянути, переусвідомити та побачити можливий шлях розвитку Української магістерської програми та української освіти в цілому.

Становлення магістратури в Росії розпочалося ще за правління Петра I, відповідно до наукової спрямованості університетських кадрів, що здійснювали підготовку магістрів до наукової діяльності. Професійне заняття наукою у період правління Петра I за значенням прирівнювалося до викладання чи навіть до державної служби. Магістри під керівництвом професорів опрацьовували зміст підготовлених навчальних курсів, читали пробні лекції, проводили практичні заняття зі студентами. Значний внесок в удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів зробив М. І. Пирогов, який уперше сформулював принцип необхідності поєднання викладацької діяльності викладачів вищої школи з науковими дослідженнями, а також із залученням до них студентів. Кількість напрямів магістрату збільшувалася відповідно до розвитку науки і кафедр (1819 рік – 14; 1844 рік – 22; 1864 рік – 39). Розширення переліків науково-педагогічних (університетських) напрямів підготовки і прикладних (здебільшого інженерних) спеціальностей вищої школи Росії стало специфічним інструментом формування і розвитку інтелектуального потенціалу країни [62].

Перша спроба підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» належить Університету дружби народів імені Патриса Лумумби – нині Російський університет дружби народів, – де 1989 року як експеримент була надана студентам можливість обирати кваліфікаційний рівень підготовки бакалаврів, а згодом і магістрів із різних напрямів вищої професійної освіти. На економічному факультеті Московського державного університету була розроблена і схвалена вченою радою трирівнева система підготовки фахівців: бакалаврів, магістрів, кандидатів наук, яка з 1991 року розпочала втілюватися також як експеримент [62].

1992 року Міністерством науки, вищої школи і технічної політики Російської Федерації прийнята Постанова «Про введення багаторівневої структури вищої освіти в Російській Федерації». Це дало можливість повернути російській вищій школі освітньо-кваліфікаційний рівень магістра, який був скасова-

ний 1917 року. Поновлення підготовки магістрів у вищих навчальних закладах Росії систематично розпочалося з 1992 року відповідно до «Тимчасового положення про багаторівневу структуру вищої освіти в Російській Федерації». Поновлення підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів стало однією з необхідних умов уходження Російської Федерації у Болонський процес [185].

З 1999 року Російська Федерація виконала величезний і дуже складний за змістом обсяг робіт, спрямованих на входження в Болонський процес. Добре скоординована і дуже активна діяльність Росії здійснювалася і у зовнішній політиці на рівні вищого керівництва держави, і в середині країни на рівні Міністерства освіти Російської Федерації, Асоціації ректорів, Російської академії наук, наукових товариств і громадських організацій.

Відбулася низка інших експериментів і вдосконалень системи вищої освіти РФ, а також активне громадське обговорення цих перетворень. Усі ці заходи, як правило, здійснювалися за участю експертів ЄС і відомих Міжнародних організацій. 2–3 грудня 2002 року на базі Санкт-Петербурзького державного університету згідно з наказом Міносвіти РФ від 14.10.2001 р. № 3582 відбувся міжнародний семінар «Інтеграція російської вищої школи в загальноєвропейську систему вищої освіти» [72].

Результати дослідження, що стосуються вивчення проблеми інтеграції російської вищої школи в загальноєвропейську систему вищої освіти, дають змогу стверджувати, що в Російській Федерації створено передумови для входження системи вищої професійної освіти в Болонський процес [103]:

1. Чинне законодавство передбачає можливість реалізації багатоступеневої структури вищої професійної освіти. У низці вишів уже функціонує багатоступенева структура основних освітніх програм. Чинні державні освітні стандарти вищої професійної освіти створили можливість сполучення на перших-третіх курсах програм підготовки бакалаврів, дипломованих спеціалістів і магістрів із подальшим вибором студентом траєкторії навчання.

2. Розгорнуто експерименти щодо організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на основі залікових одиниць. Їх упровадженню в навчальний процес сприяє розширення дистанційного навчання, стимулювання самостійної роботи студентів.

Як наслідок, Російська Федерація успішно витримала доволі складні випробування ЄС і на Берлінському саміті 2003 року була прийнята до Болонської співдружності. Це суттєво вплинуло на систему вищої освіти України. Обговоривши академічні, наукові, політичні й культурні аспекти участі Росії в Болонському процесі та проблеми, пов'язані з інтеграцією російської вищої школи до європейського простору вищої освіти, учасники наради зазначають, що Болонський процес – це ефективний інструмент гармонізації системи вищої освіти країн-учасниць процесу. На думку учасників Робочої групи, входження Росії в Болонський процес слід розглядати у контексті національних інтересів Росії, розвитку зовнішньополітичного курсу країни, співпраці та інтеграції у Європу. Участь Росії в цьому процесі сприятиме конкурентоспроможності російських освітніх послуг і кадрів викладачів і дослідників [103].

Рекомендації підгрупи «Проблеми освітніх циклів» визначили такі основні положення [417]:

1. Перший цикл навчання може охоплювати такі види програм, що сприяють здобуттю першого вищівського диплома бакалавра:

– нині чинні програми підготовки бакалавра за напрямом ВПО, за якими здобувають академічний ступінь «бакалавр» із конкретного напрямку (4 роки);

– програми підготовки бакалаврів зі спеціальності з високим рівнем фундаменталізації, що надають кваліфікацію (ступінь) «бакалавр» за спеціальністю (3–4 роки);

– програми загальної вищої освіти у широких мегахалузях знань, за якими здобувають ступінь «бакалавр» (наприклад, бакалавр наук, бакалавр мистецтв (3–4 роки навчання)).

2. Другий цикл навчання може охоплювати:

а) програми підготовки магістра за напрямом (а також міждисциплінарні), що сприяють здобуттю академічного ступеня «магістр» за напрямами (зокрема міждисциплінарні) (2 роки після бакалаврату);

б) програми підготовки магістра з наукоємних спеціальностей, що надають кваліфікацію (ступінь) «магістр» за спеціальністю (2–3 роки бакалаврату);

в) програми підготовки спеціаліста, що надають кваліфікацію «дипломований спеціаліст» (1–2 роки після бакалаврату);

– програми підготовки кандидатів наук, що сприяють отриманню вченого ступеня «кандидат наук» (аспірантура).

Вищі навчальні заклади повинні мати право вводити інтегровані навчальні плани першого і другого циклів навчання.

Також у процесі дослідження доведена доцільність диверсифікувати термін навчання в аспірантурі, зважаючи на попередню освіту, так, щоб загальний термін навчання до здобуття ступеня «кандидат наук» становив не менше 20 років, включаючи отримання загальної середньої освіти. Треба також підвищити вимоги до академічної та наукової компонент програм підготовки кандидатів наук (в аспірантурі), орієнтуючись на найкращі PhD-програми провідних університетів світу [417].

Один із можливих підходів, які стимулюють внутрішньоросійську академічну мобільність студентів, – законодавче закріплення такої форми організації навчального процесу, як включене навчання студентів, за якого студенти одного інституту впродовж певного терміну можуть навчатися в іншому.

Необхідність модернізації вищої освіти в Росії, як зазначає А. В. Марчук, набула актуальності вже наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., що було зумовлено суспільно-економічними змінами в суспільстві [189, с. 192]. Ці зміни були спричинені кризовими явищами радянської планової економіки, що зробили повне державне фінансування освіти непосильним тягарем для державного бюджету, та загальною ліберальною ідеологією реформ цього періоду й зумовили реформи у державному управлінні освітою.

Урядом Російської Федерації було розроблено план заходів щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої професійної освіти. У проекті плану подано певні заходи щодо реалізації положень Болонської декларації, які обговорювали учасники Всеросійської конференції, проведеної на базі Санкт-Петербурзького державного університету в жовтні 2003 року. У своєму дослідженні А. Марчук ретельно проаналізувала дії Російської Федерації щодо напрямів упровадження Болонської програми у свої освітні програми впродовж 2003–2007 років [189].

Необхідною умовою модернізації системи вищої освіти Російської Федерації є створення освітянської системи, що ґрунтується на двох основних циклах – двоступеневого і післяступеневого (бакалаврат/магістратура). Це передбачає: розробку пропозицій щодо удосконалення багаторівневої структури вищої професійної освіти в Російській Федерації на підставі аналізу розвитку багаторівневих систем вищої освіти

в Європі та досвіду російської системи освіти; розробку нормативної бази функціонування багатоступеневої системи вищої професійної освіти в Росії (зміни в законодавстві, постанови уряду тощо); розробку моделей та проектів державних освітніх стандартів бакалаврів і магістрів за спеціальностями вищої професійної освіти; проведення експериментів щодо модернізації державних освітніх стандартів вищої професійної освіти; розробку програми модернізації гуманітарної і соціально-економічної підготовки спеціалістів із вищою професійною освітою з огляду на сучасні, зокрема загальноєвропейські, тенденції її розвитку [417].

Актуальною проблемою модернізації системи вищої освіти згідно з положеннями Болонської конвенції є впровадження системи залікових одиниць (ECTS), що передбачає аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду використання освітніх залікових одиниць; підготовку інформаційних матеріалів для вищих навчальних закладів щодо практики застосування залікових одиниць. Нові підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів зумовлюють підвищення поінформованості працівників сфери вищої професійної освіти щодо системи залікових одиниць, заснованій на ECTS: створення і підтримка веб-сайту з інформацією про систему залікових одиниць і досвід її впровадження в російських вищих навчальних закладах [103].

Організація та проведення експерименту щодо переведення навчального процесу в Росії на систему залікових одиниць передбачає [359]:

1) запровадження системи залікових одиниць у декількох навчальних закладах Росії;

2) запровадження модульних технологій побудови навчальних програм у вищій професійній освіті і створення експериментальних майданчиків;

3) розробка пропозицій щодо переходу на «асинхронну» організацію навчального процесу;

4) розробка проектів ДОС ВПО на основі системи залікових одиниць.

Необхідною умовою модернізації системи вищої освіти є введення додатка до диплома (Diploma Supplement). Це передбачає розробку та введення додатка до диплома про вищу освіту, сумісного з загальноєвропейським. Паралельно виникає необхідність щодо створення і забезпечення дії порівняної системи визнання іноземних документів про освіту

в Російській Федерації і російських документів у державах-учасниках Болонської декларації [189, с. 73].

Як зазначають деякі дослідники, підготовка пропозицій щодо створення системи ліцензування професійної діяльності в Російській Федерації передбачає вжиття таких заходів [72; 310]:

а) вивчення досвіду професійного ліцензування в державах-учасниках Болонського процесу;

б) складання переліку професій, що підлягають ліцензуванню для випускників вищих навчальних закладів;

в) вирішення питань визнання іноземних документів про освіту в державах-учасниках Болонської декларації, зокрема російських документів про вищу освіту;

г) підготовка методичних рекомендацій для громадян, що мають російську освіту і вибувають на роботу або навчання за кордон;

г) розробка рекомендацій щодо удосконалення забезпечення визнання російських документів про освіту.

Підготовка і перепідготовка кадрів із питань визнання іноземних документів про освіту здійснюється у декілька етапів [363]:

1) складання типових навчальних планів;

2) створення у вищих навчальних закладах центрів підготовки і перепідготовки у сфері визнання іноземних документів про освіту;

3) укладання угоди між російськими і зарубіжними вищими навчальними закладами (Європи);

4) реалізація спільних програм вищої освіти для отримання дипломів для всіх 29 груп спеціальностей вищої професійної освіти.

Проблема якості освіти і розробки порівняльних методологій і критеріїв оцінки виступають ще один із вагомих напрямів модернізації вищої, зокрема педагогічної, освіти магістрантів у Російській Федерації. Основні шляхи реалізації окресленої проблеми, як зазначає А. В. Марчук, такі [189, с. 113–152]:

– забезпечення інформації про російську систему освіти і створення веб-сайту щодо російської системи визнання документів про освіту російською, англійською, французькою та німецькою мовами;

– аналіз систем оцінки якості освіти в державах-учасниках Болонського процесу і розробка пропозицій щодо гармонізації російської системи оцінки якості освіти з європейськими системами;

- вивчення та аналіз зіставності технологій, методологій і критеріїв оцінки якості освіти в Росії та інших державах-учасниках Болонського процесу;

- створення системи порівняних критеріїв, методології і технології оцінки якості освіти для сприяння європейській співпраці в рамках Болонського процесу;

- розробка технології акредитації навчальних програм з огляду на перехід на систему залікових одиниць для забезпечення взаємного визнання результатів оцінки якості і підвищення мобільності студентів;

- вивчення та аналіз технології спеціалізованої акредитації (акредитації навчальних програм держав-учасниць Болонського процесу);

- розробка пропозиції щодо створення технології ліцензування та акредитації філіалів російських вищих навчальних закладів, що працюють за кордоном, і ліцензування зарубіжних закладів і філіалів, що працюють на території Росії, на підставі аналізу функціонування російських освітніх закладів і їх філіалів, що працюють за кордоном, і зарубіжних закладів і філіалів, що працюють на території Росії.

У сучасному світі відповідно до європейських стандартів магістратура – це другий рівень вищої освіти. За встановленим порядком для зарахування до магістратури необхідно мати вищу освіту, тобто володіти дипломом спеціаліста (у Росії), бакалавра або магістра за іншою спеціальністю. Після переходу російських вищих навчальних закладів на дворівневу систему навчання випускникам присвоюються ступені бакалавра або магістра. Бакалаврат і магістратура – це самостійні рівні вищої освіти.

Досвід підготовки магістрів як викладачів вищої школи в Росії є. Так, 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 предметів: психологія розвитку студента; психологія навчання у вузі; психологія професійно-педагогічного спілкування; психологія інтелекту та креативності; дидактика вищої школи; історія вищої освіти у Росії і за кордоном; нормативно-правові засади діяльності викладача у виші; методика викладання у вищому навчальному закладі; інформаційні технології у науці та вищій освіті; тренінг педагогічної риторики; іноземна мова (за програмою кандидатського

іспиту); історія і філософія науки (за програмою кандидатського іспиту). Слухачі вчаться 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 ВНЗ. Заняття проводяться у зручний для слухачів час 1–2 рази на тиждень по шість годин у вечірній час відповідно до індивідуального плану. Зауважимо, що навчальне навантаження згідно з навчальним планом становить 1080 годин; після завершення навчання видається державний диплом про додаткову (до вищої) освіту з присвоєнням кваліфікації «викладач вищої школи» [322].

Прагнення російської вищої освіти увійти в європейський освітній простір актуалізує питання стандартизації, розроблення єдиних принципів забезпечення якості та оцінки підготовки фахівця. Ці принципи, як зазначають вчені, повинні ґрунтуватися на розумінні спільності завдань сучасного вищого навчального закладу, головними з яких є [256, с. 45]:

- підготовка молодих фахівців до успішного входження на ринок праці;
- вироблення активної життєвої позиції й входження у соціальну діяльність;
- формування та розвиток особистості майбутнього фахівця, розкриття його особистісного потенціалу;
- формування потреби, бажання й готовності у сучасного фахівця постійно підвищувати свою кваліфікацію, оволодівати новими знаннями й застосовувати їх у різних сферах.

У вирішенні цих універсальних для будь-якого фахівця завдань гуманітарна освіта виконує вирішальну роль. Вона створює можливість розширення соціального кругозору, грамотного планування кар'єри, самостійного формування гнучких освітніх траєкторій.

Усе це свідчить про необхідність не зменшення, а, навпаки, – збільшення гуманітарної складової в підготовці сучасних фахівців. Як зазначає А. Соколов, у підготовці сучасного інженера гуманітарна складова має бути доведена, у крайньому випадку, до 15–20% загального обсягу освітнього процесу [347, с. 91].

Як уважають вчені, в основу підготовки фахівців можуть бути покладені такі основні принципи [347]:

1. Якісна теоретична підготовка фахівця. Тут чільна проблема співвідношення фундаментальних, прикладних,

спеціальних, гуманітарних та економічних знань у процесі навчання.

2. Підготовка фахівця на замовлення, зважаючи на формування у студента практичних знань і навичок, необхідних на конкретному місці праці, з огляду не лише на професійні, але й на виховні функції.

3. Виховання соціальних і громадянських якостей. У сучасному постіндустріальному суспільстві фахівець повинен бути лідером. Тому, як уважають дослідники, у процесі підготовки фахівця необхідно формувати вміння керувати людьми, навички прогнозування процесів, готовність до виправданого ризику в ухваленні та прийнятті рішень, здатність виділяти ключові питання й розв'язувати конфлікти. Сучасний фахівець повинен приймати участь у прийнятті професійних, соціальних та інших рішень, знати сучасні принципи менеджменту, соціології, політології, вирішувати педагогічні та психологічні питання не на рівні загальних теоретичних положень, а практично.

4. Формування й розвиток особистісних якостей. Насамперед, це організаторські, лідерські здібності. До них слід віднести вміння вести справи, керувати, знаходити індивідуальний підхід до працівників, комунікабельність, тактовність тощо. Важливими є соціально-психологічні якості: стресостійкість, висока працездатність, відчуття нового, інтелігентність, емоційно-вольові якості тощо. А також власне особистісні якості: рішучість, ініціативність, енергійність, вимогливість до себе та інших, самостійність.

5. Формування загальної культури особистості XXI століття. Без неї фахівець не може бути розвинутою творчою особистістю. Якщо людина не засвоїла основні культурно-історичні, естетичні цінності і принципи, вона не створить щось нове, цінне. Лише високоосвічені, творчі особистості здатні продукувати культурні, духовні цінності.

Постає питання реалізації цих принципів в умовах реформування вищої освіти, спрямованої на підготовку бакалаврів і магістрів. Дослідники пропонують такі підходи до змісту й організації викладання гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі [359]:

1. Детальніше диференціювати навчальні курси гуманітарних дисциплін з огляду на спеціалізацію та рівень кваліфікації майбутнього фахівця. Наближені до професійної підго-

товки студента дисципліни безпосередньо сприятимуть формуванню висококваліфікованого фахівця.

2. Упровадження нових навчальних дисциплін, особливо на старших курсах. Ними можуть бути «специфічна (професійна) педагогіка», «педагогіка і психологія» (відповідно до професійної діяльності), «історія світового та українського менеджменту», «соціальні аспекти професійної діяльності» та ін. Розширення складу гуманітарних дисциплін не повинно впливати на збільшення загального обсягу гуманітарної підготовки студента. Це може здійснюватись через упровадження спецкурсів за вибором студента, кооперації з профілюючими та випускними кафедрами, використання нових методик за принципом дистанційного навчання, Інтернету та інших сучасних форм отримання інформації.

3. Перепідготовка викладацького складу гуманітарних кафедр. Гуманітарні кафедри функціонують від кінця 80-х – початку 90-х років минулого століття, коли сформувалася нова концепція гуманітарної освіти в державі. Дослідники вважають, що впродовж двох-трьох років у кожному виші сформується система ґрунтовної гуманітарної освіти, необхідної студентам й усьому сучасному суспільстві.

4. Принципове вдосконалення освітніх технологій на кафедрах та у вищих навчальних закладах.

5. Створення у кожному виші власної моделі загальної, у тому числі гуманітарної, підготовки бакалавра та магістра. Така модель повинна охоплювати кількісні та якісні характеристики системи «знання–уміння–навички», нормативну базу підготовки студента, співвідношення фундаментальних, прикладних, професійних, кваліфікаційних знань, зміст сучасної професійної діяльності й, нарешті, самого випускника-фахівця.

6. Освітній процес у вищому навчальному закладі повинен бути спрямований на кінцевий результат – формування конкурентоспроможного фахівця відповідно до прийнятої у виші моделі.

Зрозуміло, наголошують вчені, запропоновані ідеї та пропозиції дискусійні. Вирішення проблеми вдосконалення вищої освіти в Російській Федерації, поліпшення якості підготовки фахівця, його конкурентоспроможності, компетентності, роль у цих процесах гуманітарних дисциплін потребують активного обговорення не тільки з боку гуманітарних, але й

профільюючих кафедр, а також керівників вищих навчальних закладів, студентів, роботодавців, громадськості.

Таким чином, поняття «компетенція» охоплює не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову (результати освіти, знання, уміння, система ціннісних орієнтацій).

Магістратура технічного університету володіє такими можливостями [72, с. 403]:

а) дозволяє більшою мірою використовувати науково-педагогічний потенціал університету, стимулює творчу, наукову і науково-методичну діяльність, приваблює нові педагогічні кадри із системи Російської академії наук, із високотехнологічних фірм і т.д. Магістранти, як повноправні співпошукачі, беруть участь у багатьох видах наукових досліджень, у виконання російських і міжнародних грантів;

б) здатна оперативно і гнучко реагувати на потреби економіки, промисловості, наукових організацій. Індивідуалізація магістерських програм на базі широкої фундаментальної бакалаврської підготовки дозволяє магістрантам адаптуватися до майбутньої професійної діяльності вже в процесі навчання;

в) створює додаткові можливості для підвищення якості підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру. Більшість випускників магістратури, які вступають в аспірантуру, як правило, уже склали кандидатські іспити, здатні вчасно підготувати до захисту кандидатську дисертацію;

г) виступає ефективним механізмом еволюції факультетів університету, які зіткнулися сьогодні з гострими проблемами ґрунтового оновлення змісту освіти і підготовки сучасних науково-педагогічних кадрів для власного розвитку і оволодіння конкурентоздатних позицій на російському та світовому ринку освітніх послуг;

ґ) дає додаткові можливості у підготовці високоякісних спеціалістів у міждисциплінарних галузях, які формуються відповідно до світових тенденцій міждисциплінарного синтезу в сучасній науці та техніці;

д) дозволяє ефективно зберігати і розвивати тенденції російської вищої школи в умовах її інтеграції в Європейський простір вищої освіти. Магістр-спеціаліст спроможний працювати в особливо складних умовах, у сфері високих технологій і нових напрацювань.

Нині в Росії близько 140 вищих навчальних закладів відкрили програми для магістрантів. У Москві їх близько 30, а в Санкт-Петербурзі – понад 15. І все ж таки система залишається нововведенням для сучасної Росії. Проаналізуємо переваги запровадження багаторівневої системи освіти у вищі навчальні заклади Російської Федерації, спираючись на дослідження науковців із цієї країни [185]:

- магістратура виконує одну із важливих функцій – поповнювати свої ряди дорослими людьми, які прагнуть отримати другу (або й більше) освіту, що створює сприятливі передумови для розвитку системи освіти впродовж життя;

- магістратура здатна виробити у випускника універсальний підхід до конкретної професійної діяльності; магістри отримують комплекс компетенцій, що дозволяють одразу кваліфіковано виконувати певні функції, згідно з конкретною спеціалізацією;

- у найбільш престижних вищих навчальних закладах Росії магістратура – це можливість передати студентові знання, які не входили (з суб'єктивної або об'єктивної причин) у доволі жорсткі межі стандартів повної вищої освіти;

- магістратура дозволяє плавно перейти з однієї спеціальності на іншу або доповнити базову освіту;

- навчання в магістратурі ґрунтується на принципі індивідуального підходу, що передбачає не тільки вільний вибір студентами окремих курсів, але, що найбільш важливо, визначати індивідуальну траєкторію навчання; вона визначається магістрантом спільно з його керівником;

- у процесі навчання в магістратурі студент пише і захищає дисертацію, яка згідно з нормативними вимогами наближена до кандидатської дисертації, що в майбутньому може сягнути рівня кандидатського дослідження;

- магістратуру можна розглядати як реальну альтернативу другій вищій освіті, адже магістерські програми побудовані так, щоб давати поглиблені знання з комплексу навчальних дисциплін.

Водночас ступенева система освіти в Росії характеризується певними недоліками [405]:

- а) у Росії немає інфраструктури, типової для англо-американської системи освіти. Насамперед йдеться про бакалаврат. Традиційною вважається вища освіта, здобуття якої завершується отриманням диплома після 5–6 річного

терміну навчання (саме на них в основному і попит, а бакалаври вважаються фахівцями з неповною вищою освітою і не можуть знайти роботу);

б) Болонська система передбачає єдину ступінь доктора наук, але згідно з ранжуванням наукових ступенів у Росії цей ступінь відповідає кандидату наук, а російський доктор – вчений значно вищого рівня;

в) серед абітурієнтів магістратури, як і раніше, переважають випускники-спеціалісти, що не зовсім відображає суть цієї структури;

г) за переходу на дворівневу систему важлива академічна мобільність, що передбачає створення для студента можливості навчатися у різних університетах упродовж періоду підготовки в магістратурі, що на цьому етапі залишається тільки на рівні теоретичної ідеї.

Як поодинокий приклад слід проаналізувати досвід упровадження у процес підготовки фахівців в умовах магістратури різні види міжнародної складової навчання. Зокрема, у московських вищих навчальних закладах – МЕСІ, МГУ, МГІМО – для підготовки магістрантів пропонують такі форми навчання [363]:

- стажування (короткострокові виїзди за кордон, що передбачають відвідування профільних компаній та навчання);

- різні програми обміну щодо тривалості навчання (перевага навчання за кордоном полягає в тому, що вивчення декількох модулів за кордоном дає право на отримання додаткового сертифіката або свідоцтва);

- можливість навчатися за кордоном дає право на отримання диплома магістра закордонного вишу;

- студенти можуть отримати досвід роботи або практики в міжнародних і зарубіжних компаніях, що сприяє розвитку кар'єри;

- участь у міжнародних проектах.

У Російському державному гуманітарному університеті уже відкрита міжнародна магістратура спільно з університетом міста Констанц (ФРН). Студенти магістратури мають змогу впродовж семестру навчатися в Німеччині, а магістранти з вишу-партнера – у Росії. Рівень співпраці дозволяє видавати після закінчення магістратури диплом із додатком (Diploma Supplement), а договір передбачає видачу успішним магістрантам двох дипломів [185]. Планується

відкриття низки міжнародних магістерських програм, де як партнери розглядаються університети США, Великобританії, Японії, Німеччини та Франції.

Нині у Росії поширені визнані магістерські ступені Master of Arts, Master of Science і Master of Law – саме така класифікація магістрів притаманна багатьом країнам світу. У країнах Європейського Союзу це найбільш зрозумілий і прийнятний для роботодавців документ.

Для реформування системи вищої освіти в Росії характерний пошук оптимального поєднання усталених традицій вітчизняної вищої школи, що виникли історично, та сучасних нововведень, пов'язаних із ухваленням у світовий освітній простір. Цей етап супроводжується появою таких тенденцій [295, с. 311]. Коротко їх проаналізуємо.

Перша тенденція пов'язана з розвитком багаторівневої системи в багатьох університетах Росії. Переваги цієї системи полягають у тому, що багаторівнева система організації вищої освіти забезпечує ширшу мобільність у темпах навчання та виборі майбутньої спеціальності. Вона формує здібність у випускника освоювати на базі отриманої університетської освіти нові спеціальності.

Друга тенденція – це потужне збагачення вишів сучасними інформаційними технологіями, широке залучення в систему Інтернет та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів.

Третя тенденція – це університетизація вищої освіти в Росії та процес інтеграції всіх вищих навчальних закладів із провідними в країні та світі університетами, що сприяє утворенню університетських комплексів.

Четверта тенденція полягає в переведенні вищої школи Росії на самофінансування.

П'ята тенденція полягає у залученні вищих навчальних закладів Росії у процес оновлення вищої професійної освіти, зважаючи на вимоги світових стандартів. Саме тому спостерігається перехід російського вищого навчального закладу в режим дослідно-експериментальної роботи з метою апробації нових навчальних планів, освітніх стандартів, технологій та структур управління.

Отож, зазначаємо, що підготовка магістрантів у вищих навчальних закладах Російської Федерації здійснюється на основі таких положень:

- Положення про магістратуру в структурі вищої школи Росії, яким регламентуються нормативно-правовий та змістовий статуси основної освітньої програми підготовки магістрів; порядок фінансування основної освітньої програми підготовки магістрів; порядок визначення контрольних цифр і правил прийому в магістратуру державних вищих навчальних закладів Росії;

- автономія вчених рад вищих навчальних закладів самостійно вирішувати питання впровадження, змін, визначення та реалізації спеціалізацій у програмах підготовки майбутніх фахівців;

- внесення в перелік «Єдиного кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів та інших службовців» перелік посад, які вимагають наявності освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»;

- існування загальних правил, що регламентують обмін магістрантами та викладачами, які беруть безпосередню участь у їх навчальному процесі, між вітчизняними вищими навчальними закладами, а також між вітчизняними та закордонними вищими навчальними закладами на основі визначених форм фінансування такого обміну;

- надання права вченим радам вищих навчальних закладів, які мають дозвіл на здійснення ліцензійного набору абітурієнтів для підготовки їх за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», самостійно визначати порядок прийому в магістратуру осіб, які успішно закінчили навчання за основною освітньою програмою підготовки бакалаврів;

- усі питання, що стосуються реалізації основної освітньої програми підготовки магістрантів, є в компетенції вищого навчального закладу, зокрема: обмін досвідом реалізації магістерських програм із вітчизняними та закордонними вищими навчальними закладами; регулярний моніторинг якості підготовки випускників магістратури; забезпечення стійкого взаємозв'язку з роботодавцями щодо проблем реалізації основної освітньої програми підготовки магістрантів та оцінки якості їх підготовки.

З 2001 року у Російській Федерації реалізується цільова федеральна програма «Інноваційна діяльність вищої школи», основне завдання якої полягає у розвитку і власне інфраструктури інноваційного комплексу, й інноваційних науково-методичних освітніх проектів. Згідно з федераль-

ною програмою створюються навчально-науково-інноваційні комплекси, які повинні забезпечувати інтеграційні процеси в системі освіти, науки та виробництва, реалізовувати у вищих навчальних закладах повний цикл інноваційних процесів і зробити інноватику невід'ємною складовою навчального процесу [189, с. 40].

Уряд Російської Федерації прийняв федеральну цільову програму (ФЦП) «Наукові і науково-педагогічні кадри інноваційної Росії» на період з 2009 до 2013 рр. Головною метою цієї програми є створення умов для ефективного відтворення наукових і науково-педагогічних кадрів і закріплення молоді у сферах науки, освіти і високих технологій, збереження наступності поколінь у науці та освіті [363].

Аналізуючи низку нормативних документів щодо забезпечення належної освіти магістрантів у Російській Федерації, В. І. Ревякіна зазначає, що якісна профільна підготовка майбутніх магістрів як потенційних аспірантів або кваліфікованих викладачів вищого навчального закладу буде реальною, ефективною та соціально значущою за дотримання необхідних умов [296, с. 30]:

а) створення та реалізація 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;

б) активізація самостійної роботи студентів, адже саме у вищому навчальному закладі формуються основи неперервної світи, постійного підвищення професійної майстерності та високого рівня готовності до професійної та науково-дослідної діяльності;

в) 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, і через систему дистанційного навчання;

г) конструювання змісту підготовки магістрів, зокрема через засоби ретельного відбору інформації для лекцій-презентацій.

Відтак підготовка майбутніх викладачів в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю в Російській Федерації може здійснюватися за умови

виконання ними вимог державного стандарту професійно-педагогічної підготовки таких фахівців. Магістри-викладачі можуть перебувати на первинних посадах у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації.

Особливості педагогічної освіти магістрантів, характер і традиції педагогічної підготовки, вимоги до випускника різних типів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю диференціюються залежно від сфери майбутньої професійної діяльності й характеру вимог до фахівця в тій чи іншій професійній галузі.

Узагальнювально розвиток педагогічної освіти майбутніх магістрів у країнах Європейського Союзу має складний, часто суперечливий характер. Проблема підготовки педагогічних кадрів у різних типах навчальних закладів досліджується в країнах Західної Європи і досвід модернізації педагогічної освіти майбутніх фахівців потребує ретельного вивчення з метою його використання у практиці роботи вітчизняних навчальних закладів різного професійного спрямування.

Педагогічна освіта майбутніх магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю США забезпечується двома напрямками. Підготовка майбутніх учителів до викладання у різних типах навчальних закладах передбачає систематичне вивчення різних дисциплін, які забезпечують психолого-педагогічну підготовку фахівців (серед них – вивчення вікової психології, особливостей організації навчального процесу, методів і способів навчання тощо). Особливості підготовки майбутніх магістрів у вищих типах навчальних закладах непедагогічного профілю (зокрема, економічного, технічного, системи управління) не передбачають обов'язкове ознайомлення студентів із основами педагогічної освіти. Ознайомлення з основами педагогічної освіти здійснюється майбутніми фахівцями в індивідуальному порядку, через систему додаткових курсів чи стажування, у випадку, коли магістранти планують у майбутньому викладати.

Підготовка магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю Російської Федерації здійснюється на основі таких положень: Положення про магістратуру в структурі вищої школи Росії, яким регламентуються нормативно-правовий та змістовий статуси основної освітньої

програми підготовки магістрів; автономія вчених рад вищих навчальних закладів самостійно вирішувати питання впровадження, змін, визначення та реалізації спеціалізацій у програмах підготовки майбутніх фахівців; внесення в перелік «Єдиного кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів та інших службовців» перелік посад, які вимагають освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»; існування загальних правил, що регламентують обмін магістрантами та викладачами, які беруть безпосередню участь у їх навчальному процесі, між вітчизняними вищими навчальними закладами; надання права вченим радам вищих навчальних закладів, які мають дозвіл на здійснення ліцензійного набору абітурієнтів для підготовки їх за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», самостійно визначати порядок прийому в магістратуру осіб, які успішно закінчили навчання за основною освітньою програмою підготовки бакалаврів.

Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в країнах Європейського Союзу, США та Російської Федерації, особливості педагогічної підготовки, вимоги до магістрів диференціюються залежно від спеціалізації майбутньої професійної діяльності та освітньо-кваліфікаційних вимог, які висуваються до фахівця в конкретній професійній галузі.

Розділ 4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

4.1. Обґрунтування структури педагогічної компетентності магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю

Структура професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців.

Професійну компетентність фахівця нині вивчають чимало учених (О. І. Гура [75], С. О. Сисоєва [332], Л. Д. Зеленська [112], І. В. Козич [144], Н. В. Баловсяк [16], А. В. Шишко [386], Г. К. Селевко [315], А. В. Хуторський [368]). Проте проблеми щодо професійної компетентності магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю та її структури ще недостатньо висвітлені у сучасних наукових дослідженнях.

На основі аналізу різних підходів до інтерпретації поняття педагогічної компетентності, зокрема: як складової професійно-педагогічної культури (Є. В. Бондаревська [34], Т. Г. Браже [36], Б. С. Гершунський [61], І. Ф. Ісаєв [124], В. І. Лозова [178]); як характеристики професіоналізму та професійної компетентності майбутнього викладача (Л. І. Гур'є [78], Е. Ф. Зеєр [110; 111], І. А. Зязюн [116], А. К. Маркова [188], Є. М. Павлютенков [253]); як категорії, що характеризує готовність до професійно-педагогічної діяльності (О. А. Дубасенюк [285; 286], І. Колеснікова [145], Л. М. Мітіна [220]), і визначається структура професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів.

В Україні з метою адаптації системи освіти до європейського освітнього простору, збалансування інтересів національних ринку освітніх послуг і ринку праці, підвищення

якості та ефективності підготовки кадрів Кабінет Міністрів України затвердив Національну рамку кваліфікацій – основу вітчизняної системи стандартизації освітньо-професійної підготовки кадрів [283].

Спираючись на положення Національної рамки кваліфікацій, можемо стверджувати, 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. У нормативному документі визначено дев'ять кваліфікаційних рівнів, подано характеристику кожного з них за такими ознаками: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. Компетентність – це оволодіння особистістю відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Саме тому компетенцію необхідно розуміти як задану необхідну умову, норму освітньої підготовки майбутнього фахівця, а компетентність – як її реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [283].

У матеріалах проекту Тюнінг «Гармонізація освітніх структур у Європі» зазначено, що компетентності – це динамічне поєднання когнітивних і мета-когнітивних умінь, навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових і практичних вмій, навичок і етичних цінностей [423]. Авторами проекту Тюнінг розроблено фахові та загальні компетентності, відповідно до яких результати навчання повинні відповідати межах обґрунтування згідно з визначеними даними компетентностей. На основі проведеного дослідження виокремлено такі загальні компетентності із загального списку запропонованих: здатність до аналізу і синтезу; здатність застосовувати знання на практиці; базові загальні знання в галузі навчання; навички управління інформацією; навички міжособистісного спілкування; здатність працювати самостійно; базові комп'ютерні навички; вміння здійснювати дослідження.

Проаналізуємо різні підходи до визначення структури педагогічної компетентності у сучасних дослідженнях.

Л. М. Коваль, аналізуючи різні підходи до визначення структури професійної компетентності учителя, зважає на такі структури [136, с. 99–100]:

– І. Лернер, В. В. Краєвський та А. В. Хуторський професійну компетентність учителя розглядають як єдність

когнітивної, операціонально-технологічної та особистісної складових;

– А. К. Маркова у структурі професійної компетентності виокремлює такі компоненти, як спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний;

– Є. О. Іванова структуру професійної компетентності майбутнього вчителя розглядає на основі діяльнісного підходу, кожний із структурних елементів якої, а це спеціальний, соціальний та особистісно-індивідуальний – обов'язково поділяються на певні підструктурні елементи, спільною характеристикою для яких є педагогічна спрямованість особистості кожного педагога.

А. В. Шишко визначає структуру професійно-педагогічної компетентності, спираючись на загальну класифікацію компетентностей. Педагогічна компетентність майбутнього викладача іноземної мови, на думку вченого, формується у процесі професійної освіти (зокрема, магістерської підготовки як її складової), передбачає вивчення сукупності навчальних дисциплін, здійснення різних видів навчальної, самоосвітньої та дослідницької діяльності, набуття сукупності компетенцій, дослідницею її віднесено до ключових компетентностей [386]. Основними структурними компонентами у змісті педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови виступають: змістовно-операціональний, ціннісно-мотиваційний, комунікативний, особистісний. Зміст кожного з визначених компонентів деталізовано через систему компетенцій, що забезпечують здатність до ефективної педагогічної діяльності майбутнього викладача іноземної мови, утворюються сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, якостей і здібностей та можуть розглядатися як критерії сформованості досліджуваного утворення.

Проаналізуємо структуру педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземних мов, запропоновану А. В. Шишко [386]. Змістовно-операціональний компонент передбачає наявність таких компетенцій: методологічна, дидактична, організаційна, психолого-педагогічна, інформаційна, економіко-правова, екологічна, валеологічна. Зазначимо, що компетенції одночасно є критеріями оцінювання сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови. Кому-

нікативний компонент охоплює такі компетенції: мовну, вербально-комунікативну, вербально-когнітивну, міжкуль-турну комунікативну, метакомунікативну. Ціннісно-мотиваційний компонент передбачає наявність загальнокуль-турної, громадянської, ціннісно-педагогічної, мотиваційної компетенцій. Особистісний компонент містить особистісну (соціокультурні, професійно важливі якості), індивідуальну (педагогічні якості та здібності, засоби саморегуляції) компетенції та компетенцію рефлексії.

О. І. Гура обґрунтував структуру психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, яка представлена не тільки змістовими (діяльнісними та особистісними) компонентами, а й механізмами і процесами їх генералізації та вияву (професійної самоорганізації) [75].

Науковець зазначає, що в основі структури професійної компетентності педагога лежать два компоненти – діяльнісно-рольовий та суб'єктивно-діяльнісний. У зміст діяльнісно-рольового входять професійні знання, вміння, навички. До суб'єктивно-діяльнісного – індивідуально-психологічні особливості, професійна позиція, акмеологічні інваріанти [76, с. 22].

На основі теоретико-практичного аналізу зазначених компонентів О. І. Гура визначає структуру психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. Це, зокрема [76, с. 305]:

- 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 мислення);
- умови й чинники свідомого її розвитку та вияву (професійна самосвідомість та професійна Я-концепція викладача вищого навчального закладу).

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, як зазначає Р. В. Клопов, ґрунтується на структурно-компонентній моделі, яка містить мотиваційний, процесуально-діяльнісний, інформаційно-компетентнісний компоненти [133].

Мотиваційний компонент відображає систему показників, які характеризуються наявністю потреби у майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту отримувати професійно значущі знання з інформаційних технологій, внутрішньої потреби до досягнень у майбутній професійній діяльності, потреби максимально реалізовувати свій творчий потенціал у процесі професійної підготовки та потреби у неперервній освіті упродовж життя.

Процесуально-діяльнісний компонент відображає ступінь застосування студентами електронних засобів навчального призначення у процесі отримання кваліфікації фахівця фізичного виховання і спорту; створює сприятливі умови для формування потреби у пошуку, накопиченні, обробленні та використанні професійно значущої інформації у різних її формах і видах, застосовуючи інформаційні технології. Цей компонент відображає процес формування високого рівня готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до застосування інформаційних технологій у навчанні, професійній діяльності та упродовж усього життя.

Інформаційно-компетентнісний компонент відображає рівень оволодіння студентами навичок застосування інформаційних технологій у процесі навчання, а також динаміку зміни рівня готовності майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності й неперервній освіті. Основним завданням інформаційно-компетентнісної складової є постійний та систематичний контроль за рівнем сформованості готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до застосування інформаційних технологій під час їх професійної підготовки [133, с. 256–259].

Однією із вагомих структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів є правова компетентність. Правова компетентність – життєво важлива, оскільки будь-який віковий період людини вимагає спроможності співвідносити свої дії з чинним законодавством, актуалізуючи погляди, уявлення, переконання стосовно того, що правомірно або неправомірно. Виняткового значення правова компетентність набуває стосовно фахівця соціально-педагогічної сфери. Особистості соціального педагога, для якого характерна правова

компетентність, властиві знання механізмів діяльності щодо захисту прав клієнтів: юридичної бази захисту прав і свобод дітей та молоді в Україні, підходів, які сформувалися у вирішенні проблем цього напрямку (ступінь забезпечення прав, задекларованих Конвенцією ООН про права дитини, результативність механізму реалізації прав певної дитини, дієвість захисту власне порушених прав і попередження таких порушень); найновіших змін, коректив, доповнень, що внесені у вітчизняне кримінальне, сімейне, трудове законодавство, спрямовані на його вдосконалення; форм правової допомоги стосовно дітей та молоді, які конфлікують із законом, підходів до гуманізації покарань щодо дітей, які скоїли злочин, піклування про забезпечення юридичних гарантій захисту їхніх прав; уміння та навички професійної діяльності (всіх її різновидів – науково-методичної, суто соціально-педагогічної, виховної, культурно-просвітницької, корекційно-розвивальної, управлінської), спрямованої на реалізацію механізмів соціальної допомоги родині, дітям, соціальним угрупованням дітей та молоді; на застосування особистісно орієнтованих технологій соціально-педагогічної роботи (і загальних – діагностування, оцінювання, моделювання, проектування, програмування, і специфічних – адаптації, компенсації, контролю, мобілізації, патронування, допомоги, пропаганди, профілактики, супроводу, терапії, анімації, консультування, корекції, забезпечення підтримки, посередництва, просвіти, реабілітації, стабілізації, експертизи), спрямованих на усвідомлення кожного себе повноцінною та повноправною особистістю, підготовленою до свідомого вибору життєвого шляху [351, с. 198–200].

Г. В. Паніна виокремлює важливі соціально-особистісні загальнокультурні компетенції, які формуються гуманітарними дисциплінами у вищому навчальному закладі, – здатність до соціальної взаємодії, вміння працювати в команді, вирішувати конфліктні ситуації, готовність відповідати за ухвалення ризикованих рішень і за інших. Гуманітарні дисципліни формують у майбутніх фахівців професійну і соціальну мобільність – готовність до постійної самоосвіти та зміни виду й характеру професійної діяльності. Морально-правові та громадянські компетенції також виступають сферою гуманітарних дисциплін. Навчальні предмети гуманітарного циклу неабияк впливають на особистісно-

культурний розвиток студента: здатність до рефлексії, саморегуляції, аналізу й переоцінки особистого та професійного досвіду, знання національних традицій, історії, культурної спадщини, розуміння психологічних, педагогічних, естетичних, релігійних, соціальних, філософських проблем [256, с. 44].

На основі аналізу рекомендацій Європейської комісії щодо універсальних компетенцій С. О. Сисоева віднесла до найважливіших педагогічних компетенцій, на формування яких має спрямовуватися підготовка викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю, такі [322, с. 9–11]:

1) соціально-особистісні (розуміння ролі власної викладацької діяльності для соціально-економічного розвитку держави; здатність до викладацької діяльності; розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших; сформована система цінностей та мотивації до педагогічної діяльності; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; толерантність і полікультурна грамотність);

2) інструментальні (володіння основами педагогічної майстерності; здатність до писемної та усної комунікації державною та національною мовами, знання інших мов; володіння сучасними методами та інтерактивними технологіями навчання; використання програмних засобів та Інтернет-ресурсів; навички використання у навчальному процесі технологій, пов'язаних зі збереженням здоров'я);

3) загальнонаукові (базові знання фундаментальних розділів педагогіки та психології в обсязі, необхідному для організації ефективної взаємодії зі студентами у процесі навчання та її спрямованості на цілісний розвиток особистості студента, зокрема інтелектуальний і творчий; методологічні знання; базові знання в галузі методики навчання, які необхідні для ефективного засвоєння навчальної дисципліни);

4) професійно-педагогічні (загальні професійно-педагогічні – спрямованість навчання на професійний розвиток і саморозвиток студента, підготовка студента до навчання і професійного самовдосконалення упродовж життя; спеціалізовані професійно-педагогічні – професійна спрямованість змісту навчання предмета, інтегрування змісту навчального предмета з професійно-орієнтованими дисциплінами).

Структура професійної компетентності викладача, на думку В. І. Саюк, – це складна інтегрована система, що складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів та елементів, зокрема: мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного [313, с. 21].

С. О. Скворцова на основі аналізу різних підходів до визначення професійної компетентності вчителя запропонувала такі трактування цього поняття: це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; це єдність теоретичної і практичної готовності педагога до педагогічної діяльності; це спроможність результативно діяти, ефективно вирішувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [337; 338].

Досліджуючи проблему формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини, Л. Д. Зеленська виокремлює такі складові професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу: соціально-фаховий, загальнокультурний, психолого-педагогічний, аутопсихологічний [112, с. 10].

Обґрунтовуючи структуру педагогічної компетентності учителя середньої школи, В. О. Сластьонін в її основу поклав практичні уміння, якими повинен оволодіти майбутній учитель. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності. Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога. Психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне вирішення педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання. Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автома-

тизованою (навички). Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити-діяти-мислити», що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їх уміннями, В. О. Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи [339]:

1) уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкурентні 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;

2) уміння побудувати і активувати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації;

3) уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і чинниками виховання, активізувати їх: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів;

4) уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань. Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, а також рефлексивних умінь. Аналітичні уміння складаються з таких умінь: аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми вияву і т.д.); осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими; знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що

відповідають логіці цього явища; правильно діагностувати педагогічне явище.

Професійна компетентність майбутнього економіста, на думку П. І. Горкуненко, містить такі структурні компоненти: фундаментальні знання наукової дисципліни з уваги на сучасні підходи до її вивчення, тенденції, наукових досліджень, розробки найактуальніших проблем; знання методології наукового пошуку; мовна та іншомовна компетенції, що містять уміння довести свої думки стосовно визначеної проблеми не лише рідною, але й іноземною мовами; інформаційно-комп'ютерна компетенція, яка охоплює уміння використовувати інформаційні джерела та комп'ютерну техніку на рівні користувача, а також навички аналізу, відбору і вмілого використання отриманої інформації; соціологічна компетенція; правова компетенція; професійний ріст, постійне підвищення професійної компетенції [68].

В основу структури професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти С. О. Демченко поклав пізнавальну діяльність, механізми реалізації найважливіших функцій інтелекту, особистісні якості викладачів. На основі таких складових дослідник виокремлює у структурі компетентності такі блоки: особистісний, який охоплює індивідуальні властивості викладача; інтелектуальний, що передбачає оволодіння викладачем базовими фундаментальними знаннями, сучасними досягненнями педагогічної та психологічної наук; функціонально-предметний – охоплює проєктувальні та конструктивні педагогічні здібності, діагностичні вміння; адаптивний блок, який виконує вирішальну роль на етапі входження викладача в професію [84].

Г. О. Копил визначає таку структуру професійної компетентності магістрів із міжнародної економіки: мотиваційно-ціннісний компонент (містить інтерес до поглибленого вивчення фахових дисциплін; усвідомлення значущості компетенцій, безпосередньо пов'язаних із економічною діяльністю, для майбутньої професійної діяльності; прагнення до набуття конкурентоспроможних умінь і навичок); інформаційно-перцептивний компонент (містить здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації; здатність до запозичення

кращих зразків підприємницької культури у вітчизняній і зарубіжній економіці); операційно-дієвий компонент (виявляється в умінні застосовувати набуті професійно важливі знання у професійній діяльності з оптимальною користю; реалізовувати пріоритетні компетенції, властиві галузі міжнародної економіки; компетентно спілкуватися з іноземними діловими партнерами, а саме: умінні розуміти позицію співрозмовника, налагоджувати довірливий контакт із співрозмовником, створювати атмосферу діловитості, порозуміння, передбачати конфліктні ситуації та запобігати їм) [150].

Оскільки основним структурним компонентом професійної компетентності магістрантів є мотиваційно-ціннісний, вважаємо за доцільне запропонувати визначення мотиву. Отже, мотив – це внутрішній стимул до діяльності, який пов'язаний із задоволенням потреб суб'єкта, що спонукається внутрішніми та зовнішніми умовами, зумовлює активність і визначає спрямованість діяльності [258, с. 20–21]. Сукупність різних мотивів утворюють поняття мотивації, яка формується та розвивається залежно від умов життя особи та визначає спрямованість її активності.

Н. М. Самарук пропонує таку структуру професійної компетентності майбутніх економістів [312]:

а) компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення, знання методів економічного аналізу; наявність системного уявлення про структуру і тенденції розвитку української та світової економіки тощо);

б) компетенції в інших сферах професійної діяльності (система знань із фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту; знання інформативно-правової бази);

в) інформаційно-комп'ютерна компетенція (стосується роботи з комп'ютерною технікою і визначається таким переліком знань і вмінь: знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; уміння працювати в мережі Internet; уміння працювати зі спеціалізованим програмним забезпеченням;

г) комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й інших тощо);

г) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, упевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти впродовж життя тощо);

д) виробничо-діяльнісна компетенція (передбачає знання посадових інструкцій згідно з кваліфікацією фахівця, а саме: обізнаність із вимогами, функціями, правами, обов'язками; знання основ етикету).

С. К. Меркулова на основі аналізу поглядів учених щодо структури компетентності виокремлює в ній такі компоненти: соціальну спрямованість; ціннісно-сміслову ставлення до діяльності; практико-орієнтовану особистісну діяльність; ситуаційний характер як вияв особливостей конкретної професійної діяльності; особистісні якості, які сприяють оптимальній організації професійної діяльності [212, с. 164].

Компетентність визначають як сукупність здатностей до реалізації свого потенціалу (знань, умінь, досвіду) для успішної творчої діяльності з огляду на розуміння проблеми, представлення прогнозованих результатів, розкриття причин, що ускладнюють діяльність, пропозиції засобів усунення цих причин, необхідні дії та оцінки прогнозованих результатів. У такому тлумаченні компетентності чільна не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми [31].

Також учені виокремлюють сім сфер компетенцій, якими повинен володіти випускник університету [72, с. 10–11]:

1) обізнаність в одній або більше наукових дисциплінах (випускник вищого навчального закладу ознайомлений із сучасною системою наукових знань і володіє компетенцією її розширення та поглиблення через систематичне вивчення);

2) компетентність у здійсненні досліджень (випускник володіє компетенцією набуття нових знань через систему досліджень, що означає цілеспрямований і систематичний розвиток нових знань і здібностей аналізу нових проблемних питань);

3) компетентний у проектуванні (паралельно зі здійсненням теоретичних досліджень чимало випускників також займаються проектуванням – синтетична діяльність щодо використання нових або змінених чинників (фактів, структурних елементів, систем) для створення деяких цінностей відповідно до певних вимог і бажань);

4) володіє науковим підходом (наявність у випускника наукового, зокрема системного, підходу, який характеризується розвитком і використанням теорій, моделей і логічно послідовних інтерпретацій, володіє критичним поглядом на речі та здатністю розуміти характер науки і технології);

5) сформовані основні інтелектуальні навички (випускник володіє компетенцією аргументування, формування суджень, роздумів);

6) компетентний у співробітництві та комунікації (випускник володіє компетенцією роботи з іншими і для інших, що вимагає не тільки адекватної взаємодії, почуття відповідальності та навиків лідерства, але й належної комунікації з різною категорією людей; випускник повинен бути готовим до участі в наукових та суспільних дискусіях);

7) врахування часового та соціального контексту (науки і технології не існують ізольовано, а завжди передбачають наявність часового та соціального контексту; нові теорії та методи дослідження мають певне походження та відповідні наслідки, а випускник повинен уміти це інтегрувати в свою наукову діяльність).

Структура професійної компетентності педагога професійного навчання, обґрунтована О. І. Щербак, охоплює такі складові: психологічну, педагогічну, науково-дослідну та соціально-економічну компетентності [389, с. 193]. 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 компетенції, 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 [389, с. 194–195].

С. Є. Бухальська, обґрунтовуючи структуру педагогічної компетентності викладача медичного коледжу,

зазначає, що необхідними компонентами повинні виступати такі: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, оцінювально-рефлексивний, творчий. Ціннісно-мотиваційний передбачає усвідомлення необхідності власної неперервної професійної освіти, прагнення до ефективного та якісного виконання педагогічних завдань; когнітивно-процесуальний забезпечує розуміння сутності педагогічної компетентності, володіння дидактичними прийомами та методикою викладання у вищій школі, комп'ютерну грамотність; оцінювально-рефлексивний охоплює самопізнання та самоаналіз як викладача, педагогічну самосвідомість, педагогічну стійкість у поглядах і вчинках, самоконтроль і коригування своєї діяльності з метою розвитку педагогічної компетентності; творчий передбачає пошук оригінальних ідей, проблемне бачення; науково-педагогічне мислення, креативний підхід до виконання педагогічної діяльності, комунікативність [40, с. 9–11].

Л. В. Штефан пропонує такий алгоритм розробки структури компетентності фахівця [388, с. 164]:

- необхідно визначити компетенції, що входять до певної компетентності; це доцільно здійснювати на основі аналізу чинних нормативних документів, літературних джерел, опитувань експертів;

- кожен із визначених компетенцій доцільно опрацювати згідно із передбачуваною структурою та моделлю підготовки фахівця;

- інтегрування структурних компонентів компетенцій, щоб визначити усі вагомні складові, які необхідно сформувати у фахівця.

Аналіз сучасного вітчизняного науково-теоретичного підґрунтя професійної компетентності педагога дозволяє визначити такі положення. По-перше, незважаючи на відмінність наукових підходів: особистісно-діяльнісного, системно-структурного, культурологічного та інших до вирішення наукових завдань, у сучасній психолого-педагогічній літературі нема концептуальної різноманітності й різноплановості трактування цього поняття, що обумовлено особливостями культурно-історичного розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки, єдиною методологічною базою. По-друге, методологічною основою сучасних наукових підходів до визначення професійної компетентності педагога, розкриття її структури, сутності складових

компонентів є в основному розробки Н. В. Кузьміної [161; 162], А. К. Маркової [187; 188] і В. А. Сластьоніна [339]. По-третє, професійна компетентність визначається як єдність теоретичної та практичної готовності педагога до педагогічної діяльності. По-четверте, компетентність визначається як властивість особистості і підрозділяється на декілька видів, на яких ґрунтується зрілість людини в професійній діяльності:

1) соціально-психологічну компетентність, яка визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які його оточують у системі міжособистісних відносин (уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, вибрати адекватні способи спілкування тощо);

2) комунікативна компетентність – характеризується сукупністю знань, вербальних і невербальних умінь і навиків спілкування;

3) професійно-педагогічна компетентність як здатність до продуктивного спілкування в умовах, які визначені педагогічною системою.

Отож, у результаті аналізу складових професійної компетентності педагога вищої школи можна зробити такі висновки: професійна компетентність викладача вищого навчального закладу ґрунтується на сукупності діяльнісно-рольових і особистісних (суб'єктно-дільнісних) характеристик; особливості реалізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю специфічно впливають на компоненти професійної компетентності педагога вищої школи.

Професійне удосконалення педагога, як зазначає А. К. Маркова, є принципово важливим, адже професіонал – це спеціаліст, який оволодів високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінює та удосконалює себе в процесі виконання професійних завдань і функцій, який робить індивідуальний професійний внесок у професію [187, с. 48]. Саме підготовка магістранта повинна сприяти його становленню як професіонала. Відповідно виникає питання професійних компетенцій, які співвідносяться з вимогами до професійної підготовленості спеціаліста, тому доволі часто використовується поняття професійно-спеціалізованих компетенцій саме у контексті професійної характеристики випускників магістратури.

Підготовка магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю здійснюється двома напрямками: один охоплює підготовку фахівців конкретної спеціальності та спеціалізації, інший – передбачає педагогічну підготовку магістрантів до виконання функцій педагогічної діяльності. Саме педагогічна підготовка майбутніх магістрів як викладачів вищого навчального закладу передбачає формування у них педагогічної компетентності.

Спираючись на розуміння педагогічної освіти як невід’ємного компонента загального особистісного розвитку кожного фахівця, формування на цій основі базових професійно-педагогічних компетенцій, які є основою для становлення магістра як викладача вищого навчального закладу та подальшої професійної діяльності, що досягається через педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, з метою формування на цій основі компонентів педагогічної компетентності, зважаючи на те, що слухач магістратури в майбутньому повинен бути готовим до виконання функцій викладача вищого навчального закладу, ми здійснили наше дослідження.

На основі теоретичного аналізу та проведеного нами констатувального експерименту ми виокремили такі компоненти педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю:

- мотиваційно-ціннісний;
- професійно-педагогічний;
- професійно-особистісний;
- управлінський;
- соціокультурологічний;
- самовдосконалення.

Проаналізуємо кожний із компонентів педагогічної компетентності магістрів як викладачів вищого навчального закладу, зображеного на рис. 4.1.1.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає:

а) мотивацію до педагогічної діяльності, що, на нашу думку, тісно пов’язано з проблемою вибору напряму професійно-педагогічної підготовки магістранта;

б) сформоване особистісне ставлення магістранта до себе як до суб’єкта майбутньої професійної діяльності, а також усвідомлення змісту й необхідності виконання професійно-педагогічних функцій у конкретній соціально-економічній ситуації.

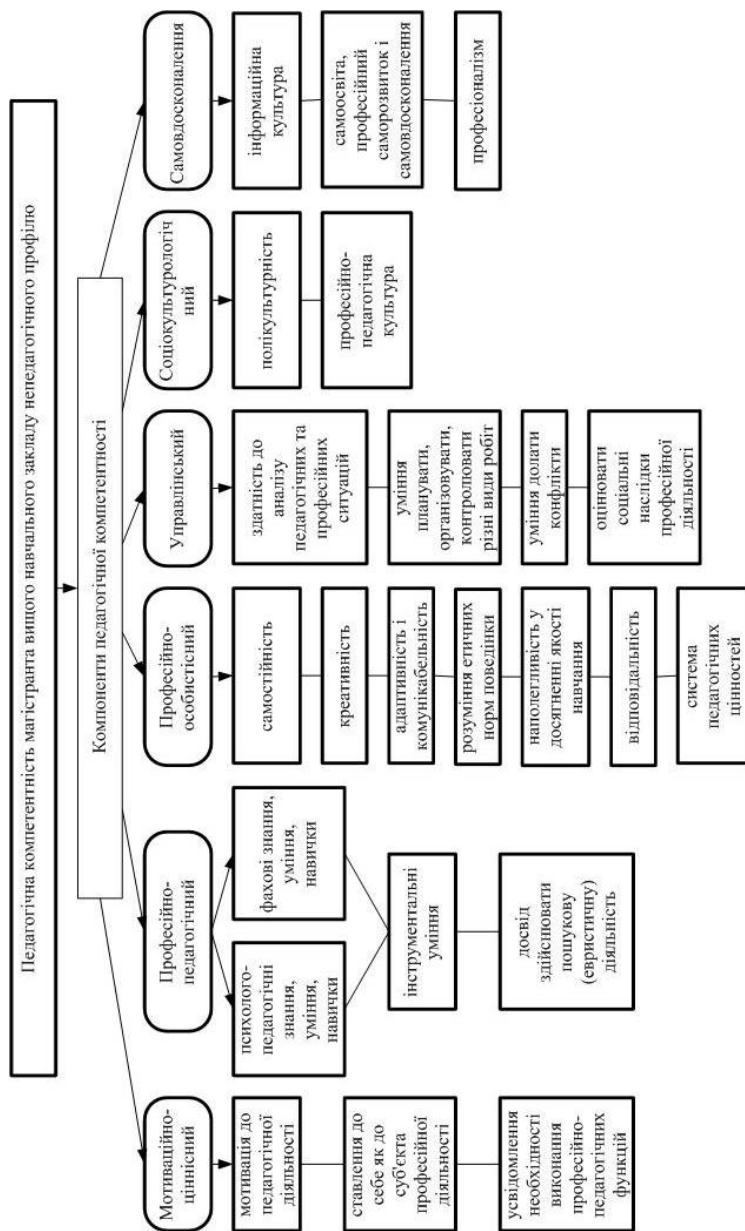


Рис. 4.1.1 Структура педагогічної компетентності магістра вищого навчального закладу непедагогічного профілю

Професійно-педагогічний компонент охоплює:

а) оволодіння магістрами як викладачами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь, навичок (містить сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, досвіду майбутнього викладача, що сприяють пошуковій (евристичній) діяльності та науково-теоретичним розробкам);

б) оволодіння необхідними професійними знаннями, уміннями й навичками з фаху, що визначає готовність до професійного зростання, удосконалення форм і методів професійної діяльності, здатності систематично працювати над поглибленням знань із фаху, активізувати пізнавальну діяльність з метою формування теоретико-пізнавальної спрямованості професійної спеціалізації;

в) інструментальні уміння, що забезпечують здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати знання, використовуючи уміння знаходити та опрацьовувати інформацію з різних джерел, володіння інформаційними засобами і технологіями, рідною та іноземною мовами.

Професійно-особистісний компонент відображає такі якості особистості майбутніх магістрів, які характеризують особу магістранта не тільки як майбутнього викладача, як фахівця певної спеціальності, але й як розвинену особистість, якій притаманні сформовані особистісні цінності, що реалізуються у безпосередній професійній діяльності та в контексті педагогічної діяльності магістрантів як майбутніх викладачів.

До цінностей, які реалізуються у безпосередній *професійній діяльності*, входять: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки щодо інших людей, наполегливість у досягненні поставленої мети та відповідальність за якість виконаної роботи.

До *педагогічних цінностей* належать: гуманність, креативність, адаптивність і комунікабельність, цінності педагогічного спілкування.

Управлінський компонент висвітлює сформованість у магістрів таких умінь:

а) прогнозувати, програмувати, планувати, організувати та контролювати різні види робіт, зокрема: навчально-виховну діяльність у студентських групах, навчально-виховний процес у різних типах вищих навчальних закладах; ке-

рувати собою, що розуміється як самовладання людини, яке виявляється у критичних ситуаціях;

б) професійна гнучкість, що характеризується умінням запобігати конфліктам і знаходити оптимальні шляхи їх вирішення;

в) виявляти лідерські якості, що визначаються готовністю до співпраці із фахівцями із суміжних сфер, володіти навичками організаційно-управлінської діяльності; аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу та ухвалювати необхідні рішення, відповідати за них.

Соціокультурологічний компонент відображає:

а) сформовану інформаційну компетентність магістра;

б) рівень професійно-педагогічної культури як вищого показника сформованості соціокультурного компоненту, що охоплює і методологічну культуру;

в) полікультурність як індивідуальну рису, яка повинна виявлятися у толерантному, доброзичливому ставленні до представників різних національних і релігійних меншин, врахування їхнього менталітету та культурно-історичних особливостей розвитку у процесі їх підготовки.

Формування соціокультурного компонента передбачає розвиток здібностей та готовності зберігати позитивні зразки культури, створювати майбутні, спираючись на внутрішні можливості саморозвитку особистості.

Компонент самовдосконалення охоплює сформовану готовність до навчання впродовж життя, що виявляється у:

а) здатності до самостійного оволодіння новими знаннями та сучасними інформаційними технологіями для пошуку інформації;

б) здатності швидко реагувати на зміни, що відбуваються в галузі професійної діяльності, власному стилі діяльності та критичності мислення;

в) прагненні до професійного саморозвитку, самоудосконаленні та самозбереженні в ситуації швидкоплинності та швидкозмінюваності сучасного суспільства.

Відтак педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю – це складне системне професійно-особистісне утворення, що характеризується сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості та відображається у здатності використовувати теоретичні знання, уміння, навички, необхідні для продуктивної діяль-

ності щодо педагогічної підготовки майбутнього фахівця, вирішення завдань дидактичного, виховного, розвивального та інших напрямів.

Водночас усвідомлюємо, що зазначені компетенції не можуть бути рівноцінно сформовані за підготовки магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Саме тому вважаємо за доцільне виокремити тільки ті їх показники, формування яких набуває важливого значення у процесі педагогічної підготовки майбутніх магістрів.

Отже, педагогічна компетентність магістра вищого навчального закладу непедагогічного профілю забезпечується сформованістю сукупності компонентів (мотиваційно-ціннісний; професійно-педагогічний; професійно-особистісний; управлінський; соціокультурологічний; самовдосконалення) та відповідних їх показників, що у сукупності відображає і готовність магістрів до професійної діяльності майбутніх фахівців, і сформованість їх готовності до професійно-педагогічної діяльності на посаді викладачів вищих навчальних закладів.

Саме тому зазначаємо, що формування педагогічної компетентності магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю здійснюється у процесі педагогічної підготовки, що передбачає оволодіння сукупністю теоретичних знань, сформованістю необхідних практичних умінь і навичок, визначених змістом педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

4.2. Концепція педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю

Реформування системи вищої освіти в сучасних умовах передбачає створення такої системи підготовки майбутніх фахівців, які б відповідали потребам і запитам різних галузей суспільства. При цьому акцентується на професійній підготовці та отриманні такої сукупності необхідних знань, практичних умінь і навичок, що може забезпечити формування конкурентоспроможних спеціалістів.

Важливою проблемою сучасної освіти є оцінка якості підготовки конкурентоспроможного фахівця. З уваги на важливість соціокультурних компетенцій у професійній культурі фахівця особливого значення набуває здатність до якісного викладання навчальних дисциплін.

Проблема формування і удосконалення педагогічної освіти як необхідної складової у підготовці майбутніх фахівців непедагогічного профілю досліджується в контексті модернізації системи вищої освіти України та зумовлена її входженням в європейський освітній простір. В. Г. Кремень зазначає, що від «...змісту й спрямованості навчальних дисциплін, виховного процесу залежить духовна, морально-психологічна культура учнів, студентів, узагалі молодих людей. ... освітній процес у державі має бути спрямований на духовне збагачення і творчу діяльність особистості, виявляючи свої здібності для самореалізації» [156, с. 464]. Але зауважимо, що ця проблема найбільшою мірою вивчається тільки у системі підготовки фахівців вищих педагогічних навчальних закладів, які й передбачають формування майбутніх учителів різних напрямів і спеціалізацій. Що ж стосується розроблення Концепції педагогічної освіти фахівців вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, то ця проблема і в сучасних умовах лише частково досліджується вітчизняними науковцями.

Перехід України до ринкових відносин, активне входження вітчизняної системи освіти у Європейську освітню спільноту відзначається певними протиріччями. З одного боку, – це відкриття великих перспектив для економічного зростання та благополуччя громадян, з іншого – значна втрата духовності й ціннісної дезорієнтації особистості, що зумовлено пошуком максимально ефективних шляхів для подолання конкуренції та професійному утвердженні.

В. О. Огнев'юк, вивчаючи проблему освіти в системі цінностей людського розвитку, зазначає про вагому роль освіти у сфері людинотворення. Гуманізація освіти, на думку науковця, повинна сприяти подоланню штучної відокремленості вузько-професійних, природничих, економічних і техніко-технологічних знань від людинознавчих [246, с. 184]. Саме тому педагоги (хоч би які дисципліни вони викладали) повинні дотримуватися цілісного підходу до виховного процесу з огляду на необхідність багатогранних особливостей духовного становлення громадян України. Змістовий аспект різнобічного розвитку особистості, як зауважує В. О. Огнев'юк, визначаються її світоглядом і мораллю [246, с. 183].

Метою розвитку педагогічної освіти, як зазначено у Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в

Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці. Підготовка педагогічних працівників може також здійснюватися в інших вищих навчальних закладах за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти [148].

Проблема якості гуманітарної складової вищої освіти дуже важлива і зумовлена активною гуманітаризацією системи освіти в Україні. Енциклопедія освіти пропонує таке визначення поняття «гуманітаризація освіти» [91, с. 158]: це «процес переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу, пов'язаний з посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщення акцентів з «природи і суспільства» на «людину в природі і суспільстві», звернення уваги на самоцінність особи».

Необхідність упровадження гуманітарної складової у практику підготовки майбутніх магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю зумовлена низкою різних причин. По-перше, не будучи профілюючими і визначальними щодо майбутньої спеціалізації студента, гуманітарні дисципліни, а до них також належать дисципліни психолого-педагогічного циклу [91, с. 159], доволі часто розглядаються як додаткові, й важливі, й відповідні кафедри вимушені постійно доводити перед керівництвом вищого навчального закладу свою доцільність. По-друге, в сучасних умовах фахівець не може бути успішним і реалізованим, якщо має лише спеціалізовані знання і не орієнтується в гуманітарних проблемах, комунікативних стратегіях, не володіє соціокультурними навичками й культурними компетенціями. Гуманітарна складова вищої освіти виступає в інформаційному суспільстві невід'ємною частиною професійної культури фахівця. По-третє, проблема якості гуманітарної

складової вищої освіти стає особливо актуальною у зв'язку із уходженням української системи вищої освіти у Болонський процес, що висуває вимоги до якості вищої професійної освіти.

Наука й освіта у XXI ст. мають зосередитись на проблемах людини. В. О. Огнев'юк підкреслює: «...як це не дивно, але про людину ми знаємо значно менше порівняно із знаннями про нашу планету, рослини та інші речі, що нас оточують. Все ще триває пошук оптимальних способів впливу на формування людини, як у інтелектуальному, так і в соціальному аспектах. Перспективний шлях вирішення цих завдань пролягає, очевидно, через поєднання зусиль не лише природничих і гуманітарних наук, а й сучасної науки загалом та освіти» [245, с. 15]:

Дослідники визначають основні завдання, що вирішує гуманітарна складова вищої освіти [283, с. 24]:

1. Формування соціокультурної компетентності як складової професійної культури фахівця, що дозволяє не лише засвоїти знання, навички, уміння конкретної професії, але й навчитись бачити широкий соціокультурний контекст професійної діяльності, оцінювати соціальні перспективи й наслідки своїх дій.

2. Розвиток особистості, людських якостей майбутнього фахівця, формування світогляду, моральної свідомості, громадянської позиції.

3. Набуття комунікативних навичок, вироблення умінь встановлювати контакт і підтримувати конструктивні стосунки з іншими.

4. Оволодіння соціально-психологічними прийомами спілкування, лідерськими якостями.

Важливим завданням сучасних вищих навчальних закладів є вирішення питання, що пов'язане із місцем, значенням, обсягом дисциплін гуманітарного циклу. Як зазначає О. О. Андреев, традиції вузького технократизму досі живі, недооцінка гуманітарної складової вищої освіти теж простежується [8, с. 119]. Важливо пам'ятати, що суб'єктом освітнього процесу є людина зі своїми інтересами, потребами у розвитку, вдосконаленні, самореалізації тощо. Завданням особистісного розвитку та вдосконалення відповідають гуманітарні дисципліни, які у достатньому обсязі повинні бути у підготовці і бакалаврів, і магістрів.

Зважаючи на неабияке значення гуманітарних і суспільних наук у навчальній програмі з точки зору формування універсальних компетенцій, а також з огляду на суттєві відмінності в поглядах і правилах, що стосуються кількості кредитів, можемо висунути положення про те, що педагогічна освіта є невід'ємною складовою гуманітаризації освітнього процесу вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Гуманітарна освіченість, на думку А. Г. Антипьева, – це не просто певний обсяг гуманітарних знань, це навички і способи роботи із цими знаннями [10, с. 98]. Гуманітарна складова вищої освіти сприяє більшій відкритості людей, формує моральність і толерантне ставлення до різних поглядів, думок, активізує роботу інтелекту. Гуманітарна освіченість є основою духовності людини, допомагає долати непорозуміння між людьми, полегшує оволодіння будь-якою професією. Це важливо для фахівців, діяльність яких охоплює функції спілкування та управління.

Вважаємо, що педагогічна освіта є складовою гуманістичної освіти магістра вищого навчального закладу, і саме тому акцентуємо на розробленні Концепції педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю.

Концепція як система ідей, поглядів і пояснень, будучи упорядкованою та доведеною, може перерости в теорію; 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; крім того, концепція переважно має промовисто виражену особистісну основу [258, с. 41]. Інше тлумачення концепції визначається як система поглядів на процеси та явища в природі та суспільстві; провідний задум (ідея), що визначає стратегію дій під час здійснення реформи, програми, проектів, планів [140, с. 132].

Структурним елементом є концепт – змістове наповнення поняття, що входить у концептуальну схему [258, с. 41].

Вихідні положення Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (31 грудня 2004 р.) [148] ґрунтуються на засадах Конституції України (28 червня 1996 р.), Національ-

ної доктрини розвитку освіти (17 квітня 2002 р.) [232], законів України «Про освіту» із змінами (11 червня 2008 р.) [105], «Про дошкільну освіту» із змінами (1 січня 2009 р.) [106], «Про загальну середню освіту» із змінами (4 червня 2008 р.) [107], «Про професійно-технічну освіту» із змінами (19 грудня 2006 р.) [108], «Про позашкільну освіту» із змінами (6 червня 2005 р.) [109], «Про вищу освіту» із змінами (19 січня 2010 р.) [104], Державної програми «Вчитель» (28 березня 2002 р.) [87], Проекту Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [281] та інших нормативних актів.

З метою аналізу різних підходів до запровадження педагогічних концепцій та зважаючи на необхідність створення концепції педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, проаналізуємо деякі із них.

С. С. Вітвицька зазначає, що генеральна ідея концепції педагогічної освіти магістрів полягає у системному підході до цілісної структури педагогічної освіти як системи, кожна з підсистем якої, своєю чергою, і об'єктом теоретичного дослідження [56]. В основу підготовки магістрів мають бути покладені індивідуальна і дослідницько-орієнтована парадигми.

Результатами професійного саморозвитку має стати готовність магістра до педагогічної діяльності, що містить такі компоненти: цілемотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, насамперед на формування педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає розробку системи особистісно-набутих знань щодо механізмів професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку: майбутній педагог має засвоїти систему понять, концепцій, що розкривають сутність особистісно-орієнтованих технологій, особистісно-професійної рефлексії, отже продуктом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні знання, вміння і навички); операційний (охоплює систему шляхів, способів, прийомів педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення своєї особистості та студента); аксіологічний (поєднує вміння формувати людські та загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію) [56].

Концепція професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту, розроблена Р. В. Клоповим, ґрунтується на сучасних положеннях і концепціях щодо професійно-особистісного розвитку, сучасних наукових дослідженнях і попередньому досвіді у галузі фізичної культури і спорту, спрямованих на формування всебічно розвиненої, творчої та самостійної особистості студентів. Основна причина розроблення цієї концепції, на думку науковця, – це наявні реальні суспільна та соціальна потреби у висококваліфікованих фахівцях із сформованим високим рівнем готовності до використання інформаційних технологій у професійній діяльності й неперервній освіті упродовж усього життя [133, с. 253–254].

Означена концепція ґрунтується на особистісному, системному, діяльнісному та компетентнісному підходах, що створюють сприятливі умови для формування високого рівня готовності майбутнього фахівця фізичного виховання до застосування інформаційних технологій у процесі майбутньої професійної діяльності та неперервної освіти.

Концепція акмеології вищої педагогічної освіти, розроблена В. М. Вакуленко, орієнтована на розробку продуктивних моделей педагогічної діяльності, педагогічних освітніх систем, що забезпечують успіх в обраній професії, віру в себе, високу мотивацію досягнень, активну життєдіяльність і саморозвиток у студентські роки з формуванням духовно-моральних цінностей. Необхідність розробки акмеологічної концепції вищої педагогічної освіти, як стверджує дослідниця, обумовлена логікою розвитку педагогічної акмеології [42, с. 315].

Глобальні процеси зміни освітньої концепції, які породжують стійкі протиріччя, які потрібно буде долати, – протиріччя між глобальним і локальним, загальним та індивідуальним, традиціями і сучасністю, перспективними і найближчими завданнями, конкуренцією і рівністю можливостей людини засвоювати їх, протиріччя між духовним і матеріальним – змушують ґрунтовно зважити на модернізацію вітчизняної вищої школи, головним напрямом якої стає підвищення якості знань, що забезпечує конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Основні положення, мета і завдання Концепції педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непе-

дагогічного профілю відображають сучасний стан розвитку суспільства, інтеграцію системи вищої освіти в європейський освітній простір; відповідають новітнім вимогам, які висуваються до підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю та зумовлюють пошук нових теоретичних ідей і теорій, які б задовольняли потреби суспільства у підготовці компетентних працівників.

Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю передбачає фахову підготовку та формування у випускників готовності до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі. Система підготовки майбутніх викладачів у педагогічних вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації знаходиться на доволі високому рівні розвитку в нашій державі. Значно менше уваги приділяється професійно-педагогічній підготовці майбутніх магістрів в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, де педагогічна складова професійної підготовки займає незначну частину.

Основна мета Концепції – визначення основних положень щодо педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю та реалізація її основних завдань через педагогічну підготовку майбутніх магістрів.

Відповідно до мети нами конкретизовано основні завдання педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, а саме:

1) забезпечення здатності фахівців до неперервного навчання та самовдосконалення упродовж життя;

2) розвиток здатності до сприйняття інноваційних суспільних змін, упродовження новітніх підходів у власну професійну та педагогічну діяльність;

3) забезпечення професійно-особистісного становлення та розвитку педагогічної компетентності майбутнього педагога в умовах непедагогічного навчального закладу на засадах гуманістичної педагогіки;

4) модернізація системи професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю;

5) формування управлінської культури та культури міжособистісного спілкування;

б) розвиток мотиваційної готовності магістрантів до викладацької діяльності та необхідності виконання професійно-педагогічних функцій майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Метою педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є підвищення рівня загальної гуманістичної культури, формування ціннісних орієнтацій гуманістичного суспільства та формування педагогічної компетентності через спеціально організовану систему педагогічної підготовки, яка на основі національних надбань та усталених освітніх європейських традицій могла б забезпечити належну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти, здатних здійснювати педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю та бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Основними напрямками освітньої діяльності магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю повинні бути такі:

- упровадження новітніх освітніх технологій, освоєння і застосування інноваційних методів навчання, що передбачають активну гуманізацію та гуманітаризацію освітнього процесу у непедагогічному вищому навчальному закладі;

- забезпечення профорієнтаційної діагностичної роботи серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» з метою формування у них мотиваційної готовності до педагогічної діяльності й цілеспрямованості педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури;

- створення інтегрованих навчальних курсів, які б охоплювали зміст декількох дисциплін психолого-педагогічного циклу, що сприятимуть ефективній педагогічній підготовці магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю;

- оновлення інформаційної бази навчального процесу, зокрема навчально-методичних комплексів, навчально-методичних посібників, активно використовуючи електронний супровід занять, створення електронно-методичних посібників та електронних підручників;

- формування професійного портрету випускника-магістра з набором професійно-педагогічних компетенцій та особистісних якостей, що підвищують його затребуваність на ринку праці;

– оновлення системи післядипломної педагогічної підготовки фахівців непедагогічного профілю та розроблення механізму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які не мають базової та вищої педагогічної освіти;

– розвиток міжнародного освітнього співробітництва для студентів і професорсько-викладацького складу, включаючи програми обміну, стажування, можливості отримання подвійних дипломів хоча б в одному із напрямів майбутньої підготовки магістрантів.

Концепція педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю повинна ґрунтуватися, на нашу думку, на таких принципах:

– *пріоритету національних і загальнолюдських цінностей*, що передбачає гуманізацію взаємин між викладачами і вихованцями, повагу до особистості майбутнього спеціаліста, розуміння його запитів, інтересів, гідності; усунення авторитарного стилю у спілкуванні. Реалізація окресленого принципу передбачає виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної, на основі національних ідей, зважаючи при цьому на особистісну орієнтованість системи освіти (вибір змісту методів, форм навчання), що спирається на природну схильність студентів до пізнання, цілеспрямовано актуалізує їхні духовні потреби та інтереси, сприяє їх духовній самореалізації;

– *професіоналізму та об'єктивності*, що визначається реальним оцінюванням потенційних можливостей науково-педагогічних кадрів і станом навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Успішна реалізація залежить від психолого-педагогічної готовності фахівців, які забезпечують педагогічну підготовку магістрантів до професійного зростання та підвищення власної педагогічної майстерності впродовж життя;

– *системності і наступності* – забезпечення наступності та безперервності змісту педагогічної освіти та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, створення системи педагогічної освіти для вищих навчальних закладів непедагогічного профілю;

– *поєднання науки, навчання і громадського життя у системі неперервної (ступеневої) освіти*, що зможе забезпе-

чити її випереджувальний характер, який уможливить подолання розриву між змістом педагогічної освіти, досягненнями педагогічної науки та практики;

– *ефективності та результативності* – поліпшення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, усунення дублювання навчальних планів, запровадження кредитно-модульної системи навчання; орієнтованість випускника магістратури на досягнення реальних педагогічних цілей, оволодіння необхідними для цього засобами і методами. Реалізація цього принципу передбачає запровадження компетентнісного підходу у педагогічну підготовку магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю;

– *інноваційності* – застосування у навчально-виховному процесі гнучких освітніх інноваційних програм і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження європейських вимірів якості освіти. Ефективне впровадження такого принципу передбачає наявність у науково-педагогічних працівників елементів педагогічної творчості, розвиток яких залежить від сукупності необхідних умов, дотримання яких обов'язкове в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Педагогічна підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю буде ефективною, якщо забезпечується реалізацією визначених принципів.

Зміст педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищого навчального закладу і, зважаючи на її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, що зумовлено вимогами Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір [148].

Розкриємо зміст кожної складової підготовки майбутнього фахівця.

Фундаментальна педагогічна підготовка повинна передбачати вивчення теоретичних основ спеціальності та дисциплін психолого-педагогічного циклу згідно з ви-

могами, які висуваються до рівня педагогічної підготовки майбутнього фахівця відповідного профілю у вищому навчальному закладі, і базується на новітніх досягненнях науки. Зміст і обсяг фундаментальної педагогічної підготовки має відповідати змісту й обсягу такої підготовки з інших відповідних спеціальностей, що забезпечує рівні академічні права осіб, які пройшли таку підготовку в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Випускникам освітньо-кваліфікаційного рівня магістр присвоюється кваліфікація викладача як таким, що мають поглиблену професійну та професійно-педагогічну підготовку, що передбачає можливість їх працевлаштування у непедагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації та у науково-дослідних установах.

Психолого-педагогічна підготовка повинна передбачати вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін, перелік яких визначений нормативними документами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури різних типів вищих навчальних закладів, ще й деякі спецкурси (зокрема, основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості, педагогічна деонтологія, управління конфліктами в педагогічних колективах тощо), які повинні забезпечити ефективну педагогічну підготовку магістрантів саме в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Методична підготовка повинна передбачати вивчення методики викладання навчальних предметів у вищій школі та організацію проходження педагогічної (асистентської) практики. Методична підготовка є наскрізною і здійснюється упродовж усього періоду навчання з уваги на особливості спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та двоциклову підготовку майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр».

Інформаційно-комунікаційна повинна передбачати таку підготовку, що охоплює вивчення основ інформатики, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється упродовж усього терміну навчання в умовах вищого навчального закладу.

Практична підготовка повинна передбачати проходження педагогічної (асистентської) практики, форми, тривалість і строки проведення якої визначаються навча-

льними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Для проходження педагогічної практики базами переважно стають кафедри того ж вищого навчального закладу.

Соціально-гуманітарна підготовка, як складової педагогічної підготовки в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, повинна передбачати поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровлювальної освіти та її професійно-педагогічне спрямування.

Отож, педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю реалізується через спеціально організовану педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, що спрямована на формування педагогічної компетентності магістра непедагогічного профілю.

Концепція педагогічної освіти передбачає реалізацію мети – формування педагогічної компетентності магістра непедагогічного профілю як викладача вищого навчального закладу. Основним засобом досягнення мети є педагогічна освіта в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, яка реалізується через педагогічну підготовку майбутнього фахівця в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Педагогічна підготовка магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю набуває ефективності завдяки використанню сучасних інформаційних технологій, серед яких: зміст, форми, методи і засоби, самостійна робота, дослідницька діяльність і педагогічна практика.

Ефективність педагогічної підготовки залежить від двох взаємопов'язаних груп чинників, серед яких обсяг (охоплює кількість навчальних годин, відведених на вивчення обов'язкових і вибіркових навчальних предметів і зміст навчальних програм та дисциплін, які повинні забезпечити змістове наповнення педагогічної освіти магістрантів) і якість, що передбачають наявність суб'єктивних і об'єктивних чинників. До суб'єктивних чинників належать професійно значущі якості викладача та особистісні якості студентів, які повинні доповнювати і впливати одні на одних. До об'єктивних чинників входять професійна майстерність науково-педагогічних прав-

ників, кількість студентів і матеріально-технічне забезпечення навчального процесу.

Результатом концепції педагогічної освіти магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю є сформована педагогічна компетентність майбутніх магістрів. Реалізація концепції педагогічної освіти магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю здійснюється через педагогічну технологію, яку ми відобразили на рис. 4.2.1.

Концепція педагогічної освіти, на нашу думку, буде ефективно реалізовуватися під час створення та дотримання необхідних умов:

а) врахування необхідності тісної організації співпраці між викладачами та студентами;

б) дотримання принципів особистісно орієнтованого навчання;

в) врахування індивідуальних психолого-педагогічних особливостей розвитку студентів, їх мотиваційної та психологічної готовності до виконання різних видів завдань;

г) створення належних організаційних, методичних, управлінських умов для професійного становлення майбутніх фахівців під час навчання в магістратурі вищого навчального закладу непедагогічного профілю тощо.

Основною умовою належної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю, ефективної організації та проведення різних типів навчальних занять є належне інформаційно-методичне та бібліотечне забезпечення, що охоплює:

- пошук необхідної літератури;
- електронні підручники та навчальні посібники;
- обмін науковою інформацією;
- перевірку знань за допомогою комп'ютерної техніки;
- забезпечення програмами, планами семінарських або практичних занять;
- забезпечення методичними посібниками з підготовки курсових робіт, організації та проведення різних видів практик; написання магістерських дисертацій;
- підготовку електронного диску з програмами та навчально-методичними посібниками, необхідними магістрантам упродовж усього періоду навчання.

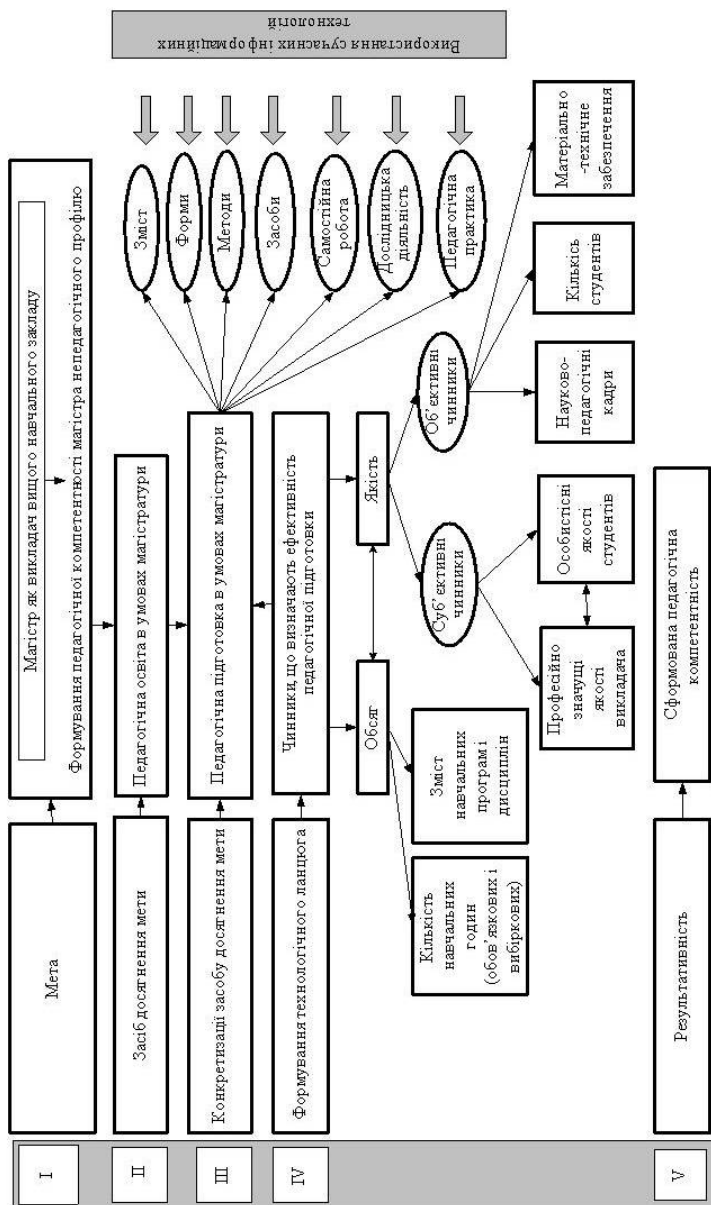


Рис. 4.2.1. Педагогічна технологія реалізації концепції педагогічної освіти маістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю

Отож, концепція педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю ґрунтується на сукупності ідей, поглядів, соціокультурне значення якої полягає у формуванні професійно-педагогічної готовності майбутніх магістрів до виконання функцій викладача вищого навчального закладу. Це провідна ідея у системі теоретичних досліджень, сукупність певних поглядів на професійно-педагогічну підготовку магістрантів, основоположна ідея теорії педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищих непедагогічних навчальних закладах.

Вважаємо, що основні положення концепції педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю ефективно реалізовуватимуться через систему педагогічної підготовки магістрантів, основна мета якої полягає у формуванні та розвитку педагогічної компетентності магістра як майбутнього викладача вищого навчального закладу.

4.3. Структурно-компонентна модель педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю

Модель фахівця – це опис того, до чого цей фахівець повинен бути придатний, до виконання яких функцій він підготовлений і які якості повинен мати [378, с. 28].

Уперше поняття «модель» введено у науковий обіг у XVII столітті німецьким ученим Г. Лейбніцем у значенні зручної форми отримання знань про навколишнє середовище [388, с. 18].

Поняття «модель» (рос. модель, англ. model, нім. Modell n) – це речова, знакова або уявна (мислена) система, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об'єкта дослідження. Розрізняють фізичні, математичні педагогічні та інші моделі. Спираючись на це визначення, зазначимо, що дидактичне моделювання розглядається як система дій, що забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного). Дидактичні моделі у процесі навчання виконують особливу роль, тому що вони створені відповідно

до логіки предмета навчання й можливостей суб'єкта, тобто того, кого навчають [116, с. 67–69].

Для педагогіки вищої школи проблема розробки моделі фахівця не нова, їй присвячені дослідження багатьох учених, зокрема: І. Д. Бех [25], А. А. Вербицького [46], І. А. Зязюн [117], С. О. Сисоєвої [328], Л. П. Сущенко [353], М. Г. Чобітько [374], В. В. Ягупов [392], І. В. Козич [144], Н. В. Кузьміної [162], А. К. Маркової [187], І. Я. Мишишин [219], О. Г. Романовського [303].

Моделі цих дослідників ґрунтуються на системно-структурному, програмно-цільовому, професійно-діяльнісному, професійно-особистісному, особистісно орієнтованому підходах. Аналіз науково-педагогічних досліджень указує на те, що ці моделі охоплюють особистісні якості, якими повинен володіти майбутній фахівець, але не визначають дієві механізми їх формування.

Погоджуємося з дослідженнями Р. Гейзерської, яка зазначає, що для успішного вирішення проблеми підготовки майбутнього професіонала необхідно використовувати інтегрований підхід, здійснюваний на основі оптимального сполучення різних моделей з перевагою особистісних систем. Нині необхідно відмовитися від підготовки фахівця-виконавця і надати перевагу підготовці професіонала-творця, здатного гнучко сприймати конструктивні ідеї, самостійно вирішувати нестандартні завдання, виявляти сміливість у невизначених ситуаціях і постійно перебувати в процесі професійного росту і розвитку [60, с. 23].

Аналіз поняття «модель» доводить, що у дослідників немає єдності в поглядах щодо його тлумачення. Основна проблема – в універсальності цього поняття. Функціонуючі на практиці моделі доволі багатогранні, специфічні. Однак, як стверджує І. В. Козич, їх можливо поєднати на основі фіксації 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 аналізує модель американського філософа М. Н. Вартофського. Згідно з його теорією, створені людьми когнітивні артефакти – це моделі, тобто репрезентації для

нас самих того, що робимо, чого бажаємо, на що сподіваємось. Тому модель, на думку І. В. Козич, – це не тільки відображення або копія певного стану речей, але й передбачена форма діяльності. Фактично модель розглядається як конструкція, у якій розміщуємо символи нашого досвіду або мислення таким чином, що в результаті отримуємо систематизовану репрезентацію цього досвіду або мислення як засіб їх розуміння або пояснення іншим [144]. Модель повинна зберігати властивості реального об'єкта, і тільки в цьому випадку пізнання може зосередитись на тих сторонах реальності, які виокремлено для вивчення.

У сучасних умовах розроблено достатньо велику кількість теоретичних моделей професійної діяльності фахівців. І. В. Шерстньова пропонує умовно їх розділити на три порівняно самостійні напрями: знаково-символьний (засновник Л. С. Віготський), 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. Сьогодні однією з найбільш повних та адекватних моделей професійної діяльності фахівця є модель, запропонована Б. Ф. Ломовим, В. Д. Шадріковим та В. А. Козаковим. Модель складається з елементів двох груп: організаційної та психологічної. До організаційної групи входять суб'єкт, процес, предмет, умови, засоби і продукт діяльності. До психологічної – мотив, ціль, інформаційна основа, програма, блок прийняття рішень та підсистема професійно (діяльнісно) важливих якостей. І. В. Шерстньова, аналізуючи державні стандарти вищої освіти, зазначає, що зміст означених елементів організаційної та психологічної груп системи професійної діяльності фахівця потребує окремого розкриття, деталізації, упорядкування та розробки на основі цього структурних моделей [385].

Розглядаючи компетентнісну модель випускника економічного напрямку підготовки, М. С. Головань зазначає, що модель спеціаліста – це певний еталон фахівця, який повинен бути підготовлений у вищому навчальному закладі і який відповідає сучасним вимогам суспільства. Модель спеціаліста створюється відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки фахівця. Структура компетентнісної моделі фахівця, як зазначає М. С. Головань, складається з двох

груп компетенцій: універсальних (ключових) і професійних [64]. Науковець зазначає, що така бінарна класифікація компетенцій характерна і для бакалавра, і для магістра напряму підготовки «фінанси та кредит». Відмінність полягає лише у змістовому наповненні цих компетенцій.

І. Я. Мишишин серед моделей педагогічної підготовки виділяє такі: паралельна, що формується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми упродовж терміну підготовки вчителя; інтегрована, яка полягає в тому, що вивчення навчальної програми відбувається не тільки одночасно, але й у взаємозв'язку між певними темами та інтеграції теорії з практикою; послідовна – передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на завершальному [219].

А. А. Вербицький, розробляючи теоретико-практичні аспекти контекстного навчання, зважає на вагоме джерело змістового наповнення навчальної дисципліни – майбутню професійну діяльність. Саме її автор пропонує як модель діяльності спеціаліста, структурними компонентами якої повинні бути: основні професійні функції та їх детальна характеристика, сукупність професійних завдань та проблем, які компетентно повинен вирішувати спеціаліст, використовуючи систему теоретичних знань. Це і дозволяє проектувати комплекси предметних і соціально-особистісних компетенцій, розвиток і формування яких передбачається у навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців [46].

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська) обґрунтовано модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики, яка визначається як багатокомпонентне особистісне новоутворення, що охоплює соціально значущі та професійні компетентності вчителя, набуття яких у процесі вивчення гуманітарних, соціально-економічних, природничо-математичних, професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін у вищому навчальному закладі дасть змогу йому повноцінно жити та успішно працювати в інформаційному суспільстві [97].

Модель спеціаліста-професіонала, як зазначає Є. О. Климов, повинна розроблятися, спираючись на суб'єктний підхід

через опис діяльності фахівця, що передбачає опис об'єкта праці та опис суб'єкта праці [132].

В. Д. Шадриков, описуючи модель сучасного фахівця з вищою освітою, зазначає, що 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. Дослідник стверджує, що певна модель з конкретного фаху відрізнятиметься цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, правилами та критеріями досягнення мети, інформаційним забезпеченням. В. Д. Шадриков пропонує структурними елементами моделі фахівця такі компетентності: соціально-особистісні, загально-професійні та спеціальні [378].

У процесі дослідження особливостей становлення та розвитку професійно-педагогічної освіти в умовах сучасного реформування системи освіти О.І.Щербак зазначає, що модель педагога професійного навчання обов'язково повинна ґрунтуватися на компетентнісному підході, що передбачає тісний взаємозв'язок необхідних структур діяльності та соціально важливих характеристик. Вона стає діагностичним еталоном, орієнтуючись на який, педагог може планувати всю роботу щодо розвитку професійної компетентності і оцінювати її [389, с. 188]. Відповідно до ідей компетентнісного підходу модель педагога професійного навчання складається з трьох блоків: методологічно-цільового, процесуально-змістового, діагностувально-результативного [389, с. 142].

Згідно з описами освітньо-кваліфікаційних рівнів національної рамки кваліфікацій підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» передбачає як кінцевий результат: наявність компетенцій для планування і виконання нових і комплексних професійних завдань, для автономних процесів управління в межах наукових суб'єктів чи в стратегічно (інноваційно) орієнтованій сфері діяльності; демонстрація умінь і готовності до розподілу завдань співробітникам на підставі широких інтегрованих знань, розуміння, навичок і професійного досвіду, управління і координації їх професійними діями із застосуванням новітніх методів відповідного спрямування; здатність визначати і інтерпретувати специфічні особливості, термінологію, ключові наукові надбання і рамки у професійній сфері відпо-

відного спрямування; готовність до стратегічного планування у колективі (команді, групі, бригаді тощо) [283].

Модель майбутнього фахівця, а в цій монографії – магістра, є необхідною умовою для організації процесу самоформування магістранта, тому що вона покликана допомогти йому зрозуміти те, що необхідно для його професійної діяльності. Модель фахівця повинна бути засобом, що описує шлях розвитку обраної галузі. Сучасні моделі фахівця об'єднують такі найважливіші параметри: вимоги до фахівця, пропонувані його робочим місцем і типом організації, де він працює, необхідні знання й уміння, способи діяльності, специфічні соціальні і психологічні якості, необхідні для успішної професійної діяльності, навіть стан здоров'я і рівень стійкості до стресових ситуацій.

Погоджуємося з твердженнями Р. Гейзерської [60], В. Шадрікова [378] про те, що загальна модель фахівця повинна охоплювати:

- загальне уявлення про цілі діяльності фахівця;
- поняття про ті функції, до виконання яких він повинен бути підготовлений, про результати підготовки фахівця в умовах компетентнісного підходу та його індивідуальні якості, що повинні бути сформовані як професійно значущі;
- уявлення про нормативні умови, в яких ця діяльність повинна відбуватися;
- навички прийняття рішень, пов'язаних із виконанням професійної діяльності;
- навички роботи з інформацією, що забезпечує успішність діяльності;
- формування уявлень про особистий зміст діяльності.

На основі проведених психолого-педагогічних досліджень можна сформулювати певні вимоги до моделі майбутнього фахівця:

- а) розуміння сутності та суспільної значущості своєї спеціальності;
- б) дотримання етичних і правових норм суспільства;
- в) наявність аксіологічних прагнень (ідеалів), цінностей, пріоритетів, мотивацій та ін.;
- г) володіння законами міжособистісного спілкування та уміння використовувати їх на практиці;
- г) здатність ухвалювати рішення і відповідати за них;
- д) наявність суто гуманних мотивів – почуття справедливості, співчуття, готовності допомогти, любові до родини;

е) патріотизм, дотримання законів валеології, уміння створити сприятливий клімат у колективі тощо.

На основі проведеного дослідження пропонуємо таку модель розвитку педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Вважаємо за доцільне проаналізувати змістові характеристики поняття «моделі педагогічної освіти» з позиції роботодавця, випускника, ринку праці, держави загалом і навчального закладу зокрема (таблиця 4.3.1.).

Таблиця 4.3.1.

**Змістова характеристика поняття
«модель педагогічної освіти» [60]**

Змістові поняття	Оптимальні очікувані результати
<i>З точки зору роботодавця</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – система певних характеристик, які забезпечують успішне виконання випускником майбутньої професійної діяльності; – формальний опис того, для чого повинен бути придатний спеціаліст, до виконання яких функцій повинен бути підготовлений і якими якостями володіти; – образ готовності випускника навчального закладу до конкретної професійної діяльності і розуміння, якими додатковими компетенціями він повинен володіти, щоб адекватно залучитися до такої діяльності і достатньо успішно її виконувати 	<ul style="list-style-type: none"> – успішне виконання професійної діяльності; – готовність до виконання функцій; – готовність до конкретної професійної діяльності; – уміння адекватно входити у професійну діяльність
<i>З точки зору випускника та навчального закладу</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – результат професійної освіти, який дозволяє випускнику успішно працювати в обраній сфері діяльності, володіти універсальними та предметно-спеціалізованими компетенціями, що сприяють його соціалізації; – навчальний заклад виступає проміжною (єдальною) ланкою між 	<ul style="list-style-type: none"> – успішність роботи в обраній сфері діяльності; – соціальна мобільність; – конкурентоспроможність у ринкових умовах; – придатність для встановлення відповідності змісту освіти, завданням професійної діяльності;

<p>кваліфікаційними вимогами та змістом освіти (завдання професійної діяльності, до вирішення яких повинен бути підготовлений випускник); – цілісна програма якості результатів вищої освіти і цільова основа освітньої програми за спеціальністю (напрямом підготовки) у вищому навчальному закладі</p>	<p>– використання для нормування якості результатів освіти; – застосовуваність для цільової освітньої програми</p>
<p><i>З позиції ринку праці</i></p>	
<p>– ідеальне значення взаємопов'язаних компетенцій випускника, обумовлених потребами суспільства і ситуацією, що виникла на ринку праці, необхідних для успішного виконання ним професійної діяльності; – опис майбутньої ефективної роботи, соціальної взаємодії та адаптованості випускників до багатьох аспектів; – опис того, яким набором компетенцій повинен володіти випускник вишу, до виконання яких професійних функцій повинен бути готовим і яка повинна бути ступінь його готовності до виконання конкретних функцій</p>	<p>– відповідність взаємопов'язаних компетенцій випускника вимогам і потребам суспільства, запитам на ринку праці; – сформованість взаємопов'язаних компетенцій випускника, що забезпечує успішне виконання професійної діяльності; – ефективність майбутньої діяльності і взаємодії випускника</p>

Розробляючи модель педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, необхідно зауважити на тому, що їй, як будь-якій іншій складній системі, характерні такі ознаки:

– *неповнота*, яка означає, що якою б не була модель цієї системи, завжди може бути побудована нова модель, більш повна, структура якої буде зумовлена сучасними вимогами;

– *обмеженість* – пов'язана з необхідністю редукції моделюючої складної системи під час описання її структури або функцій;

– *суб'єктивність* – зумовлена тим, що в моделі відображені лише ті властивості системи, які були визначені авторами моделі як найбільш суттєві;

– *гіпотетичність* – пов'язана з використанням певних спрощених припущень.

Названі ознаки практично усунути неможливо. Але послабити їх вплив (або, скажімо, контролювати їх дію) можливо, якщо обґрунтування та розробку моделі педагогічної освіти магістранта розглядати як відкритий коригуючий процес, що постійно перебуває під контролем зі сторони його розробників. Водночас у моделі повинна бути незмінна складова, основна, і варіативна, періодично оновлювальна частина, компетентностей.

За визначення структури моделі педагогічної освіти магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю виникають певні труднощі, на які необхідно зважати.

Найбільш складною та важко передбачуваною складовою будь-якої моделі фахівця є його особистісна характеристика. Якщо функціональні та предметно-професійні складові моделі практично не відрізняються змістовими характеристиками серед дослідників різних професійних спеціалізацій, то про особистісну складову моделі фахівця є доволі різнобічні уявлення. Адже формування особистісної складової моделі фахівця лише частково залежить від ефективності організації навчально-виховного процесу, а значно більше на її розвиток впливають чинники, поява яких не пов'язана із системою освіти у вищому навчальному закладі (спадковість, сімейне виховання, стан сучасного суспільства тощо).

Необхідність створення моделі фахівця з позицій компетентнісного підходу обґрунтовано В. О. Зінченко [115, с. 39], яка пов'язує це з розбіжностями між основними елементами наявної кваліфікаційної моделі підготовки фахівців і компетентнісної моделі. Проаналізуємо їх, порівнявши у вигляді таблиці (таблиця 4.3.2.)

Таблиця 4.3.2.

**Порівняльний аналіз основних елементів
кваліфікаційної (традиційної) моделі
підготовки магістранта та компетентнісної моделі
(удосконалено автором)**

Елементи моделі	Кваліфікаційна модель	Компетентнісна модель
Мета та результат підготовки	Результатом освітнього процесу є фахівець, який володіє певним набором знань, умінь і навичок, вважається готовим до професійної діяльності, що засвідчено відповідним дипломом	Результат освіти визначається не тільки отриманими знаннями й навичками, але й розвитком здібностей, можливістю творчого мислення, загальним рівнем освіти й культури, що дозволяє фахівцеві ефективно вирі-

		шувати життєві та професійні ситуації й завдання
Зміст освітньої програми	Зміст формується з нормативних дисциплін і дисциплін за вибором ВНЗ, які відображають потребу регіонального ринку праці, та дисциплін за вибором студентів; перелік дисциплін не пов'язаний з конкретними кваліфікаційними характеристиками	Зміст формується на блочно-модульній основі, до складу якої входять загальноосвітній, основний освітній (професійної підготовки) та додатковий (факультативний) блоки, які, своєю чергою, мають власні складники. Завдяки модульному принципу побудови змісту навчальних дисциплін кожна компетентність випускника забезпечується визначеним набором дисциплін, об'єднаних у відповідні модулі
Взаємодія студентів і викладачів	Суб'єкт-об'єктна взаємодія, за якої викладач виступає суб'єктом навчального процесу, а студент пасивним об'єктом, розвиток якого підпорядковано завданням успішного функціонування виробничих систем	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка передбачає активізацію студентів в отриманні освіти; роль викладача полягає у спрямуванні діяльності студента на досягнення чітко визначених цілей, формування у нього визначених компетентностей
Форми і методи навчання	Традиційні, загальновідомі форми і методи навчання; самостійність студентів мінімальна	Використання, крім традиційних, активних форм і методів навчання, сучасних освітніх технологій, спрямованих на всебічний розвиток особистості; значна увага приділяється розвитку самостійності студентів

На основі аналізу різних моделей підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу та концепцій досліджень педагогічної освіти нами запропоновано структурно-компонентну модель педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю (рис. 4.3.1.).

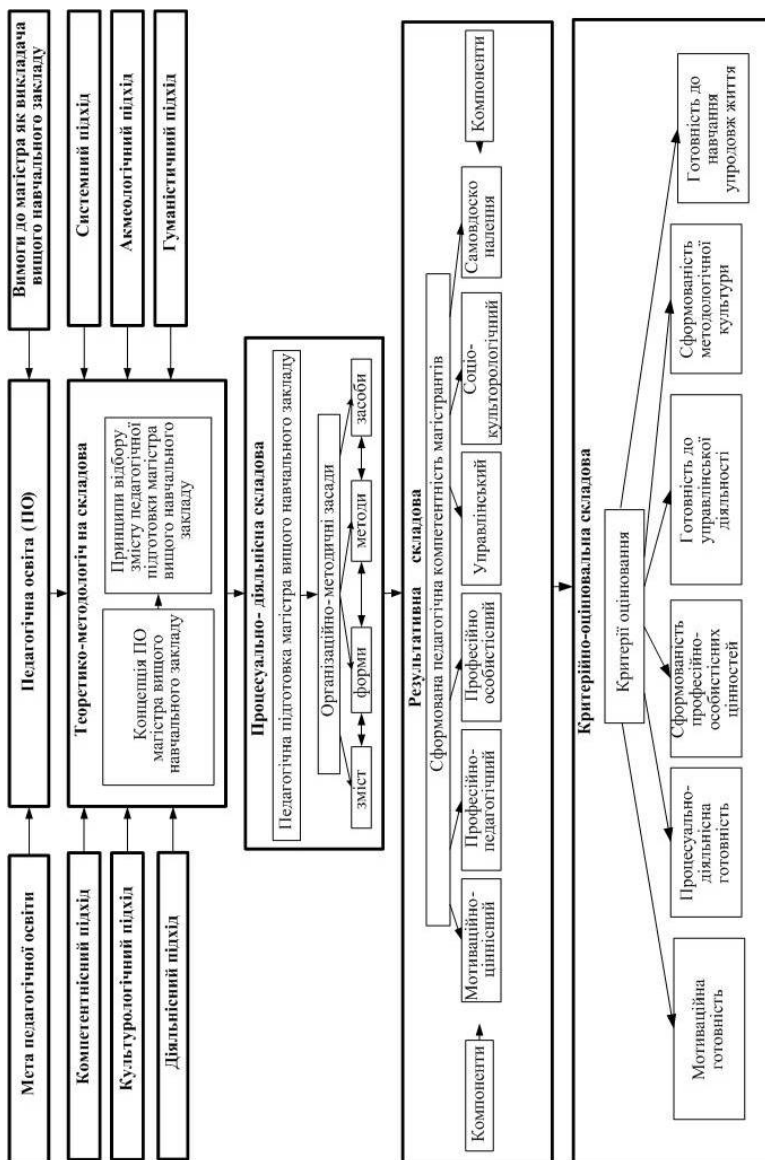


Рис. 4.3.1. Структурно-компонентна модель педагогічної освіти магістрів вищого навчального закладу непедагогічного профілю

Необхідність і доцільність розробки структурно-компонентної моделі педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю зумовлено такими чинниками:

1) перехід до нової, компетентнісної моделі випускника, повинне ґрунтуватися на структурних компонентах раніше створених моделей, де доволі чітко визначені взаємозв'язки між старими і новими моделями;

2) модель випускника, яка створюється на основі компетентнісного підходу, матиме лише декілька складових компонентів – компетенцій – що зменшить її описову складову, ніж за попереднього використання сукупності знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому спеціалістові;

3) використання компетентнісного підходу для створення моделі педагогічної освіти майбутнього випускника магістратури і використання при цьому характеристик складових компетенцій Національної рамки кваліфікацій, уможливить створення єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування випускників магістратури – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації;

4) формування узагальненої моделі педагогічної освіти, незалежної від змісту конкретних навчальних дисциплін і планів підготовки майбутніх фахівців різних напрямів спеціалізації, дозволяє визначати ширшу сферу для діяльності майбутніх фахівців, підвищення мобільності та формування їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Формування моделі розвитку педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю здійснюється нами на основі аналізу компетентнісного, культурологічного, діяльнісного, системного, акмеологічного та гуманістичного підходів.

Культурологічний підхід використовується нами з метою розвитку полікультурності як особистісної характеристики майбутнього педагога; діяльнісний – забезпечує нам створення необхідних умов поетапного входження майбутніх фахівців у контекст реальної практичної діяльності; системний – забезпечує цілісність навчального процесу, обґрунтовуючи можливість розглядати процес формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів як єдину систему з різноманітними зовнішніми зв'язками; гуманіс-

тичний підхід передбачає використання індивідуального підходу до вихованця (студента) як до особистості; акмеологічний – забезпечує розуміння базової педагогічної підготовки в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю як інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти майбутнього педагога; компетентнісний підхід використовується нами з метою формування у майбутніх фахівців системи наукових теоретичних знань із дисциплін психолого-педагогічної, загальноосвітньої та професійної спрямованості циклів.

На основі названих підходів формуємо мету педагогічної освіти: створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та установлених європейських традицій забезпечує належну педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти, здатних здійснювати професійно-педагогічну діяльність та бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Структурно-компонентна модель педагогічної освіти має такі складові: теоретико-методологічну, процесуально-діяльнісну, результативну та критерійно-оцінювальну.

1. Теоретико-методологічна складова охоплює основні положення концепції педагогічної освіти та принципи відбору змісту педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, ґрунтується на теоретичних положеннях таких підходів, як діяльнісний, акмеологічний, компетентнісний, гуманістичний, системний та культурологічний.

2. Процесуально-діяльнісна складова забезпечує якісний компонент педагогічної підготовки, що відображається у змісті навчальних дисциплін. Обсяг педагогічної підготовки визначається формами, методами та засобами організації навчальної діяльності, що і забезпечує належну педагогічну освіту майбутніх магістрів. Зміст і організація освітнього процесу в контексті впровадження компетентнісного підходу повинні реалізовуватися з огляду на індивідуально-психологічні особливості студентів, їхні потреби у розвитку та саморозвитку.

3. Результативна складова визначає сформованість педагогічної компетентності магістрів, яка містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний, управлінський, соціокультурологічний, самовдосконалення.

4. Критерійно-оцінювальна складова охоплює критерії оцінювання сформованості педагогічної компетентності магістрів, що свідчить про певний рівень педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Проаналізуємо структурні елементи структурно-компонентної моделі розвитку педагогічної освіти майбутніх магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Мета педагогічної освіти – не тільки надати сукупність необхідних знань і навичок, але й забезпечити розвиток здібностей, можливість творчого мислення, загальний рівень освіти та культури, що дозволяє фахівцеві ефективно вирішувати життєві та професійні ситуації та завдання. Основним показником реалізації мети педагогічної освіти є сформованість педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів, загальна структура і детальна характеристика якої зроблена нами у п. 4.1. монографії.

Реалізація мети залежить від змістового наповнення навчальних дисциплін, спецкурсів, яке повинно ґрунтуватися на відповідних принципах відбору змісту освіти, зокрема: науковості, креативності, інноваційності, якості, гнучкості, емоційного сприйняття, гуманістичної спрямованості та особистісної орієнтації тощо, ґрунтовну характеристику яких подаємо в наступних розділах дослідження.

Навчальний процес у сучасних вищих навчальних закладах базується на кваліфікаційній моделі підготовки фахівців, саме тому впровадження компетентнісної моделі розвитку педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю потребує використання активних форм і методів навчання, сучасних освітніх технологій, спрямованих на всебічний розвиток й саморозвиток особистості, формування компетентного фахівця. Пропонуємо і традиційні, які використовуються у різних типах навчальних закладів із навчально-виховною метою, і новітні (нетрадиційні), необхідність використання яких зумовлена специфікою майбутньої професійної діяльності випускників магістратури, форми педагогічної освіти магістрантів, визначаючи їх взаємообумовленість і взаємозалежність, а також значну увагу приділяємо організації самостійної роботи магістрантів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки.

До традиційних відносимо лекції, практичні і семінарські заняття, факультативні та лабораторні заняття, до нетрадиційних – тренінги, спецкурси, індивідуально-групові заняття та консультації, різні види практик, зокрема професійно-педагогічну з обов'язковою підсумковою конференцією та відповідним захистом звітних матеріалів.

Серед методів педагогічної освіти магістрантів, які пропонуємо використовувати у процесі педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю, – групи словесних, наочних і практичних методів, а також і новітні підходи до організації навчального процесу, зокрема: мікрвикладання, написання та захист проектів, індивідуальні науково-дослідні завдання, навчальний портфоліо, модель симуляції та ін.

Оскільки самостійна робота посідає неабияке місце у процесі підготовки майбутніх магістрів різних типів навчальних закладів, стверджуємо про тісний взаємозв'язок форм і методів організації з різними видами самостійної роботи. Ґрунтовніший аналіз форм і методів педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, особливостей їх застосування, переваг і недоліків упровадження у практику підготовки майбутніх магістрів, а також вимог до організації та контролю самостійної роботи здійснено у подальших розділах монографії.

Відтак, можна стверджувати, що теоретична модель педагогічної освіти майбутнього фахівця вищого навчального закладу непедагогічного профілю – це, з одного боку, результат системного проектування власної моделі випускника спільно із відповідним їй вимогам освітнім процесом, а з іншого, – це складний системний динамічний процес узгоджених освітніх послуг, які пропонуються навчальним закладом відповідно до швидкоплинних, постійно змінних вимог сучасного ринку праці.

Отже, модель педагогічної освіти магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю відображає цілісне, динамічне особистісно-професійне явище, яке вирізняється особливою, тільки йому характерною динамічною структурою, що потребує комплексних етапів, форм і методів його формування, реалізація якої забезпечується ефективною організацією педагогічної підготовки в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

4.4. Характеристика критеріїв ефективності педагогічної освіти магістрантів

Проблема ефективності розвитку педагогічної освіти магістрантів комплексна. Потрібні узгоджені зусилля представників різних навчальних курсів і дисциплін, щоб, завершивши стадію початкової розробки проблеми в її деяких аспектах, сформувати системні уявлення про феномен ефективності, умови, критерії, чинники її підвищення, методи вимірювання, способи аналізу впливу різних напрямів педагогічної діяльності та результатів цієї діяльності на ефективність, підстави і принципи розробки рекомендацій щодо оптимізації педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Значна частина відповідальності за стан справ у цій галузі науки лягає на дисципліни психолого-педагогічного циклу, які передбачають вивчення різних напрямів та аспектів педагогічної освіти, використання її основних здобутків у професійно-педагогічній підготовці майбутніх магістрантів.

Проблема ефективності – це насамперед проблема прагматичної адекватності, тобто розрахунку впливу кожного кроку майбутнього педагога, його практичної діяльності на кінцевий результат – задоволення освітніх потреб різномірної аудиторії.

Перш ніж обґрунтувати критерії ефективності розвитку педагогічної освіти магістрантів із позиції компетентнісного підходу, доцільно розглянути основні теоретичні положення, що стосуються категорії «ефективність».

Вважається, що вперше термін «ефективність» у значенні «результативність» розпочав використовувати в економічній літературі в VII ст. В. Петті, одним із засновників класичної політекономії. Згодом Д. Рікардо використав цей термін і надав йому нового специфічного значення – «відношення отриманого результату до певного виду витрат». З того часу поняття «ефективність» набуло статусу економічної категорії і продовжувало розвиватися [144].

Термін «ефективність» у перекладі з лат. *effektus* – виконання, дія, вплив, результат – результат чого-небудь, результативність будь-якої діяльності. Ефективність завжди залежить від певних чинників [91, с. 274].

Якщо ефективність характеризує ступінь досягнення мети, сформованої на основі потреб аудиторії з огляду на можливості їх реалізації за цих умов, то, звичайно, виникає питання про те, як досягнути цього сукупного результату (а згодом – виміряти його і у цілому, і деякі складові). Зрозуміло, що сукупний кінцевий результат залежить від того, наскільки ефективно виконує свої завдання кожна зі складових педагогічної освіти у контексті підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури. Причому стан і діяльність кожної з цих складових можна і треба розглядати в їх складній структурі та взаємозалежності.

Вивчення цих складових необхідне і в статистиці (готовність виконати свої функції – потенційна ефективність), і в динаміці (дійсне виконання своїх функцій, яке виявляється у конкретних ефектах, – реальна ефективність).

Отже, встановити ефективність – це насамперед означає співвіднести отримані результати з тими, що визначені як гранично (оптимально) можливі. Зменшення розбіжностей між обраною метою та отриманим результатом діяльності є умовою підвищення ефективності навчання. Відтак ефективність навчання, а у монографії зважаємо на навчання з позиції надання слухачам магістратури основних компетенцій педагогічної освіти, – це така його характеристика, що допомагає оцінювати результати діяльності за ступенем їх наближення до виокремленої цілі. З уваги на це треба заздалегідь визначити той рівень засвоєння, який виступатиме метою навчання на цьому етапі.

Отож, задля визначення рівня сформованості педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю ми розробили систему критеріїв оцінювання ефективності педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Слово «критерій» грецького походження. Словники пропонують такі тлумачення цього поняття: критерій – це ознака, що є основою класифікацій [341]; критерій – це правило, ознака, на основі якого можна робити висновки про достовірність чогось [92]; критерій характеризується як певна ознака, на основі якої здійснюється оцінювання будь-якої характеристики, рівня сформованості певного структурного компоненту [346, с. 654].

Педагогічний словник пропонує таке визначення критерію оцінювання. Критерій оцінювання (у перекладі з грец. *criterion* – засіб для судження) – узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основа для класифікації та для оцінки. Передбачає виокремлення сукупності ознак, за якими можна визначати критеріальні показники. У педагогічній науці є поняття «критеріально-оцінювальний апарат», що охоплює комплекс критеріїв, показників та індикаторів, за допомогою яких здійснюється оцінка стану та розвитку досліджуваного предмета, явища тощо [258, с. 42].

С. О. Сисоєва на основі аналізу польських наукових досліджень визначає такі критерії ефективності, запропоновані нею для оцінювання функціонування системи професійної підготовки [332, с. 219]:

1) операційні, які пов'язані з організацією і протіканням основних процесів діяльності і виражають і законності їх розвитку, і результат щодо досягнення цілей або реалізації окреслених потреб;

2) економічні, які пов'язані з величиною (вартістю) позитивних ефектів (корисних) і негативних (накладів), що виражають корисність системи щодо основної діяльності (зі створення, із надання послуг та ін.) – їх називають симулянтами і дестимулянтами;

3) критерії інформаційні, які пов'язані з організацією системи і перебігом процесів інформаційних, що виражають вплив цих процесів на поведінку системи;

4) критерії технічні, котрі пов'язані з готовністю елементів системи, особливо технічних засобів, що виражають вплив техніки на поведінку системи;

5) критерії експлуатаційні, які пов'язані з функціонуванням засобів діяльності, що виражають вплив функціонування засобів діяльності на здатність системи до ефективної дії в окреслених межах часу.

О. І. Гура, досліджуючи особливості психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, обґрунтував такі критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу [76, с. 296–298]:

1. Актуалізація мисленнєвої діяльності викладача вищого навчального закладу, спрямованої на професійну самоорганізацію, що конкретизується і виявляється у

вигляді єдності постійних процесів: діагностики (моніторингу) нормативної моделі професійної діяльності та процесів саморегуляції.

Моніторинг нормативної моделі професійної діяльності у вищому навчальному закладі визначає ще й особливості формування та розвитку внутрішньої нормативної моделі поведінки, як результат інтеріоризації. Процеси саморегуляції, визначені дослідником, передбачають такі складові: самодіагностику, самопроекування, самопідготовку, самореалізацію та самоаналіз результатів професійної діяльності.

2. Сформованість і розвиток змістовних компонентів як результату зазначених процесів.

Оцінювання сформованості психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу згідно з цим критерієм здійснюється на двох рівнях: внутрішньому та зовнішньому. На внутрішньому рівні пропонується дослідження професійної самосвідомості, що відображається у сформованості та розвитку позитивної професійної Я-концепції педагога; вивчення системи професійних якостей, що втілюється у розвитку індивідуально-психологічних властивостей особистості та механізмів їх свідомої актуалізації й генералізації [76, с. 296–298].

На зовнішньому рівні – усвідомленість викладачем вищого навчального закладу: концептів професійної педагогічної діяльності викладача у вищому навчальному закладі (нормативної моделі професійної діяльності, нормативних критеріїв і показників і ефективності, компонентів її професійної компетентності); сутності професіогенезу особистості викладача вищого навчального закладу (особливостей та закономірностей професійного становлення й розвитку, зокрема: етапів, негативних чинників професійного середовища, шляхів і варіацій розвитку цього процесу); реального образу «Я» (оцінювання власних здібностей і професійних якостей, власного рівня професійних знань, умінь і навичок, характерологічних особливостей); моделі психолого-педагогічної компетентності (сутності цього феномена, його місця й ролі у процесі професійної педагогічної діяльності; структурних компонентів, їх значення; процесів і механізмів актуалізації, розвитку та генералізації); форм і методів самоорганізації (самодіагностики, саморозвитку, самовираження і самоствердження); складових позитивної профе-

сійної Я-концепції: механізмів і процесів трансформації «Я-реального» в професійне середовище («Я-дієве, професійне», «Я-нормативне, професійне»); сутності мисленнєвої діяльності, форм і методів актуалізації цього процесу [76, с. 297].

Розглядаючи психолого-педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу як складну особистісно-професійну системну якість, О. І. Гура пропонує ще й такі показники оцінювання сформованості психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи: успішність за результатами професійної психолого-педагогічної підготовки; рівень володіння базовими професійними вміннями; рівень усвідомлення сутності психолого-педагогічної компетентності викладача; рівень розвитку рефлексивності як єдності інтелектуально-рефлексивних та особистісно-рефлексивних форм; динаміка професійної самосвідомості, яка виявляється, з одного боку, у позитивній, зрілій Я-концепції, з іншого – у внутрішній позитивній мотивації професійної діяльності, усвідомленні себе викладачем вищого навчального закладу; розвиток миследіяльності викладача вищого навчального закладу, спрямованої на його професійну самоорганізацію, що виявляється в актуалізації процесів самопізнання, самопідготовки, самовираження та самоствердження у професійному середовищі [75].

Т. Б. Поясок, розробляючи критерії ефективності системи застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців економічного профілю, пропонує таке тлумачення поняття «критерій»: це якості, особливості, ознаки об'єкта, що вивчаються і дають змогу зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку [277, с. 194].

Дослідниця пропонує такі критерії оцінювання ефективності [277, с. 196–198]:

- організаційний (характеризує рівень сформованості в навчальному закладі автоматизованої системи управління якістю підготовки фахівців; передбачає перевірку якості створеної навчально-технологічної та навчально-методичної бази);
- інформаційно-компетентнісний (відображає ступінь інформаційної компетентності викладачів і студентів щодо оволодіння ними інформаційними технологіями навчання);
- мотиваційний (характеризує рівень мотивації студентів до навчання за умови застосування інформаційних

технологій у навчальному процесі; визначає внутрішні мотиви майбутнього фахівця щодо вивчення програмних дисциплін);

– когнітивний (характеризує рівень набутих професійно спрямованих знань, умінь, навичок в умовах застосування сучасних інформаційних технологій; показує співвіднесення видів знань – теоретичних, прикладних, методологічних, оцінювальних – з елементами змісту освіти;

– ергономічний (оцінює рівень витрат часу з боку студентів на вивчення теми, розділу, курсу);

– критерій психологічної готовності (характеризує рівень тривожності студента у навчанні із застосуванням інформаційних технологій, що суттєво впливає на його життєдіяльність).

І. В. Козич сформованість конфліктологічної компетентності оцінювала за такими критеріями: відсутність конфліктофобії; усвідомлення важливості, значущості конфліктологічної компетентності для професійної діяльності соціального педагога; ступінь орієнтування у психологічній і педагогічній інформації про конфлікти і стратегії їх вирішення; вміння утримувати конфліктну взаємодію; рефлексія власної конфліктологічної компетентності. Учена виокремила такі рівні сформованості конфліктологічної компетентності соціального педагога: інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий [143].

В. П. Лащикіна, аналізуючи досвід підготовки майбутніх магістрів у Франції та використовуючи результати дослідження французьких учених Б. Шарло та Е. Ботьє, визначає такі критерії сформованості майбутнього педагога в умовах магістратури: ґрунтовна база знань, практичний досвід, усвідомлення рівня набутих навичок і умінь, відповідальність за свої дії, здатність підпорядковувати свої вчинки колективній меті, належність до групи людей, які розвивають і удосконалюють власну компетентність, постійно набувають майстерності у виконанні своєї роботи [170].

Вивчаючи проблему професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема її ціннісно-смісловий компонент, Ю. В. Пелех розробив такі критерії оцінювання рівня сформованості ціннісно-сміслові готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності: ціннісно-мотиваційний, професійно-організаційний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий. Проаналізуємо їх [266, с. 238].

Ціннісно-мотиваційний критерій передбачає оцінювання рівня сформованості ціннісно-сислової сфери особистості, групових і особистісних педагогічних цінностей. Професійно-організаційний критерій передбачає оцінювання рівня сформованості цінностей-цілей на аксіологічну функцію пізнавальних, конструктивно-проективних, організаційних, інформаційних та інших умінь як базових показників, що формують педагогічний стиль майбутнього вчителя і впливають на смисловий компонент, що визначає його вчинки, поведінку, діяльність. Емоційно-вольовий – визначає домінуючу роль індивідуальних якостей особистості майбутнього вчителя як внутрішнього орієнтира системи ціннісних орієнтацій. Операційно-дієвий – визначає сформованість умінь, пов'язаних із застосуванням на практиці отриманих психолого-педагогічних знань.

А. О. Погодіна, досліджуючи проблему толерантності, пропонує такі критерії оцінювання рівня її сформованості, зокрема [271, с. 6–7]:

а) стійкість особистості, що передбачає вивчення рівня сформованості соціально-моральних мотивів поведінки особистості у процесі взаємодії (спілкування) з різними категоріями людей;

б) емпатія – здатність до співпереживання, реальне оцінювання внутрішнього світу іншої людини;

в) дивергентність мислення – здатність використовувати інваріативні способи вирішення звичайних проблем чи професійних завдань;

г) мобільність поведінки – здатність до швидкої зміни стратегії або тактики діяльності з уваги на усі об'єктивні та суб'єктивні обставини;

г) соціальна активність – готовність до взаємодії у всіх соціальних групах, різних ситуаціях з метою досягнення конкретних завдань.

К. А. Панасюк, досліджуючи педагогічні умови формування дослідницьких умінь магістранта, визначає такі критерії: мотиваційно-ціннісний, гностичний, операційно-діяльнісний [255, с. 564]. Проаналізуємо їх. Мотиваційно-ціннісний критерій визначає усвідомлення й розвиток потреби в дослідницькій діяльності; особистісно-позитивне ставлення магістранта до виконуваної діяльності; потребу в самоактуалізації та реалізації свого внутрішнього потен-

ціалу; сформованість професійно-ціннісних мотивів. Гностичний критерій визначає знання про систему та форми організації дослідницької діяльності, про види, структуру і зміст наукової документації; знання методологічних принципів дослідження проблеми в галузі професійної діяльності; рефлексивні знання: знання сутності та етапів рефлексії, методів її реалізації. Операціонально-діяльнісний критерій полягає у тому, що магістрант уміє: аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати інформацію, виявляти суперечності та визначати цілі, завдання та програми науково-дослідних робіт, розробляти методики творчих та експериментальних досліджень, здійснювати творчі та експериментальні дослідження, опрацьовувати й узагальнювати їх результати.

Оскільки модель розвитку педагогічної освіти – це складне динамічне явище, на ефективний результат якої впливає чимало чинників, ми розробили такі групи критеріїв оцінювання ефективності розвитку педагогічної освіти магістрантів:

1. Критерії мотиваційної готовності до педагогічної діяльності.

2. Критерії процесуально-діяльнісної готовності.

3. Критерії сформованості професійно-особистісних цінностей.

4. Критерії готовності до управлінської діяльності.

5. Критерії сформованості методологічної культури.

6. Критерії готовності до навчання впродовж життя.

З'ясуємо їхню сутність.

1. Критерії мотиваційної готовності до педагогічної діяльності передбачають:

– бажання магістрантів до професійно-педагогічної діяльності у статусі викладача вищого навчального закладу;

– сформованість внутрішніх мотивів у навчальній діяльності та майбутній професійній педагогічній діяльності;

– усвідомлення важливості, соціальної значущості педагогічної діяльності, позитивне ставлення до педагогічної діяльності.

2. Критерії процесуально-діяльнісної готовності охоплюють:

– сформованість елементів практичного досвіду щодо організації різних форм навчально-пізнавальної діяльності;

– сформованість певного рівня засвоєння навчального матеріалу дисциплін психолого-педагогічного циклу;

- сформованість певного рівня засвоєння навчального матеріалу фахових дисциплін;
- формування елементів власного стилю викладацької діяльності;

3. До критеріїв сформованості професійно-особистісних цінностей належать:

- розуміння професійних цінностей та етичних норм;
- сформованість гуманістично-ціннісного ставлення до студентів;
- розвиток таких особистісних характеристик, як громадянська активність і професійна відповідальність;
- готовність підпорядковувати особистісні інтереси суспільно значущим цінностям.

4. Критерії готовності до управлінської діяльності об'єднують:

- уміння працювати в команді;
- здатність відстоювати власну позицію, спираючись на міцну теоретико-практичну базу;
- сформованість умінь планувати колективні види робіт і шукати оптимальні шляхи їх ефективної реалізації;
- уміння співпрацювати в групі, узгоджувати суперечки, ухвалювати спільні конструктивні рішення.

5. Критерії сформованості методологічної культури охоплюють:

- сформованість комунікативних здібностей;
- наявність здібностей до педагогічного спілкування;
- розвиток педагогічної творчості;
- сформованість педагогічної майстерності та педагогічної культури.

6. Критерії готовності до навчання упродовж життя передбачають:

- сформованість переконань про необхідність професійно-педагогічного удосконалення та підвищення кваліфікації впродовж життя;
- формування інформаційної компетентності, що передбачає чималу обізнаність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, досконале уміння орієнтуватися в потоці інформації;
- готовність майбутнього педагога до систематичної роботи над підвищенням рівня професійно-педагогічної майстерності, сформованість активної пізнавальної діяль-

ності та бажання пізнавати нові теорії, використовуючи їх ідеї для створення власних нових підходів і гіпотез.

Для кожного із обґрунтованих критеріїв ми підбрали відповідні методики та завдання, щоб визначити рівень ефективності педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Критерій 1. Критерії мотиваційної готовності до педагогічної діяльності. Для визначення мотиваційно-ціннісної готовності до педагогічної діяльності ми використали методику «Оцінка рівня домагань» [280], згідно з якою ми досліджували рівень сформованості мотиваційної структури, пов'язаної з рівнем домагань, який виникає безпосередньо у процесі діяльності.

Також з метою діагностування мотивації професійної діяльності, зокрема мотивації професійно-педагогічної діяльності, ми використали методику професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) [295, с. 415–417].

Критерій 2. Критерії процесуально-діяльнісної готовності. Ефективність педагогічної освіти магістрантів відповідно до цього критерію передбачає ґрунтовне оволодіння навчальним матеріалом дисциплін психолого-педагогічного циклу та фахових дисциплін. З метою визначення рівня знань із дисциплін психолого-педагогічного циклу ми розробили тестові завдання різних рівнів складності, зміст яких охоплює матеріал лекційно-семінарських занять і самостійної роботи.

Ефективність засвоєння знань магістрантами з фахових дисциплін аналізуватимемо за результатами модульних контрольних завдань, які згідно з положеннями про організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією здійснюються двічі на семестр.

Крім того, ми розробили власний опитувальник, мета якого – здійснити самодіагностику успішності професійної підготовки магістрантів у процесі їх навчання в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Критерій 3. Критерії сформованості професійно-особистісних цінностей. Для визначення критерію сформованості професійно-особистісних значущих якостей ми використали методику «Визначення спрямованості особистості» [125, с. 246–253], структурними елементами якої є

визначення орієнтації магістранта на активну громадянську позицію та професійну відповідальність, що передбачає спрямованість особистості на виконання професійних функцій, пов'язаних із викладацькою діяльністю, розуміння й дотримання професійних цінностей та етичних норм.

Задля вивчення рівня розвитку та сформованості самооцінки як одного з показників сформованості професійно-особистісних значущих якостей магістра ми використали методику вивчення самооцінки особистості [295, с. 417–419].

Критерій 4. Критерії готовності до управлінської діяльності. Ефективність педагогічної освіти магістрантів відповідно цього критерію визначатимемо двома способами. Перший – під час використання методики, яка визначає готовність магістрантів до управлінської діяльності [125]. Другий – аналіз психолого-педагогічних ситуацій, вирішення яких потребує наявності у магістрантів ознак, передбачених нами у характеристиці цього критерію, обґрунтованої раніше.

Критерій 5. Критерії сформованості методологічної культури.

Вважаємо, що поняття «методологічна культура» є складовим загального терміна «педагогічна культура». Саме тому для визначення ефективності педагогічної освіти магістрантів за цим критерієм пропонуємо дві методики:

– карту діагностики рівня педагогічної культури Т. Ф. Білоусова та Є. В. Бондаревської [163, с. 135–142] для визначення рівня сформованості педагогічної культури магістрантів;

– карту діагностики рівня педагогічної культури І. П. Радченко [163, с. 143–146], модифікованої нами для визначення рівня сформованості методологічної культури.

Методологічна культура виражається в умінні застосовувати наявні знання для встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин, здобуття і перетворення знань студентами і педагогом, а також для вироблення способів інноваційної діяльності.

Проаналізуємо різні підходи до характеристики поняття «методологічна культура».

М. А. Петухов визначає методологічну культуру як знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного рівня; проектування та організація освітньо-виховного процесу; усвідомлення, формулювання і творче рішення педагогічних завдань; методологічна рефлексія [238].

В. В. Краєвський дає таке визначення методологічної культури: «... знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення» [154].

Р. Ш. Царьова з рівних категорій знання (наукового пізнання, інформованості, знань, умінь і навичок) виділяє осмислене знання. Розглядає методологічну культуру як один із структурно утворювальних факторів розвитку студента як дослідника [259].

А. А. Орлов розглядає методологічну культуру як культуру професійного мислення, засновану на методологічних знаннях, найважливішу частину яких становить рефлексія [259].

Отже, на основі теоретичного аналізу можемо зазначити, що поняття «методологічна культура» не є однозначним, і це уможлиблює його інтерпретацію з різних позицій. Вважаємо, що поняття «методологічна культура» охоплює теоретичну і практичну складові, що визначається не тільки змістом навчальних предметів, але й умінням швидко переучуватися і набувати нові знання, що неможливо без методологічної підготовки, без формування логічних і наукових прийомів пізнання, які дозволять магістранту швидко опрацьовувати новітню інформацію та застосовувати її в професійно-педагогічній діяльності.

Критерій 6. *Критерії готовності до навчання упродовж життя.* Для визначення ефективності сформованості цього критерію ми використали методику «Потреба у досягненні» (за Ю. М. Орловим), яка передбачає вивчення сформованості у магістрантів готовності до підвищення професійної майстерності, розвитку професіоналізму впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності.

Також з метою вивчення індивідуальних показників психолого-педагогічної готовності до самовдосконалення магістрів як майбутніх викладачів ми використали методику «Визначення рівня сформованості індивідуального стилю діяльності» [350, с. 510–512], яку модифікували відповідно до мети монографії.

Отже, визначені критерії ефективності розвитку педагогічної освіти магістрантів охоплюють зміст компонентів, що виступають складовими педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, визначають рівень їх теоретичної і методичної підготовленості до викладацької діяльності.

Як висновок розроблено концептуальні підходи до педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю на засадах компетентнісного підходу.

Зазначено, що педагогічна компетентність викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю – це упорядкована, цілісна, динамічна система, якій властиві специфічні ознаки та своєрідна багатоелементна структура. Обґрунтовано структуру педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, яка складається з таких структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного; професійно-педагогічного; професійно-особистісного; управлінського; соціокультурологічного; самовдосконалення.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає мотивацію готовності до педагогічної діяльності, що тісно пов'язано з можливістю вибору наряду професійної підготовки магістранта; а також сформоване особистісне ставлення магістранта до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення змісту та необхідності виконання професійно-педагогічних функцій у конкретній соціально-економічній ситуації.

Професійно-педагогічний компонент відображає оволодіння магістрами як майбутніми викладачами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь, навичок; оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями й навичками з фаху; наявність інструментальних умінь, що забезпечує здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати знання, використовуючи вміння знаходити та опрацювати інформацію з різних джерел, володіння інформаційними засобами і технологіями, рідною та іноземною мовами; сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, досвіду майбутнього викладача, що дозволяють здійснювати пошукову (евристичну) діяльність.

Професійно-особистісний компонент відображає сформованість педагогічних цінностей, що об'єднують: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки щодо інших людей; креативність; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні якості навчання студентів із предмета; відповідальність за якість навчання студентів із предмета; якості, які сприятимуть становленню майбутнього професіоналізму магістранта як викладача вищого навчального закладу.

Управлінський компонент відображає сформованість таких умінь: прогнозувати, програмувати, планувати, організовувати та контролювати різні види робіт, зокрема: навчально-виховну діяльність у студентських групах, навчально-виховний процес у різних типах вищих навчальних закладах; запобігати конфліктам та урегульовувати їх у колективі; керувати собою, що розуміється як самовладання людини, яке виявляється у критичних ситуаціях; грамотно оцінити соціальні наслідки професійної діяльності; дати експертний висновок щодо соціокультурної безпеки рішення; бути здатним до творчого вирішення професійних проблем; виявляти готовність до співпраці із фахівцями із суміжних сфер, а також володіти навичками організаційно-управлінської діяльності; розраховувати й оцінювати умови і наслідки розроблених управлінських рішень; аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, ухвалювати рішення; виявляти лідерські якості.

Соціокультурологічний компонент відображає сукупність властивостей магістранта як компетентної людини культури інформаційного суспільства; розвиток методологічної культури; розвиток полікультурності як індивідуальної риси, яка повинна виявлятися у толерантному, доброзичливому ставленні до представників різних національних і релігійних меншин, врахування їхнього менталітету та культурно-історичних особливостей розвитку у процесі їх підготовки.

Самовдосконалення як компонент педагогічної компетентності магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю відображає сформовану готовність до навчання впродовж життя, що забезпечує: здатність до пошуку та оволодіння новими знаннями; здатність швидко реагувати на зміни, що відбуваються в галузі професійної діяльності, власному стилі діяльності та критичності мислення; готовність самостійно ухвалювати рішення з різних питань, відповідати за прийняті рішення, бути професіоналом у своїй галузі діяльності; оволодіння сучасними інформаційними технологіями для пошуку інформації; здатність аналізувати та добирати необхідну інформацію для збільшення ефективності організації навчального процесу у різних типах навчальних закладів; сформованість умінь перетворювати новітні теоретичні знання у необхідну практич-

ну площину з метою підготовки фахівців різних напрямів; самостійно здобувати нові знання; постійне прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення та самозбереження в ситуації швидкоплинності та швидкозмінюваності сучасного суспільства.

Основна мета Концепції педагогічної освіти – визначення основних положень педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю та реалізація її основних завдань через педагогічну підготовку майбутніх магістрів.

Метою педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є формування педагогічної компетентності майбутнього магістра вищого навчального закладу непедагогічного профілю через особливо організовану систему педагогічної підготовки, яка на основі національних надбань світового значення та установлених освітніх європейських традицій могла б забезпечити належну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти, здатних здійснювати педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю та бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю можливе за дотримання необхідних умов: створення компетентнісної моделі фахівця, визначення цілей і завдань навчальних курсів на базі компетентнісної моделі фахівця; розробки компетентнісно зорієнтованих програм фахових дисциплін, де до кожного змістового модуля пропонується перелік компетенцій, які формуються через оволодіння змістовою інформацією; добір та використання форм і методів організації навчального процесу на основі технологій проблемного, інтерактивного, проектного та інших видів навчання.

Ефективність розвитку педагогічної освіти магістрантів оцінюється такими критеріями: мотиваційної готовності до педагогічної діяльності; процесуально-діяльнісної готовності; сформованості професійно-особистісних цінностей; готовності до управлінської діяльності; сформованості методологічної культури; готовності до навчання упродовж життя.

Розділ 5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

5.1. Принципи відбору змісту педагогічної освіти магістрантів

Прагнення удосконалити систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю актуалізує питання розроблення сучасних принципів відбору змісту педагогічної освіти. Ці принципи повинні ґрунтуватися на розумінні спільності завдань сучасного вищого навчального закладу, головними з яких є [256]:

а) підготовка молодих фахівців до конкурентоспроможності на сучасному ринку парці;

б) вироблення активної життєвої позиції й включення у соціальну діяльність;

в) формування й розвиток особистості майбутнього фахівця та розкриття його особистісного потенціалу;

г) формування потреби, бажання й готовності у сучасного фахівця постійно підвищувати свою кваліфікацію, оволодівати новими знаннями й застосовувати їх у різних сферах; бути готовим навчатися впродовж життя.

В. І. Жигірь на основі аналізу науково-педагогічної літератури стверджує, що основоутворювальними теоретичними концепціями обґрунтування та конструювання змісту освіти є [99]:

– енциклопедична (Я. А. Коменський), яка спирається на твердження, що глибина розуміння дійсності залежить лише від кількості знань;

– дидактично-формалізована (Й. Г. Песталоцці, В. А. Дістервег), згідно з якою виняткове значення у змісті освіти належить гармонійному розвитку особистості;

– утилітаристська (Д. Дьюї за доповненням А. Фребеля і Г. Шарельмана), яка стверджує, що основним джерелом формування змісту освіти є суспільний досвід, накопичений людством за весь період його розвитку, причому досвід педагогічно інтерпретований.

Серед сучасних підходів до розробки змісту освіти, як зазначає дослідниця, залежно від концептуальних засад, покладених в основу його формування, виділені: соціально-детермінований (І. К. Журавльов, Л. Я. Зоріна, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін та ін.), зумовлений пріоритетністю передачі суспільного досвіду тим, хто навчається, та орієнтований на вимоги держави й суспільства щодо підготовки особистості; особистісно орієнтований (В. С. Ледньов, В. Оконь та ін.), зумовлений і спрямований на всебічний розвиток особистості [99, с. 8].

С. О. Сисоєва та Т. Б. Поясок зазначають, що за організації відбору змісту навчального матеріалу слід зважати на певні умови, щоб уберегти студента від надмірного напруження. Для цього необхідно: дотримуватися принципу оптимального розподілу інформації, щоб студентів не перевантажувати надмірною кількістю «додаткових», «поглиблених», «а раптом знадобиться» теоретичних знань, водночас не акцентуючи на необхідних, практично-орієнтованих відомостях, які можуть бути використані студентами у процесі вирішення і стандартних навчальних ситуацій, і таких, що потребують власного, інтерактивного підходу [324].

М. П. Васильєва, розробляючи теоретичну модель змісту деонтологічної підготовки, зазначає, що основними компонентами цієї моделі є: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, аналітико-рефлексивний. Проаналізуємо їх [45, с. 18–19].

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує професійно-педагогічну спрямованість студентів на здійснення нормативної поведінки; сукупність ціннісних орієнтацій; сформованість особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної поведінки в галузі професійної діяльності у взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу під час урегулювання різноманітних ситуацій.

Когнітивний компонент передбачає знання фактів історії розвитку деонтології та етапів розвитку професійної деонтології; принципів, норм професійної поведінки педагога у взаємовідносинах із учасниками педагогічного процесу;

особливості поведінки педагога в різноманітних ситуаціях практичної діяльності та ін.

Процесуальний компонент подається дослідницею як сукупність дій, операцій, що забезпечують урегулювання типових (стандартних) і нестандартних ситуацій у практичній діяльності педагога, вмінь і навичок, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для здійснення нормативної поведінки, успішного та адекватного вирішення різноманітних ситуацій.

Аналітико-рефлексивний компонент передбачає аналіз, осмислення, самоаналіз виконаної роботи, що вимагає критичності мислення, здатності до оцінних суджень, експертизи якості власної поведінки, рефлексію та корекцію результатів нормативної професійної поведінки.

Необхідність оновлення системи підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю спонукала переосмислити визначення й обґрунтування сутності принципів педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Вважаємо, що це обумовлено низкою причин, серед яких:

- актуалізація завдань, розробка і впровадження у навчально-виховний процес магістратури нових форм та особистісно орієнтованих методик магістерської підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю;

- відсутність сучасного загально визнаного обґрунтування теоретико-методичних основ здійснення магістерської підготовки майбутніх фахівців;

- відсутність концепції педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю;

- соціально-економічні зміни в суспільстві, необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення освітнього рівня магістрантів, підготовки їх до професійно-викладацької діяльності;

- необхідність удосконалення чинної системи принципів навчально-виховної діяльності магістратури відповідно до вимог сучасної системи підготовки фахівців;

- динамічне розширення інформаційного простору, удосконалення навчальних програм і способів їх реалізації, подолання формалізму в оцінці результатів магістерської підготовки майбутніх фахів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю;

– відсутність єдиної моделі розвитку педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Проблема відбору принципів змісту освіти не нова для педагогічної освіти. Система дидактичних принципів і правил їх реалізації вперше була теоретично обґрунтована ще у педагогічній спадщині класиків педагогіки (Я. А. Коменський, А. Дістервег, Й. Г. Песталоцці [372]); ретельне тлумачення дидактичні принципи отримали у працях Ю. К. Бабанського [12; 259], В. О. Онищука [249], П. І. Підкасистого [260]; специфіку використання дидактичних принципів у системі організації навчального процесу в початковій школі розкрила О. Я. Савченко [307]; загальні принципи формування змісту освіти розкрито у дослідженнях А. В. Хуторського [368; 369].

Н. В. Козак, аналізуючи основні тенденції вдосконалення змісту педагогічної освіти й форми організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах ФРН, вважає, що головними чинниками, які визначають зміст освіти на сучасному етапі, є [141, с. 8]:

а) забезпечення процесу інтеграції двох типів вищих навчальних закладів (об'єднання педагогічних вищих шкіл із університетами);

б) збалансованість теоретичного (Fachausbildung) і практичного (Vorbereitungsdienst) аспектів у підготовці вчительських кадрів;

в) спрямованість навчального процесу вищої школи на розвиток творчих здібностей особистості.

В. С. Бігун, розкриваючи особливості підготовки майбутніх магістрантів вищих навчальних закладах юридичного профілю ФРН, аналізує загальні та специфічні принципи такої підготовки [26]:

1) принцип поєднання у вищому навчальному закладі науки й освіти, реалізація якого полягає в тому, що система організації навчального процесу передбачає підготовку в одній особі вченого і викладача, навчальне навантаження для педагога розподіляється так, щоб учений-викладач міг більше часу приділяти науці;

2) принцип загальнодержавної підтримки освіти й науки, який полягає у тому, що держава забезпечує університети фінансово, водночас контролюючи використання коштів і сприяючи їх автономному розвитку;

3) принцип інтернаціоналізації науки та освіти, реалізації якого сприяє відкритість Німеччини як наукової країни для іноземців, поширеність німецької мови у світі загалом і в науковому середовищі зокрема;

4) принцип вагомості права та престижності професії викладача і вченого в суспільстві, який полягає в тому, що Німеччина як правова та соціальна держава потребує відповідного правового обслуговування, що сприяє популяризації та активного розвитку і юридичних факультетів, і покращує престиж професії викладача і вченого, на яких покладається відповідальність за освіченість наступних поколінь, а від науки визначається залежність розвитку суспільства.

В. М. Руссол, розробляючи зміст післядипломної освіти педагогічних працівників, зазначає, що він буде оптимальним за дотримання необхідних умов [306, с. 15–16]:

1) випереджувальний, перспективно-орієнтувальний характер: узагальнюючи попередній досвід, формує орієнтири щодо методичної роботи на подальші 4–5 років;

2) відповідає загальнометодологічним, педагогічним, дидактичним принципам (науковості, зв'язку теорії з практикою, збалансованості загального і конкретного, системності, наочності та ін.);

3) розробляється на діагностичній основі, що здійснюється за місцем роботи педагогів перед направленням на курси, після їх проходження та на самих курсах (початок і завершення);

4) ґрунтується 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.

Зміст освіти у вищій школі загалом, на думку В. О. Ситарова, – це наукова інформація, необхідна для вивчення, яка є педагогічно обґрунтованою, логічно оформленою, відображеною навчальній документації, яка регулює процес навчання у будь-якому вищому навчальному закладі [336, с. 345].

Зміст освіти у вищій школі в сучасних умовах видозмінюється, наповнюється новими теоретико-практичними відомостями, що пов'язано, на думку В. О. Ситарова, з такими освітніми тенденціями, які, вважаємо, впливають на вибір принципів змісту освіти загалом, і педагогічної освіти зокрема [336, с. 346–347]:

– фундаменталізація, що передбачає ознайомлення студентів із оптимальною кількістю наукових, основоположних та універсальних знань з різних галузей дисциплін; формування загальної культури та розвиток абстрактного мислення студентів на основі залучення цілісних, глобальних, об'єктивних даних з наукових досліджень;

– теоретизація, яка пов'язана з обґрунтуванням структури змісту освіти у вищій школі, теоретико-методологічним статусом компонентів необхідних знань та окремих навчальних дисциплін;

– гуманітаризація, яка спрямована на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів змісту освіти та формування особистісної зрілості студентів;

– аксіологізація, яка спрямовує на формування у студентів ціннісної орієнтації з метою набуття професії, усвідомленого ставлення до специфіки майбутньої професійної діяльності, оскільки кожна спеціальність характеризується загальними та індивідуальними цінностями;

– професіоналізація, що здійснює проектування сучасного рівня розвитку суспільства у всіх його сферах діяльності на підготовку висококваліфікованого фахівця відповідної спеціалізації;

– цілісність та інтеграція, яка зорієнтовує на сприйняття системно-структурованих знань на основі інтеграції теоретичної інформації різних наукових сфер, наявність міжпредметних зв'язків і залежностей;

– варіативність, що передбачає гнучке поєднання існуючих навчальних програм вищих навчальних закладів і обов'язкового, базового компоненту, і спеціалізованих навчальних дисциплін або предметів за вибором студента; саме додаткові курси, або навчальні дисципліни за вибором студента, дають змогу отримати поглиблені професійно-зорієнтовані знання залежно від специфіки начального закладу загалом чи конкретного факультету відповідно до індивідуальних можливостей студентів, їх інтересів, вільного вибору обсягу, темпів і форм навчальної діяльності;

– багаторівневість і безперервність, що передбачає організацію підготовки майбутніх фахівців на різних ступенях вищої освіти (бакалавр-магістр), продовження науково-дослідної діяльності в межах аспірантури чи докторантури;

– стандартизація, яка регламентує обсяг, рівень і характеристику змісту різних навчальних предметів відпо-

відно до державних освітніх стандартів, виконуючи функцію захисту від неякісних, некваліфікованих освітніх послуг.

Л. А. Онищук, розробляючи концепцію цілісного циклу навчальних дисциплін, стверджує про необхідність урахування принципів побудови змісту. Дослідниця зазначає, що основними принципами побудови змісту освіти є [249, с. 18]:

а) принцип урахування соціальних умов і потреб суспільства, що передбачає збільшення гуманітарного аспекту змісту освіти; законодавчим відображенням цього принципу є державні освітні стандарти;

б) принцип відповідності змісту освіти цілям вибраної моделі освіти; це означає, що кожна модель (концепція освіти) формує власні вимоги щодо особливостей структури і змісту освіти;

в) принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях навчального предмета та міжпредметному рівні;

г) принцип єдності змістового та процесуально-діяльнісного аспектів навчання, що передбачає включення до змісту освіти діяльнісних компонентів (цілепокладання, планування, освітні технології тощо);

ґ) принцип доступності та природовідповідності змісту освіти, який відображається у структурі та наповненості навчальних планів, програм, підручників оптимальною кількістю матеріалу, який пропонується для вивчення;

д) принцип співвідношення способів діяльності та цінностей, які мають суспільне значення, з можливістю реалізації права слухачів на вибір, що означає врахування співвідношення зовнішнього та внутрішнього змісту освіти.

Водночас недостатньо уваги приділено аналізу принципів, які використовуються за відбору змісту педагогічної освіти для підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

На наш погляд, доцільно проаналізувати окремі теоретичні підходи до тлумачення понять «принципи освіти» та «принципи навчання».

Принципи освіти розглядаються як вихідні положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи освіти в Україні [91, с. 714], а принципи навчання – як основні вихідні вимоги до організації навчального процесу [91, с. 713].

Д. В. Чернілевський зазначає, що «дидактичні принципи – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу згідно з його

загальною метою і закономірностями; у принципах навчання виявляються нормативні основи навчання, взятого в конкретно-історичному вигляді» [372, с. 197].

С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок пропонують таке пояснення поняття «принципи навчання»: це система найважливіших дидактичних вимог, дотримуючись яких можна забезпечити ефективне функціонування навчального процесу [324, с. 238].

На думку П. І. Підкасистого, принципи навчання визначають, яким чином можна досягти в процесі навчання цілей і завдань навчання, якими положеннями необхідно для цього керуватися педагогу; принципи навчання характеризуються загальними підходами та обов'язкові для будь-якої навчальної ситуації [260, с. 212].

Характеризуючи особливості організації контекстного навчання, А. А. Вербицький визначає такі принципи [46]:

1) психолого-педагогічного забезпечення особистісного залучення студента до навчальної діяльності;

2) послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів;

3) проблемності змісту навчання у процесі його розвитку в освітній діяльності;

4) адекватності форм організації навчальної діяльності студентів меті та змісту освіти;

5) провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів, студентів між собою);

6) педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;

7) відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій та підходів;

8) єдності навчання і виховання особистості професіонала;

9) врахування крос-культурних особливостей студентів.

В. Є. Берека, аналізуючи педагогічну спадщину М. М. Дарманського, вказує на ефективне застосування ним принципів менеджменту, дотримання яких забезпечує високу якість керівництва педагогічними колективами. До таких принципів належать [24, с. 23–24]:

– принцип соціальної детермінації в управлінні навчальним закладом;

- принцип гуманізації та психологізації в діяльності менеджера;
- принцип науковості і компетентності в управлінні установами освіти;
- принцип інформаційної достатності в менеджменті;
- принцип аналітичного прогнозування в діяльності менеджера;
- принцип оперативного регулювання;
- принцип зворотного зв'язку;
- принцип наступності і перспективності;
- принцип демократії і централізму;
- принцип стимулювання і згуртування кадрів у діяльності менеджера;
- принцип правової пріоритетності і законності;
- принцип фінансово-економічної раціональності і ділової активності.

В. І. Шахов характеризує специфічні принципи організації процесу базової педагогічної підготовки, які очевидні із загальнопедагогічних. Зокрема, це принципи: наступності, який забезпечує послідовність і наступність адаптаційно-професійного, локально-професійного і системно-професійного етапів базової педагогічної підготовки; цілісності, який передбачає єдність змістових (когнітивного, аксіологічного, діяльнісно-творчого та особистісного) й структурних компонентів процесу базової педагогічної підготовки (цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, операційно-дійового, контролюю-регулювального та оцінно-результативного); гуманістичної спрямованості змісту, що передбачає засвоєння в процесі базової педагогічної підготовки загальнопедагогічних знань і вмінь, детермінованих ієрархізованою системою гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя; суб'єктності, що передбачає становлення його як справжнього суб'єкта педагогічної діяльності, готового не лише до виконання певного набору професійно важливих функцій, а й до успішної професійно-особистісної самореалізації; контекстності, який вимагає поетапного входження майбутніх учителів у соціально-професійний контекст професійної діяльності; індивідуалізації, що передбачає створення умов для активізації самостійної пошукової діяльності студентів, зокрема через застосування модульно-варіантної технології навчання; технологічності, що передбачає розробку відповідної модульно-

рейтингової технології, яка б володіла властивостями цілісності, відкритості, гнучкості, об'єктивності [382].

Ці принципи, з одного боку, обумовили вимоги до змісту, методів, організаційних основ процесу формування у студентів базових педагогічних компетентностей, з іншого – у практичній діяльності стали підставами для визначення, обґрунтування та забезпечення педагогічних умов ефективної базової педагогічної підготовки.

А. В. Шишко зазначає, що зміст формування психолого-педагогічної компетентності визначається розробленою професіограмою викладача вищого навчального закладу, яка представлена двома змістовими блоками: нормативними характеристиками професійної діяльності педагога вищої школи, що визначають основні види й завдання професійної діяльності, та суб'єктивними характеристиками, які представлені діяльнісними (базові професійні знання й вміння) й особистісними (підсистеми професійних якостей) компонентами.

Саме з цієї позиції дослідниця визначає, що основними принципами формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу є такі: системності; цілеспрямованості; оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу; систематичності, послідовності реалізації форм і методів формування; індивідуального підходу; свідомості й активності магістрантів, і специфічні принципи: еkleктичності; цілісності та єдності компонентів психолого-педагогічної компетентності; активізації зовнішніх і внутрішніх форм діяльності; циклічності навчального процесу; потенційної надлишковості навчальної інформації; пріоритету активних методів навчання, інтерактивних технологій; рефлексивності, створення збагаченого, рефлексивного середовища; опори на самостійне навчання; паритетності, позитивного зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу; розвивальної психодіагностики [386].

На думку А. С. Соколова, Л. В. Южакової, в основу підготовки майбутніх фахівців можуть бути покладені такі принципи [347]:

1. Якісна теоретична підготовка фахівця (сутність принципу полягає в певному співвідношенні фундаментальних, прикладних, професійно-орієнтованих і психолого-педагогічних знань).

2. Відповідність державному замовленню підготовки фахівців (підготовка фахівця під замовлення з уваги на

формування у студента практичних знань і навичок, необхідних на конкретному місці праці, зважаючи не лише на професійні, а особистісні, загальнолюдські ознаки).

3. Соціальний розвиток особистості, що передбачає формування й розвиток організаційних здібностей та лідерських якостей (з метою формування готовності майбутнього фахівця до виконання організаційних завдань і лідерських функцій керівника, у процесі його підготовки необхідно формувати вміння керувати людьми, навички прогнозування процесів, готовність до виправданого ризику у розробленні та ухваленні рішень, здатність виокремлювати ключові питання й урегульовувати конфлікти).

4. Індивідуальний розвиток особистості (розвиток у майбутнього фахівця таких соціально-психологічних якостей, як стресостійкість, висока працездатність, відчуття нового, інтелігентність, емоційно-вольові якості; розвиток особистісних якостей: рішучість, ініціативність, енергійність, вимогливість до себе та інших, креативність тощо).

5. Загальнокультурний розвиток особистості (засвоєння основних культурно-історичних, естетичних цінностей і принципів, що повинно стати ґрунтовною основою для створення культурних, духовних цінностей).

З метою ефективної реалізації принципів відбору змісту педагогічної освіти магістрантів необхідно зважити на деякі напрями організації викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю [276]:

1. Детальніше диференціювати навчальні курси психолого-педагогічних дисциплін з огляду на спеціалізацію освітньо-кваліфікаційного рівня майбутнього фахівця.

2. Упровадження нових навчальних дисциплін («професійна педагогіка», «освітній менеджмент», «педагогіка і психологія» – відповідно до професійної діяльності тощо) на етапі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» з метою їх професійної зорієнтованості до викладацької діяльності. Розширення складу дисциплін психолого-педагогічного циклу не повинно вливати на збільшення загального обсягу навчального навантаження студентів. Тому це можна здійснювати через упровадження спецкурсів за вибором студентів, інтеграцію начальних обов'язкових курсів і спецкурсів, використання нових методик за принципом дистанційного навчання тощо.

3. Перепідготовка викладацького складу гуманітарних кафедр (або кафедр, де викладаються дисципліни психолого-педагогічного циклу) з метою формування ґрунтовної системи педагогічної освіти, яка б задовольняла потреби слухачів магістратури та сучасного суспільства.

4. Принципове удосконалення освітніх технологій підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури на кафедрах та у вищих навчальних закладах.

5. Створення у кожному вищому навчальному закладі власної моделі розвитку педагогічної освіти магістрантів, яка повинна охоплювати кількісні та якісні характеристики системи «знання-уміння-навички», нормативної бази підготовки студента, співвідношення фундаментальних, прикладних, професійних, кваліфікаційних знань, змісту сучасної професійної діяльності й, нарешті, самого магістра.

6. Весь освітній процес у вищому навчальному закладі повинен бути спрямований на кінцевий результат – формування конкурентоспроможного фахівця відповідно до прийнятої у цьому навчальному закладі моделі.

Таким чином, можна говорити про доцільність формування оптимального навчального змісту педагогічної освіти для студентів магістратури однопрофільних непедагогічних вищих навчальних закладів через систему створення єдиних навчальних планів і програм, зважаючи на можливості внесення варіативних змін відповідно до інноваційних технологій та вимог часу, специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

На основі проведеного аналізу вважаємо за доцільне в основу відбору принципів змісту педагогічної освіти майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю покласти такі принципи: *науковості, креативності, доступності, інноваційності, якості, наступності та інтеграції, гнучкості, створення ситуації емоційного сприйняття; гуманістичної спрямованості; особистісної орієнтації; варіативності.*

Усі принципи ми класифікували за спільними ознаками у дві групи:

1) загальнодидактичні (принципи: науковості, доступності, інноваційності, якості, наступності та інтеграції, гнучкості);

2) професійно-зорієнтовані (принципи: креативності, створення ситуації емоційного сприйняття; гуманістичної спрямованості; особистісної орієнтації; варіативності).

Розкриємо зміст кожного із перелічених принципів.

Принцип науковості – полягає у тому, що зміст освіти, зокрема педагогічної, мають становити наукові знання, повинно враховуватися адекватне співвідношення логічного та історичного; шляхи реалізації цього принципу полягають у оволодінні системою глибоких наукових знань власного предмета і самого процесу навчання, тобто психолого-педагогічними знаннями і вміннями. Реалізація принципу передбачає, що зусилля викладача повинні спрямовуватися на оволодіння студентами науковими знаннями, формування на цій основі наукового світогляду та світобачення. Реалізувати цей принцип можна через: упровадження у навчання найновіших досягнень у галузі педагогічної теорії, психології, методики, передового досвіду; розкриття логіки навчального предмета, яка забезпечує з перших кроків його вивчення, надійне підґрунтя для засвоєння нових наукових понять; систематичне інформування студентів про нові досягнення в педагогічній освіті; застосування найновішої наукової термінології, усунення старих термінів і відомостей; розкриття генезису наукового знання, розвитку і формування істини, послідовна реалізація вимог історизму в навчанні; вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Він вимагає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в сутність явищ і подій; демонстрації могутності досягнень людських знань і науки та ознайомлення з методами науки, пізнання; розкриття історії розвитку науки, боротьби тенденцій; орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки.

Принцип креативності (у перекладі з лат. creatio – створення) – нестандартні способи вирішення загальних ситуацій, здатність породжувати незвичні ідеї, відхиляючись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [340, с. 134]. Креативність і творчість – це дві сторони одного й того ж процесу, особливість якого полягає в тому, що педагог постійно працює з особистістю, яка змінюється та розвивається під впливом різноманітних умов, засобів, чинників, тому одним із напрямів реалізації принципу креативності є застосування науково-доказового вибору дій у конкретній ситуації. Реалізація принципу педагогічної творчості та творчої самодіяльності полягає у створенні такого навчально-виховного процесу, за якого реально існує особистісно орієнтована розвивальна взає-

модія учасників навчально-виховного процесу – педагога та студентів. Погоджуючись із твердженнями С. О. Сисоєвої про суть і доцільність використання педагогічної творчості, визначаємо основні напрями її застосування: побудова психолого-педагогічних взаємовідносин між викладачами та студентами, мета яких полягає у формуванні творчої особистості студента та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності педагога; вирішення протиріч, проблемних ситуацій, що виникають на кожному етапі педагогічного процесу; використання об'єктивних умов для розвитку творчості (соціальне середовище, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу); наявність суб'єктивних умов для ефективності педагогічної творчості (наукові знання, практичні уміння, професійні навички, індивідуальні здібності та інтереси, особливості характеру та темпераменту, персональна мотивація, творчі уміння); впровадження досвіду освітніх систем інших держав, його апробація до системи освіти нашої держави. Згідно з теоретичними положеннями та використовуючи результати педагогічних досліджень, вважаємо за доцільне поєднати педагогічну творчість і творчу самодіяльність. На основі цього формуємо основні напрями впровадження принципу в практику підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю: формування в студентів почуття усвідомленості себе як суб'єкта та об'єкта творчої самодіяльності; розвиток потреби у творчій самодіяльності, формування позитивних мотивів здійснення творчої самодіяльності; формування умінь визначення мети, послідовності та умов здійснення творчої самодіяльності; розвиток у студентів емоційно-чуттєвої сфери, яка супроводжує їх творчу самодіяльність.

Принцип доступності ґрунтується на певних закономірностях: доступність навчання визначається віковими особливостями студентів і залежить від їх індивідуальних особливостей, організації навчального процесу, методів та умов навчання, що використовується педагогом; доступність навчання визначається його передумовами: що вищий рівень розумового розвитку студентів та наявний у них запас уявлень і понять, то успішніше вони можуть прогресувати під час вивчення нових знань; поступове наростання труднощів навчання та привчання до їх подолання позитивно впливає на розвиток студентів і формування у них моральних якостей. Крім загальноновизнаних правил реалізації принципу доступнос-

ті, визначаємо ще низку інших, яких дотримуємося у реалізації завдань педагогічної освіти в системі підготовки магістрантів. Зокрема: у процесі навчання необхідно зважати на рівень підготовки та розвитку студентів, спиратися на їх можливості, враховувати життєвий досвід, інтереси та особливості розвитку; чітко та однозначно формулювати наукові поняття, найбільше необхідно акцентувати на керування пізнавальною діяльністю студентів; за ознайомлення з науковими положеннями та теоріями не спрощувати навчальний матеріал, а підбирати таку систему навчальних методів і прийомів, яка б могла задовольнити потреби будь-якого студента.

Принцип інноваційності – створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для вирішення педагогічних проблем, які раніше розв'язувалися по-іншому. 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 удосконалення, трансформацію навчально-виховного процесу; вважаємо за доцільне поєднати цей принцип із поняттям випередження [324, с. 237], що передбачає створення і розвиток зон випереджальної освіти на базі найбільш «просунутих» курсів і створення механізмів випереджальної підготовки фахівців вищої кваліфікації з актуальних напрямів.

Принцип якості – побудова комплексної системи управління якістю підготовки магістрів і постійне вдосконалення системи контролю у вищому навчальному закладі, впровадження нових форм і методів контролю. Вважаємо, що ефективність реалізації цього принципу значною мірою залежить від: розвитку самоуправління, що ґрунтується на удосконаленні навичок самостійної організації навчально-пізнавальної діяльності, визначення прав і обов'язків студентів щодо виконання та контролю навчальних завдань, активної участі у громадському житті навчального закладу та регіону. Реалізація принципу передбачає формування такого рівня свідомості студентів, за якого вказівка викладача використовуватиметься як допоміжний фактор під час вирішення різного типу та складності завдань. Основна ініціатива щодо підбору самостійних завдань і пошуків варіантів їх вирішення повинна належати студентській раді.

Принцип наступності та інтеграції – узгодження освітніх програм, навчальних планів і їх наскрізна стандартизація в межах підготовки майбутніх магістрів. Реалізація принципу передбачає створення єдиного освітнього простору, розвиток освітніх комплексів та їх науковий, методичний та психологічний супровід; оптимальний розподіл функцій між навчальним закладом, підприємствами та організаціями, що формують освітній процес. Утілення принципу ефективно здійснюватиметься за умови формування у студентів компетентності «уміти працювати», що передбачає оволодіння практичними вміннями і навичками вирішувати різноманітні ситуації, які часто не можна передбачити.

Принцип гнучкості – можливість руху людини в професійному освітньому просторі «по горизонталі», що передбачає можливу зміну людиною на тому чи іншому ступені професійної освіти галузі професійної діяльності чи отримання двох або декількох професій. Основним засобом реалізації цього принципу є оволодіння вміннями набувати знання, що передбачає високий загальнокультурний освітній рівень, який є основою, необхідною для можливості навчання впродовж життя.

Принцип створення ситуації емоційного сприйняття. Доцільність використання окресленого принципу зумовлена необхідністю не тільки професійного зросту майбутніх фахівців, але й збільшенням їх ролі у гармонійному та всебічному формуванні особистості майбутніх громадян України. Емоційність у спілкуванні та поведінці педагога є одним із визначних чинників ефективності організації навчально-виховного процесу. Нами визначено умови ефективного застосування такого принципу: формування у студентів практичних умінь і навичок щодо підбору засобів і прийомів формування позитивних емоцій у слухачів; ознайомлення випускників вищих навчальних закладів непедагогічного профілю з елементами демократичного стилю спілкування; основні вимоги до оцінювання: оцінювати вчинки, дії студента, а не особистість у цілому.

Принцип гуманістичної спрямованості набуває актуальності саме на сучасному рівні розвитку вищої освіти, яка своїми державними стандартами прагне пов'язатися з європейськими стандартами вищої освіти, що визначені Ліссабонською конвенцією, механізмом реалізації якої є Болонський процес. Його сутність полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, яка ґрунтується на спільності

фундаментальних принципів функціонування. Гуманізація педагогічної освіти – це один із шляхів інтеграції України у загальноєвропейський нормативний простір, в якому права та свободи людини виконують основну роль, а забезпечення яких є предметом особливої уваги та головним результатом цілеспрямованої освітянської політики будь-якої країни. Саме тому вважаємо за доцільне об'єднати принципи гуманістичної спрямованості та *особистісної орієнтації*, одним із фундаментальних положень яких є переосмислення суті призначення навчання [347].

Реалізація такого інтегрованого принципу спрямована на використання деяких правил: необхідно ставитися до студентів як до самостійних суб'єктів, які здатні вчитися добровільно, за власним бажанням та вільним вибором; у педагогічному процесі спиратися на особисту значущість учіння кожного студента, за потреби – допомагати таку значущість сформувати; закласти в особистість студента механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва; сприяти формуванню та розвитку в студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в праці, науковій, професійно-педагогічній та інших видах діяльності.

Принцип варіативності полягає в необхідності подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання. Різноманітність – одна із умов життя. Для ефективності взаємодії у системі «педагог-студент» принцип варіативності має регулятивне значення, визначає мету та стратегію проектування педагогічної взаємодії [24].

Варіативність полягає в гнучкому поєднанні навчальних програм вищих навчальних закладів, обов'язкових і спеціалізованих курсів. Додаткові курси (за вибором студентів) дозволяють отримати 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.

Отже, визначені нами принципи відбору змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю повинні сприяти більш ефективній педагогічній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю. Принципи відбору змісту педагогічної освіти поєднують і традиційні дидактичні принципи (науковості, доступності, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою), так і ті, поява яких зумовлена

новими підходами до організації навчально-виховного процесу, новими освітніми технологіями (принцип педагогічної творчості, розвитку самоуправління, варіативності, гнучкості, створення ситуації емоційного сприйняття); змінами, необхідними для реорганізації вітчизняної системи вищої освіти та залучення її до Європейської освітньої співдружності країн. Сукупність цих принципів, на нашу думку, повинна забезпечити більш дієвий підхід до відбору змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, що ефективно впливатиме на формування педагогічної компетентності майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

5.2. Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю

Провідними тенденціями розвитку сучасної освіти є демократизація освіти, зміни вимог до внутрішнього саморозвитку особистості, креативний стиль індивідуального та суспільного життя людини, свобода педагогічної творчості, застосування сучасних технологій навчання майбутніх фахівців, новітні тенденції викладання навчальних дисциплін [158, с. 290].

Сучасна парадигма вищої освіти актуалізує об'єктивну потребу в спеціальній підготовці викладацьких кадрів на різних етапах: магістратурі, аспірантурі та докторантурі. Магістратура є першим етапом професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Саме навчання в магістратурі вважається необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього викладача, оскільки основна мета полягає у формуванні готовності до викладацької діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності охоплює загальне входження в професію, що передбачає оволодіння професійними теоретичними знаннями в конкретній галузі, ознайомлення зі стандартами педагогічної освіти – усе те, що впливає на формування загальної педагогічної компетентності, яка характеризується творчим індивідуальним стилем педагогічної діяльності, інноваційним підходом до організації навчального процесу, розвинутою педагогічною рефлексією тощо. Розвиток психології та педагогіки, інтерес до особистості та її потенційних можливостей, розуміння освіти як безперервного процесу, що характеризує життєдіяльність сучасної людини, зумовили підвищений інтерес до питань професійної підго-

товки викладачів вищих навчальних закладів, зокрема непедагогічних спеціальностей.

Проблема відбору змісту освіти найважливіша у педагогічній науці загалом. Саме в змісті освіти закладено ті найважливіші складові людської культури, як сім'я, школа, суспільство, які прагнуть передати молодому поколінню. Цей відбір змісту не є завданням базової науки, а визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей студентської молоді.

Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу передбачає оволодіння ними паралельною педагогічною спеціальністю, яка здобувається особою в межах обраної нею галузі знань, за напрямками, що передбачають підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра з присвоєнням другої (додаткової) кваліфікації вчителя за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програми підготовки відповідно до галузевих стандартів педагогічної освіти [321, с. 173].

Процес становлення майбутнього викладача вищого навчального закладу на етапі навчання в магістратурі вимагає від системи управління дотримання таких стратегічних напрямів [282, с. 299]:

- створення регіональної системи моніторингу якості науково-педагогічної діяльності;

- науково-методичне забезпечення системи розвитку професіоналізму педагога;

- більша персоніфікація даної системи, що надавало б кожному викладачеві ширші можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійно-педагогічної підготовки в прийнятний для нього спосіб.

Під час формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю необхідно зважати на такі аспекти:

- а) світоглядне значення предмета, що дає змогу зрозуміти закони суспільного та природного розвитку, здійснити аналіз суспільних явищ і процесів;

- б) пізнавальне значення предмета, його можливості щодо розвитку світогляду магістранта дає цікаві, потрібні знання, стимулює розвиток пізнавальної активності кожної особистості;

- в) суспільне значення предмета, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни;

г) практичне значення предмета для кожного студента зокрема (зв'язок із визначеною професією, можливість оволодіння корисними вміннями та навичками);

г) легкість засвоєння цього предмета, до якого студент виявляє інтерес;

д) якість викладання означеного предмета.

О. Б. Проценко зазначає, що на етапі магістратури передбачається [282, с. 299]:

– вивчення магістрантами, як майбутніми викладачами, нормативних курсів «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Методологія наукових досліджень у вищій школі», «Управління навчально-виховним процесом у вищій школі», «Психологія управління» та спецкурсів «Професійно-особистісне становлення викладача вищої школи», «Освітні технології навчання у вищому навчальному закладі» тощо, спрямовано на формування теоретичних знань та умінь студентів щодо здійснення науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі;

– проходження магістрантами асистентської практики, яка забезпечує занурення студентів у реальні умови науково-педагогічної діяльності та поглиблення практичних умінь викладацької, наукової, виховної, методичної, організаційної діяльності відповідно до структури діяльності викладача вищого навчального закладу, і є своєрідним індикатором виявлення у магістрантів труднощів в опануванні основних видів професійної діяльності викладача.

Зміст педагогічної освіти, на нашу думку, повинен охоплювати елементи професійного самовдосконалення. У проекті Етичного кодексу українського педагога проблема самовдосконалення є однією зі складових (розділ 6, ст. 21) [93]:

– обов'язок педагога – свідомо оцінити роль, яку він може виконати в конкретному випадку залежно від своєї компетентності, інтелекту, обставин та середовища;

– професійна компетентність та авторитет педагога ґрунтується на його здатності бути стриманим, чуйним (чутливим), доброзичливим, принциповим, творчим, здатним завоювати передовий досвід і передати його іншим;

– 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;

- педагог-керівник навчального закладу, формуючи педагогічний колектив, усвідомлює власну відповідальність за підтримку та розвиток професійної компетентності педагогічного колективу.

На основі аналізу програм педагогічної освіти підготовки магістрантів у різних типах вищих навчальних закладів можемо сформулювати загальні вимоги до відбору змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю:

1. Зміст педагогічної освіти повинен бути структурований згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

2. Основою педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю повинні бути навчальні дисципліни, перелік яких визначений нормативними документами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури (Наказ міністерства освіти та науки України № 99 від 10.02.2010 р.) [229]. Це, зокрема: «Психологія та педагогіка вищої школи», «Вища освіта України та Болонський процес» – предмети, які однією з функціональних цілей мають забезпечення належної педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

3. Педагогічна підготовка майбутніх магістрів повинна відображати сучасні досягнення в галузі педагогічної освіти і науки, методики викладання фахових дисциплін тощо.

4. Відбір змісту педагогічної освіти повинен охоплювати специфіку фахової професійної підготовки магістрантів та особливості організації педагогічного процесу, що відображаються у закономірностях і принципах, формах і методах, загальній технології педагогічної підготовки магістранта в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

5. Формування змісту педагогічної освіти повинно обов'язково об'єднувати індивідуальні задатки і здібності магістрантів, їх можливості та потреби щодо здійснення про-

дуктивної навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої повинна стати сформована педагогічна компетентність магістра непедагогічного профілю.

Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю забезпечується як вивчення окремих навчальних дисциплін педагогічного спрямування та у процесі проходження педагогічної практики. Зазначимо, що обсяг годин для вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу доволі обмежений. Це не сприяє ефективній педагогічній підготовці майбутніх магістрів до викладацької діяльності на достатньому рівні.

Аналізуючи зміст навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, вважаємо, що теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів недостатньо визначені освітньо-професійними програмами та освітньо-кваліфікаційними характеристиками підготовки фахівців. Зважаючи на те, що структура навчального плану не завжди може охопити всі необхідні навчальні дисципліни, які забезпечать належну педагогічну підготовку магістрантів, лише частина магістрантів планують у майбутньому займатися викладацькою діяльністю, пропонуємо запровадити у педагогічну підготовку такі навчальні дисципліни: «Психологія та педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта України та Болонський процес».

Отож, ми визначаємо зміст педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю через сукупність таких складових: базової, що передбачає вивчення обов'язкових навчальних дисциплін; додаткової, зміст якої визначається окремими спецкурсами (у нашому дослідженні – «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічної деонтології», «Управління конфліктами в педагогічних колективах»); практичної, що передбачає організацію та проведення педагогічної (асистентської) практики, та результативної, яка визначається сформованою педагогічною компетентністю магістра (рис. 5.2.1.).

Проаналізуємо зміст спецкурсів, теми яких пропонуємо для впровадження у навчальний процес підготовки магістрантів у вищі навчальні заклади непедагогічного профілю, оскільки не можемо запропонувати спецкурси повністю

через обмежену кількість годин, відведених для професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Мета вивчення спецкурсу *«Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості»* (додаток В) – формування структурних компонентів педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю: мотиваційного-ціннісного, професійно-педагогічного, професійно-особистісного, управлінського, соціокультурологічного та самовдосконалення.

Оскільки педагогічна (асистентська) практика є складовою процесу підготовки майбутніх магістрів у різних типах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, вважаємо, що саме запровадження спецкурсу *«Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості»* дасть змогу магістрантам оволодіти необхідними теоретичними знаннями та сукупністю практичних умінь і навичок, які є основою педагогічної компетентності магістра – майбутнього викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Цей спецкурс пропонуємо внести у професійно-орієнтований цикл підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю як навчальну дисципліну більш практичного спрямування. Серед основних тем, які рекомендуємо для вивчення магістрантами у процесі окресленого спецкурсу, – теоретико-практичні, що стосуються загально-го ознайомлення магістрантів з поняттям «педагогічна майстерність», «педагогічна культура», «професійна майстерність педагога», «педагогічна творчість», їх складових. Сукупність завдань і вправ, які пропонуємо для використання у процесі підготовки та проведення практичних занять, передбачає розвиток і формування у магістрантів умінь ораторського мистецтва, розвиток і формування комунікативних здібностей, оволодіння елементами педагогічної техніки, формування умінь здійснювати профілактику та урегульовувати різні типи конфліктів, що виникають у процесі навчально-педагогічної діяльності та професійно-педагогічного спілкування; розвивати здібності для використання елементів педагогічної творчості в процесі навчальної діяльності.

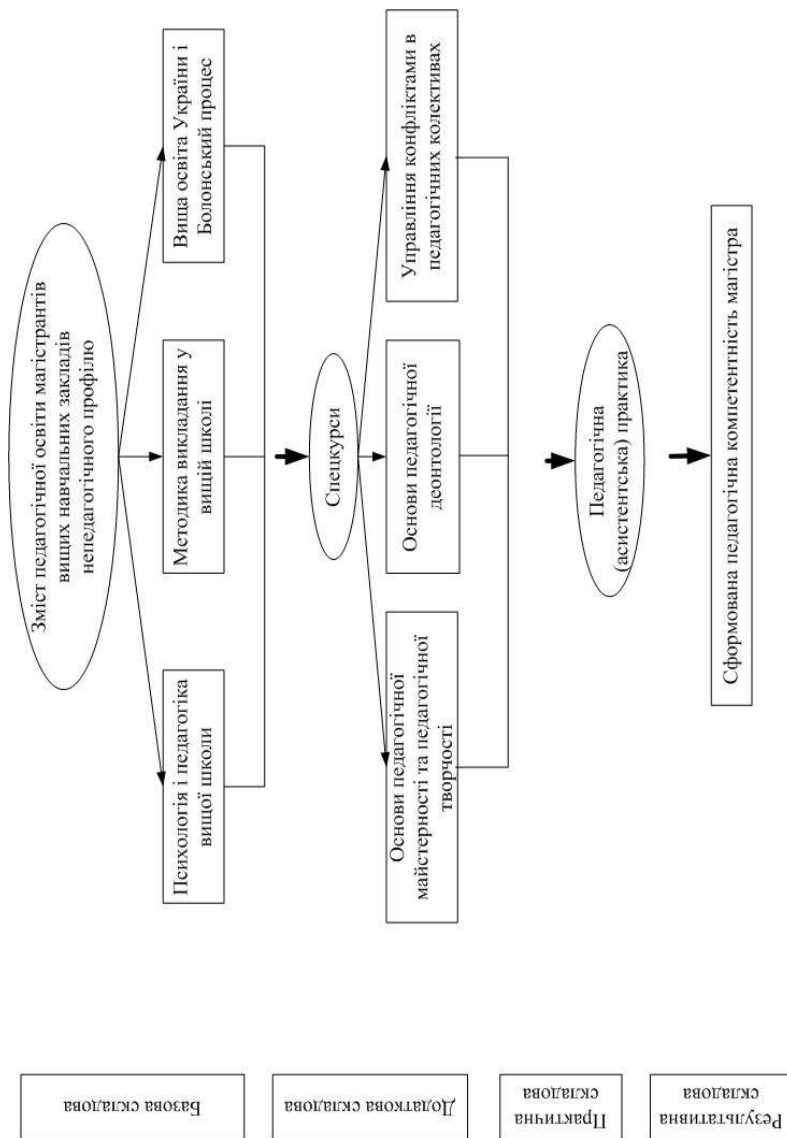


Рис. 5.2.1 Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю

Вважаємо, що запровадження спецкурсу *«Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості»* сприятиме всебічному й гармонійному розвитку майбутнього фахівця загалом, який безпосередньо пов'язаний з розвитком його творчого потенціалу. Саме тому важливого значення набуває проблема професійно-творчої підготовки фахівця вищої школи не тільки як майбутнього викладача вищого навчального закладу, але й як майбутнього фахівця загалом, що сприяє формуванню особистісного та професійного світогляду, мотиваційної готовності до професійного самовдосконалення впродовж життя.

Мета вивчення спецкурсу *«Управління конфліктами у педагогічних колективах»* (додаток Г) полягає у формуванні таких структурних компонентів педагогічної компетентності майбутнього магістра: професійно-педагогічного, що відображає сформованість загального розуміння конфлікту, його позитивних та негативних функцій; професійно-особистісного, що відображає якості особистості, які характеризують особу магістранта як майбутнього керівника колективу загалом, і педагогічного зокрема; управлінського, що відображає сформованість професійної гнучкості, та самовдосконалення, що відображає сформовану готовність магістранта до навчання впродовж життя, виявляється у прагненні до самостійного розвитку та самовдосконалення.

Вважаємо, що вивчення спецкурсу *«Управління конфліктами у педагогічних колективах»* сприятиме не тільки формуванню структурних компонентів педагогічної компетентності магістрів як майбутніх викладачів вищого навчального закладу, але й формуванню професійних компетенцій фахівців спеціальної галузі. Управлінська компетентність є необхідною професійною характеристикою фахівця будь-якого напрямку підготовки, адже визначається як інтегрована якість особистості, яка характеризується комплексом знань, що дозволяють розпізнавати проблеми та знаходити засоби їхнього вирішення, досвідом управлінської діяльності, набутого у процесі практичної діяльності методом спроб і помилок, оцінок та усвідомлення успіху; це мистецтво управління, адже управління – це завжди робота з людьми, проблема узгодження діяльності людей різних напрямках та спеціалізаціях.

Ще один спецкурс, який пропонуємо для забезпечення більш ефективною педагогічної підготовки майбутніх магіст-

рів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю, – *«Основи педагогічної деонтології»* (додаток Д). Мета вивчення спецкурсу – ознайомлення магістрантів із особливостями педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, поняттями «педагогічні цінності» та «педагогічна етика». Оскільки цей спецкурс пропонується для реалізації педагогічної підготовки магістрантів непедагогічного напрямку підготовки, вважаємо, що його доцільно запровадити на першому році навчання в магістратурі, щоб слухачі магістратури могли отримати ґрунтовну інформацію про особливості професії викладача вищої школи, а в контексті проведення семінарсько-практичних занять через сукупність запропонованих завдань і ситуацій, опитувальників і методик – визначити рівень особистісної психологічної та мотиваційної готовності до педагогічної діяльності в майбутньому.

У процесі вивчення означеного спецкурсу рекомендуємо використовувати практичні завдання та тренінгові вправи для формування навичок саморегуляції поведінки, самонавіювання та рефлексії, що, на нашу думку, визначатиме рівень сформованості професіоналізму у магістрантів не тільки як у майбутніх викладачів вищого навчального закладу, але й фахівців конкретного напрямку діяльності.

Основною навчальною дисципліною психолого-педагогічного циклу у багатьох типах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю у процесі підготовки магістрантів різних напрямів підготовки є інтегрований навчальний курс «Психологія і педагогіка вищої школи», навчальна програма якого розроблена нами на основі компетентного підходу і передбачає формування педагогічної компетентності магістрантів. Завдання навчального курсу охоплюють: ознайомлення магістрантів із поняттям педагогічної освіти, розкриття особливостей психології учіння як навчальної діяльності студентів і викладання як специфічної діяльності викладача, оволодіння магістрантами знаннями методики викладання фахових дисциплін. Оскільки магістранти на етапі їх професійної підготовки на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» в окремих типах вищих навчальних закладів не отримують знання про педагогічні науки, ми структурували тематику навчальної програми «Психологія і педагогіка вищої школи» так, що більше

акцентувати на формуванні у майбутніх магістрів понять педагогічної освіти, професійно-педагогічної підготовки, педагогічної компетентності через вивчення таких навчальних понять і тем, як предмет психології та педагогіки вищої школи; розвиток і формування особистості; психологічні основи процесу навчання та учіння; психолого-педагогічні особливості розвитку студентського віку; професійно-педагогічна підготовка магістрантів тощо.

У другому навчальному модулі пропонуємо для вивчення такі теми: педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу; педагогічна культура як необхідна складова професійної майстерності викладача, особливості підготовки та проведення різних форм навчання, використання елементів педагогічної творчості у практиці підготовки та проведення різних форм, доборі методів навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Оскільки проблема нашого дослідження стосується педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, вважаємо за необхідне в контексті вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка вищої школи» запровадити у зміст структурних модулів окремі теми, що дадуть змогу сформуванню у магістрантів необхідні компоненти педагогічної компетентності. Зокрема, рекомендуємо внести у зміст і структуру навчальної програми дисципліну «Психологія і педагогіка вищої школи» і здійснити формування змістових модулів на основі компетентнісного підходу, відповідно до вимог якої кожна тема передбачатиме формування необхідних компонентів педагогічної компетентності магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Запропонована інтегрована навчальна дисципліна виконує неабияку роль у педагогічній підготовці магістрантів в умовах вищого навчального закладу та формуванні їх педагогічної компетентності як майбутніх викладачів. Але для самореалізації та майбутнього професійного становлення майбутнього фахівця як викладача надзвичайно важливо надати магістрантам право вибору змісту навчального матеріалу. Оскільки не можемо запропонувати як інваріативну складову підготовки магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю спецкурси психолого-педагогічного циклу, бо немає практики розподі-

лу магістрантів за напрямками підготовки (викладацький, професійний, дослідницький), де б самі магістранти могли обирати ці спецкурси, рекомендуємо як один із варіантів вибору змісту навчального матеріалу виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань (ІНДЗ), теми яких стосуються педагогічної освіти магістрантів, їх педагогічної підготовки та формування педагогічної компетентності як майбутніх викладачів вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Виконання ІНДЗ передбачає і теоретичне дослідження обраної тематики, і виконання завдань практичного характеру до окремих тем. Представлення ІНДЗ відбувається в спеціально відведений час перед аудиторією магістрантів, що дає змогу ознайомитися з конкретною темою і отримати необхідні знання з проблеми педагогічної освіти та педагогічної підготовки в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Кожний виступ магістранта передбачає підготовку презентації за тематикою, що уможливило створення електронної бази ознайомлення з певними темами усіх магістрантів, незалежно від того, чи змогли вони бути під час захисту ІНДЗ, чи передбачають у майбутньому займатися викладацькою діяльністю.

Так, у процесі ознайомлення магістрантів із першою темою навчального курсу зважаємо на особливості професійної та професійно-педагогічної підготовки слухачів магістратури. Формуючи у них певне уявлення про специфіку навчання в умовах магістратури, пропонуємо визначити зміст необхідної, з точки зору слухачів магістратури, педагогічної підготовки, яка задовольнятиме їхні потреби щодо формування психолого-педагогічної та методичної готовності до викладацької діяльності.

Вагомим компонентом успішної педагогічної діяльності є педагогічна майстерність і педагогічна творчість. Саме тому пропонуємо для слухачів магістратури в контексті вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка вищої школи» теми, які розкривають теоретико-практичні аспекти поняття «педагогічна творчість», які б сприяли формуванню окремих структурних компонентів педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Оскільки педагогічна творчість є необхідним елементом психолого-педагогічної компетент-

ності педагога загалом, як зазначає С. О. Сисоєва [319], у практику підготовки майбутніх магістрів пропонуємо ввести завдання творчо-пошукового, дослідницького та евристичного характеру.

Дисципліна «Методика викладання у вищій школі» також передбачена навчальними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального непедагогічного профілю. Мета навчального курсу – ознайомити слухачів магістратури з цілісною та логічно-послідовною системою знань про підготовку майбутніх фахівців в умовах вищої школи; розкрити основи теорії, методики і методології викладання навчальних дисциплін у системі вищої освіти.

Вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» є необхідним у практиці педагогічної підготовки магістрантів, сприятиме формуванню у них різних видів компетентностей, які б відображали готовність майбутніх магістрів до організації та проведення різних форм навчальної роботи у вищих типах навчальних закладів з позиції викладача, з огляду на специфіку викладання конкретної навчальної дисципліни.

Пропонуємо два варіанти змістового наповнення навчального курсу, кожний з яких охоплює специфіку підготовки майбутніх магістрів в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Перший рекомендуємо запровадити у тих навчальних закладах (чи на тих факультетах), де слухачі вивчають навчальну дисципліну «Психологія та педагогіка вищої школи» (або «Педагогіка вищої школи»), і тому вже володіють необхідною сукупністю знань і умінь, що стосуються особливостей організації навчального процесу у ВНЗ.

Слухачам першого варіанту навчальної дисципліни пропонуємо для вивчення ті теми, зміст яких безпосередньо стосується теоретичних аспектів організації різних форм навчальної діяльності студентів у різних типах вищих навчальних закладів, методів і прийомів, які доцільно використовувати під час підготовки та проведення лекційних, семінарських, практично-лабораторних занять; організації різних видів контрольних і самостійних робіт. Це, зокрема, такі теми: методика викладання як навчальна дисципліна, її місце в системі педагогічних дисциплін; форми організації

навчальної діяльності у вищій школі; лекція як основна форма організації навчання; методи та прийоми навчання у вищій школі тощо. Практичні заняття передбачають формування у магістрантів відповідних компетентностей, які визначаються рівнем сформованості умінь складати плани-конспекти різних форм занять, писати розгорнуті конспекти до вивчення конкретних навчальних тем, формувати завдання для самостійних і контрольних завдань тощо.

Для слухачів другого варіанту навчальної дисципліни у теоретичний блок вивчення змістових матеріалів пропонуємо внести окремі теми з «Педагогіки та психології вищої школи», зокрема ті, що стосуються особливостей організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, його закономірностей та принципів, діяльності викладача та психолого-педагогічні особливості студентського віку. Це такі теми: особливості організації навчального процесу у вищій школі: етапи, закономірності, принципи; зміст освіти у вищій школі: вимоги, шляхи реалізації; самостійна робота – складова організації навчального процесу у вищому навчальному закладі; викладач і студент – учасники навчального процесу у вищій школі. Інші теми співзвучні з тими, які пропонуємо слухачам першого варіанту навчального курсу.

Одним із важливих завдань під час підготовки магістранта до викладацької діяльності є вивчення ним методики викладання, основне завдання якої полягає у виявленні закономірностей організації вивчення конкретного навчального предмету. Оскільки методика як навчальний предмет має теоретико-практичний, часто прикладний, характер, то запорукою її ефективного вивчення буде тісний взаємозв'язок і єдність інтересів викладача та студентів, що повинно ґрунтуватися на використанні форм і методів активного навчання, і, на нашу думку, є одним із найбільш перспективних напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Зміст поняття «методика викладання» трактуємо так:

- це узгоджена взаємодія викладача та студентів, яка визначається через систему форм і методів, засобів і прийомів, що дозволяє досягнути професійно-зорієнтованої мети;
- це наука про мету та закономірності вивчення конкретного предмета (або сукупності предметів єдиного циклу), яка забезпечує підготовку фахівців до реалізації завдань освітнього циклу.

У першому значенні зміст методики як навчальної дисципліни значною мірою залежить від практичного досвіду педагога, обраного ним стилю педагогічної діяльності, тобто у процесі підготовки магістрантів викладач використовуватиме ті форми і методи, прийоми і засоби, які йому відомі і які він безпосередньо сам досконало застосовує у власній педагогічній діяльності. Доволі часто такі викладачі працюють на репродуктивному рівні, інколи на конструктивному, що дозволяє їм частково застосовувати раніше невідомі методи і прийоми, але не завжди досягати належного результату. Тому методика як навчальна дисципліна переважно має суб'єктивний характер, що зумовлено індивідуальним педагогічним досвідом викладача.

Друге значення методики ґрунтується на взаємозв'язку теорії та практики, за якого викладач уміло проводить паралель між існуючими теоретичними підходами до організації навчального процесу та можливостями їх застосування в ідеальних (потенційно можливих) та конкретних (реально існуючих) умовах.

Саме тому формулюємо такі вимоги до викладача, яких він повинен дотримуватися під час відбору змісту методики як навчальної дисципліни:

а) уміти вибирати з усієї навчальної інформації той обсяг матеріалу, який необхідний для передачі магістрантам; обсяг матеріалу повинен охоплювати теоретичну інформацію, сукупність практичних умінь і навичок, які необхідні для застосування цієї інформації, алгоритм дій щодо вирішення певних відповідних навчальних завдань і ситуацій;

б) пам'ятати: зміст науки і відповідного навчального матеріалу не є тотожними, тому необхідно усю сукупність наукових знань проаналізувати не з точки зору абсолютної цінності, а відповідно до потреб конкретного напряму діяльності, визначити реально можливі часові межі їх засвоєння, сприяти ефективному поєднанню оволодіння інформації не тільки з конкретного предмета, а з інших галузей науки;

в) адаптувати відібрану сукупність знань і практичних умінь до вікових, реальних можливостей студентської аудиторії, що визначається доступним рівнем складності засвоюваного матеріалу; метою та завданнями освітньої системи, в яку включений індивід; специфікою навчального закладу;

г) реально визначати співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів, що передбачає чіткий розподіл навчального матеріалу, який пропонується для ознайомлення у процесі проведення аудиторних занять, під час самостійної роботи; підбирати види самостійної роботи, визначати реальні терміни їх виконання та критерії оцінювання;

г) визначати форми поточного, періодичного та підсумкового контролю, плануючи заздалегідь завдання та терміни проведення.

Ці основи методики як навчальної дисципліни стосуються специфіки викладання будь-яких дисциплін.

У процесі нашого дослідження ми зважали на те, що основи педагогічної освіти майбутні магістранти отримують ще у процесі їх професійної підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», де згідно з навчальним планом передбачено вивчення таких навчальних дисциплін: «Основи психології та педагогіки», «Психологія і педагогіка», «Основи психології за професійним спрямуванням» (залежно від типу вищого навчального закладу).

Зміст педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю реалізується через педагогічну підготовку, яка передбачає формування педагогічної компетентності магістрантів на основі компетентнісного підходу з метою формування готовності у майбутніх фахівців до викладацької діяльності. Але водночас акцентуємо на формуванні загальних понять, морально-професійних якостей та розвитку індивідуальних здібностей, які повинні забезпечити загальний особистісний розвиток кожного фахівця в контексті вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

З огляду на необхідність і важливість упровадження елементів творчості у практику підготовки магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, спираючись на дослідження С. О. Сисоевої саме в цій галузі [319, с. 183–184], пропонуємо такі вимоги, яких доцільно дотримуватися у процесі розробки змісту навчальних програм для слухачів магістратури:

1) у навчальній програмі необхідно передбачити поглиблене вивчення найбільш важливих, фундаментальних понять і тем, які сприятимуть розвитку різних типів мислення;

2) зміст навчального предмета повинен охоплювати поняття розвитку та формування у магістрантів одного із

різновидів творчого мислення – дивергентного, що визначається здатністю та готовністю особистості здійснювати пошук максимальної кількості варіантів вирішення навчальної, навчально-практичної чи професійної проблеми;

3) викладання навчальної дисципліни повинно передбачати систематичне поповнення нової інформації через систему використання інформаційних технологій та формування у магістрантів почуття «інформаційного голоду», що стимулюватиме у них розвиток самостійності та готовності до навчання впродовж життя;

4) у процесі вивчення навчального предмета необхідно розробити та активно використовувати методи заохочення розвитку ініціативи, самостійності та творчості;

5) розробити відповідну систему оцінювання творчих здобутків магістрантів, зважаючи на принципи диференційованого та індивідуального підходів до навчання.

Проблема вибору змісту педагогічної освіти для підготовки магістрантів у вищих типах навчальних закладів непедагогічного профілю набула актуальності саме в період реформування системи вищої освіти в Україні, коли низку багатопрофільних вищих навчальних закладів було перейменовано в університети, де гуманітарний компонент став обов'язковим для освітньо-професійної підготовки фахівців різних напрямів. Це доводить аргументацію щодо вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, але не сприяє вирішенню чималої кількості специфічних проблем, а саме:

– незначна кількість годин, яка відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (інколи не більше 1 кредиту);

– надмірна залежність змісту навчальної дисципліни від інтересів та уподобань науково-педагогічного працівника, який не завжди дотримується логіки конструювання послідовності вивчення тем навчального предмета;

– часто негативне ставлення більшості викладачів професійно-орієнтованих (спеціалізованих) кафедр до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вважають, що це лише відволікає увагу студентів від вивчення основних (з їхньої точки зору) предметів; зазначимо, що більшість викладачів, які дотримуються такої позиції, не мають відповідної психолого-педагогічної підготовки, бо здійснювати викладацьку діяльність вони розпочали після

тривалої практичної діяльності, а досвід проведення різних форм організації начального процесу та вміння здійснювати навчально-педагогічну взаємодію вони отримали вже в процесі виконання ними безпосередніх функцій викладача вищого навчального закладу;

– необхідність для викладачів дисциплін психолого-педагогічного циклу, які отримали належну освіту в умовах академічного навчального закладу чи набули певний практичний досвід викладання в педагогічних навчальних закладах долати певні стереотипи у визначенні змісту підготовки майбутніх фахівців, добираючи необхідну навчальну інформацію з обов'язковим урахуванням спеціальної професійної підготовки;

– неготовність (часто небажання), невмотивованість студентів до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, роль і необхідність яких у майбутній професійній діяльності вони не розуміють, або свідомо відмовляються від використання отриманих знань (небажання займатися викладацькою діяльністю після закінчення навчання в магістратурі).

Вважаємо, що необхідно ввести чіткий розподіл навчальної мети підготовки фахівців в умовах магістратури, за якого ті студенти, які планують займатися викладацькою діяльністю, свідомо вибиратимуть додаткові дисципліни психолого-педагогічного циклу, які повинні забезпечити їм належну педагогічну підготовку. Надання студентам такої можливості, на нашу думку, сприятиме поглибленому професійному становленню їх як майбутніх викладачів, що передбачає розвиток індивідуальних якостей, максимальну реалізацію особистісних потреб, набуття нових форм досвіду, здатності до свідомого та відповідального ухвалення рішення під час урегулювання різноманітних професійних, особистісних, соціально значущих ситуацій.

Ефективним чинником формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є створення належного методичного забезпечення вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, альтернативою якому виступає варіант електронного посібника, який був би максимально доступним для користування слухачами магістратури. Саме електронний варіант посібника, а не підготовлений курс лекцій чи електронна версія друкованого видання. Адже структура

та механізм побудови електронних видань визначені так, що студенти, виконуючи завдання різних рівнів, тем чи змістових модулів, мають змогу систематично аналізувати попередньо опрацьований матеріал, здійснювати самоконтроль та самооцінювання засвоєної раніше інформації, визначити рівень оволодіння ними необхідною сукупністю теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Прикладом створення такого методичного забезпечення є навчально-методичний комплект вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка», розроблений С. О. Сисоевою та Т. Б. Поясок для підготовки майбутніх фахівців вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання [324].

Т. Б. Поясок, розробляючи зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу, обґрунтовує такі критерії до відбору змісту: цілісності, складності матеріалу, частоти використання понять, новизни інформації, доступності, придатності форм подання навчального матеріалу, обсягу матеріалу, модульності, модифікованості [278, с. 223].

Одним із важливих напрямів педагогічної освіти магістрантів вищого начального закладу непедагогічного профілю є *організація та проведення педагогічної (асистентської) практики*. Тривалість педагогічної практики визначена навчальним планом підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» і коливається від чотирьох (для денної форми навчання) до шести (для заочної форми навчання) тижнів, але у різні періоди навчального року.

Для педагогічної практики магістранти скеровуються до відповідних кафедр навчального закладу, згідно з обраною ними спеціалізацією та закріпленими темами магістерських робіт. Зазначимо, що педагогічна практика відбувається в межах навчального закладу, де й отримують освіту магістранти. Проходження ними педагогічної практики в інших вищих навчальних закладах дозволяється за умови, що магістрант уже там працює (це найбільш характерно для слухачів заочної форми навчання), або планується його працевлаштування в майбутньому, після завершення навчання в магістратурі (що характерно і для слухачів денної, і заочної форм навчання). Якщо магістрант планує проходити педагогічну практику в іншому вищому навчальному

закладі, то для цього необхідне відповідне скерування, в якому обумовлені завдання та керівництво практикою.

Завершальним етапом проходження педагогічної практики є організація підсумкової конференції, яка проводиться на базі навчального закладу і на якій обов'язкова присутність керівників від кафедр. Якщо ж магістрант проходив педагогічну практику в іншому навчальному закладі, то під час підсумкової конференції може бути присутній представник цього закладу, або ж магістрант представляє детальну характеристику своєї діяльності за підписом керівника навчального закладу або структурного підрозділу цього закладу, де він безпосередньо проходив педагогічну практику.

На підсумковій конференції здійснюється обговорення її результатів, визначення проблемних питань і пошук шляхів для їх вирішення та усунення в подальшому. Оформлення звітної документації здійснюється у вигляді портфоліо під назвою «Підготовка майбутніх викладачів», до якого входять: індивідуальний план-завдання, в якому зазначено не тільки завдання педагогічної практики, але й завдання, пов'язані з проведенням магістерського дослідження; щоденник проходження педагогічної практики з обов'язковими помітками керівника; план-конспект лекційного та практичного (семінарського) занять; аналіз відвіданого заняття, проведеного колегою-магістрантом (якщо ж практика проходить на базі іншого навчального закладу і немає можливості відвідати заняття колеги-магістранта, то практикант аналізує заняття керівника педагогічної практики, або іншого викладача, на вибір); тестові завдання для проведення одного із видів контролю (поточного, періодичного, модульного чи підсумкового); розроблені методичні рекомендації до проведення одного із запланованих занять (на вибір); рецензія на курсову роботу; психолого-педагогічна характеристика конкретного студента або студентської групи; звіт магістранта щодо проходження педагогічної практики; відгук керівника про проходження педагогічної практики магістрантом з рекомендованою оцінкою.

Інтегрована загальна оцінка проходження педагогічної практики магістрантом виставляється на основі матеріалів портфоліо «Підготовка майбутніх викладачів» та усного представлення усієї документації. Під час усної співбесіди магістрант повинен продемонструвати знання:

а) нормативних документів, якими регулюється навчальний процес у вищому навчальному закладі; б) посадових обов'язків викладача кафедри; в) структури й етапів підготовки та проведення різних форм організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Відтак педагогічна практика є основним завершальним етапом формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Отже, одним із головних завдань вітчизняної вищої школи є розробка змісту навчальних дисциплін, які б забезпечували формування у магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю загального поняття «педагогічна освіта», що повинно стати теоретичною основою професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Професійно-педагогічна підготовка магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю у процесі засвоєння змісту педагогічної освіти через систему педагогічної підготовки в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю повинна характеризуватися сукупністю набутих теоретичних знань, умінь і навичок, які визначають сформованість структурних компонентів педагогічної компетентності. Це, зокрема:

- 1) фундаментальні знання у професійній галузі;
- 2) оволодіння методикою викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації;
- 3) здатність самостійно організовувати та здійснювати науково-дослідну роботу серед студентів;
- 4) теоретико-практична обізнаність із концепціями гуманітарних і суспільних наук, здатність використовувати методи дослідження цих наук у процесі виконання завдань викладацької та науково-дослідної діяльності;
- 5) оволодіння сучасними науковими методами дослідження у професійній та науково-педагогічній галузі;
- 6) відмінне володіння рідною мовою та принаймні однією іноземною;
- 7) уміння працювати з комп'ютерною технікою, ефективно використовувати її для аналізу матеріалів та опрацювання результатів досліджень у своїй галузі;
- 8) здатність опрацьовувати наукову літературу та аналізувати різні джерела інформації, що стосуються професійно-педагогічної діяльності;

9) знати і дотримуватись етичних і правових норм, які регулюють відносини між людьми в професійних колективах.

Отже, формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю зумовлене двома основними чинниками: а) навчальним планом підготовки спеціалістів, де визначено нормативний та вибірковий цикли навчальних дисциплін; б) змістовим наповненням навчальних тем, обов'язкових для вивчення дисциплін. Ефективність реалізації змісту педагогічної освіти значною мірою зумовлено професійною майстерністю викладача.

Ефективність формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначається результативністю педагогічної підготовки, яку можна охарактеризувати як якісну освіту, що визначається освіченістю майбутнього фахівця. Саме такий рівень освіти, на нашу думку, сприятиме формуванню у магістрів бажання навчатися в подальшому, а не вважати освіту повинністю або заздалегідь визначеною формальністю, виконання яких потрібне для отримання професії, але не ефективною майбутньої професійної діяльності.

5.3. Форми і методи педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю

Однією з основних вимог до вищої освіти сьогодення є та, що охоплює уявлення про те, якою повинна бути сучасна людини, людина-професіонал, яке її призначення та роль у суспільстві, яке замовлення на її освіту, які очікування від освіти у людини, суспільства. Освіта дедалі більше орієнтується на «вільний розвиток», високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця. Випускнику-магістру доведеться працювати в навчальних закладах різних рівнів акредитації та різних форм власності, структурних підрозділах, у галузях управління та адміністрування. В деяких випадках для замовника-працедавця буде важливою кваліфікація, засвоєні освітні програми, в інших – працедавець буде зацікавлений у фахівці, який в оптимальні терміни зможе реалізувати певний проект, спрямований на вирішення проблеми розвитку організації, підприємства чи закладу. Для першого випадку важливою характеристикою фахівця будуть знання,

уміння, навички, отримані ним у процесі навчання у вищому навчальному закладі, у іншому – акцент визначатиметься рівнем сформованості компетентності та компетенцій.

Гуманізація і демократизація освітнього процесу, розробка комплексної системи вищої освіти, уніфікація програм, навчальних планів, адаптація системи вищої освіти до соціально-економічних умов, у т. ч. з погляду податкових пільг, прийняття відповідних нормативних актів, розробка загальнодержавних стандартів вищої освіти та ін. спонукають до пошуку нових, більш ефективних шляхів підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю.

Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті, як зазначає А. А. Вербицький, вимагає суттєвих змін в усіх ланках педагогічної системи. Зміни відбудуться [46]:

а) у цінностях, меті і результатах освіти (від засвоєння системи знань, умінь і навичок – до формування базових соціальних і предметних компетенцій сучасного фахівця);

б) у змісті освіти (від дисциплінарно розкиданої абстрактної теоретичної інформації, що незначно пов'язана із практикою, – до системної зорієнтовувальної основи компетентних практичних дій і вчинків);

в) у педагогічній діяльності викладача (від монологічного викладу навчального матеріалу – до педагогіки творчої співпраці і діалогу викладача й студента);

г) у діяльності студента (від репродуктивної діяльності, пасивного отримання і запам'ятовування навчальної інформації – до створення образу світу у собі засобами активної власної позиції у світі, інтелектуальної, духовної, соціальної і предметної культури);

г) у технологічному забезпеченні освітнього процесу (від традиційних «повідомляючих» методів – до інноваційних педагогічних технологій, що реалізують принципи спільної діяльності і творчої взаємодії викладача і студента, єдності пізнавальної, дослідницької і майбутньої практичної діяльності);

д) в освітньому середовищі як системі впливів та умовах формування і розвитку особистості, що містяться у соціальному оточенні освітнього закладу (внутрішній контекст діяльності педагогічного колективу та адміністрації навчального закладу);

е) у взаєминах із зовнішнім середовищем: з власною національно-культурною спільнотою, виробничими підприємствами, засобами масової інформації, закладами культури, спорту, державою і світом у цілому (зовнішній контекст освітньої діяльності).

С. С. Вітвицька зважає на те, що в процесі навчально-виховної роботи магістратури важливою проблемою є категоріальна структура педагогічного процесу. Найважливішою умовою успішної педагогічної підготовки студентів магістратури в університеті є розробка методологічних вимог до загального та інваріантного і специфічного у ступеневому педагогічному процесі. Розробка згаданої проблеми пов'язана з [51]:

- пошуком співвідношення цілей, складності, логіки, варіативності навчання; моделями взаємодії викладачів і студентів;

- визначенням змісту педагогічного процесу, поєднанням раціонального, емоційного та емпатійного;

- модернізацією технології навчання;

- врахуванням світового досвіду багаторівневої і неперервної педагогічної освіти;

- взаємозв'язком і співвідношенням процесів соціалізації та індивідуалізації, новаторства і традицій у педагогічній освіті;

- методологією і технологією проектування педагогізації процесу підготовки фахівців на рівні предмета, університету;

- співвідношенням філософських, соціальних, психологічних і педагогічних закономірностей та підходів під час визначення основ і вирішення проблем педагогічної діяльності, вибору спрямування й принципів розвитку університетської освіти.

Методи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу зорієнтовані на: 1) теоретичний аспект – засвоєння системи базових знань з теорії та практики професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі; 2) практичний аспект – формування системи базових професійних умінь і навичок; 3) особистісний аспект – розвиток і генералізація базових підсистем професійних якостей, розвиток зрілої, позитивної професійної Я-концепції, професійної рефлексії, активізація механізмів самоорганізації, мисленнєвої діяльності. Відтак процес формування психолого-педагогічної компетентності викладача ви-

щого навчального закладу має передбачати активізацію процесів професійної самоорганізації особистості та їх змістове (психолого-педагогічне) «наповнення» [386].

О. І. Гура 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, психобіографія 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 [75].

У системі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі нових акцентів набувають вимоги до засобів навчання. Доцільно надати перевагу тим, які містять комунікативно-ситуативні завдання, що вимагають залучення досвіду студентів, наближені до життя, майбутньої педагогічної діяльності, стимулюють їхню активну мисленеву діяльність.

Р. С. Гуревич стверджує, що сучасна структура ринку праці передбачає у випускників магістратури необхідність [77]:

- знати характеристики сучасних засобів, способів і методів формування, оброблення, зберігання і передавання інформації; особливості їх застосування в освіті;

- вміти застосовувати сучасні ІКТ для вирішення завдань відповідно до вимог сучасного ринку праці;

- володіти методами розроблення та впровадження засобів ІКТ у різні сфери людської життєдіяльності. Саме це і обумовлює особливий вибір форм і методів педагогічної освіти магістрантів.

В. І. Завіна розглядає методи навчання як упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на засвоєння студентами змісту професійної освіти, її цінностей як особистісних, розвиток здатності до дій в умовах, що постійно змінюються [103, с. 24]. Підкреслено, що необхідно створити таку класифікацію методів навчання, яка б сприяла загальному перетворенню процесу навчання на основне джерело його загального, професійно-духовного розвитку, зважаючи водночас на психологічні структурні компоненти його особис-

тості, а також взаємозв'язок свідомості та самосвідомості магістранта [103, с. 25].

Сукупність методів і прийомів, що застосовують науково-педагогічні працівники у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, використовуються не тільки з метою формування у випускників вищих навчальних закладів системи теоретичних знань, практичних умінь і навичок, але й з метою підготовки фахівця такого рівня, який би виступав конкурентоспроможним на сучасному ринку освітніх послуг. Конкурентоспроможність, а отже, і новий якісний стан фахівця можна віднести до стратегічних цінностей, що поряд із орієнтацією на власні сили і наполегливістю, сприяють подоланню індивідуального психологічного бар'єру, пригніченості, песимізму, невизначеності в життєвій перспективі, упорядковують усю систему життєдіяльності в умовах переходу до нових ринкових відносин і в результаті допомагають соціуму подолати тупикову ситуацію [204, с. 154].

Сучасна педагогічна наука пропонує інноваційні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Як зазначено в Білій книзі національної освіти України, інновації – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують буття людини. Особливе значення цей феномен має для освітньої галузі України, у межах якої реалізуються програми підготовки і фахівців, і громадян. 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 проєктів. Імплементация освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності національної освіти, її здатності формувати інноваційну людину [28, с. 21–22].

Оскільки підготовка сучасних фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю передбачає формування активних, ініціативних спеціалістів, то більше уваги приділяємо активним методам навчання, добір яких визначається інноваційністю визначення мети застосування. Інноваційність в освіті передбачає не тільки отримання позитивного кінцевого результату, в нашому дослідженні –

сформованість педагогічної компетентності, але й можливості застосування традиційних, загальноприйнятих методів навчання з метою внесення якісних освітніх змін, постійного оновлення освітнього процесу й результату, відображаються в удосконалених чи нових освітніх складових (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати), освітніх технологіях (дидактичні, виховні, управлінські), наукових і науково-методичних розробках, технічних засобах, нормативно-правових документах, що регламентують діяльність навчальних закладів і установ освіти та їх відносини з іншими інституціями [28, с. 22].

Вважаємо, що система активних (інтерактивних) методів навчання відповідає критеріям інноваційності та сприяє активному розвитку особистості в умовах магістратури, формує у майбутніх магістрів здатність проектувати та організовувати свою діяльність, готовність працювати в умовах, що постійно змінюються.

Саме для підготовки фахівців в умовах магістратури пропонуємо такі методи навчання:

- проектний;
- проблемний;
- «задачний» (Г. О. Балл);
- портфолію;
- інциденту;
- метод створення продуктів навчальної творчості (реферати, презентації, дидактичні та навчально-методичні матеріали, доповіді, аналітичні огляди).

Використання групи активних (інтерактивних) методів навчання є доцільним під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, адже саме ці методи сприяють комплексному розв'язуванню педагогічних задач, моделюванню та аналізу педагогічних ситуацій у близьких до реальних умовах, 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 вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Вважаємо, що поєднання активних (інтерактивних) і традиційних методів педагогічної освіти магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю сприятиме продуктивнішому формуванню педагогічної компетентності магістра непедагогічного профілю.

Проаналізуємо запропоновані нами методи педагогічної освіти.

Заслугує на увагу використання *методу проектів*. Цей метод не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще у 20-ті роки минулого сторіччя в США. Його називали методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатріком. Ідеї проектного навчання виникли в Росії під керівництвом російського педагога С. Т. Швацького 1905 року, який намагався активно використовувати проектні методи в практиці викладання. В Україні ідеї проектної діяльності широко розробляла та впроваджувала у практику С. Ф. Русова.

Проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на вирішення життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту [91; 717]. Зважаючи на поширення в практиці проектної діяльності, варто окреслити основні її ознаки.

Слово «проект» запозичено з латинської й походить від «*proectus*», яке буквально означає «кинутий уперед». У сучасному розумінні проект – це намір, який буде здійснено в майбутньому. Це задум, ідея, образ цілеспрямованої зміни окремої системи із установленими вимогами до якості результатів, обґрунтування, розрахунків, креслень, що розкривають сутність задуму й можливість його практичної реалізації [214, с. 424].

Часто ототожнюють два різні види діяльності – проектування й дослідження. Дослідження виявляє те, що вже існує, проектна діяльність створює новий продукт. Уважаємо, що проектування передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат. Під час дослідження обирається явище (природне), яке становить інтерес. Описується це явище за допомогою цифр, графіків, схем, будується модель явища.

Завдання проектної технології:

- не тільки передати студентам сукупність знань, а ще й навчити здобувати ці знання самостійно, застосовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти формуванню в студентів комунікативних навичок;
- прищепити студентам уміння використовувати дослідницькі прийоми: збирання інформації, аналіз з різних точок зору, висунання гіпотез, уміння робити висновки.

Можуть бути різні підстави для вибору тематики проекту, яку можуть запропонувати і викладачі, і студенти. Розрізняють такі типи проектів: творчі; ігрові; інформаційні; практико-орієнтовані та дослідницькі.

Проектна діяльність передбачає використання кращих ідей традиційної та сучасної методики викладання. Навчальне проектування орієнтоване найперше на самостійну діяльність студентів: індивідуальну, групову або колективну, яку вони виконують упродовж певного часу. Саме ефективне використання проектної діяльності науково-педагогічними працівниками сприяє підвищенню їх професійної майстерності, удосконаленню ними практичних умінь і навичок щодо організації навчального процесу у різних типах вищих навчальних закладів [202].

Написання проектів – важливий елемент педагогічної освіти майбутніх магістрів, але вирішальною оцінкою ефективності такого виду роботи є публічна презентація роботи перед студентською аудиторією (це може бути академічна група, науковий студентський гурток, звітна студентська конференція тощо). За вимогою презентації кожний студент повинен упродовж визначеного часу викласти однокурсникам свою унікальну теорію, ідею, обґрунтувати певні положення тощо, які б свідчили про ефективність формування у магістранта професійно-педагогічного мислення, еволюцію студента у педагога.

Саме тому вважаємо, що активне використання методу проектів сприятиме формуванню таких компонентів педагогічної компетентності майбутнього магістра як управлінського та самовдосконалення. Відповідно перший компонент відображає готовність до планування та здійснення різних видів діяльності, а інший – відображає усвідомлення необхідності до професійного самовдосконалення впродовж життя, адже проектна діяльність і передбачає формування практичного досвіду щодо планування різних діяльності в майбутньому.

Заслуговує на увагу «задачний» метод, сутність якого була визначена Г. О. Баллом [14]. Цей метод полягає в тому, що в кожній навчальній ситуації виділяються певні визначені системи задач і паралельно з ними системи, що забезпечують їх розв'язок. Окреслений метод ґрунтується на вивченні конкретної навчальної ситуації, у процесі вирі-

шення якої в студентів формуються уміння і навички і колективної, і індивідуальної самостійної роботи.

Застосування «задачного» методу сприяє формуванню науково-дослідницької компетенції майбутнього педагога, яка спирається на розвиток спеціальних і загальних здібностей магістрантів. Ці здібності покладені в основу формування умінь раціонального використання різної інформації, критичного ставлення до думок і здатності відстоювати власну професійну позицію, готовності до використання різних форм, методів і засобів організації навчально-пізнавальної студентів.

Активне використання «задачного» методу у педагогічній освіті майбутніх магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю сприятиме формуванню професійно-особистісного та професійно-педагогічного компонентів педагогічної компетентності магістра непедагогічного профілю.

Одним із значущих методів педагогічної освіти є *есе*. Це поняття тлумачиться як *есé, есе́й* (фр. *essai* – спроба, начерк) – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне і визначальне трактування теми; це жанр, який є на перетині художньої та публіцистичної (часом науково-популяризаторської) творчості. Хоча художні тексти в стилі есе відомі з часів античності, появу цього жанру пов'язують з ім'ям Мішеля Монтеня, який з 1572 року й до кінця життя працював над своїм найбільшим літературним твором, що мав назву «*Essai*» [423].

Ми використовуємо есе з метою формування у студентів науково-професійного світогляду, розвитку аналітичних здібностей та критичного оцінювального ставлення до різних напрямів і підходів до організації навчального процесу у різних типах навчальних закладів, оцінювання навчальних досягнень студентів. Довільна форма написання есе дає змогу виявити свої індивідуальні особливості усім категоріям студентів, а визначений обмежений обсяг (до 2-х сторінок) спонукає магістрантів до чіткого формулювання власних ідей (теорій, положень тощо).

Написання есе пропонується нами в контексті вивчення магістрантами змістового модулю «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості», де передбачено

розгляд таких проблем: концепція власної педагогічної діяльності; стиль педагогічної взаємодії викладача та студентів; концептуальні положення організації навчального процесу у вищому навчальному закладі; переваги та недоліки тестового контролю; визначення змісту програми навчального курсу (на основі компетентнісного підходу) тощо. Для написання есе пропонуємо такі теми, наприклад:

- філософські засади науково-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю;

- стиль педагогічної взаємодії викладача і студентів як умова ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності;

- концептуальні положення організації навчального процесу підготовки фахівців непедагогічного напрямку до викладацької діяльності;

- умови формування позитивної мотивації учіння студентів на різних курсах;

- переваги і недоліки модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів;

- тестування як альтернативний метод оцінювання знань, умінь і навичок студентів: переваги і недоліки тощо.

Вважаємо, що використання есе сприяє розвитку творчого та професійно-педагогічного мислення магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, формуванню системи педагогічних цінностей, розвитку критичного мислення та збагаченню наукового професійно-педагогічного світогляду майбутніх викладачів вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Реалізація дидактичних завдань і цілей методу есе у педагогічній освіті сприятиме формуванню у майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю таких компонентів педагогічної компетентності: професійно-особистісного, що відображає рівень сформованості креативності, самостійності та наполегливості у досягненні результативності процесу навчання; соціокультурологічного, який відображає рівень сформованості методологічної та професійно-педагогічної культури магістра як викладача вищої школи.

Метод інциденту доволі часто порівнюють із методом аналізу конкретних педагогічних ситуацій, у процесі урегулювання яких виникають суперечливі думки та рішення. Але деякі дослідники зважають на те, що основна відмін-

ність методу інциденту від методу аналізу педагогічних ситуацій полягає в тому, що за урегулювання педагогічних ситуацій студенти мають змогу вибирати декілька варіантів вирішення поставлених завдань чи проблем і при цьому в них є для цього достатньо часу, а під час використання методу інциденту студенти опиняються у ситуації, коли мають конкретні обмежені часові рамки, в яких необхідно швидко ухвалювати доцільні та відповідальні рішення [278, с. 595–603]. На нашу думку, метод інциденту доцільно використовувати за формування у магістрантів 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 можливість відпрацювати магістранту декілька стандартних ситуацій поведінки, які стануть йому в пригоді на початку його професійної діяльності, дадуть можливість адекватно реагувати на складні моменти з мінімальною емоційною затратою. Саме застосування методу інциденту у практиці проведення семінарсько-практичних ситуацій, а також під час проходження магістрантами педагогічної (асистентської) практики, сприятиме розвитку здібностей долати вікові та особистісні інерційні вияви поведінки.

К. В. Рибачук, характеризуючи соціал-конструктивістську модель підготовки магістрантів, визначає характерні для цієї моделі форми і методи педагогічної освіти: створення спільноти навчання студентів, портфоліо, мікровикладання, модель симуляції [297]. Вважаємо за доцільне деякі з них використати для практичної підготовки майбутніх магістрантів, тому проаналізуємо їх.

Створення спільноти навчання студентів повинно відповідати таким критеріям:

- студенти повинні знати один одного;
- наявність спільної мети учіння;
- активна участь кожного члена спільноти у виконанні кооперативних чи індивідуальних проектів;
- розуміння цінності того, що вивчається, для себе насамперед, а в майбутньому – для інших;
- єдність поглядів та ідей, врахування індивідуальних потреб і можливостей кожного студента, що робить навчальну спільноту приємним місцем перебування.

Така спільнота доволі часто функціонує на кожному факультеті (чи закладі загалом) у вигляді студентського наукового гуртка, де поглиблено здійснюється індивідуальна пошукова робота. З'ясуємо досвід роботи студентського наукового гуртка, який працює при кафедрі педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ. Цей гурток функціонує на кафедрі з 2007 року. Його членами є студенти і магістранти таких факультетів: економічного, психологічного, юридичного та факультету дистанційної заочної форми навчання. Робота студентського наукового гуртка планується окремо для двох категорій учасників: 1) передбачаються завдання різного характеру для студентів I–IV курсів, 2) плануються завдання науково-дослідницького змісту для магістрантів. Студенти-учасники наукового гуртка виконують інтегровані завдання, що поєднують дослідження психолого-педагогічних проблем. Таке планування пов'язане, насамперед з тим, що згідно з навчальним планом підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» на всіх факультетах, які здійснюють підготовку фахівців у Львівському університеті внутрішніх справ, є обмежена кількість навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Так, зокрема, студенти юридичного факультету упродовж навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем підготовки «бакалавр» не вивчають дисципліни з педагогіки. І тому, вивчаючи інтегровану навчальну дисципліну в магістратурі «Психологія і педагогіка вищої школи», значна кількість магістрантів відчують гостру нестачу тих знань, які їм можуть знадобитися у майбутній професійній чи професійно-викладацькій діяльності.

Зазначимо, що учасниками студентського наукового гуртка доволі часто студенти стають тільки на рік, коли розпочинають навчатися в магістратурі. Це особливо стосується магістрантів дистанційної заочної форми навчання, бо згідно з вимогами, які висуваються до підготовки фахівців цього напрямку у Львівському державному університеті внутрішніх справ, на підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного напрямку «магістр» набирають слухачів, які отримали освіту на рівні освітньо-кваліфікаційного напрямку «бакалавр» і пропрацювали в практичних органах внутрішніх справ не менше двох років.

Особливістю залучення студентів до участі у науковому гуртку є те, що студенти, які навчаються в університеті

впродовж тривалого часу, основною причиною участі у роботі наукового гуртка називають те, що вони в майбутньому планують займатися викладацькою діяльністю. Ті ж студенти, які тільки розпочали навчання в магістратурі Львівського державного університету внутрішніх справ, зазначають, що основна мета їхньої діяльності в студентському науковому гуртку полягає в тому, щоб детальніше розглянути деякі питання психолого-педагогічного напрямку, які ж водночас не пов'язані з майбутньою викладацькою діяльністю.

Для науково-дослідної діяльності учасникам студентського наукового гуртка пропонуються і завдання репродуктивного характеру, і творчі та конструктивні. Зокрема:

а) історичні аспекти розвитку різних типів навчальних закладів підготовки майбутніх педагогів у регіоні;

б) психолого-педагогічні особливості організації навчального процесу у різних типах вищих навчальних закладів;

в) теоретичні аспекти організації навчальної діяльності щодо підготовки фахівців юридичного (економічного, психологічного) напрямку;

г) місце і роль психолого-педагогічних знань у практичній роботі працівників органів внутрішніх справ тощо.

Вважаємо, що залучення студентів і магістрантів до діяльності студентського наукового гуртка сприяє не тільки розвитку їхніх індивідуальних особливостей, задоволенню особистісних потреб, але й забезпечує формування умінь колективного виконання творчих і дослідницько-пошукових завдань, брати участь у наукових суперечках і предметних дискусіях, здійснювати самооцінку та самоаналіз власних досягнень, пошук оптимальних методів для досягнення позитивних результатів. Це сприятиме формуванню усіх компонентів педагогічної компетентності магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю, визначених нами у попередніх розділах монографії.

Заслуговує на увагу один із сучасних методів навчання – *портфоліо*.

Портфоліо – це колекція робіт студента за певний проміжок часу, яка дає можливість оцінити не тільки результати виконаної конкретної роботи, але й проаналізувати пізнавальну активність студента впродовж тривалого часу [297].

Мета ведення портфоліо:

- а) систематизація досвіду;
- б) чітке визначення напрямів розвитку студента, що полегшує самоосвіту або консультування з боку науково-педагогічних працівників;
- в) об'єктивніша оцінка рівня сформованості професійних умінь;
- г) допомога в написанні курсових і магістерських робіт, студентських наукових досліджень.

Правила складання портфоліо:

- якомога точніше сформулювати портфоліо, самокритично оцінивши свої можливості й здібності;
- визначити вигляд і структуру портфоліо, види рефлексії і критерії оцінки;
- зібрати наявні документи і матеріали і розташувати їх у певному порядку; скласти перелік;
- всі документи повинні бути датовані, в них повинні бути вказані посади і звання рецензентів, авторів рекомендацій;
- періодично поповнювати портфоліо відповідними документами і відстежувати результати роботи відповідно до обраних цілей;
- указати джерела використовуваної для роботи інформації, описувати засоби і методи роботи.

Види портфоліо:

- проекти, проблеми та завдання, виконані під час навчання;
- тексти доповідей, з якими студент виступав на заняттях;
- додаткові документи за період навчання і практики;
- завершальне есе, в якому студент повинен відобразити набуті знання та вміння, критично оцінити рівень своєї підготовки, окреслити напрями самовдосконалення як майбутнього фахівця.

Принципи технології «Портфоліо студента» можна сформулювати так:

1. Самооцінка результатів (проміжних, підсумкових) оволодіння певними видами навчальної, наукової та творчої діяльності.
2. Систематичність і регулярність самомоніторингу.
3. Структуризація і логічність матеріалів, що представляються в «Портфоліо».
4. Акуратність та естетичність оформлення «Портфоліо».
5. Цілісність, тематична завершеність матеріалів.
6. Наочність і обґрунтованість презентації «Портфоліо студента».

Категорії навчального портфоліо:

- обов'язкові (проміжні та підсумкові письмові самостійні й контрольні роботи);
- пошукові (виконання складних завдань, досліджень, науково-дослідна робота, вирішення нестандартних завдань підвищеної складності);
- ситуативні (використання теоретичних знань до вирішення практичних завдань, виконання графічних, лабораторних робіт);
- описові (написання рефератів, наукових повідомлень та ін.);
- зовнішні (оцінки і відгуки викладачів, однокурсників, експертів).

Розрізняють три типи популярних портфоліо: «робоче портфоліо», «портфоліо для показу», «портфоліо для записів» [379, с. 51–54].

Найчастіше у педагогічній освіті використовується «робоче портфоліо», яке дає змогу педагогу і студенту разом атестувати та оцінювати учіння студента. Вони аналізують приклади, що ілюструють прогрес студента впродовж певного часу. Студент самостійно визначає своє професійне зростання.

«Портфоліо для показу» складається за принципами художньої колекції, яка розробляється, щоб показати найкращі роботи студента. Це спонукає його робити щось незвичайне. Разом із іншими він може видавати книгу, творчо розвивати проект, демонструвати різні результати своєї навчально-пізнавальної діяльності. Студент самостійно обирає те, що демонструватиме. Цей вид портфоліо використовується нами у процесі пошуку інформації для написання наукового повідомлення, статті, виступу на конференції тощо.

«Портфоліо для записів» часто упорядковується паралельно з «портфоліо для показу». У ньому педагог і студент зберігають зразки атестованих та оцінених навчальних продуктів, розробок студента. У портфоліо цього типу студент має змогу зберігати свої доробки, що відображають динаміку його професійного зростання [389, с. 289–290].

О. І. Щербак зазначає, що використання різних форм портфоліо як контейнера документів створює умови для розвитку творчості студентів. Оскільки вони працюють із портфоліо систематично, то воно стає своєрідним фокусом взаємодії і дискусії студента і педагога. З часом портфоліо

перетворюється у доволі значний банк даних. Залучення студентів до самооцінки власної навчальної діяльності, а також атестації та оцінювання дає змогу самостійно керувати процесом свого учіння [389, с. 290]. Дослідниця зазначає, що такий підхід впливає на зростання відповідальності за свій професійний рівень. Педагог водночас може бути фасилітатором (помічником), допомагаючи студентам у рефлексивному обговоренні значення їх цінностей, а також у здійсненні самооцінки. Самоаналізу й самооцінці студентів у складанні професійного портфоліо приділяється у навчальній діяльності чимало уваги.

Вважаємо, що навчальне портфоліо – це форма оцінювання в процесі безперервного навчання, яка зміщує акценти від жорстких факторів традиційного оцінювання до гнучких умов альтернативної оцінки; навчальне портфоліо легко інтегрується в професійні й службові системи оцінки, що надає змогу формувати професійно значущі уміння студентів.

Новітньою формою педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є *мікровикладання* [166], яке часто використовується тільки під час проходження студентами асистентської практики, що не завжди дає позитивний результат. Ми рекомендуємо використовувати мікровикладання на кожному семінарсько-практичному (а, можливо, й на лекційному) занятті. Аналізуючи досвід у цьому напрямі, визначимо переваги мікровикладання:

- а) це реальний процес, а не ділова чи рольова гра;
- б) це ґрунтовна підготовка фрагменту заняття, що дає можливість магістранту набути специфічних умінь на більш високому рівні, аніж загальний поверхневий перелік професійно-педагогічних умінь і навичок;
- в) це завжди контрольоване навчальне середовище, ефективна психолого-педагогічна підготовка до асистентської практики;
- г) це можливість подолання чи попередження виявів ознак стресу, який виникає у магістрантів у процесі проведення різних форм організації навчального процесу;
- ґ) це можливість удосконалення практичних умінь і навичок, набутих у процесі мікровикладання, під час педагогічної практики в реальних умовах академічної групи;
- д) це можливість своєчасного виявлення психологічної неготовності до виконання майбутніх професійних педаго-

гічних функцій, вибору індивідуальних методів підготовки таких магістрантів;

е) це винятково добровільне залучення студентів.

Водночас доцільно зважити і на недоліки мікрвикладання, серед яких: порівняно велика затрата часу і викладачем, і магістрантом; внутрішній психологічний дискомфорт перед студентською аудиторією (адже переважно мікрвикладання відбувається в тій студентській групі, де навчаються магістранти); поява неадекватної самооцінки («Я все можу, мені все вдалося», або ж навпаки: «Ні, мені ніколи нічого не вдасться»).

Саме активне впровадження мікрвикладання у педагогічну освіту магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю сприятиме формуванню у них мотивації до педагогічної діяльності, розвитку інструментальних умінь щодо використання психолого-педагогічних і фахових знань у майбутній професійно-педагогічній діяльності, закладення основ професіоналізму та формування готовності до професійного самовдосконалення впродовж життя.

Характерною особливістю використання методу мікрвикладання у педагогічній освіті магістрантів є *взаємовідвідування* навчальних занять, що одночасно може виступати і формою, і методом навчання.

Зазначимо, що взаємовідвідування широко використовується у США та Великобританії як форма підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладачів [21]. Характерною особливістю для визначення поняття «взаємовідвідування» в американській та англійській педагогічній науці використовуються терміни «peer observation» (взаємоспостереження), «peer review» (взаємоаналіз), рідше – «peer evaluation» (взаємооцінювання).

Ми ж розпочинаємо використовувати взаємовідвідування ще під час проходження магістрантами педагогічної практики з метою здійснення ними взаємоспостереження та взаємоаналізу педагогічної діяльності, формування у них елементів практичного досвіду. Основа мета застосування такого методу полягає не в тому, щоб знайти сильні чи слабкі сторони магістранта-практиканта, здійснити контроль чи критичне оцінювання викладацької діяльності на етапах її зародження, а в тому, щоб підтримати цю діяльність та сприяти професійному зростанню викладачеві-початківцю.

Характерною особливістю використання взаємовідвідування є те, що більш ґрунтовно ми застосовуємо його у роботі школи педагогічної майстерності, яка функціонує у Львівському державному університеті внутрішніх справ саме з метою підвищення професійної майстерності викладачів-початківців. І у ході проведення методичних занять учасники школи мають можливість обговорити власний досвід викладацької діяльності, обмінятися думками щодо вирішення різних питань із проблем організації навчально-пізнавальної чи виховної діяльності студентів.

Ще одним методом навчання, який активно застосовуємо на семінарсько-практичних заняттях із дисциплін психолого-педагогічного циклу, є *модель симуляції*.

Метод навчання – *модель симуляції* – забезпечує студентам можливість взаємодіяти за допомогою обговорення реальної педагогічної ситуації, визначати способи вирішення певних проблем із використанням власного досвіду та змогу використання їх на практиці [166].

Основна мета організації симуляції – створення умов і можливостей для магістрантів взаємодіяти в умовах обговорення, аналізу реальних навчально-педагогічних чи життєвих ситуацій. Переважно магістрантам пропонуються відеозаписи суперечливих фрагментів навчальних занять, зроблених під час проходження педагогічної практики студентами минулих років, або спеціально розроблені ситуації науково-дослідними навчальними лабораторіями. Перед переглядом фрагменту магістрантів ознайомлюють із необхідною для наступного аналізу інформацією (тип заняття, вікова категорія учнів чи студентів, проблемне питання тощо), згодом визначають час для обговорення та обґрунтування власної позиції щодо вирішення обраних завдань. Якщо метод симуляції використовується вперше, доцільно запропонувати колективне обговорення проблемних питань (створення мікрогруп), що дасть можливість магістрантам працювати разом, обговорюючи можливі шляхи вирішення поставлених завдань чи реальність оцінювання запропонованої ситуації; а також уникнення помилок в оцінюванні чи заповненні прогалін у сукупності теоретичних знань.

Використання моделей симуляції, на нашу думку, дає змогу уникнути чи попередити недопустимість ухвалення хибних рішень у подальшій педагогічній діяльності, розробити

власний підхід до оцінювання різних навчальних чи навчально-виховних ситуацій, сформувати основи індивідуального стилю педагогічної діяльності та уміння оцінювати соціальні наслідки професійної діяльності. Саме це сприятиме формуванню таких компонентів педагогічної компетентності магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, як управлінський, професійно-педагогічний, мотиваційно-ціннісний, соціокультурологічний.

Серед ефективних методів педагогічної освіти заслуговує на увагу *метод діалогу*, який дозволяє по-новому розглядати пізнавальний процес, сприяє розвитку скептицизму в пошуках істини, самоаналізу власних відчуттів [309, с. 32–33]. Процес навчання організовується та здійснюється так, щоб його мета полягала не тільки в тому, щоб під час діалогу будь-яким способом досягти істини. Завдання педагога полягає в ознайомленні студентів з різними ситуаціями, щоб кожен із них міг досягти бажаного результату, знайти істину власним шляхом. У процесі використання діалогу педагог повинен виступати рівноправним партнером у спілкуванні зі студентом, а не керувати ним, заперечувати чи остаточно стверджувати його особисті судження. Основне використання цього методу полягає в тому, на нашу думку, що він сприяє формуванню у магістранта почуття власної гідності, розуміння своєї цінності та значущості власної професійної позиції.

Навчальний план підготовки магістрантів у різних типах навчальних закладів містить значну кількість годин для проведення семінарських занять, що зумовлює пошук різноманітних форм і способів організації навчальної діяльності студентів саме у процесі семінару. Ми пропонуємо групову форму проведення семінарських занять із дисциплін психолого-педагогічного циклу як одну з максимально ефективних для формування компонентів педагогічної компетентності магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Проаналізуємо етапи та структурні елементи групової форми організації семінарських занять. Основа мета використання групової форми – формування умінь і навичок колективного вирішення навчально-практичних завдань фахового спрямування.

Академічна група поділяється на мікрогрупи. Кількісний склад визначається обсягом завдань і може коливатися від 5 до 10 осіб.

На *першому етапі* відбувається визначення групових завдань і комплектування груп магістрантів, зважаючи на такі чинники: індивідуальні можливості кожного, складність поставлених завдань, особисті інтереси; проводиться загальний інструктаж до виконання окреслених завдань, визначаються терміни та критерії оцінювання кожного виду роботи.

На *другому етапі* викладач конкретизує дидактичне завдання для кожної групи, допомагає у розподілі обсягу конкретного виду роботи, відбувається обговорення результатів індивідуального виконання завдань, аналіз попереднього результату роботи групи.

На *третьому етапі* обговорюються результати роботи в групах, аналізується пізнавальна діяльність магістрантів, робиться загальний висновок про групову роботу і виконання завдання.

У процесі групової роботи викладач виконує такі функції:

а) консультування (відповіді на запитання студентів, навідні запитання та вказівки);

б) координація (узгодження напрямів діяльності магістрантів, визначення завдань на найближчу перспективу);

в) коригування (виправлення хибних думок, внесення уточнень і виправлень);

г) контролювання (оцінювання якості виконаних завдань).

Ефективною формою організації навчального процесу у вищому навчальному закладі виступають *практичні заняття*, які сприяють формуванню практичних умінь і навичок, передбачених компонентами педагогічної компетентності викладачів вищого навчального закладу. Зокрема, формування професійних компетенцій майбутніх викладачів із питань оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється, зокрема, у процесі вивчення окремих тем навчальних дисциплін «Психологія і педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі». Основна мета вивчення окремих тем змістових модулів – це забезпечення фахової та педагогічної підготовки викладачів у галузі теорії і практики педагогічного оцінювання з використанням тестів, формування компетентностей з проблеми оцінювання якості виконання різних видів навчальних завдань; ознайомлення з методиками створення та використання тестового інструментарію для оцінки рівня навчальних досягнень.

На практичних заняттях формуються такі необхідні уміння: вирішення поставлених завдань; отримання та

критичне опрацювання необхідної інформації; робота з документацією (інструкціями, вказівками); визначення професійної позиції та формування власної думки, її висловлювання; організація власної роботи та співпраці в групі, узгоджуючи суперечки та ухвалюючи спільні конструктивні рішення; використання різних технологій оцінювання, створюючи при цьому критерії оцінювання.

Значна роль у доборі та ефективності застосування форм і методів педагогічної освіти належить системі педагогічних засобів, які уможливають більш раціональне використання запропонованих нами форм і методів педагогічної освіти. Під системою засобів розуміємо допоміжні чинники, способи дій, явища, які забезпечують оптимальне досягнення очікуваного результату, в нашому дослідженні – педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Саме тому визначаємо такі вимоги до використання системи засобів:

- зміст навчального матеріалу повинен відповідати освітньо-кваліфікаційним критеріям підготовки майбутніх магістрантів на основі компетентнісного підходу;

- побудова стосунків у системі викладач–студент за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої значущу роль виконують особистісні та професійні якості викладача;

- запропоновані засоби (навчальні ігри, практичні ситуації, проблемні питання) повинні мати широкий спектр впливу на формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів;

- на кожному етапі розвитку педагогічної компетентності доцільно застосовувати засоби, більш складні за цілісністю впливу на формування окремих професійно-педагогічних компетенцій.

Отож, добір форм і методів педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю здійснюється з уваги на специфіку організації педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу. Основним критерієм добору форм і методів педагогічної освіти є можливість їх ефективного використання з метою формування складових компонентів педагогічної компетентності магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Поєднання традиційних та інтерактивних форм і методів педагогічної освіти сприятиме розвитку та формуванню у майбутніх магістрів непедагогічного профілю таких рис та якостей: індивідуального професійно-педагогічного стилю діяльності, основ науково-професійного світогляду, педагогічних та особистісних цінностей, адаптивності та креативності, комунікабельності та самостійності, готовності до професійного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя, професіоналізму.

5.4. Самостійна робота у педагогічній освіті магістрантів

У сучасному світі вища освіта є фундаментом розвитку людства. Безумовно, вона також є гарантом індивідуального розвитку особистості, сприяє формуванню інтелектуального, духовного і виробничого потенціалу суспільства. Тому удосконалення освіти повинно гармонійно поєднуватися з розвитком держави, в якій кожна особистість отримала б сприятливі умови для повноцінного індивідуального прогресу, задоволення і інтелектуальних, і матеріальних потреб.

Проблему формування майбутнього фахівця в будь-якій галузі вивчають представники багатьох наукових дисциплін: соціології, культурології, психології, історії, філософії, професійної педагогіки тощо. Тому розгляд цієї складної проблеми передбачає здійснення теоретичного пошуку на перетині кількох наукових дисциплін. У сучасних умовах інтенсивного соціально-економічного розвитку суспільства винятково важливого значення набуває підвищення освітнього рівня підготовки висококваліфікованих спеціалістів для всіх галузей діяльності, збагачення інтелектуального та творчого потенціалу.

Важливою умовою реалізації цього завдання є необхідність озброєння спеціалістів, яких готує вища школа, умінням володіти знаннями, які забезпечують вільне професійне спілкування і з вітчизняними, і зарубіжними колегами, які могли б користуватися оригінальною літературою. Це сприятиме ефективності виконання професійних завдань. Особливого суспільного значення набуває підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, оскільки їх знання є суттєвим чинником високої фахової компетенції майбутніх спеціалістів різних сфер діяльності.

Серед різних видів навчально-пізнавальної діяльності, яку відповідно до нормативного плану функціонування

певного закладу освіти, планує та організовує педагог, у навчально-виховному процесі розрізняють діяльність, яку планує і організовує сам суб'єкт навчання. Йдеться про самостійну індивідуальну роботу, що має вельми широке коло педагогічних завдань, спрямованих на розширення і закріплення знань, оволодіння методами пізнання, формування потреби у самоосвіті, виховання вольових та інших позитивних рис характеру.

Необхідність дослідження самостійної роботи зумовлена запровадженням Болонського процесу у вітчизняну систему освіти, згідно з вимогами якої передбачено значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50–60%) та індивідуалізацію навчання [250, с. 101]. Орієнтація студента у навчальному процесі здебільшого на самостійну роботу зумовлена швидкими темпами розвитку науково-технічного прогресу. Значна частина професійних знань, якими повинен оволодіти майбутній фахівець, поновлюється щороку. Крім того, сучасний ринок праці потребує ініціативних, цілеспрямованих і творчих спеціалістів, які мають високий рівень теоретичної і практичної підготовки, вміють самостійно ухвалювати рішення і є джерелом розвитку й прогресу галузі науки або виробництва, в якій вони задіяні. Тому особливої актуальності набувають функції самостійної роботи, які сприяють розвитку цих якостей у магістрантів.

Самостійна робота розглядається нами як дієвий інструмент формування майбутніх фахівців із високою професійною компетенцією, здатних до самостійного набування знань, креативності та навички навчатися упродовж усього життя.

Про значення самостійної роботи у навчально-пізнавальній діяльності студента загалом і для формування педагогічної компетентності магістранта зокрема стверджують В. М. Володько та Т. В. Іванова, які зазначають, що: «...самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів виявляється тим характерним видом навчання, який найповніше відображає загальні риси творчої діяльності. Вона детермінується метою, усвідомленою студентами, визначеними мотивами, реалізується за допомогою самостійних дій, які вимагають розумових, вольових або фізичних зусиль і завершується конкретними результатами» [58, с. 62].

Згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» самостійна робота

студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань [273]. Як складне педагогічне явище – це особлива форма навчальної діяльності, метою якої є формування самостійності студентів через засвоєння ними сукупності знань, умінь, навиків. Це забезпечується через запровадження відповідної системи організації різних видів навчальних занять.

Теоретики педагогіки подібно визначають самостійну чи індивідуальну роботу студентів, акцентуючи на її різних аспектах:

І. А. Зимняя називає самостійну роботу вищою формою навчальної діяльності [114, с. 248]. А. А. Миролюбов під самостійною роботою у дидактиці розуміє різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності тих, що вчать на класних чи позакласних заняттях або вдома без безпосередньої участі вчителя, але відповідно до його завдань [217, с. 126]. В. Л. Ортинський подає таке визначення самостійної роботи студента: «це самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданням та під методичним керівництвом і контролем наукового працівника без його прямої участі» [250, с. 249]. У педагогічному словнику самостійна робота характеризується як індивідуальна або колективна навчальна діяльність без безпосереднього втручання вчителя [258, с. 252].

Основними функціями самостійної роботи деякі дослідники визначають такі [11; 142]:

1) пізнавальна – визначається засвоєнням студентом систематизованих знань із навчальних дисциплін;

2) самостійна – полягає у формуванні умінь і навичок, самостійного їх оновлення і творчого застосування;

3) прогностична – передбачає вміння студента вчасно передбачати й оцінювати і можливий результат, і саме виконання завдання;

4) коригуюча – характеризується вмінням вчасно коригувати свою діяльність;

5) виховна – полягає у формуванні самостійності як риси характеру.

Важливо розрізняти поняття самостійної роботи (виконавська, або по-іншому репродуктивна, або пошукова робота без допомоги та безпосереднього впливу педагога) від самостійності (інтелектуальна сторона роботи, пов'язана з

активністю й ініціативністю студента, здатністю ставити перед собою організаційні та пізнавальні завдання і самостійно їх вирішувати) [235, с. 147].

Питання про розвиток самостійності й активності учнів і студентів – чільне у педагогічній спадщині К. Ушинського, що обґрунтував шляхи і способи організації самостійної роботи на уроці, зважаючи на їхні вікові характеристики. У 70-80-ті рр. методисти-природознавці А. Бекетов та А. Герд продовжили систему організації різних практичних самостійних робіт. Теоретики трудової школи Г. Кершенштейнер, А. Фер'єр вирішували проблему шляхом стимулювання їх «розумової самодіяльності», застосовуючи в основному фізичну працю. У 20-ті рр. ХХ ст. певну роль у розвитку самостійності учнів виконали комплексна система навчання та інші форми індивідуалізації навчання [258, с. 253].

Самостійність – це незалежність в оцінках, судженнях, діях. С. О. Сисоєва виокремлює три рівні розвитку самостійності [331, с. 282]:

– високий (критерії оцінки: постійний вияв риси, відстоювання своєї думки, рішучість у судженнях і діях, виконання дій без сторонньої допомоги);

– середній (критерії оцінки: 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).

Знання, які студент здобув самостійно, будуть насправді міцні. Якщо 15% інформації сприймається на слух, 65% – на слух і зір, то під час виконання індивідуальних завдань засвоюється не менше 90% інформації. Саме тому вища школа поступово переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навиків самостійної творчої роботи. Самостійна робота студентів повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців [114].

В. Л. Ортинський, аналізуючи сутність Болонського процесу та кредитно-модульної системи організації навчального процесу, наголошує на важливості для студента не лише осмислити і засвоїти інформацію, але й навчитися її практично застосовувати і приймати рішення. «За таких умов зменшується частка прямого, зовні заданого інфор-

мування, і розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача («тьютора») та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання» [250, с. 99–100].

Аналіз педагогічної літератури показав, що найбільш доцільною є класифікація самостійної роботи, запропонована П. І. Підкасистим. За цією класифікацією виділяють самостійну роботу за зразком, конструктивно-варіативну, евристичну (частково-пошукову) і творчо-дослідницьку.

Самостійна роботи за зразком передбачає розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за прикладом. На цьому рівні відбувається засвоєння навчальної інформації. Робота дозволяє засвоїти матеріал, але не розвиває творчу активність. *Конструктивно-варіативна самостійна робота* передбачає необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а їх структури, залучення відомих знань для розв'язання інших завдань, проблем, ситуацій. Відбувається відтворення і розуміння явищ, що вивчаються. *Евристична самостійна робота* пов'язана з розв'язанням питань, проблем, висвітлених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях. Вона охоплює вироблення умінь бачити проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план вирішення проблеми. Водночас здійснюється більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинається творча діяльність. За *дослідницької самостійної роботи* пізнавальна діяльність набуває творчого, пошукового характеру. Для її здійснення визначається система оптимального поєднання методів урегулювання проблемних ситуацій. На цьому рівні розумової діяльності виявляється інтелектуальний потенціал і творчі здібності студентів, реалізуються їх дослідницькі здібності. Означені види самостійної роботи слід розглядати як етапи, які мають пройти студенти для досягнення найвищого рівня здібностей до творчої діяльності [260].

Самостійну роботу студентів як вид навчальної діяльності можна умовно розподілити на три рівні [250, с. 249]:

а) доаудиторну (підготовка до модульного контролю та іспитів);

б) аудиторну (слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт);

в) 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 три рівні забезпечуються системою навчально-методичних засобів. Зокрема йдеться про навчальні методичні пакети до самостійного вивчення дисципліни; окремі елементи самостійної роботи на аудиторних заняттях; підготовчу роботу до практичних, семінарських, лабораторних занять; творчі завдання; виконання пошукових завдань; робота з навчальною літературою; збір, накопичення матеріалів для самостійного опрацювання тощо.

Справжня активізація самостійної роботи студентів характеризується не пошуком узагалі, а віднайденням шляхів вирішення проблем, не тільки засвоєнням результатів наукового пізнання, системи знань, але й самого шляху процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної самостійної діяльності студентів, розвитку їх творчих здібностей. Саме з цією метою у процесі професійно-педагогічної підготовки магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю широко застосовується одна з форм індивідуальної роботи студентів – індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ) [250].

Індивідуальне завдання – це форма організації навчального процесу, яка має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які слухачі отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. ІНДЗ магістрант виконує самостійно під керівництвом науково-педагогічних працівників. Як правило, індивідуальні завдання виконуються окремо кожним слухачем за власним вибором.

Індивідуальне завдання студент виконує самостійно під керівництвом науково-педагогічних працівників. Як правило, індивідуальні завдання виконуються окремо кожним студентом за власним вибором. У тих випадках, коли завдання мають комплексний характер, до їх виконання можуть залучатися кілька магістрантів, у тому числі і ті, які навчаються на різних факультетах і спеціальностях [213, с. 17].

Індивідуальне науково-дослідне завдання є видом позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського

характеру, яке використовується в процесі поглибленого вивчення програмного матеріалу навчального курсу на основі здобутих знань, умінь і навичок у процесі аудиторних занять. Воно може охоплювати декілька тем або зміст навчального курсу в цілому. ІНДЗ спрямоване на самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизацію, поглиблення, узагальнення, закріплення, практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи.

Серед ІНДЗ найпоширенішими є: конспект із теми (модуля) за заданим планом або планом, який студент розробив самостійно; реферат із теми (модуля) або вузької проблематики; анотація прочитаної додаткової літератури з курсу, бібліографічний опис, історичні розвідки, написання есе на педагогічну тематику тощо.

Оскільки навчальними планами підготовки майбутніх магістрів в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю непередбачено захист ІНДЗ, пропонуємо такі різновиди їх представлення:

а) доповідь на лекційному (семінарсько-практичному) занятті за умови, що тема ІНДЗ дотична до теми заняття;

б) виступ із матеріалами ІНДЗ як елемент мікровикладання на лекційному (семінарсько-практичному) занятті для студентів молодших курсів;

в) презентація матеріалів ІНДЗ на засіданнях наукового гуртка, звітної студентської конференції тощо.

Структура індивідуального науково-дослідного завдання:

– тема та мета роботи;

– вступ;

– виклад змісту (подаються, за необхідності, схеми, малюнки, моделі, описи, систематизована реферативна інформація та її аналіз);

– висновки;

– список використаної літератури [250].

Самостійна діяльність студентів за виконання індивідуальних завдань – явище складне і багатогранне, що охоплювати вікові особливості та можливості студентів, їх загальноосвітню підготовку, а також специфіку кожної навчальної дисципліни. Крім того, навчальний матеріал, викладений у підручниках і посібниках, не відтворює структуру науки в цілому. Навчальне забезпечення старого зразка містить матеріал, який пояснює та диктує, або подає

його навчальний зміст то у розгорнутому, то у згорнутому вигляді [211].

Усі світові стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу того, хто навчається. На цьому принципі ґрунтуються і новітні, у тому числі інформаційні, технології навчання. У структурі навчального навантаження студента за системою ECTS індивідуальна робота також розглядається як один із основних компонентів самостійної навчальної діяльності і повинна охоплювати значну частину його навчального навантаження.

З методологічних міркувань розглядатимемо проблему індивідуальної роботи в контексті самостійної роботи студентів. Хоча в педагогічній теорії ці поняття розрізняються, однак, на нашу думку, індивідуальна робота студентів може бути інтерпретована у ширшому значенні: вона передбачає використання самостійності як окремого дидактичного принципу. З іншого боку, самостійна робота найчастіше здійснюється в індивідуальному порядку. Тому доцільно вживати поняття «самостійна робота» та «індивідуальна робота» як синоніми, зокрема для уникнення тавтології, окрім випадків, коли їх справді треба розмежувати.

Індивідуальну роботу можна визначити як роботу студента з навчальною літературою, що виконується поза основним розкладом занять, і як постійну, цілеспрямовану діяльність студента під час обов'язкових за розкладом занять, де він слухає і самостійно конспектує пояснення викладача, на практичних або лабораторних заняттях, сам або у колективі виконує лабораторні роботи, розв'язує задачі тощо [203].

Визначення ролі індивідуальної роботи магістрантів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки становить одну з важливих проблем сучасної вищої освіти. Це зумовлено потребою підготовки фахівців нової генерації, висококваліфікованих, компетентних, конкурентоздатних у своїй професійній діяльності, грамотних, з належним інтелектуальним потенціалом, з глибокими знаннями, необхідними для задоволення професійних потреб, а також із досконалим володінням своєю професійною термінологією.

Проблема індивідуальної роботи студентів розглядається у дослідженнях вітчизняних педагогів. В. М. Вакуленко розглядає індивідуальну роботу як основу вищої освіти [43]. С. С. Вітвицька стверджує, щоб без індивідуальної роботи

студентів вища освіта не може забезпечити повноцінну підготовку майбутніх фахівців високого рівня [54]. З. Н. Курлянд визначає індивідуальну роботу студентів як спеціально організовану діяльність студентів з огляду на індивідуальні особливості кожного, яка спрямована на самостійне виконання завдань навчального, навчально-дослідницького, проектного, творчого характеру в позанавчальний час, за умови безпосереднього чи опосередкованого керівництва зі сторони викладача [265].

Індивідуальна робота пов'язана з індивідуальними відмінностями студентів, таких як характер протікання процесів мислення, рівень знань і умінь, працездатність, рівень пізнавальної і практичної самостійності, рівень вольового розвитку тощо.

Індивідуальна робота передбачає створення умов для розкриття індивідуальних творчих здібностей студентів. Студент може виконувати індивідуальну роботу під керівництвом викладача або самостійно у позааудиторний час за окремим графіком, з уваги на особисті потреби і можливості [225, с. 105].

Індивідуальна робота студента є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність.

В основі індивідуальної роботи лежить принцип індивідуалізації. Індивідуалізацію діяльності студента можна розглядати у двох аспектах: 1) як процес (суб'єктивно-особистісна зорієнтована діяльність, яка пов'язана з психологічними потребами і мотивами особистості); 2) як форма (це способи індивідуально-особистісних варіантів досягнення цілей навчання).

В. В. Ягупов підкреслює, що «індивідуалізація навчання» передбачає такий вибір організаційних форм навчання, які охоплюють індивідуально-психологічні особливості тих, хто навчається [392].

Отже, зважаючи на значущість використання самостійної індивідуальної роботи у практиці підготовки майбутніх магістрів до професійно-педагогічної діяльності, необхідно, на нашу думку, визначити місце індивідуальної роботи як категорії педагогіки в системі організації навчального процесу:

1) індивідуальна робота – це діяльність студентів без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується й організовується ним;

2) індивідуальна робота – це специфічний спосіб організації і керування індивідуальною діяльністю студентів у навчальному процесі, яка повинна охоплювати метод навчального чи наукового пізнання;

3) індивідуальна робота – це конкретний вияв розуму;

4) індивідуальна робота – це специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи поєднання декількох видів;

5) індивідуальна робота – це різноманітні види пізнавальної діяльності студентів, що здійснюються ними на аудиторних заняттях та у позанавчальний час.

Відтак індивідуальна самостійна робота є необхідною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Серед різновидів індивідуальної роботи, які пропонуємо для магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, є творчі й навчально-дослідні завдання:

- спостереження й аналіз практичних ситуацій;
- підготовка реферативних матеріалів з елементами наукового дослідження, їх презентація;
- написання есе;
- складання і розв’язування задач на психолого-педагогічну тематику;
- анотація психолого-педагогічної та методичної літератури;
- розробка і розв’язування тестових завдань;
- розробка планів-конспектів навчальних занять;
- написання конспектів навчальних занять;
- складання психолого-педагогічних характеристик академічної групи студентів загалом і конкретного студента;
- анотації до відеофільмів за конкретною тематикою тощо.

Різновидом самостійної індивідуальної роботи студентів є науково-дослідне завдання, що ґрунтується на принципі індивідуального підходу і є найбільш вагомим практичним аспектом підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Під час розробки індивідуальних навчально-дослідних завдань можна зауважити на актуальних дослідженнях – це крос-дослідження (комплексне, перехресне, пришвидшене); експрес-дослідження. Сутність крос-дослідження полягає у схемі швидкого дослідного процесу з визначеної проблеми:

впродовж одного-двох тижнів здійснюється діагностика досліджуваної проблеми, визначаються завдання, за два-три місяці здійснюється формуючий етап дослідження. Тиждень відводиться на контрольний зріз. Отож, за чотири місяці можна дослідити і встановити результативність запропонованої системи з ліквідації певних відхилень [235, с. 56].

Типова схема крос-дослідження [235, с. 140]:

- постановка проблеми, її теоретичне дослідження, розробка передбачення результатів (гіпотези);
- вхідне діагностування;
- формуючий етап за результатами діагностики;
- вихідна, контрольна діагностика;
- порівняння результатів, визначення ефективності запровадженої педагогічної системи (моделі);
- оформлення у методичних рекомендаціях, навчальних посібниках, курсовій роботі.

Отож, крос-дослідження охоплює такі напрями:

- ознайомлення з моделлю дослідної діяльності, з алгоритмом дослідження;
- виконання завдань на проведення дослідних дій за аналогією;
- проведення початкових одиничних дослідних операцій (діагностичне дослідження) першого етапу;
- поєднання теоретичного дослідження з виконанням педагогічного експерименту;
- створення творчих, наукових робіт і у межах курсового проектування, і в вільному пошуку під час виконання індивідуального навчально-дослідного завдання [235].

На протигагу крос-дослідження, експрес-дослідження – якісне дослідження визначеної проблеми за 2 дні. Експрес-дослідження дають можливість упродовж лише двох днів отримати актуальну інформацію зі сформульованої проблеми, а також будь-яку потрібну інформацію від цільової аудиторії. Це найбільш ефективний інструмент для досліджень різних рівнів, що дає змогу оперативно проводити опитування серед численної аудиторії. Виняткова швидкість роботи досягається через підготовлені заздалегідь репрезентативні вибірки з популярніших цільових аудиторій або найбільш актуальних питань. Після проведення опитування (а експрес-дослідження передбачає саме швидкість отримання необхідної інформації), магістранти, систематизувавши отри-

ману інформацію, готують необхідний звіт із аналізом, який передбачає і визначення можливих шляхів вирішення визначеної проблеми [424]. Після проведення експрес-дослідження магістранти отримують завдання розробити основні напрями дослідження цієї проблеми на перспективу або підшукати можливі варіанти вирішення у науково-педагогічній літературі.

Водночас зазначимо і про певні труднощі, які виникають у студентів у процесі самостійного виконання завдань. Це і переважаність студентів навчальним матеріалом, недостатня обізнаність із джерелами інформації, наявність неусвідомленості вибору дослідних завдань і відсутність чітких методик їх виконання.

У зв'язку із цим виокремлено такі напрями роботи [176, с. 32]:

а) надання можливості зацікавленим і схильним до пошукової роботи студентам реалізувати себе через виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань;

б) здійснення перегляду, удосконалення та розробки навчально-дослідних завдань;

в) підсилення їх наукового ефекту через представлення виконаних і оформлених студентських робіт на конференціях, конкурсах, звітах, дискусіях;

г) планування і проведення на випускних кафедрах планових педагогічних досліджень спільно із базовими навчальними закладами в межах роботи предметних циклових комісій та виконання на їх основі студентами курсових проектів;

г) розробка методичних рекомендацій, у формі блок-пакета, до організації самостійної позааудиторної роботи студентів у курсі дисциплін, за кредитно-модульною системою організації педагогічного процесу.

Формування активної позиції студента, його мотиваційної готовності до виконання індивідуальних завдань значною мірою залежить від ефективності використання викладачем різних методів навчання. Методи самостійної роботи студентів можуть бути використані в аудиторії на лекціях, семінарських і практичних заняттях. У цьому випадку така робота здійснюється за участю викладача. Коли ж методи застосовуються студентами поза аудиторією (більш активно на старших курсах) – студенти цілком самостійні.

Кожний з розглянутих методів самостійної роботи студентів своєрідний, неоднаковий за трудомісткістю, вима-

гає різного ступеня розвитку самостійності, креативності. Саме тому ефективність використання будь-якого методу самостійної роботи значною мірою обумовлений сформованістю професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Вирішення означених проблем значною мірою залежить від психолого-педагогічної підготовки викладачів. Їхня професійна компетентність як вихователів (незалежно від того, які навчальні дисципліни вони викладають) є гарантом комплексного підходу до організації навчально-виховного процесу, створення умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної і професійної реалізації і самореалізації в освітньому процесі. Тому проблема підвищення якості підготовки фахівців нерозривно пов'язана з підвищенням педагогічної та інтелектуальної культури педагога, подоланням усталених стереотипів і консерватизму в організації навчально-виховного процесу [331, с. 298].

З метою забезпечення ефективної самостійної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу нами розроблено низку методичних рекомендацій, які, на нашу думку, можуть сприяти більш поглибленому вивченню окремих тем обов'язкових навчальних дисциплін, що стануть ґрунтовною основою для формування різних складових педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Це, зокрема: «Методичні рекомендації щодо організації навчального процесу за кредитно-модульною системою» [213], «Теоретичні аспекти формування правової культури особистості: методичні рекомендації» [205], «Лекція як основна форма організації навчального процесу у вищому навчальному закладі: методика підготовки та проведення: методичні рекомендації» [207], «Впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання у практику підготовки магістрів» [208].

Коротко охарактеризуємо зміст кожного методичного видання.

«Методичні рекомендації щодо організації навчального процесу за кредитно-модульною системою» створено відповідно до сучасних вимог реформування системи вищої освіти у зв'язку з активним залученням національної системи освіти України в Європейський освітній простір. Зміст методичних рекомендацій охоплює і теоретичний аспект організації навчального процесу (пропонується визначення

ключових понять кредитно-модульної системи організації навчання, зокрема: модуль, змістовий модуль, кредит, рейтинг тощо), 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).

Методичні рекомендації «Лекція як основна форма організації навчального процесу у вищому навчальному закладі: методика підготовки та проведення» адресовано студентам магістратури, ад'юнктам і аспірантам, а також науково-педагогічним працівникам, які розпочинають професійну педагогічну діяльність. Мета видання – дати студентам магістратури, ад'юнктам і аспірантам теоретико-практичні знання з педагогіки вищої школи, методики викладання фахових дисциплін; сприяти поглибленій професійній підготовці випускників вищого навчального закладу непедагогічного профілю, викладачам-початківцям. Зміст методичних рекомендацій охоплює такі питання: історичні аспекти виникнення та розвитку лекційної форми організації навчання, переваги та застосування у вищому навчальному закладі; види лекцій та їх характеристика; методика підготовки та проведення різних типів лекцій, самоаналіз лекційних занять тощо.

Заслуговує на увагу аналіз різних видів лекцій (і традиційних, і інноваційних), детальна характеристика яких подана у наших методичних рекомендаціях. Це, зокрема, такі лекції: бінарна лекція, лекція із запланованими помилками, інтегрована лекція, лекція-візуалізація, лекція-пресконференція, проблемна лекція, лекція-бесіда тощо. Ми пропонуємо не тільки детальну характеристику названих лекцій, але й описуємо методику їх підготовки та проведення, визначаючи і переваги, і певні недоліки чи труднощі.

У додатках до методичних рекомендацій пропонуємо схеми аналізів лекції з метою формування у викладачів-початківців досвіду самоаналізу, умінь реально оцінювати ефективність підготовки та проведення кожного етапу лекційного заняття.

Створюючи методичні рекомендації, ми мали на меті систематизувати усі необхідні теоретико-методичні знання щодо підготовки, проведення та аналізу лекційного заняття, яке у сучасних умовах і надалі залишається провідною

формою організації начального процесу у вищому навчальному закладі. Необхідність створення методичних рекомендацій пов'язана з тим, що в курсі «Педагогіка і психологія вищої школи» на вивчення теми «Форми організації навчального процесу у вищому навчальному закладі» відводиться тільки чотири аудиторні години (2 год. – лекцій, 2 год. – семінарське заняття).

Розробка методичних рекомендацій «Теоретичні аспекти формування правової культури особистості» пов'язана зі специфікою навчального закладу. Оскільки профільюючим напрямом підготовки майбутніх фахівців у Львівському державному університеті внутрішніх справ є юридичний (незважаючи на те, що є ще й такі факультети, як економічний, факультет психології), тому ми вважали за необхідне запропонувати усім слухачам навчального закладу (освітньо-кваліфікаційні напрями підготовки «бакалавр» і «магістр») необхідний матеріал теоретико-практичного змісту, який сприятиме формуванню у них необхідних компетентностей, пов'язаних і з безпосередньою майбутньою професійною чи педагогічно-професійною діяльністю, і створить умови для формування загального уявлення щодо проблеми правової культури особи загалом, розуміння її особливостей, етапів формування тощо. У контексті розгляду цієї теми подаємо словник найбільш уживаних понять, що стосуються проблеми педагогічної культури особистості, правового виховання та правової просвіти й освіти, правового нігілізму.

З метою більш ефективної організації навчального процесу у магістратурі нами розроблені наступні методичні рекомендації «Впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання у практику підготовки магістрів». Вважаємо за доцільне детально ознайомити майбутніх викладачів із різними новітніми педагогічними технологіями, використання яких сприятиме оптимальній підготовці фахівців різноманітного профілю. Оскільки проблема педагогічних технологій розглядається доволі поверхнево у змісті вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіки вищої школи», ми запропонували більш детальний аналіз окремих педагогічних технологій, які найчастіше використовуються у навчальному процесі підготовки не тільки магістрантів, але й бакалаврів. Це, зокрема: проблемна технологія, ігрові технології, технологія інтерактивного навчання, кредитно-модульна технологія.

Для більш дієвого використання змісту методичних рекомендацій у навчально-виховному процесі університету, ми значну частину інформації подаємо у вигляді структурно-логічних схем, опорних таблиць, що, на нашу думку, сприятиме більш ґрунтовному її засвоєнню магістрантами.

Отож, сукупність методичних рекомендацій, розроблених упродовж тривалого часу здійснення педагогічної підготовки майбутніх магістрантів, на нашу думку, зможе забезпечити належну їх педагогічну освіту в умовах самопідготовки та самоосвіти.

На основі проведених досліджень ми обґрунтували такі вимоги до організації самостійної індивідуальної роботи:

1) необхідно забезпечувати студентам можливість отримувати нову інформацію, прищеплювати їм потяг до самостійного набуття знань;

2) заохочення в процесі викладання ініціативи та самостійності у навчанні та розвитку;

3) надання особливої уваги діяльності з розвитку здатності до творчості та виконавської професійної діяльності;

4) сприяння в процесі викладання розвитку свідомості та самосвідомості студентів, розумінню ними своїх зв'язків з іншими людьми, природою, культурою;

5) розвиток творчого мислення студентів та оволодіння ними навичками дослідницької діяльності тощо.

На жаль, необхідно також констатувати наявність деяких протиріч, а саме: а) між прагненням високого рівня самостійності студента в навчальній діяльності та її фактичною нерозвиненістю; б) між практичною значущістю самоосвіти та недостатньо розробленою теорією та практикою її організації; в) між вимогами кредитно-модульної системи та рівнем розвитку здібностей студентів до самореалізації, усвідомленням необхідності самоосвіти та якістю навчально-методичного забезпечення вищих навчальних закладів; г) між вимогами та завданнями, що ставляться перед науково-педагогічними працівниками, та відсутністю відповідної мотивації тощо. Тільки вирішення цих проблем зможе зробити самостійну роботу справді ефективною невід'ємною складовою навчального процесу.

Відтак підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних до компетентної, відповідальної і ефективної діяльності, та й просто цікавих співрозмовників, освічених й інтелігентних людей, неможлива

без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їх творчої активності. Система самостійної роботи повинна сприяти вирішенню основних навчальних завдань: набуття студентами глибоких і ґрунтовних знань, формування умінь самостійно працювати, поглиблювати знання, застосовуючи їх на практиці. Самостійна робота тільки тоді матиме ефективний результат, коли здійснюватиметься систематично, а не випадково чи епізодично, використовуючи для цього різноманітні форми і методи її організації, індивідуальні засоби оцінювання.

Заслужують на увагу усі види самостійної роботи. Адже здатність оперувати педагогічними фактами та поняття формується у процесі навчальних занять із предметів психолого-педагогічного циклу. Але поглиблення та розвиток цієї властивості виникає в процесі активної позааудиторної діяльності, яка в широкому розумінні охоплює і самостійну пізнавальну діяльність, і такі ефективні форми: систематичну роботу студентів у педагогічних гуртках і клубах, проблемних групах; організацію і проведення диспутів, науково-практичних і читацьких конференцій; участь студентів у педагогічних конкурсах і олімпіадах тощо. Так, зокрема, підготовча робота щодо організації та проведення наукових вечорів, диспутів, бесід сприяє формуванню просвітницьких умінь магістрантами: уміння провести бесіду, лекцію, диспут чи дискусію з актуальних проблем педагогіки та психології, подати педагогічну інформацію.

Саме тому використання різних видів самостійної роботи у педагогічній освіті магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю здійснюється з метою формування складових компонентів педагогічної компетентності майбутніх магістрів непедагогічного профілю: мотиваційно-ціннісного, професійно-педагогічного, професійно-особистісного, управлінського, соціокультурологічного та самовдосконалення.

Узагальнювально організаційно-методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю передбачають обґрунтування принципів відбору змісту педагогічної освіти, формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, добір форм і методів педагогічної освіти, організацію самостійної роботи.

Принципи відбору змісту педагогічної освіти поєднують і традиційні дидактичні принципи (науковості, доступності, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою), і ті, поява яких зумовлена новими підходами до організації навчально-виховного процесу, новими освітніми технологіями (принципи педагогічної творчості, розвитку самоуправління, варіативності, гнучкості, створення ситуації емоційного сприйняття); змінами, необхідними для реорганізації вітчизняної системи вищої освіти та залучення її до Європейської освітньої співдружності країн. Сукупність цих принципів повинна забезпечити більш дієвий підхід до відбору змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, що ефективно впливатиме на формування педагогічної компетентності майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю зумовлено двома основними чинниками: 1) навчальним планом підготовки спеціалістів, де визначено нормативний та вибірковий цикли навчальних дисциплін; 2) змістовим наповненням тем, обов'язкових для вивчення навчальних дисциплін. Ефективність реалізації змісту педагогічної освіти значною мірою зумовлено професійно-педагогічною компетентністю викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Зміст педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначається обов'язковими навчальними дисциплінами, передбаченими нормативними документами підготовки магістрантів (це, зокрема, «Психологія та педагогіка вищої школи», «Вища освіта України та Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі»), запропонованими спецкурсами «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості», «Педагогічна деонтологія», «Управління конфліктами у педагогічних колективах» і педагогічною (асистентською) практикою, результатом чого виступає сформована педагогічна компетентність магістра непедагогічного профілю.

Добір форм і методів педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю здійснюється з огляду на специфіку організації педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу, повинен відповідати показникам іннова-

ційності заходів освіти. Основним критерієм добору форм і методів педагогічної освіти є можливість їх ефективного використання з метою формування складових компонентів педагогічної компетентності магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Поєднання традиційних та інтерактивних форм і методів педагогічної освіти сприятиме розвитку та формуванню у майбутніх магістрів непедагогічного профілю таких рис та якостей: індивідуального професійно-педагогічного стилю діяльності, основ науково-професійного світогляду, педагогічних та особистісних цінностей, адаптивності та креативності, комунікабельності та самостійності, готовності до професійного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя, професіоналізму.

ВИСНОВКИ

У монографії відповідно до мети та концептуальних положень здійснена характеристика базових понять наукового тезаурусу, що становлять теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблеми педагогічної освіти магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

У науковий обіг уведено поняття «педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю», «педагогічна підготовка майбутніх магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю», «педагогічна компетентність магістра вищого навчального закладу непедагогічного профілю». Уточнено поняття «освіта», «педагогічна освіта», «базова педагогічна освіта», «педагогічна підготовка». Подальшого розвитку набули такі категорії, як «професійна освіта», «професійна підготовка», «професійна підготовка магістрів»; «вищі навчальні заклади непедагогічного профілю».

З'ясовано, що вивчення проблеми педагогічної освіти здійснюється в контексті: дослідження історичних передумов становлення та розвитку педагогічної освіти; педагогічної освіти як необхідної складової післядипломної (другої) освіти фахівців; професійної педагогічної освіти майбутніх педагогів; складової професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю; особливості педагогічної освіти у зарубіжних країнах.

Доведено, що педагогічна освіта є складовою професійної освіти фахівця непедагогічного профілю. Дослідження педагогічної освіти ґрунтується на таких підходах: системному, який забезпечує цілісність навчального процесу та дозволяє розглядати процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів як єдину систему з різноманітними і зовнішніми зв'язками; гуманістичному, який передбачає підхід до студента як до самосвідомого суб'єкта виховної взаємодії; діяльнісному, що

забезпечує створення необхідних умов послідовного залучення майбутніх фахівців у контекст реальної професійно-педагогічної діяльності з метою формування базової педагогічної компетентності; акмеологічному, який забезпечує розуміння базової педагогічної підготовки як інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти педагога, становлення його базової педагогічної майстерності й суб'єктності; культурологічному, який розглядається як один із визначальних чинників підвищення соціального статусу викладача вищого навчального закладу як висококультурної особистості та енциклопедично освіченого професіонала.

Обґрунтовано, що значущим напрямом дослідження педагогічної освіти виступає компетентнісний підхід, який передбачає формування у майбутніх фахівців непедагогічного профілю системи наукових теоретичних знань, умінь і навичок із дисциплін психолого-педагогічного циклу, розвиток у процесі професійно-педагогічної підготовки професійно-особистісних якостей (ціннісних орієнтацій, норм і правил поведінки, вольових рис характеру), що відображають готовність випускника вищого навчального закладу виконувати професійні обов'язки та вдосконалювати власну професійну майстерність як майбутнього викладача вищого навчального закладу упродовж життя.

Дослідження проблеми підготовки магістрантів у педагогічній теорії довело, що ця тематика є предметом наукових розвідок і українських, і зарубіжних учених. Аналіз програм педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що змістова складова компоненту педагогічної освіти у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю є значно меншою, ніж у вищих педагогічних навчальних закладах (зокрема, кількість годин для вивчення навчальної дисципліни «Психологія і педагогіка вищої школи» у непедагогічного вищому навчальному закладі коливається в межах 1,5–2 кредитів, тоді як у Львівському національному університеті імені Івана Франка, на факультеті філології, магістрантам пропонується для вивчення дві окремі навчальні дисципліни «Психологія вищої школи» (1 кредит) і «Педагогіка вищої школи» (1 кредит)).

На основі аналізу сучасного стану підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних вищих навчальних закладах

непедагогічного профілю визначено необхідність розроблення методичних основ для педагогічної освіти майбутніх фахівців, що впливатиме на формування їх педагогічної компетентності, готовності до майбутньої викладацької діяльності. Визначено шість груп взаємопов'язаних структурних компонентів педагогічної компетентності майбутніх магістрів: мотиваційно-ціннісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний; управлінсько-виховний, соціокультурологічний, самовдосконалення.

У монографії проаналізовано стан розвитку педагогічної освіти майбутніх магістрів у країнах Європейського Союзу, Російської Федерації та США і визначено, що педагогічна освіта має складний, часто суперечливий характер.

Педагогічна освіта майбутніх магістрів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю США забезпечується двома напрямками, зокрема: перший напрям підготовки передбачає систематичне вивчення різних дисциплін, які забезпечують психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців до викладацької діяльності; інший – не передбачає обов'язкове ознайомлення студентів із основами педагогічної освіти, а здійснюється це майбутніми фахівцями в індивідуальному порядку, через систему додаткових курсів чи стажування, за необхідності вибору магістрантами в майбутньому займатися педагогічною діяльністю.

Підготовка магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю Російської Федерації здійснюється на основі положень, які регламентуються нормативно-правовими та змістовими положеннями статусу основної освітньої програми підготовки магістрів, що передбачає автономію вчених рад вищих навчальних закладів, визначення та реалізацію спеціалізацій у програмах підготовки майбутніх фахівців; внесення в перелік посад «Єдиного кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів та інших службовців», які вимагають наявності освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»; існування загальних правил, що регламентують обмін магістрантами та викладачами, які беруть безпосередню участь у їх навчальному процесі, між вітчизняними вищими навчальними закладами; надання права вченим радам вищих навчальних закладів, які мають дозвіл на здійснення ліцензійного набору абітурієнтів для підготовки їх за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр»,

самостійно визначати порядок прийому в магістратуру осіб, які успішно завершили навчання за основною освітньою програмою підготовки бакалаврів.

Особистісне осмислення теоретичних і методичних засад педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю виражено у концептуальних положеннях педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, розроблених саме на засадах компетентнісного підходу.

Основна мета Концепції педагогічної освіти – визначення основних положень педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю та реалізація її основних завдань через педагогічну підготовку майбутніх магістрів.

Мета педагогічної освіти – формування педагогічної компетентності майбутнього магістра вищого навчального закладу непедагогічного профілю через особливо організовану систему педагогічної підготовки, яка на основі національних надбань світового значення та усталених освітніх європейських традицій могла б забезпечити належну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти, здатних провадити педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю та бути конкурентоспроможними на ринку праці.

З огляду на системний, діяльнісний, культурологічний, акмеологічний, гуманістичний та компетентнісний підходи розроблено структурно-компонентну модель педагогічної магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю із такими складовими: теоретико-методологічною, процесуально-діяльнісною, результативною та критерійно-оцінювальною. Теоретико-методологічна складова відображає концепцію педагогічної освіти та принципи відбору змісту педагогічної підготовки магістра вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Процесуально-діяльнісна складова охоплює педагогічну підготовку майбутнього магістра та організаційно-методичні засади, які визначають її ефективність: зміст, форми, методи і засоби. Результативна складова визначає сформовану педагогічну компетентність викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, яка складається з таких структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного; професійно-педа-

гогічного; професійно-особистісного; управлінського; соціокультурологічного; самовдосконалення. Критерійно-оцінювальна містить такі критерії: мотиваційної готовності; процесуально-діяльнісної готовності; сформованості професійно-особистісних цінностей; готовності до управлінської діяльності; сформованості методологічної культури; готовності до навчання упродовж життя.

Організаційно-методичними засадами педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю є: визначені принципи відбору змісту педагогічної освіти, зміст педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, інтерактивні форми і методи педагогічної освіти, технологія організації самостійної роботи.

До принципів відбору змісту педагогічної освіти відносимо такі: традиційні дидактичні принципи (науковості, доступності, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою), новітні, поява яких зумовлена сучасними підходами до організації навчально-виховного процесу, інноваційними освітніми технологіями (педагогічної творчості, розвитку самоуправління, варіативності, гнучкості, створення ситуації емоційного сприйняття).

З'ясовано, що зміст педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначається обов'язковими навчальними дисциплінами, передбаченими нормативними документами підготовки магістрантів («Психологія та педагогіка вищої школи», «Вища освіта України та Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі»), розробленими спецкурсами «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості», «Педагогічна деонтологія», «Управління конфліктами у педагогічних колективах» та організацією педагогічної (асистентської) практики. Розроблені спецкурси пропонуються як альтернативні навчальні дисципліни, які доцільно використовувати для педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Зазначено, що обґрунтування принципів відбору змісту, визначення змісту педагогічної освіти, раціональне поєднання традиційних та інтерактивних, інноваційних форм і методів педагогічної освіти, добір завдань для індивідуальної самостійної роботи сприятиме розвитку та

формуванню у майбутніх магістрів непедагогічного профілю таких рис та якостей: індивідуального професійно-педагогічного стилю діяльності, основ науково-професійного світогляду, педагогічних та особистісних цінностей, адаптивності та креативності, комунікабельності та самостійності, готовності до професійного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя, професіоналізму.

У перспективі вбачаємо необхідним дослідження таких проблем: управління якістю педагогічної підготовки майбутніх магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, обґрунтування теоретичних і методичних засад маркетингових досліджень ринку освітніх послуг і ринку праці для прогнозування напрямів педагогічної підготовки магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зведений аналіз навчальних дисциплін
психолого-педагогічного циклу,
що забезпечують педагогічну підготовку магістрантів
у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю,
та їх місце у навчальних планах

№ з/п	Назва дисципліни	1	2	3	4	5	6	7	8
	Навчальний заклад, термін навчання	1,8 р. навчання	1,5-2 р. навчання	2 р. навчання	1 р. навчання	1,5-2 р. навчання	1,5-2 р. навчання	1,8 р. навчання	2 р. навчання
1	Психологія і педагогіка вищої школи	3 кредити (108 год.)							
2	Педагогіка вищої школи				1,5 кредити (54 год.)				2 кредити (72 год.)
3	Вища освіта і Болонський процес	1,5 кредити (54 год.)			1 кредит (36 год.)				
4	Методика викладання і Болонський процес						1,5 кредити (54 год.)		
5	Педагогічна практика	4 кредити			2 кредити		2 кредити		3 кредити

6	Педагогіка вищої школи (включаючи модуль «Методика викладання економічних дисциплін»)		3,5 кредити (126 год.)						
7	Методика викладання у вищій школі			54 год. (1,5 кредити)					
8	Основи педагогіки та психології вищої освіти							54 год. (1,5 кредити)	

Умовні позначення:

1. ЛьвДУВС – Львівський державний університет внутрішніх справ (юридичний факультет).

2. Київський національний університет ім. Т. Шевченка

3. Київський національний торговельно-економічний університет.

4. ВПІ НТУУ «КПІ» – Видавничо-поліграфічний інститут ВПІ НТТУ Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет».

5. НУ «Львівська політехніка» – Національний університет «Львівська політехніка»

6. ЛьвДУВС – Львівський державний університет внутрішніх справ (економічний факультет).

7. Кременчуцький державний політехнічний університет.

8. УІПА – Українська інженерно-педагогічна академія.

Додаток Б

Шановні магістранти!

Просимо дати відповіді на такі запитання:

1. Ваш вік.....
2. Ваша стаття
3. Напрямок підготовки.....
4. Тривалість навчання в магістратурі.....
5. Чи плануєте Ви займатися педагогічною діяльністю в майбутньому?.....
6. Що Ви вкладаєте в зміст поняття «педагогічна освіта»?.....
.....
.....
7. Яких дисциплін психолого-педагогічного циклу Вам не вистачає?.....
.....
.....
8. Яка дисципліна, що Вам викладалася, буде найбільш доцільною у Вашій професійній діяльності?.....
.....
9. Якими навичками Ви оволоділи у процесі навчання в магістратурі?.....
.....
10. В якому напрямі Ви отримали найбільш ґрунтовну підготовку у процесі навчання в магістратурі?.....
.....
.....
11. Які професійно значущі якості Ви вважаєте для себе більш важливими, а які менш важливі?.....
.....
.....
12. Проранжуйте якості, які необхідні Вам для майбутнього викладання, у порядку зростання.....
.....
.....

**ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ**

ПРОГРАМА
спецкурсу підготовки магістрантів
у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю

Вступ

Програма вивчення спецкурсу «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості» складена з метою формування структурних компонентів педагогічної компетентності магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю у процесі здійснення їх педагогічної підготовки та формування готовності до викладацької діяльності.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є педагогічна творчість і педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Міждисциплінарні зв'язки: педагогіка і психологія вищої школи, культурологія, філософія, методика викладання у вищій школі.

Програма навчальної дисципліни складається з таких модулів:

1. *Основи педагогічної майстерності.*
2. *Основи педагогічної творчості.*

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості» є формування структурних компонентів педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю:

– мотиваційного-ціннісного компоненту, що відображає формування мотивації до здійснення педагогічної діяльності та сформоване особистісне ставлення магістранта до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності;

– професійно-педагогічного компоненту, що відображає ознайомлення магістрантів із теоретичними і практичними основами педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу; підготовку магістрантів до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю;

– професійно-особистісного компоненту, що відображає сформовані особистісні цінності особистості як майбутнього викладача вищого навчального закладу, так і майбутнього фахівця;

– управлінського компоненту, що відображає готовність магістрантів до взаємодії з людьми у різноманітних установах, що має характер управлінської, організаторської та навчально-виховної діяльності фахівця;

– соціокультурологічного компоненту, що відображає рівень сформованості професійно-педагогічної культури;

– самовдосконалення, що відображає опанування евристичними методами розв'язування творчих задач; оволодіння педагогічною технікою, прийомами професійно-педагогічного самовдосконалення, культурою педагогічного спілкування.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості» є:

- поглиблення уявлень магістрантів про особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі;
- сприяння розвитку педагогічної компетентності магістрантів щодо організації педагогічної діяльності;
- формування основ педагогічної творчості як складової педагогічної компетентності викладача вищої школи;
- формування і розвиток творчого мислення, пошуку альтернативних підходів до вирішення навчально-педагогічних ситуацій.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- теоретичні основи педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу;
- складові педагогічної культури та педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу;
- особливості професійно-педагогічного спілкування;
- особливості організації творчої діяльності студентів на заняттях I позааудиторній діяльності;
- завдання та функції професійно-педагогічного спілкування;

вміти:

- використовувати різноманітні методи організації навчального процесу у вищому навчальному закладі;
- застосовувати альтернативні методи організації навчальної діяльності студентів на заняттях;
- використовувати методи аналізу різноманітних педагогічних ситуацій;
- використовувати методи стимулювання розвитку творчості у студентів;
- застосовувати прийоми педагогічної техніки для ефективної організації навчального процесу;
- володіти вербальними та невербальними засобами комунікації.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 54 години / 1,5 кредити ECTS, з них: 36 – аудиторні, 18 – самостійної роботи.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Модуль 1. Основи педагогічної майстерності

Тема 1. Предмет і завдання навчальної дисципліни

Основи педагогічної майстерності як навчальна дисципліна, предмет і завдання вивчення. Педагог – об'єкт і суб'єкт навчального процесу, права та обов'язки викладача вищої школи.

Тема 2. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу

Поняття педагогічної культури, її складові. Педагогічні здібності та педагогічний досвід як головні ознаки педагогічної культури. Педагогічний такт, умови його розвитку. Професійна майстерність викладача вищого навчального закладу.

Тема 3. Професійно-педагогічне спілкування

Педагогічне спілкування як особлива форма взаємодії викладача та студентів, функції спілкування. Типи та стилі спілкування. Вербальні та невербальні засоби спілкування.

Тема 4. Педагогічна техніка викладача вищого навчального закладу

Поняття про педагогічну техніку, її структуру. Здатність педагога до самоврегулювання, прийоми самоврегулювання. Принципи та прийоми педагогічної техніки, умови та критерії ефективного застосування прийомів педагогічної техніки.

Модуль 2. Основи педагогічної творчості

Тема 5. Педагогічна творчість – складова педагогічної майстерності викладача вищої школи

Поняття творчості у педагогічній діяльності, ознаки творчої педагогічної діяльності. Критерії творчої педагогічної діяльності. Рівні творчої педагогічної діяльності. Специфіка і принципи педагогічної творчості.

Тема 6. Педагогічний імідж

Поняття педагогічного іміджу. Взаємозалежність і взаєморозвиток іміджу навчального закладу та педагогічного іміджу викладача вищої школи; структура та шляхи формування. Компоненти та механізми формування особистого іміджу викладача вищого навчального закладу.

Тема 7. Професійна діяльність і професійне становлення магістрантів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів

Поняття професійної діяльності викладача вищої школи. Структура та функції професійно-педагогічної діяльності. Умови професійного становлення майбутніх викладачів вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах магістратури.

Тема 8. Професійний стрес і професійне «вигорання» у педагогічній діяльності

Емоційне вигорання як передумова професійного вигорання. Причини виникнення стресових ситуацій, шляхи подолання. Ознаки професійного вигорання педагогів, профілактика, шляхи подолання.

3. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1. Основи педагогічної майстерності												
Тема 1. Предмет і завдання навчальної дисципліни	6	2	2			2	6	2				4
Тема 2. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу	7	2	2			3	7					7
Тема 3. Професійно-педагогічне спілкування	6	2	2			2	6	2	2			2
Тема 4. Педагогічна техніка викладача вищого навчального закладу	8	2	4			2	8	2	2			4
Разом, модуль 1	27	8	10			9	27	6	4			17
Модуль 2. Основи педагогічної творчості												
Тема 5. Педагогічна творчість – складова педагогічної майстерності викладача вищої школи.	5	2	2			1	6	2				4
Тема 6. Педагогічний імідж	5	2	2			1	8	2	2			4
Тема 7. Професійна діяльність і професійне становлення магістрантів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів	8	2	2			4	6					6

Тема 8. Професійний стрес і професійне «вигорання» у педагогічній діяльності	9	2	4			3	7	2	2			3
Разом, модуль 2	27	8	10			9	27	6	4			17
Усього годин	54	16	20			18	54	12	8			34

4. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	1.1. Теоретичні основи навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості»	2
2	2.1. Складові педагогічної культури викладача вищого навчального закладу	2
3	5.1. Поняття педагогічної творчості, основні компоненти	2
4	7.1. Етапи професійно-педагогічного становлення майбутнього викладача	2

5. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	3.1. Вербальні та невербальні засоби професійно-педагогічного спілкування	2
2	4.1. Принципи та прийоми педагогічної техніки викладача вищого навчального закладу	2
3	6.1. Умови формування педагогічного іміджу педагога	2
4	8.1. Профілактика та шляхи подолання професійного вигорання педагогічних працівників	2

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	1.1. Історичні аспекти становлення та розвитку понять «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість». Педагоги-класики про педагогічну майстерність педагога	2
2	1.2. Структурні компоненти педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. Поняття педагогічного такту та педагогічної етики	3

3	1.3. Педагогічна взаємодія педагога та студента. Стиль спілкування як різновид педагогічної взаємодії, характеристика стилів спілкування	2
4	1.4. Критерії визначення педагогічної техніки педагога вищої школи. Підготовка до модульного контролю № 1	2
5	1.5. Критерії визначення готовності педагога до здійснення творчої діяльності	1
6	1.6. Взаємозалежність педагогічного іміджу навчального закладу та педагогічного іміджу викладача	1
7	1.7. Умови ефективного професійно-педагогічного становлення викладача вищого навчального закладу. Критерії професіоналізму педагога	4
8	1.8. Самонавіювання, саморефлексія, саморелаксація як оптимальні засоби подолання синдрому професійного вигорання педагогів. Підготовка до модульного контролю № 2	3
	Разом	18

7. Індивідуальні завдання

1. Суспільна значущість педагога вищої школи.
2. Рольовий репертуар викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.
3. Професійно-особистісні цінності викладача вищого навчального закладу.
4. А. С. Макаренко про педагогічну майстерність педагога.
5. В. О. Сухомлинський і «Сто порад учителеві».
6. Педагогічна майстерність і авторитет педагога.
7. Погляди на педагогічну майстерність у світовій педагогічній науці та практиці.
8. Роль педагогічної творчості та творчого мислення у становленні майбутнього викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.
9. Педагогічні здібності педагога.
10. Сутність гуманістичної спрямованості сучасного педагога.
11. Спільне та відмінне у театральному та педагогічному мистецтвах.
12. Правила педагогічного спілкування.
13. Стили педагогічного управління.
14. Культура професійного мовлення викладача вищого навчального закладу.

15. Розвиток творчих здібностей педагога.
16. Творчість і креативність – спільність і відмінність понять.
17. Діагностика та корекція емоційного відчуження.
18. Педагогічний імідж – необхідний компонент педагога вищої школи.
19. Дослідницька діяльність як різновид творчої діяльності педагога.
20. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності педагога вищої школи.
21. Педагогічний процес як модель педагогічної діяльності.
22. Умови формування готовності педагога до професійного самовдосконалення впродовж життя.

8. Методи навчання

У процесі викладання використовуються і традиційні (словесні, наочні, практичні, методи за логікою сприймання навчальної інформації), і альтернативні методи навчання (мозкової атаки, портфоліо, кейс-метод, ігрових технологій, проблемно-пошуковий).

9. Засоби діагностики успішності навчання

Використовуються такі методи контролю:

- модульний контроль;
- поточний контроль;
- тестовий контроль;
- усне опитування;
- творчі завдання;
- творчі есе;
- ІНДЗ – індивідуальні науково-дослідні завдання;
- презентації;
- доповіді та повідомлення.

Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для іспиту, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		

35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

10. Рекомендована література

1. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Н. П. Баранова. – Х.: Основа, 2009. – 159 с.
2. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко. – Х.: Основа, 2007. – 112 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Гін В. І. Прийоми педагогічної техніки / В. І. Гін. – Х.: Веста: Ранок, 2007. – 176 с.
5. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
6. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник / О. І. Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
7. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник / Л. О. Ковальчук. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
8. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие. Серия «Педагогическое образование» / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 224 с.
9. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький; переклад з польськ. А. Івашко. – К. – Маріуполь: Рената, 2011. – 119 с.
10. Прийоми та форми в навчальній діяльності / В. М. Лізинський. – Х.: Веста: Ранок, 2007. – 160 с.
11. Марченко О. Г. Основи педагогічної майстерності / О. Г. Марченко. – Х.: Основа, 2009. – 112 с.
12. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

13. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
14. Педагогічна майстерність учителя: навчальний посібник / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – вид. 2-е, випр. і допов. – Х.: «ОВС», 2006. – 224 с.
15. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х.: Основа, 2009. – 223 с.
16. П'ятакова Г. П. Практикум зі спецкурсу «Основи педагогічної майстерності»: для студентів педагогічних спеціальностей / Г. П. П'ятакова. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – 40 с.
17. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
18. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
19. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 400 с.
20. Теслюк В. М., Лузан П. Г., Шовкун Л. М. Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник / В. М. Теслюк, П. Г. Лузан, Л. М. Шовкун. – К.: ДАККіМ, 2010. – 244 с.
21. Туріщева Л. В. Творчість у педагогічній діяльності / Л. В. Туріщева. – Х.: Основа, 2010. – 128 с.
22. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
23. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник / В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: 2008. – 140 с.
24. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: Навчально-методичний посібник. – 2-ге видання / І. М. Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 150 с.
25. Шевченко О. А. Тренінги професійного становлення молодих педагогів / О. А. Шевченко, І. А. Хозраткулова. – Х.: Основа, 2010. – 112 с.
26. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства для преподавателей и студентов вузов и колледжей: учебное пособие / С. Д. Якушева. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 230 с.

11. Інформаційні ресурси

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua>
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teacher.at.ua>

**УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ
У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ**

ПРОГРАМА
спецкурсу підготовки магістрантів
у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю

Вступ

Програма спецкурсу «Управління конфліктами у педагогічних колективах» розроблена з метою забезпечення належної професійно-педагогічної підготовки магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю до здійснення викладацької діяльності в умовах вищої школи.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є технологія урегулювання конфліктів у педагогічних колективах.

Міждисциплінарні зв'язки: психологія та педагогіка вищої школи, культурологія, соціологія, політологія, конфліктологія.

Програма навчальної дисципліни складається з одного модуля:

«Управління конфліктами у педагогічних колективах як навчальна дисципліна».

1. Мета і завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Управління конфліктами у педагогічних колективах» є формування педагогічної компетентності майбутнього магістра, що охоплює такі структурні компоненти:

- професійно-педагогічний – відображає сформованість загального розуміння конфліктності, його позитивних і негативних функцій;

- професійно-особистісний – відображає якості особистості, які характеризують особу магістранта як майбутнього керівника педагогічного колективу;

- управлінський – відображає сформованість професійної гнучості, яка характеризується умінням запобігати конфліктам і знаходити оптимальні шляхи їх вирішення;

- самовдосконалення – відображає сформовану готовність магістранта до навчання впродовж життя, проявляється у прагненні до самостійного розвитку та самовдосконалення.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Управління конфліктами у педагогічних колективах» є:

- ознайомлення з теоретичними основами конфліктів, їх ознаками, особливістю конфліктів у педагогічних колективах;

- вивчення динаміки конфліктів, деструктивних і конструктивних функцій конфліктів;

- ознайомлення з технологіями управління та вирішення конфліктів;

- оволодіння методами урегулювання конфліктів;

- вивчення методів і способів ведення переговорів.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- феномен конфлікту, особливості виникнення конфліктів у педагогічних колективах;
- типи та функції конфліктів, що виникають у педагогічних колективах;
- функції управління в педагогічному колективі;
- засоби та механізми розв'язання конфліктів, що виникають у педагогічних колективах;
- способи та прийоми прогнозування та здійснення профілактики конфліктів;
- технології управління конфліктами та їх вирішення;

вміти:

- визначати причини виникнення конфліктів у педагогічних колективах;
- застосовувати способи та методи вирішення конфліктних ситуацій;
- використовувати уміння конструктивного вирішення конфліктів;
- складати професіограму керівника освітнього підрозділу.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 36 годин / 1 кредит ECTS, з них: 18 год. аудиторних, 18 год. самостійної роботи.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Модуль 1. Управління конфліктами у педагогічних колективах як навчальна дисципліна

Тема 1. Феномен конфлікту у педагогічному колективі

Поняття конфліктів, причини їх виникнення. Функції та різновиди конфліктів, їх характеристика. Конфлікти у педагогічних колективах, особливості їх протікання, типи та чинники конфліктів у педагогічній діяльності.

Тема 2. Конфлікт і механізми його розвитку

Феномен конфлікту. Динаміка конфлікту. Виникнення конфліктних ситуацій та конфліктної взаємодії. Структура конфлікту, особливості сприйняття конфліктної ситуації. Розв'язання конфлікту як процес вирішення суперечки.

Тема 3. Переговори як спосіб вирішення конфліктів

Переговори – один із ефективних засобів вирішення та урегулювання конфліктів. Особливості підготовки та ведення

переговорів: етапи, методи, способи та закономірності досягнення переконливості. Нерефлексивне та рефлексивне слухання як необхідний елемент ведення переговорів.

Тема 4. Психолого-педагогічні особливості керівництва педагогічним колективом

Особистість керівника освітньої установи (структурного підрозділу), функції управління в педагогічному колективі. Професіограма керівника освіти, типологія особистості працівника.

3. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1. Управління конфліктами у педагогічних колективах як навчальна дисципліна												
Тема 1. Феномен конфлікту у педагогічному колективі	6	2	2			2	8	2				6
Тема 2. Конфлікт і механізми його розвитку	8	2	2			4	8					8
Тема 3. Переговори як спосіб вирішення конфліктів	10	2	2			6	9		2			7
Тема 4. Психолого-педагогічні особливості керівництва педагогічним колективом	10	2	4			6	11	2	2			7
Усього годин	36	8	10			18	36	4	4			28

4. Теми семінарсько-практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	1.1. Поняття конфліктів, їх функції та різновиди	2
2	1.2. Особливості протікання та розв'язання конфліктів	2
3	1.3. Особливості підготовки та ведення переговорів	2
4	1.4. Професіограма керівника освіти	2
5	1.4.1. Психодіагностичний інструментарій розв'язання конфліктів	2

5. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	1. Сучасні тенденції розуміння конфліктів: їх суперечливі підходи 2. Деструктивні та конструктивні функції. 3. Типологія конфліктів, їх характеристика	2
2	1. Динаміка протікання та розвитку конфліктів 2. Спільне та відмінне у конфліктах і конфліктних ситуаціях 3. Фактори визначення ситуації як критичної 4. Емоційна характеристика протікання конфліктів 5. Особливості конфліктної взаємодії	4
3	1. Характерні риси переговорного процесу у педагогічних колективах 2. Універсальні стилі ведення переговорів 3. Аналіз методик, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок ведення переговорів у педагогічних колективах	6
4	1. Запобігання конфліктам та їх подолання у вищих навчальних закладах 2. Аналіз індивідуального стилю керівництва на основі поглядів К. Левіна 3. Аналіз індивідуального стилю керівника за Р. Х. Шакуровим 4. Концепція стилю керівництва Р. Р. Блейка та Дж. С. Мутон.	6
	Разом	18

6. Індивідуальні завдання

1. Інтерпретація конфліктів людською свідомістю та наукою.
2. Становлення та розвиток конфліктології як окремої науки.
3. Сучасні вітчизняні дослідження проблеми конфліктів.
4. Зарубіжні теорії походження та розвитку конфліктів.
5. Ситуаційні підходи до вивчення конфліктів.
6. Конфлікт як когнітивний феномен.
7. Спільні ознаки різних типів конфліктів.
8. Об'єктивно-суб'єктивна природа виникнення конфліктів.
9. Особливості виникнення конфліктів у педагогічних колективах.

10. Специфіка протікання та розв'язання конфліктів у системі викладач–студентська аудиторія.

11. Специфіка протікання та розв'язання конфліктів у системі керівник–працівники освітньої усини (структурного підрозділу).

12. Моделі розвитку міжособистісної конфліктної ситуації.

13. Порівняльна характеристика групових та індивідуальних форм прийняття рішення.

14. Проблема стилю керівництва в психології управління.

15. Особистісні чинники включення людини в організацію управління освітнім процесом.

16. Фактори впливовості особистості керівника педагогічної установи.

17. Позитивні та негативні ознаки різних стилів управлінської діяльності.

7. Методи навчання

У процесі викладання використовуються і традиційні (словесні, наочні, практичні, методи за логікою сприймання навчальної інформації), і альтернативні методи навчання (мозкової атаки, портфоліо, кейс-метод, метод технологій, проблемно-пошуковий).

8. Методи контролю

Використовуються такі методи контролю:

- тестовий контроль;
- усне опитування;
- творчі завдання;
- тренінгові завдання;
- есе;
- ІНДЗ – індивідуальні науково-дослідні завдання.

Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік

9. Розподіл балів, які отримують студенти

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для іспиту, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
74–81	C		

64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

10. Рекомендована література

Основна

1. Беззубко Л. В. Управління трудовими конфліктами: навч. посіб. / Л. В. Беззубко, А. Г. Зюнькін, А. В. Калина. – К.: МАУП, 2004. – 256 с.
2. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: навчальний посібник / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
3. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія: навч. посіб. / Л. М. Ємельяненко, В. М. Петюх, Л. В. Торгова, А. М. Гриненко; за заг. ред. В. М. Петюха, Л. В. Торгової. – К.: КНЕУ, 2003. – 315 с.
4. Конфліктологія: підручник для студентів вищ. навч. закл. юрид. спец. / Л. М. Герасіна, М. І. Панов, Н. П. Осіпова та ін.; за ред. професорів Л. М. Герасіної та М. І. Панова. – Х.: Право, 2002. – 256 с.
5. Орлянський В. С. Конфліктологія: навч. посібник для вузів / В. С. Орлянський; Мін-во освіти і науки України, Запорізький нац. техн. ун-т. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 159 с.
6. Пов'якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н. Пов'якель. – К.: Шк. Світ, 2008. – 128 с.
7. Хміль Ф. І. Управління персоналом: підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. Ф. Хміль. – К.: Академвидав, 2006. – 488 с.

Додаткова

1. Берlach А. І. Конфліктологія: навчальний посібник для дистанційного навчання/ А. І. Берlach, В. В. Кондрюкова; Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини «Україна». – К.: Університет «Україна», 2007. – 203 с.
2. Блейк Р. Р. Научные методы управления / Р. Р. Блейк, Дж. С. Мунтон. – К.: Довіра, 1992. – 144 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.

4. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування: навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Х.: НФаУ, 2011. – 132 с.
5. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
6. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми: Сумський державний університет, 2011. – 187 с.
7. Нагаєв В. Конфліктологія: курс лекцій: (модульний варіант): навч. посібник для вузів / Віктор Нагаєв; М-во освіти України, Харківський нац. аграрний ун-т ім. В. В. Докучаєва. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 199 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 366 с.
9. Примуш М. Конфліктологія: навч. посібник для вузів / Микола Примуш; Мін-во освіти і науки України. – К.: Професіонал, 2006. – 282 с.
10. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами: навчальний посібник / І. І. Русинка. – К., 2007. – 332 с.
11. Скібіцька Л. Конфліктологія: навчальний посібник для студ. вищих навчальних закладів / Ліана Скібіцька. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 383 с.
12. Ходаківський Є. І. Психологія управління: навчальний посібник / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 608 с.
13. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: навчальний посібник / М. В. Цюрупа. – К.: Кондор, 2004. – 172 с.
14. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

11. Інформаційні ресурси

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua>
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teacher.at.ua>
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://science.ng.ru/-comp/1999-12-15/www.mtnlake.com/paradigm>
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fis.utoronto.ca/~piro/addict.htm#INCIDENCE/TREATMENT>

ПЕДАГОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ

ПРОГРАМА
спецкурсу підготовки магістрантів
у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю

Вступ

Програма вивчення спецкурсу «Педагогічна деонтологія» складена з метою забезпечення ефективної педагогічної підготовки слухачів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є професійна поведінка та професійна етика педагога вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Міждисциплінарні зв'язки: педагогіка та психологія вищої школи, філософія, культурологія, соціологія.

Програма навчальної дисципліни складається з одного модулю: «**Педагогічна деонтологія як навчальна дисципліна**».

1. Мета і завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогічна деонтологія» є формування складових компонентів педагогічної компетентності майбутніх магістрів:

- мотиваційно-ціннісного, що відображає формування позитивної мотивації у магістрантів щодо здійснення майбутньої педагогічної діяльності та розвиток педагогічних цінностей;

- професійно-педагогічного – відображає ознайомлення магістрантів із теоретичними та практичними основами педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу;

- професійно-особистісного, що відображає розуміння та сприймання педагогічних цінностей як особистісних;

- управлінського – відображає готовність магістранта до організації та здійснення навчального процесу у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю;

- соціокультурологічного – відображає сформованість загальної культури особистості майбутнього магістра;

- самовдосконалення, що відображає сформованість готовності магістранта до професійного становлення та удосконалення індивідуальної професійно-педагогічної майстерності.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Педагогічна деонтологія» є:

- розкриття соціальної та виховної значущості дотримання педагогом вищої школи норм педагогічної етики у професійній діяльності;

– ознайомлення майбутнього викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю з принципами, нормами і правилами професійно-педагогічної поведінки та формування мотивації їх засвоєння та використання у майбутній викладацькій діяльності;

– формування особистісних педагогічних цінностей професії викладача вищої школи;

– розвитку у майбутніх педагогів етичної культури на рефлексивній основі, спонукання їх до самоаналізу, самооцінювання та здійснення самоконтролю своїх вчинків:

– визначення типових помилок педагогічної поведінки, пов'язаних із порушенням норм педагогічної моралі; формування ознак індивідуального педагогічного стилю діяльності;

– розкриття особливостей етичної поведінки викладача вищої школи під час розв'язання складних педагогічних ситуацій; розробка алгоритму індивідуальної педагогічної взаємодії у стосунках викладач–студент, викладач–викладач, викладач–керівник, викладач–підлеглий.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

– теоретичні основи педагогічної деонтології;

– основні категорії педагогічної деонтології як окремої навчальної дисципліни;

– норми і правила професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю;

– основи педагогічної етики педагога вищої школи;

– основні напрями діяльності викладача вищого навчального закладу;

вміти:

– дотримуватися норм педагогічної етики;

– дотримуватися правил поведінки, зумовлених особливостями професії педагога вищої школи;

– використовувати різні моделі поведінки, що характеризують індивідуальний стиль діяльності педагога вищої школи;

– застосовувати прийоми саморегуляції поведінки, самонавіювання та рефлексії.

2. Програма навчальної дисципліни

Модуль. Педагогічна деонтологія як навчальна дисципліна

Тема 1. Педагогічна деонтологія як наука про професійну поведінку педагога

Педагогічна деонтологія: історія та сучасність. Історичний аспект становлення системи педагогічних знань про професійну поведінку педагога. Виникнення деонтології як науки, її місце в системі гуманітарних наук. Культурологічний, акмеологічний, гуманістичний підходи у дослідженнях педагогічної деонтології як науки.

Педагогічна деонтологія як наука та навчальна дисципліна, предмет та завдання курсу. Педевтологія як новітній напрям дослідження професійної поведінки та професійної діяльності педагога.

Тема 2. Характеристика професійних моральних норм діяльності педагога, педагогічні табу

Зміст основних моральних норм педагога, історичний характер розвитку норм професійної поведінки педагога. Нормативні акти про норми та правила професійної поведінки педагога. Юридична відповідальність педагога за дії, які суперечать нормам професійної етики. Міра правової відповідальності.

Етичний кодекс педагога України: позитивні та негативні аспекти. Наявність етичних кодексів педагога за кордоном, їх аналіз. В. О. Сухомлинський про педагогічні табу, їх аналіз.

Тема 3. Аспекти духовно-національного почуття педагога

Духовна культура педагога – основа загальної педагогічної культури. Полікультурність, особливості її формування в умовах вищого навчального закладу. Філософська та наукова культура педагога, її ознаки та особливості розвитку й формування в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Національна культура – інтегративна характеристика педагога вищої школи.

Тема 4. Аспекти психолого-професійного почуття педагога вищої школи

Психологічна культура викладача, взаємозалежність типів темпераментів та готовності майбутнього педагога до виконання професійної діяльності. Інформаційна культура педагога, умови її формування та розвитку. Інтелектуальна культура, її основні принципи, залежність інтелектуальної та інформаційної культур та професійного самовдосконалення професійної майстерності педагога впродовж життя.

3. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль. Педагогічна деонтологія як навчальна дисципліна												
Тема 1. Педагогічна деонтологія як наука про професійну поведінку педагога	8	2	2			4	8	2				6
Тема 2. Характеристика професійних моральних норм діяльності педагога, педагогічні табу	8	2	2			4	8	2	2			4
Тема 3. Аспекти духовно-національного почуття педагога	9	2	2			5	9					9
Тема 4. Аспекти психолого-професійного почуття педагога вищої школи	11	2	4			5	11	2	2			9
Разом за змістовим модулем 1												
Усього годин	36	8	10			18	36	6	4			28

4. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	1.1. Сучасні підходи дослідження педагогічної деонтології як науки	2
2	2.1. Нормативні документи про професійні моральні норм діяльності педагога, педагогічні табу	2
3	3.1. Національна культура – інтегративна характеристика педагога вищої школи	2
4	4.1. Професійне самовдосконалення педагога впродовж життя	2

5. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	1. Принципові засади етико-педагогічної позиції вчителя на основі педагогічних поглядів К. Д. Ушинського 2. Основні завдання педагогічної деонтології	8

	3. Видатні педагоги про професійну етику вчителя	
2	1. Розробка кодексу професійної етики педагога у сферах: педагог–студент; педагог–колеги; педагог–адміністрація; педагог–педагогічна професія 2. Моральні ідеали та педагогічні цінності вчителя 3. Типові помилки етико-педагогічної поведінки вчителів	8
3	1. Розробити схематично абстрактну модель (професіограму) особистості ідеального вчителя 2. Проаналізувати специфіку взаємозв'язку моральної і правової відповідальності у педагогічному середовищі	9
4	1. Шляхи і форми професійно-етичного самовдосконалення педагога вищої школи 2. Загальні і специфічні риси понять «моральна норма» і «принцип». 3. Огляд наукових публікацій, що стосуються проблеми педагогічної етики 4. Педагогічна етика як основа розв'язання педагогічних дилем	11
	Разом	36

6. Індивідуальні завдання

Індивідуальні завдання планувати у вигляді написання есе, добірки матеріалів для професійного портфолію, розробки презентацій відповідно до тем, передбачених для самостійної роботи студентів.

Тематика індивідуальних навчально-дослідних завдань

1. Основні поняття педагогічної етики та їх характеристика.
2. Взаємозв'язок етики і професійної майстерності в діяльності педагога.
3. Умови виникнення й призначення професійної етики.
4. Сутність, специфіка і функції педагогічної моралі.
5. Особливості діалогічного і монологічного стилів спілкування викладача зі студентами.
6. Моральний вибір і відповідальність педагога вищої школи за свої дії.
7. Пріоритетні напрями морального виховання сучасної студентської молоді.

8. Проблема людської гідності крізь призму педагогічної етики.
9. Українська етнопедагогіка – моральна основа професійної поведінки сучасного педагога.
10. Видатні педагоги про професійну етику вчителя.
11. Культура педагогічного спілкування.
12. Конфліктні ситуації в педагогічній діяльності. Шляхи їх попередження та вирішення.
13. Самоактуалізація як вершина духовного самовдосконалення (за А. Маслоу).
14. Моральні ідеали та педагогічні цінності сучасного викладача.
15. Нормативно-правові засади педагогічної діяльності.
16. Педагогічна етика В. О. Сухомлинського.
17. Актуальні проблеми педагогічної етики.
18. Педагогічний етикет сучасного викладача.
19. Професійний обов'язок педагога, професійна честь і професійна совість педагога.
20. Педагогічний такт і способи його реалізації у практичній професійній діяльності педагога.
21. Рефлексія – праця душі педагога. Самопізнання і педагогічна рефлексія.
22. Педагогічні умови творчого використання педагогом прийомів індивідуальної педагогічної взаємодії.
23. Діагностика розвитку педагогічної моралі сучасного викладача вищої школи.

7. Методи навчання

У процесі викладання використовуються і традиційні (словесні, наочні, практичні, методи за логікою сприймання навчальної інформації), і альтернативні методи навчання (мозкової атаки, портфоліо, кейс-метод, ігрових технологій, проблемно-пошуковий).

8. Методи контролю

Використовуються такі методи контролю:

- тестовий контроль;
- усне опитування;
- творчі завдання;
- есе;
- ІНДЗ.

Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік.

9. Розподіл балів, які отримують студенти

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для іспиту, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

10. Рекомендована література

1. Блощинська В. А. Етика. Практикум: навчальний посібник / В. А. Блощинська. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 248 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навчально-методичний посібник / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2005. – С. 344.
3. Зязюн І. А. Гуманістична стратегічна теорія і практика навчальною процесу: спец. випуск / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8.
4. Етика: навч. посіб. / В. О. Лозовой, М.І. Панов, О. А. Стасевська та ін. – К.: Юрінком Інтер, 2004. – 224 с.
5. Етика ділового спілкування: курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – К.: МАУП, 1999. – 28 с.
6. Етика: навч. посібник / Т. Г. Аболіна, В. В. Єфименко. О. М. Лінчук та ін. – К.: Либідь, 1992. – 328 с.
7. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя / І. Комарова // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 31–34.
8. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Максакова. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.

9. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – К.: ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.

10. Професійна етика вчителя: час і вимоги / за заг. ред. Б. М. Жебровського. – К., 2000.

11. Зазюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зазюн. – К., 2008.

12. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с.

13. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

14. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.

15. Стахів М. О. Український комунікативний етикет: навч.-метод. посіб. / М. О. Стахів. – К.: Знання, 2008. – 245 с.

16. Теслюк В. М. Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник / В. М. Теслюк, П. Г. Лузан, Л. М. Шовкун. – К.: ДАККІМ, 2010. – 244 с.

17. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навчально-методичний посібник / Л. Л. Хоружа. – К., 2008. – 96 с.

18. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л. Л. Хоружа. – К.: Преса України, 2003. – 319 с.

11. Інформаційні ресурси

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>

2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua>

3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teacher.at.ua>

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 205 с.
2. 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» / Неллі Володимирівна Абашкіна; Ін-т пед. і псих. проф. освіти акад. пед. наук України. – К., 1999. – 46 с.
3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
5. Авдеев В. М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей / В. М. Авдеев // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 235–240.
6. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950–2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед наук: спец. 13.00.01 «Загальна історія та історія педагогіки» / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 46 с.
7. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф; Красноярский Гос. университет. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
8. Андреев А. Гуманитарная педагогика в высшей технической школе / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 119–127.
9. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
10. Антипов А. Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы / А. Г. Антипов // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 98–102.
11. Антонюк М. С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М. С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі: наук.-метод. збірник. – К., 1995. – С. 111–113.

12. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический процесс / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 189 с.

13. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах: научное издание / Ю. К. Бабанский. – К.: Радянська школа, 1982. – 198 с.

14. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

15. Балла М. І. Новий англо-український словник. – 5-те стереотип. видання / М. І. Балла. – К.: Чумацький шлях, 2008. – 668 с. – С. 326.

16. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі проф. підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Надія Василівна Баловсяк. – К., 2006. – 330 с.

17. Батечко Н. Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2012. – № 1–2. – С. 49–54.

18. Бедь В. Проблеми розвитку богословської освіти в духовних навчальних закладах Української Православної Церкви в умовах запровадження Болонського процесу в освітньому просторі України: доповідь на пленарному засіданні перших Покровських міжнародних просвітницьких читань (16 жовтня 2007 року, м. Київ) / В. Бедь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://orthodox.org.ua/article/arkh%D1%96mandrit-v%D1%96ktor-bed-0>

19. Бездухов В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 192 с.

20. Безсмолий Є. Б. Формування педагогічної культури юристів у процесі підготовки майбутніх магістрів з правознавства / Є. Б. Безсмолий // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2001. – № 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11bebmmmp.pdf

21. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія / Ярослава Миколаївна Бельмаз; Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. – Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. – 304 с.

22. Бельмаз Я. М. Використання Британського та американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України / Я. М. Бельмаз // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ. – 2001. – Спецвип. № 7. – С. 23–33.

23. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Берека. – К., 2008. – 42 с.

24. Берека В. Є. Погляд М. М. Дарманського на сутність принципів менеджменту в освіті та їх трансформація на магістерську підготовку майбутніх управлінців / В. Є. Берека // Педагогічний дискурс: зб. наукових праць; гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – Вип. 3. – 216 с. – С. 23–30.

25. Бех І. Д. Сучасні методологічні напрями виховання особистості / І. Д. Бех // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф. (12–17 вересня 2001 р.). – Х., 2001. – С. 24–30.

26. Бігун В. С. Юридична наука і професорсько-викладацький склад юридичних навчальних закладів ФРН та України: порівняльний аналіз принципів підходів / В. С. Бігун // Часопис Київського університету права. – 2005. – № 3. – С. 176–183.

27. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті: підсумки 10-ї Міжнар. конф. «Крим-2003» / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник. – 2003. – № 4. – С. 43. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm>

28. Біла книга національної системи України / за ред. В. Г. Кременя; Академія ПНУ України. – К., 2009. – 185 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/345815/>.

29. Богословский В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход / В. Богословский, Е. Караваева, А. Шехонин // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 3–9.

30. Бодалев А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 73–78.

31. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 45–51.

32. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упоряд. М. Ф. Степко та ін. – Тернопіль: Вид. ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с.

33. Бондаренко О. М. Психолого-педагогічні підходи до визначення поняття «компетентність» / О. М. Бондаренко // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: В-во ІНТЕРТЕХНОДРУК, 2007. – № 3. – С. 31–41.

34. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.–Ростов-на Дону, 1999. – 560 с.

35. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 300 с.

36. Браже Т. Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития / Т. Г. Браже // Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых: колл. моногр.; под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – Изд. 2-е, доп. – СПб.: ИОВ РАО, 2009. – С. 52–108.

37. Брюханова Н. О. Педагогічні напрямки підготовки магістрів в Українській інженерно-педагогічній академії / Н. О. Брюханова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/#q=%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%>

38. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Світлана Василівна Бурдіна; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 22 с.

39. Бурдіна С. В. Особливості формулювання цілей магістерської підготовки з «Управління освітою» в США / С. В. Бурдіна // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2007. – Вип. 32. – С. 66–69.

40. Бухальська С. Є. Обґрунтування структури педагогічної компетентності викладача медичного коледжу / С. Є. Бухальська // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць. – К.: Едельвейс, 2012. – С. 5–12.

41. Важинський І. П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ігор Петрович Важинський. – К., 2002. – 20 с.

42. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу: монографія / Валентина Миколаївна Вакуленко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 496 с.

43. Вакуленко В. М. Основи вищої школи України: навчальний посібник / Валентина Миколаївна Вакуленко. – Луганськ: Вид-во СНУ, 2001. – 247 с.

44. Вакуленко Т. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Тетяна Іванівна Вакуленко; Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. – К., 1995. – 186 с.

45. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня док. пед. наук:

13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Марина Петрівна Васильєва; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 38 с.

46. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–38.

47. Викладач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (27–28 листопада 2008 р.) / ред. кол.: А. І. Кузьмінський та ін. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 158–159.

48. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студ. вищих навч. закл. / О. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.

49. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянко, І. І. Бабин; за редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

50. Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу: Всеукраїнська науково-практична конференція (5–6 жовтня 2006 р., м. Черкаси): збірник матеріалів. – Черкаси, 2006. – С. 282–285.

51. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: В-во ЖДУ, 2005. – Вип. 21. – С. 8–12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/165/1/cd1.pdf>

52. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Житомир, 2011. – 599 с.

53. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія / С. С. Вітвицька. – Житомир: В-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.

54. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.

55. 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. проф. О. А. Дубасенюк. – Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 396 с. – С. 71–104.

56. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька. – Житомир. – 2004.

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/351/1/04vssspo.pdf>

57. Воеводина С. А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов / С. А. Воеводина // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2006. – № 5. – С. 7–10.

58. Володько В. М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як один із методів розвитку творчих здібностей студентів / В. М. Володько, Т. В. Іванова // Вища і середня педагогічна освіта. – 1993. – № 16.

59. 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.

60. Гейзерська Р. Модель підготовки магістра економічного профілю / Р. Гейзерська // Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник (Випуск XXXIV): збірник наукових праць; за заг. ред. проф. В. І. Скрипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 252 с. – С. 22–29.

61. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования / Борис Семенович Гершунский. – 2-е, перераб. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 512 с.

62. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / А. В. Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

63. Глухих С. И. Научно-познавательная компетентность как фактор успешности подготовки косметологов в медицинском вузе / С. И. Глухих // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 80–84.

64. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

65. Гончаренко С. У. Етика науки та етичний кодекс ученого / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2011. – № 3. – С. 2–8.

66. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

67. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація: монографія / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи; за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 81–107.

68. Горкуненко П. І. Формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу I–II рівні акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції / П. І. Горкуненко // Нова педаго-

гічна думка. – 2010. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/npd/2010_1/Gorkunen.pdf.

69. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. 5-е изд., испр. и доп. / Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2003. – 655 с.

70. Гринкруг Л. С. Концептуальные основания компетентностной модели выпускника / Л. С. Гринкруг // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 4. – С. 57–62.

71. Грищенко О. А. Інноваційні технології в інженерно-педагогічній освіті / О. А. Грищенко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник наукових праць. Ч. 1.; за редакцією М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – 270 с.

72. Губарев В. В. Научный сравнительный анализ содержания образовательных программ отечественных и зарубежных вузов в наукоемких областях науки и технологии: монография / В. В. Губарев, Ю. С. Перфильев, А. П. Суржигов, Н. М. Эдвардс; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во томского политехнического университета, 2009. – 494 с.

73. 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» / Наталя Василівна Гузій. – К., 2007. – 40 с.

74. Гуліда Е. М. Інформаційні технології навчання в підготовці магістрів за спеціальністю «Пожежна безпека» / Е. М. Гуліда, І. О. Мовчан // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник наукових праць. Ч. 1; за редакцією М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – 270 с.

75. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. док. пед наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олександр Іванович Гура. – К., 2008. – 38 с.

76. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Іванович Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

77. Гуревич Р. С. Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати? / Р. С. Гуревич. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/mater_conf/files/PDF/Pidgotovka_magistriv.pdf

78. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие / Л. И. Гурье; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.

79. Давыдова В. Б. Компетентностный подход в системе высшего образования / В. Б. Давыдова // Непрерывное образование личности как феномен XXI века: материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, студентов (11 мая 2012 г.): в 3 ч. Ч. 1 / ФГБОУ ВПО «СГПИ». – Соликамск: СГПИ, 2012. – 203 с. – С. 26–28.

80. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Лідія Іванівна Даниленко. – К., 2004. – 487 с.

81. Дахин А. Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 35–44.

82. Девтерова Т. В. Особливості вивчення педагогіки вищої освіти магістрами технічних факультетів НТУУ «КП» 2005 р. / Т. В. Девтерова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2005-1/04_Devtorova.pdf

83. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4 – С. 35

84. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сергій Олександрович Демченко. – Кіровоград, 2005. – 24 с.

85. Дидактика современной школы: пособ. для учителей / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина; под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.

86. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталя Миколаївна Дем'яненко. – К., 1999. – 47 с.

87. Державна програма «Вчитель» // Постанова Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. № 379 «Про затвердження Державної програми «Вчитель». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ippo.edu.te.ua/index.php/2008-09-11-11-00-16>.

88. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

89. Дреерман М. Г. Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Одеса, 2007. – 20 с.

90. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева; РАО Ассоциация «Професс. образование». – М., 1999. – Т. 2. – С. 454–455.

91. Енциклопедія освіти; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

92. Энциклопедический словарь Брокгауз и Эфрона в 12 т.: биографии. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1. – Аазень–Бейери, 1991. – 799 с.

93. Етичний кодекс українського педагога. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rmu.luguniv.edu.ua/img/ekup.pdf>

94. Єгоров Г. Система освіти у Франції / Г. Єгоров // Історія в школі. – 2001. – № 3–4. – С. 13–17.

95. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. на соиск. уч. степ. док. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Елагина. – Челябинск, 2008. – 55 с.

96. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретичні основи реалізації в педагогічних університетах / О. В. Єременко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2001. – № 6. – С. 35–37.

97. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/437/1/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%>

98. Жигір В. І. Професійна педагогіка: навчальний посібник / В. І. Жигір, О. А. Чернега; за ред. М. В. Вачевського. – К.: Кондор, 2012. – 336 с.

99. Жигір В. І. Зміст фахової підготовки вчителя обслуговуючої праці у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. І. Жигір. – К., 2001. – 21 с.

100. Жигло О. О. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. О. Жигло; Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 24 с.

101. Житомирський державний університет імені Івана Франка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zu.edu.ua/>

102. Жмурко Н. В. Професійна підготовка вчителя у Німеччині: Тенденції становлення та розвитку / Н. В. Жмурко // Творча особистість

учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 9. – С. 65–73.

103. Завіна В. Методи навчання як способи формування пізнавальної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Віталій Завіна // Зб. наукових праць: наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 88. – С. 24–28.

104. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/

105. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». – К.: ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с.

106. Закон України «Про дошкільну освіту» зі змінами та доповненнями від 5 червня 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

107. Закон України «Про загальну середню освіту» зі змінами та доповненнями від 6 вересня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

108. Закон України «Про професійно-технічну освіту» зі змінами та доповненнями від 27 листопада 2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

109. Закон України «Про позашкільну освіту» зі змінами та доповненнями від 23 вересня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

110. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

111. Зеер Э. Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 9–10.

112. Зеленська Л. Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна та історія педагогіки» / Л. Д. Зеленська; Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 24 с.

113. Зимняя И. Я. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. Я. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

114. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. второе, доп., исп. и перераб. / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

115. Зінченко В. О. Модель фахівця з позицій компетентнісного підходу / Вікторія Олегівна Зінченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 10 (221). – Ч. 1. – С. 36–43.

116. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для середніх і вищих навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

117. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна в світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. пр.; редкол.: І. А. Зязюн (голов. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5–12.

118. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / І. А. Зязюн. – К.: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.

119. Зязюн І. А. Світоглядна парадигма освіти // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць / І. А. Зязюн; Українська інж.-пед. академія. – Х., 2003. – Вип. 5. – С. 24–31.

120. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Дмитрий Андреевич Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

121. Иванова Е. О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е. О. Иванова // Право и образование. – 2007. – № 10. – С. 36–44.

122. Ин А. Компетентностный подход к проектированию системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Александр Ин; Моск. гос. открытый пед. ун-т; Кузбасская гос. пед. акад. – М., 2006. – 54 с.

123. Ільїна В. Ю. Становлення та розвиток економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вероніка Юріївна Ільїна. – Ялта, 2009. – 20 с.

124. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебн. пособие / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с.

125. Истратова О. Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 375.

126. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. на

здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Юрій Миколайович Казаков; Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Л., 2007. – 22 с.

127. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філософ. наук / Т. Г. Калюжна. – К., 2010. – 20 с.

128. Капітанець О. М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. М. Капітанець; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 19 с.

129. Касьянова О. М. Обґрунтування запровадження магістерської програми «Педагогіка вищої школи» / О. М. Касьянова. – Х., 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://referat.ukraine-ru.net/?cm=60899>

130. Кіровоградський державний університет (10 листопада 2011 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/index.php?option=com.content&view=article&id=73%3A2011-02-18-16-0756&catid>

131. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Юлія Володимирівна Кіщенко. – К., 2000. – 24 с.

132. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Московского психологосоциального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 456 с.

133. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: дис. док. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Роман Вікторович Клопов. – Запоріжжя, 2012. – 520 с.

134. Коваленко О. Е. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього інженера-педагога на рівні сучасних вимог європейського співтовариства / О. Е. Коваленко // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва: збірник матеріалів Міжн. наук.-практ. конф. – Маріуполь, 2011. – 565 с.

135. Коваль Л. В. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України / Л. В. Коваль. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/413/84>

136. Коваль Л. М. Потенціал історії як навчальної дисципліни в педагогічному навчальному закладі Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності: соціогума-

нітарний вимір: монографія / авт. кол. Ю. І. Блажевич, Г. С. Гамрецька, О. А. Кенц, Л. М. Коваль, О. С. Поліщук, Н. С. Савчук. – Хмельницький: ХГПА, 2011. – 200 с. – С. 89–108.

137. Ковальчик О. Визначення економічної сутності дефініції «провайдинг ефективності» / О. Ковальчик // Соціально-економічні проблеми і держава. – 2011. – Вип. 2 (5). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2011/11/koadpe.pdf>

138. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз / Володимир Ковальчук. – К.-Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.

139. Ковчина І. Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи / І. Ковчина // *Pedagogiczna oświata na Ukrainie i w Polsce: realia i perspektywy: prace naukowe*; за ред. Дмитра Герцюка, Ришарда Кухи; пер. Наталія Горук та ін. – Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, 2008. – 347 с.

140. Козак Л. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи / Л. В. Козак // *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць*. – Рівне: НУВГР, 2011. – 165 с. – С. 94–101.

141. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Володимирівна Козак. – Тернопіль, 2000. – 18 с.

142. Козаков В. А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение: учебное пособие / В. А. Козаков. – К.: Высшая школа, 1990. – 94 с.

143. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ірина Володимирівна Козич; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 26 с.

144. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури / І. В. Козич // *Вісник Запорізького національного університету*. – 2008. – № 1. – С. 110–118.

145. Колесникова І. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

146. Колесникова І. Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст: монография /

под научной редакцией доктора философских наук, профессора В. П. Бега, И. Е. Колесникова; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с.

147. Концепція педагогічної освіти. Міністерство освіти і науки України, 1998. – 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kristti.com.ua/content.php?level3=28>

148. 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.

149. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 2. – С. 2–7.

150. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 / Галина Олексіївна Копил. – Житомир, 2007. – 20 с.

151. Корсак К. В. Про тенденції змін у змісті вищої освіти: аналіз даних змін вищої освіти в останні десятиріччя ХХ ст. на світовому рівні / К. В. Корсак // Науковий світ. – 2003. – № 1. – С. 27–28.

152. Котикова О. М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів: монографія / Олена Михайлівна Котикова. – К.: КНЕУ, 2010. – 343 с.

153. Кравець В. П. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін / В. П. Кравець // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – С. 4–11.

154. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

155. Кремень В. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти / Василь Григорович Кремень // Edukacja wspoteczens twachwielo kulturowych // Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Warszawa, 2012. – 322 с. – С. 45–57.

156. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

157. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін // Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Х.: НТУ «ХПІ», 2007. – 644 с. – С. 3–8.

158. Кристопчук Т. Є. Модернізація вищої педагогічної освіти в Україні / Т. Є. Кристопчук // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті

міжнародного співробітництва: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 травня 2011 р.). – Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. – 565 с. – С. 289–290.

159. Кузибецкий А. Н. Культурно-компетентностная подготовка руководителей школ в учреждениях дополнительного профессионального образования / А. Н. Кузибецкий // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 27–31.

160. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. док. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К., 2003. – 42 с.

161. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

162. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

163. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие. Серия «Педагогическое образование» / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. – 224 с.

164. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Василь Андрійович Кушнір. – К., 2003. – 44 с.

165. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.): дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Сергіївна Кошманова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 589 с.

166. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.) / Т. С. Кошманова. – Львів: Світ, 1999.

167. Лаптева И. Д. Социально-педагогический поход к пониманию структуры гражданской культуры будущего учителя / И. Д. Лаптева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 129. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskii-podhod-k-ponimaniyu-strukturygrazhdanskoy-kultury-budushego-uchitelya>

168. Лащихіна В. П. Університетська освіта у XXI столітті: реалії і проблеми (теоретичний аналіз) / В. П. Лащихіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. / за заг. ред. М. Б. Євтуха. – К.: КНЛУ – НМАУ, 2006. – Вип. 31. – С. 198–203.

169. Лащихіна В. П. Основні концепції розвитку вищої освіти у постіндустріальній Франції / В. П. Лащихіна // Гуманізація навчально-ви-

ховного процесу: наук.-метод. зб.; за заг. ред. В. І. Сипченка. – Сло-в'янськ: СДПУ, 2007. – Вип. XXXVI. – С. 47–58.

170. Лащихіна В. П. Особливості модернізації педагогічної освіти у Франції в умовах глобалізації / В. П. Лащихіна // Психолого-педагогічні проблеми освіти і виховання в умовах глобалізації та інтеграції освітніх процесів: тези доп. наук. конф. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ (12 грудня 2007 р.) / відп. ред. А. М. Чернуха. – К., 2007. – С. 104–106.

171. Лащихіна В. П. Особливості педагогічної професії (80-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.): досвід Франції / В. П. Лащихіна // Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб.; за заг. ред. В. І. Сипченка. – Сло-в'янськ: СДПУ, 2007. – Вип. XL. – С. 141–145.

172. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Леся Вікторівна Лебедик. – Полтава, 2010. – 20 с.

173. Лебедик Л. М. Принципи педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи / Л. М. Лебедик // Вісник Львівського університету. – 2009. – № 25. – С. 184–188). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vlnu/Ped/2009_25-3/22_Lebedyk.pdf

174. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах: монографія / Леся Вікторівна Лебедик. – Полтава: РВВ ПУЕТ, 2011. – 165 с.

175. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький; пер. з польськ. А. Івашко. – К.–Маріуполь: Рената, 2011. – 119 с.

176. Лихолетова В. К. Самостійна позааудиторна робота студентів з курсметодики розвитку мови і навчання грамоти за КМСОНП / В. К. Лихолетова. – Володимир-Волинський, 2008. – 32 с.

177. Лідер технічної освіти України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kpi.ua/kpi_about

178. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Х.: ОВС, 2002. – 167 с.

179. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

180. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.

181. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: дис. док. пед. наук: 13.00.04 / Володимир Іларіонович Луговий. – К., 1995. – 311 с.

182. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.luguniv.edu.ua/>

183. Львівський державний університет внутрішніх справ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lvduvs.edu.ua/>.

184. Львівський національний університет імені Івана Франка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.franko.lviv.ua/>

185. Магистратура в России // Минобразование России; Государственный Университет Управления. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.guu.ru/info.php?id=2168>

186. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії / Д. С. Мазоха. – К., 2005 – С. 31.

187. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996.

188. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 71–76.

189. Марчук А. В. Розвиток вищої освіти у Російській Федерації в контексті європейських інтеграційних процесів: монографія / Алла Марчук; за ред. С. О. Сисоевої. – Львів: Українська академія друкарства, 2012. – 328 с.

190. Махия Н. В. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині / Н. В. Махия // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Черкаси: ЧНУ, 2005. – Вип. 75. – С. 117–120.

191. Махия Н. В. Модерація в системі підвищення кваліфікації учителів Німеччини / Н. В. Махия // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – Вип. 88. – С. 154–159.

192. Махия Н. В. Система підготовки педагогічних кадрів у Німеччині / Н. В. Махия // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2007. – Вип. 3. – С. 109–120.

193. Махия Н. В. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині / Н. В. Махия // Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – С. 46–47.

194. Махия Н. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та

історія педагогіки» / Наталія Володимирівна Махиня; Кіров. дер. педагог. у-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

195. Махиня Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність: методичний посібник / Н. В. Махиня. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

196. Мачинська Н. І. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців в умовах магістратури / Н. І. Мачинська // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць. – Рівне: НУВГП, 2011. – 165 с. – С. 72–78.

197. Мачинська Н. І. Деякі аспекти педагогічної акмеології / Н. І. Мачинська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 3. – С. 51–59.

198. Мачинська Н. І. Правове виховання як складова гармонійного розвитку особистості / Н. І. Мачинська // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: ЕКМО, 2009. – С. 112–119.

199. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта як складова становлення майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю / Н. І. Мачинська // Наукові записки. – Випуск 103. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 424 с. – С. 183–190.

200. Мачинська Н. І. Вітчизняні дослідження педагогічної освіти: теоретичний аналіз / Н. І. Мачинська // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: Едельвейс, 2012. – С. 107–115.

201. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта майбутніх магістрів у Німеччині та Великобританії / Н. І. Мачинська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2012. – № 1–2. – С. 123–127.

202. Мачинська Н. І. Проектна діяльність у системі підвищення професійної майстерності викладача вищого навчального закладу / Н. І. Мачинська // Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (14–16 квітня 2011 р.). – Львів: В-во «Львівської політехніки», 2011. – 376 с. – С. 198–199.

203. Мачинська Н. І. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів при вивченні дисциплін загальнопедагогічного циклу / Н. І. Мачинська. – К.: Міленіум, 2006. – 28 с.

204. Мачинська Н. І. Теоретичні аспекти професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю / Н. І. Мачинська // Особистість в екстремальних умовах: збірник тез V Науково-практичної конференції (20 квітня 2012 р.). – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – 252 с. – С. 153–158.

205. Мачинська Н. І. Теоретичні аспекти формування правової культури особистості: методичні рекомендації / Н. І. Мачинська, О. М. Балинська. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2011. – 56 с.

206. Мачинська Н. І. Порядок розробки педагогічних тестів: методичні рекомендації для науково-педагогічних працівників: методичні рекомендації / Н. І. Мачинська, Ю. Ц. Жидецький. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2011. – 26 с.

207. Мачинська Н. І. Лекція як основна форма організації навчального процесу у вищому навчальному закладі: методика підготовки та проведення: методичні рекомендації / Н. І. Мачинська, О. М. Балинська, С. С. Стельмах – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2011. – 26 с.

208. Мачинська Н. І. Впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання у практику підготовки магістрів: методичні рекомендації / Н. І. Мачинська, М. М. Цимбалюк. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 48 с.

209. Мачинська Н. І. Деякі аспекти педагогічної акмеології / Н. І. Мачинська // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – Львів, 2011. – Вип. 3. – С. 51–59.

210. Мачинська Н. І. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н. І. Мачинська, С. С. Стельмах. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.

211. Мачинская Н. И. Самостоятельная работа – необходимая составляющая профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях магистратуры / Н. И. Мачинская // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Часть 1 (31 октября 2012 г.) – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – 200 с. – С. 153–158.

212. Меркулова С. К. К проблеме оценки компетентности / С. К. Меркулова // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 163–165.

213. Методичні рекомендації щодо організації навчального процесу за кредитно-модульною системою у Львівському державному університеті внутрішніх справ / укладачі: В. К. Грищук, Ю. Ц. Жидецький, Н. І. Мачинська, С. Б. Романов. – Львів: ЛьвДУВС, 2008. – 36 с.

214. Методологія наукових досліджень: підручник / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – 2-ге вид., перероб. и доп. – К.: Знання, 2007. – 317 с.

215. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олександр Павлович Мещанінов. – К., 2005. – 41 с.

216. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія / О. П. Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

217. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.

218. Михайличенко О. В. Суспільно-політичні та гуманітарні науки: теорія, історія та методика навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Михайличенко; передмова М. Б. Євтух. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 347 с.

219. Мишишин І. Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті Болонського процесу / І. Мишишин // Вісник Львівського університету. – 2007. – Вип. 22. – С. 3–10.

220. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

221. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для вузов / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анишимова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

222. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

223. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Валентина Григорівна Моторіна. – Х., 2005. – 47 с.

224. Мясковський М. Є. Педагогічна освіта Австрії ХІХ – початку ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Михайло Євстахович Мясковський; Тернопільський нац. пед. університет ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2009. – 20 с.

225. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / В. М. Нагаєв. – К: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с. – С. 105.

226. Нагач М. В. Колективний професіоналізм у підготовці майбутніх вчителів: досвід педагогічної освіти США / М. В. Нагач // Психолого-педагогічні науки. – 2001. – № 3. – С. 156–159.

227. Нагач М. В. Школа професійного розвитку як інновація у системі підготовки майбутніх вчителів США / М. В. Нагач // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць; редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – К.–Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С. 67–70.

228. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.

229. Наказ міністерства освіти та науки України № 99 від 10.02.2010 р. «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://documentua/pro-koncersiyu-organizaciyi-pidgotovki-magistriv-v-ukrayini-doc-11887.html>

230. Наказ Міністерства освіти та науки України № 450 від 07.08.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://legal.com.ua/document/kodeks/0000CH5A0698-02.html>

231. Наказ Міністерства освіти та науки України № 93 від 08.04.1993 р. «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base64/ukr64888.htm>

232. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

233. Національний університет біоресурсів та природокористування: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nubir.edu.ua/>

234. Національний університет «Львівська політехніка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lp.edu.ua/>

235. Науково-дослідна робота в закладах освіти: метод. посібник / Ю. О. Туранов, В. І. Трусський. – Тернопіль: АСТОН, 2001. – 168 с.

236. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Єва Нероба / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 24 с.

237. Нейматов Я. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я. Нейматов. – М.: Алгоритм, 2002. – 480 с.

238. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. обра-

зовання / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мас-терство, 2002. – 288 с.

239. Новий тлумачний словник української мови у 4-х томах / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: Аконіт, 1999. – Т. 3. – С. 340.

240.Обозний В. В. Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Василь Васильович Обозний; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 40 с.

241. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. – Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2003. – С. 57–81.

242. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

243. Огієнко О. І. Інноваційний потенціал модульних технологій, що базуються на компетенціях, у професійній освіті / О. І. Огієнко // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – Львів. – 2010. – № 4. – С. 62–70.

244. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / Віктор Олександрович Огнев'юк // Шлях освіти. – № 4. – 2009. – С. 2–6.

245. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Віктор Олександрович Огнев'юк. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2003. – 23 с.

246. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / Віктор Олександрович Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.

247. Огнівко Л. В. професійна підготовка магістрів економічного профілю у вищих навчальних закладах США / Л. В. Огнівко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2001. – № 3.

248. Онищук В. О. Про вдосконалення і систематизацію дидактичних принципів / В. О. Онищук // Рад. шк. – 1980. – № 8. – С. 31–33.

249. Онищук Л. А. Фундаментальність – категорія якості освіти та освіченості сучасної людини / Л. А. Онищук // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 15–19.

250. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / Володимир Львович Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

251. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоева, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – К.: Едельвейс, 2012. – 336 с.

252. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / К. Павловський. – К.: Навчально-методичний центр: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 230 с.

253. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии у учащихся общеобразовательных школ: дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Евгений Михайлович Павлютенков. – Запорожье, 1983. – 483 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.dissercat.com/content/formirovanie-motivov-vybora-professii-u-uchashchikhsya-obshcheobrazovatelnykh-shkol#ixzz2\]S4c9\]kF](http://www.dissercat.com/content/formirovanie-motivov-vybora-professii-u-uchashchikhsya-obshcheobrazovatelnykh-shkol#ixzz2]S4c9]kF)

254. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Степан Сергійович Пальчевський. – К.: Кондор, 2008. – 398 с.

255. Панасюк К. А. Педагогические условия формирования исследовательских умений магистранта / К. А. Панасюк // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 2(3). – Т. 13. – С. 562–564.

256. Панина Г. В. К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра / Панина Галина Владимировна // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 40–46.

257. Панина Г. В. Социологическое образование в современном техническом университете / Панина Галина Владимировна. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/02/23/1214891760/Panina.pdf>.

258. 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.

259. Педагогика: учеб. пособие / Ю. К. Бабанский и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

260. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2011. – 502 с.

261. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М., 2000. – 512 с.

262. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия. – 368 с.

263. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сборник научных статей / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. – 445 с.

264. Педагогічні видання. Махиня Н. В. Педагогічна освіта в Німеччині: стереотипи та труднощі / Н. В. Махиня // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2009. – Вип. № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_№3_2009_st_5/

265. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Вища школа, 2005. – 399 с.

266. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / Ю. В. Пелех; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне: Тетіс, 2009. – 400 с.

267. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский, Е. А. Караваева, Е. Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

268. Петровская Л. А. Коммуникативность в общении / Л. А. Петровская. – М.: Наука, 1989. – 216 с.

269. Пехота О. М. Технології педагогічної освіти / О. М. Пехота [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conferenceipo.mdu.edu.ua/doklad/pekhota.pdf>

270. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Ленаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 29 с.

271. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа / А. А. Погодина // История: прил. к газ. «Первое сентября». – 2002. – № 11. – С. 4–7.

272. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.

273. Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: положення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minagro.gov.ua/page/?4943>

274. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань 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. – 112 с.

275. Пометун О. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 23–27.

276. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців виробничої сфери (на прикладі напряму підготовки «Економіка і підприємництво»): монографія / Тамара Борисівна Поясок. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2011. – 160 с.

277. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів: монографія / Т. Б. Поясок; за ред. С. О. Сисоєвої. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2009. – 348 с.

278. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тамара Борисівна Поясок. – К., 2009. – 559 с.

279. Програма наскрізної практичної підготовки студентів спеціальності «Економіка підприємства» / Н. Г. Міценко, Т. А. Городня, О. І. Ляш, С. С. Гринкевич. – Львів: В-во Львівської комерційної академії, 2007. – 72 с.

280. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.

281. Проект Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita-dnopr.com/index.php/gromadske-obgovorennya/1675-kontsepsiya-rozvitu-neperervnoji-pedagogichnoji-osviti>

282. 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: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (23–25 травня 2011 р.). – Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. – С. 299–300.

283. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>

284. Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 годы // Пед. образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 14–25.

285. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

286. Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с.

287. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ялта, 20–22 вересня 2007 р.): збірник статей / редкол.: О. В. Глузман та ін. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Ч. 3. – С. 178–182.

288. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (21–23 вересня 2005 р.). – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – С. 137–143.

289. Прохорова О. Використання компетентнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів / О. Прохорова // Молодь і ринок. – 2001. – № 1 (72). – С. 85–89.

290. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи та шляхи її реалізації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=30825>

291. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

292. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кін. ХХ ст.: дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Прокопівна Пуховська; Ін-т пед. і психол. освіти АНП України. – К., 1998. – 354 с.

293. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

294. Радул В. В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості / Валерій Вікторович Радул // Рідна школа. – № 3. – 2011. – С. 15–20.

295. Реан А. А. Психология и педагогика: учебное пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум; под общей редакцией профессора А. А. Реана. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

296. Ревякина В. И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов / В. И. Ревякина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2011. – Вып. 10 (112). – 232 с.

297. Рибачук К. В. Процес навчання майбутніх педагогів на засадах критичної педагогіки та соціал-конструктивізму / К. В. Рибачук //

Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 126. – 2008. – С.123–128.

298. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Сергіївна Рибалко. – Х.: 2008. – 45 с.

299. Роляк А. О. Підготовка вчителя в Данії: методичні рекомендації / Ангеліна Роляк. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2010. – 48 с.

300. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Історія педагогіки та загальна педагогіка» / Романна Михайлівна Роман; АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1993. – 173 с.

301. 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 докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Михайлівна Романишина; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 39 с.

302. Романишина Л. М. Професійна підготовка майбутніх економістів до викладацької діяльності в умовах магістратури / Людмила Михайлівна Романишина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/20092/files/ped_02_09_Romanni shin.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/20092/files/ped_02_09_Romanni_shin.pdf)

303. Романовский А. Г. Философия достижения успеха: учеб. пособие / А. Г. Романовский, Б. Е. Михайличенко. – Х.: НТУ «ХПИ», 2003. – 691 с.

304. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1992–1999. – Т. 1. – 608 с.; Т. 2. – 670 с.

305. Российская Федерация. Законы. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Омега-Л, 2011. – 74 с.

306. Руссол В. М. Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Вячеслав Михайлович Руссол. – Тернопіль, 2000. – 20 с.

307. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко. – К., 1997. – 363 с.

308. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / Олександра Яківна Савченко // Рідна школа. – № 8–9. – 2011. – С. 4–8.

309. Савчук Н. С. Освіта – важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості // Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності: соціогуманітарний вимір: монографія / авт. кол. Ю. І. Блажевич, Г. С. Гамрецька, О. А. Кенц, Л. М. Коваль, О. С. Поліщук, Н. С. Савчук. – Хмельницький: ХГПА, 2011. – 200 с.

310. Сазонов Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования / Борис Алексеевич Сазонов. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2006. – 245 с.

311. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: монография / Л. В. Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.

312. Самарук Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Самарук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11snmkme.pdf

313. Саук В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Валентина Іванівна Саук. – К., 2007. – 22 с.

314. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

315. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Герман Константинович Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

316. Сергійчук О. М. Професійна педагогічна готовність учителя історії в умовах модернізації вищої освіти / О. М. Сергійчук, І. О. Демуз [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.researchgate.net/publication/44449948>

317. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності педагога в умовах особистісно-зорієнтованого навчання: навч.-метод. посібник / В. В. Сидоренко. – Донецьк: Витоки, 2008. – 193 с.

318. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Олександрівна Сисоева. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.

319. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / Світлана Олександрівна Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

320. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.

321. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова; Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих; Маріупольський державний гуманітарний університет. – К.: ЕКМО, 2010. – 362 с.

322. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С. О. Сисоєва // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць. – Рівне: НУВГР, 2011. – С. 3–11.

323. Сисоєва С. О. Методичні рекомендації з вивчення навчального курсу «Психологія та педагогіка»: для студ. вищ. навч. закл. невед. профілю дистанційної форми навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2008. – 57 с.

324. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка: підруч. для студ. вищ. навч. закл. невед. профілю традиційної форми навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.

325. Сисоєва С. О. Робочий зошит з навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка»: для студ. вищ. навч. закл. невед. профілю дистанційної форми навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2008. – 100 с.

326. Сисоєва С. О. Тести для контролю знань з навчального курсу «Психологія та педагогіка» для студ. вищ. навч. закл. невед. профілю трад. та дистанц. форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2008. – 44 с.

327. Сисоєва С. О. Хрестоматія з психології та педагогіки: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів невед. профілю трад. та дистанц. форм навчання / уклад. С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2008. – 400 с.

328. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наукове видання; за ред. член-кор. НАПН України К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, проф. І. В. Соколової. – Маріуполь: Ноулідж, 2001. – С. 11–18.

329. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.

330. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження / Світлана Олександрівна Сисоєва // Шлях освіти. – № 2. – 2011. – С. 5–11.

331. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2001. – 344 с.

332. Сисоєва С. О. Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації / С. О. Сисоєва // Матеріали виїзн. засід.

наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті (Хмельницький, 14–16 травня 2009 року): наукове видання; за ред. С. О. Сисоєвої. – Хмельницький, 2009. – 339 с.

333. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. В. Олійник, Я. Я. Болюбаш, Л. І. Даниленко та ін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irf.ua/files/ukr/programs_edu

334. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Світлана Іванівна Синенко. – К., 2002. – 24 с.

335. Ситаров В. А. Дидактика: пособие для практических занятий: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Ситаров; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

336. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

337. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / Світлана Олексіївна Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–96.

338. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики / Світлана Олексіївна Скворцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autor_s_kvortzova_so/

339. Слостенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – М., 1997.

340. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

341. Служба тематических толковых словарей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://glossary.ru>

342. Смалько Л. Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Людмила Євгенівна Смалько. – К., 2000. – 24 с.

343. Смирнов С. А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под. ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 510 с.

344. Степанець І. О. Становлення і розвиток середньої педагогічної освіти на Харківщині у ХХ столітті: автореф. дис. на здобуття наук.

ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Іван Олексійович Степанець. – К., 2006. – 22 с.

345. Стрижак С. В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Світлана Володимирівна Стрижак; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 22 с.

346. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохорова. – М., 1982. – 1646 с.

347. Соколов А. С. Некоторые проблемы гуманитарного образования инженера / А. С. Соколов, Л. В. Южакова // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 90–93.

348. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / Ірина Володимирівна Соколова; за ред. С. О. Сисоєвої. – Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

349. Соколова І. В. Європейські стандарти якості університетської освіти: проєкція на професійну компетентність викладача вищої школи / Ірина Володимирівна Соколова // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць. – Рівне: НУВГР, 2011. – С. 12–20.

350. Соколова І. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Соколова. – К., 2008. – 607 с.

351. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – С. 107–109.

352. Суліма Є. М. Розвиток університетської освіти в умовах глобалізації / Є. М. Суліма // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 травня 2011 р.). – Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. – 565 с. – С. 23–26.

353. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Людмила Петрівна Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.

354. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих

навчальних закладах: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Людмила Петрівна Сущенко. – К., 2003. – 469 с.

355. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.snu.edu.ua>

356. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

357. Тихонова М. Г. Объединенная Германия: образовательная политика / М. Г. Тихонова // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 12–16.

358. Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли: учеб. для вузов / Вардан Григорьевич Торосян. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 351 с.

359. Трайнев В. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В. А. Трайнев, С. С. Мкртчян, А. Я. Савельев. – М.: ИТК «Дашков й Ко», 2008. – 392 с.

360. Троїцька Т. С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Тамара Серафимівна Троїцька. – К., 2007. – 34 с.

361. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Тетяна Іванівна Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

362. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: навчальний посібник / Тетяна Іванівна Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 516 с.

363. 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.

364. Харківський національний економічний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hneu.edu.ua/>

365. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Людмила Леонідівна Хоружа; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Преса України, 2003. – 319 с.

366. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навчально-метод. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Людмила Леонідівна Хоружа; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 96 с.

367. Хоружа Л. Л. У пошуках нової моделі педагогічної освіти / Людмила Леонідівна Хоружа // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 23–31.

368. Хуторський А. В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти / Андрій Вікторович Хуторський // Народна освіта. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

369. Хуторський А. В. Технологія проектування ключових і предметних компетентностей / Андрій Вікторович Хуторський // Ейдос: Інтернет-журнал. – 2005. – 12 грудня [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

370. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Роман Миколайович Цокур; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 18 с.

371. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chnu.cv.ua/index.php?page=ua>

372. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: підручник / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничнюк; за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

373. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк та ін.; за ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 484 с.

374. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія / Микола Григорович Чобітько. – Черкаси: Брама, 2006. – 560 с.

375. Чобітько М. Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці викладачів вищої школи / Микола Григорович Чобітько // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць. – Рівне: НУВГР, 2011. – 165 с. – С. 21–28.

376. Чобітько М. Г. Зміст освіти в умовах особистісно орієнтованої парадигми / Микола Григорович Чобітько // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць; Благод. фонд ім. А. С. Макаренка. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 160–170.

377. Чорна С. С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та

методика професійної освіти» / Світлана Сергіївна Чорна; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2008. – 22 с.

378. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / Владимир Дмитриевич Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28–31.

379. Шаригина И. В. Портфолио – педагогическая технология школьной оценки / И. В. Шаригина // Естествознание в школе. – 2004. – № 2. – С. 51–54.

380. Шаронова С. А. Компетентностный подход и стандарты в образовании: (сравнительный анализ стран ЕС и России) / С. А. Шаронова // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 138–145.

381. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Володимир Іванович Шахов. – Тернопіль, 2008. – 45 с.

382. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект: монографія / Володимир Іванович Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.

383. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук / Іоланта Шемпрух. – К., 2001. – 44 с.

384. Шеремета П. М. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. М. Шеремета, Л. Г. Каніщенко; за ред. О. І. Сидоренка. – 2-ге вид. – К.: Центр інноваційного розвитку, 1999. – 80 с.

385. Шерстньова І. В. Структурні моделі елементів організаційної групи системи професійної діяльності майбутніх економістів / І. В. Шерстньова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q>

386. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Анжеліна Василівна Шишко; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 22 с.

387. Школа та освіта в Україні наприкінці 16-першої половині 17 ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: httpi-kar.100.narod.ru/referatu/pedagogika/skola_ta_osvita

388. Штефан Л. В. Формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів: монографія / Людмила Володимирівна Штефан. – Х.: ТОВ «ЦД ЗЕБРА», 2012. – 350 с.

389. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / Ольга Іванівна Щербак; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Наук. світ, 2010. – 279 с.

390. Юридична психологія: словник / кол. авт.: Д. О. Александров, В. Г. Андрюсюк, Л. І. Казміренко та ін.; за заг. ред. Л. І. Казміренка, Є. М. Моїсеєва. – Вид. 2-е, уточ. та доп. – К.: КНТ, 2008. – 224 с. – С. 78–79.

391. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема / Василь Васильович Ягупов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 28–37.

392. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання: монографія / Василь Васильович Ягупов. – К.: Тандем, 2000. – 380 с.

393. Яремчук Н. Система ціннісних орієнтацій професійної підготовки майбутніх економістів / Наталія Яремчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 132–138.

394. Янішевська З. Я. Педагогічні засади та практика сімейного виховання в сучасній Іспанії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Зоя Вікторівна Янішевська; Київ. нац. у-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – 20 с.

395. Investing in America's Future: Barack Obama and Joe Biden's Plan for Science and Innovation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.WhiteHouse.Gov

396. Gaff J. G. Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change / J. G. Gaff, A. S. Pruitt-Logan, L. M. Sims, D. D. Denecke. – Washington, DC, 2003. – 130 p.

397. Lewowicki T. Modele kształcenia nauczycieli a współczesne potrzeby edukacji i rynku pracy / T. Lewowicki // Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych / red. Z. Kruszewski. – Warszawa-Płock: Senat RF I SW im. P. Włodkowica, 2004.

398. Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutes. – NY: nCATE, 2008. – 92 p.

399. The philosophy and process of accreditation. Registration and accreditation: guidelines [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.heacademy.ac.uk

400. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / Ch. Velde. – 27 Annual SCUTREA conference. – 1997. – P. 27–35.

401. Rothbart V. Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction / V. Rothbart, S. Dalfen, K. Barret // J. of Education. Psych. – 1971. – Vol. 62. n1. – P. 49–54.

402. Schneeberg U. Padagogishees Fuhrungsverhalten und berufsrelevante Einstellungen von Oberstufenlehreen / U. Schneeberg // Padagogik (Berlin), 1977. – P. 26–66.

403. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/ua/>

404. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.snu.edu.ua/index.php.mode> - 549

405. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://euroosvita.org.ua/info/html/ch4/evrokvalifikaciya.html> (Європейська рамка кваліфікацій)

406. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ischool.berkeley.edu/programs/masters/electives>

407. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://opa.vcbf.berkeley.edu/AcademicPrograms/DegProgCountByCollForWeb.htm>

408. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.psy.unsw.edu.com

409. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychology.about.com>

410. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedagog.profi.org.ua/uk/node/3823>

411. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedagog.profi.org.ua/uk/node/4114>

412. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedagog.profi.org.ua/uk/node/4343>

413. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://leksika.com.ua/18210712/ure/pedagogichna_osvita

414. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/16/page35.html>

415. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/ua/>, 20.01.12

416. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.snu.edu.ua/index.php.mode> - 549, 17.11.11.

417. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ea2011.com.ua/materially-konferentsiji/sektsiya-3-osvitni-vumiryuvannya-i-monitorynhyakosti-osvity-u-zahalnoosvitnij-ta-vyschij-shkoli/standart-pidgotovkumahistriv-za-spetsialnistyu-osvitni-vumiryuvannya.html>

418. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ischool.berkeley.edu/programs/masters/electives>

419. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://opa.vcbf.berkeley.edu/AcademicPrograms/DegProgCountByCollForWeb.htm>

420. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.psy.unsw.edu.com
421. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychology.about.com>
422. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uass.org.ua/-files/books/Analit_zvit_vhodzhennyz_nacsystemy_vo_2012.pdf
423. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>
424. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://1callcentre.com/-uk/ekspres-dosl%D1%96dzhennya>
425. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pediatrics.dp.ua/-science/magistr/72-magistrdoc.html>
426. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20051121_621.html
427. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rug.nl/let/tuningeu

Наукове видання

Мачинська Наталія Ігорівна

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАГІСТРАНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Монографія

За редакцією доктора педагогічних наук, професора,
член-кореспондента НАПН України С. О. Сисоєвої

Видано в авторській редакції

Друк
Н. Я. Ганущак

Підписано до друку 28.02.2013 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 24,18

Тираж 300 прим. Зам. № 25-13.

Львівський державний університет внутрішніх справ

Україна, 79007, м. Львів, вул. Городоцька, 26.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.

ДК № 2541 від 26 червня 2006 р.