

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ПЕРШИНА ЛЮБОВ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 370.711+378.013+372.65+378.169.14(043.5)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
БОГДАНОВА Інна Михайлівна

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
------------	---

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	14
1.1. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх викладачів до роботи у вищих педагогічних навчальних закладах.....	14
1.2. Стан дослідження професійної майстерності викладачів вищої школи в педагогічній теорії і практиці.....	36
Висновки до першого розділу.....	61

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	64
2.1. Сутність і структура професійної майстерності майбутнього викладача вищої школи.....	64
2.2. Педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.....	79
Висновки до другого розділу.....	113

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	116
3.1. Характеристика діагностики рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.....	116
3.2. Експериментальна перевірка моделі реалізації педагогічних умов	

формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.....	144
3.3. Аналіз одержаних результатів дослідження.....	182
Висновки до третього розділу.....	190
 ВИСНОВКИ.....	 195
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	 200
 ДОДАТКИ.....	 242

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація системи вищої педагогічної освіти України, її інтеграція в європейський соціокультурний і освітній простір потребує значного підвищення ефективності підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ). Забезпечення якості підготовки фахівців у системі вищої освіти значною мірою залежить від готовності й здатності викладача ефективно виконувати свою професійну діяльність. Зростання динамізму розвитку суспільства, інноваційні процеси в інформатизації освіти, соціальна інтеграція, особистісно-орієнтоване навчання впродовж усього життя вимагають від науково-педагогічних працівників вищої школи сформованості відповідних компетентностей. Вони мають опановувати інноваційні технології, розвиватися у сфері полікультурності, будувати толерантні суб'єктно-суб'єктні стосунки. У відповідь на виклики нової епохи майбутній викладач ВПНЗ повинен постійно займатися самовдосконаленням, щоб бути конкурентоспроможним мобільним фахівцем з високим рівнем творчого потенціалу, інформаційної культури, здатним до інноваційного типу діяльності. Наслідком втілення ідей сучасної трансформації системи освіти є нові вимоги до професійної майстерності майбутніх викладачів ВПНЗ. Формування професійної майстерності було і залишається актуальною проблемою, розв'язання якої потребує негайного подолання неефективності системи вищої освіти відповідно до вимог часу.

Про необхідність підвищення професійного рівня випускників вищих педагогічних навчальних закладів наголошується в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та інших державних документах.

Підготовка в навчальному закладі має слугувати основою розвитку майбутнього фахівця, сприяти процесу набуття ним компетентностей для формування його професійної майстерності. Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що проблему майстерності педагога досліджували багато вчених, педагогів та дослідників упродовж тривалого періоду. Значний науковий внесок у дослідження проблеми професійної майстерності зробили російські та білоруські дослідники Ю. Азаров, С. Архангельський, А. Астахов, О. Булатова, М. Єрмоленко, З. Єсарева, І. Зимня, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, М. Кухарев, Є. Леонова, Б. Лихачов, Г. Логутенко, В. Мижериков, В. Решетько, В. Симонов, Г. Скок, В. Сластьонін та ін. Компоненти професійної майстерності викладача стали предметом досліджень таких науковців, як О. Барабанщиков, А. Гончаров, В. Михайловський, Н. Нечаєв, Г. Хозяїнов.

У пошуках шляхів розв'язання цієї проблеми перебувають й українські науковці. Зокрема розглянуто певні аспекти означеної проблеми: педагогічна майстерність (І. Зязюн, І. Кобиляцький, О. Лавріненко, К. Левітан, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич, О. Щербаков); професійна майстерність викладача (В. Вакуленко, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Куценко, С. Сисоєва, В. Тищенко, М. Фіцула).

У дисертаційних працях останніх років розкрито деякі аспекти підготовки майбутніх викладачів різного профілю та формування окремих компонентів професійної майстерності, зокрема формування потенціалу професійного саморозвитку викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки (Р. Цокур), формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи (Ю. Ірхіна), формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи в процесі підготовки (М. Супрун), підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю в системі методичної роботи університету (О. Обривкіна), формування

творчого потенціалу майбутнього викладача в процесі професійної підготовки в університеті (Р. Серьожникова), підготовка магістрантів і аспірантів гуманітарних спеціальностей до застосування засобів математичної статистики (В. Павлова), підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання (Н. Оськіна).

Водночас, незважаючи на вагомий доробок вітчизняних і зарубіжних науковців, у педагогіці відсутні наукові праці, у яких обґрунтовано конкретні питання формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ. Відтак, дослідження становлення і розвитку системи формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ засвідчило наявні в сучасній професійно-педагогічній підготовці істотні суперечності, зокрема, між:

- 1) вимогами до професійних рис викладачів і відсутністю науково обґрунтованих засад їх формування;
- 2) ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти й активним інноваційним характером професійної діяльності;
- 3) інтенсивним використанням загальнонаукових ідей і методів у більшості наук і недостатнім теоретичним обґрунтуванням використання їх у педагогіці;
- 4) потребою розроблення комплексних моделей професійної діяльності майбутніх викладачів ВПНЗ і домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії і практиці;
- 5) необхідністю докорінної перебудови змісту, форм і методів вітчизняної освіти на засадах світових стандартів і неспроможністю впровадження її в масову практику інноваційних технологій фахової підготовки майбутніх викладачів ВПНЗ.

Необхідність розв'язання означених суперечностей, об'єктивна потреба процесу вдосконалення професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ у нашій країні, недостатня теоретична і практична

розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідної теми кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій «Теорія і практика інноваційної підготовки фахівців соціономічної сфери» (№ 011U009906), що входить до плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 6 від 31.01.2008), Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 25.03.2008).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати модель реалізації педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів ВПНЗ.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Гіпотеза дослідження – процес формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ буде ефективним, якщо забезпечити реалізацію таких педагогічних умов: стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії, створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів; опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції.

Відповідно до предмета, мети й гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати стан дослідження проблеми підготовки майбутніх викладачів до роботи у ВНЗ та формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

2. Розкрити сутність і структуру феномена «професійна майстерність майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу»; визначити особливості її формування в процесі професійної підготовки у ВПНЗ.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

5. Експериментально перевірити модель реалізації педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, розробити методичні рекомендації для формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Теоретико-методологічні основи дослідження становить сукупність психологічних, психолого-педагогічних, філософських, соціологічних, соціально-педагогічних теорій та концептуальних положень, що стосуються: удосконалення системи професійної педагогічної освіти (О. Акімова, В. Андрущенко, Р. Гуревич, А. Коломієць, В. Кремень, В. Олійник, М. Сметанський, Г. Тарасенко, В. Шахов, О. Шестоपालюк та ін.); професійної діяльності викладача вищої школи та її специфіки (А. Алексюк, З. Єсарєва, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Н. Лосєва, О. Орлов, В. Тищенко, М. Фіцула), підготовки магістрів як майбутніх викладачів (Н. Гузій, С. Вітвицька, І. Нікітіна, М. Супрун, Т. Сущенко, Р. Чубук), підготовки аспірантів (С. Гончаренко, Л. Кузнецова, В. Павлова, Н. Тализіна, В. Юрчик); адаптації та роботи викладачів-початківців (О. Мороз, В. Сластьонін, С. Хатунцева);

професійної майстерності вчителя (І. Зязюн, О. Лавріненко, М. Миндикану), професійної майстерності викладача (Н. Аксьонова, О. Барабанщиков, О. Гура, О. Ельбрехт, Н. Кузьміна, О. Обривкіна); професійного самовиховання майбутніх педагогів (О. Кучерявий), педагогічного менеджменту викладача (В. Симонов, О. Цокур).

Структура професійної майстерності стала предметом дослідження не лише вітчизняних, а й зарубіжних науковців (В. Коротов, Г. Хозяїнов, Н. Якса): зокрема значну увагу приділено вивченню *мотиваційного* компонента (С. Занюк, І. Зимняя, Л. Кандилович, О. Леонтьєв, А. Маслоу); акмеологія (О. Бодальов, В. Вакуленко, А. Деркач, В. Зазикін), рефлексія (І. Білецька, С. Носирева, В. Орлов, М. Савчин), шляхи вдосконалення та підвищення професійної майстерності (Б. Лихачов, І. Наумченко). Певну цінність мали дослідження *гностичного* компонента (Ю. Азаров, О. Барабанщиков, В. Вакуленко): щодо закономірностей вікових та індивідуальних особливостей студентів (Т. Тарасова); навчання дорослих студентів (М. Громкова, С. Змейов, В. Ковальчук, І. Колеснікова, О. Огієнко); *процесуального* компонента: вміння (В. Как-Калик, В. Сластьонін), професійне спілкування викладача (В. Ширшов). Цінним для дослідження стали праці, в яких розкрито *особистісний* компонент майстерності (О. Барабанщиков, А. Кузьмінський): якості (Н. Тарасевич, Д. Чернілевський, М. Томчук), педагогічна моральність (В. Андрущенко, С. Гончаренко, О. Щербаков), педагогічна інтуїція (І. Богданова, С. Гільманов, В. Тищенко); професійна толерантність (Ю. Ірхіна); педагогічна творчість (Ю. Бабанський, З. Єсарева, Т. Лутаєва); професійна усталеність (З. Курлянд), педагогічний такт (А. Гончаров, В. Савинець, І. Синиця).

Значну увагу звернено на різні підходи до вивчення означеної проблеми, а саме: психологічний підхід (М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Мороз, В. Юрченко); інноваційний підхід (П. Атаманчук, І. Богданова, О. Дубасенюк, В. Тушева); технологічний підхід у вищій школі

(В. Безпалько, І. Бех, В. Вакуленко, С. Гончаренко, В. Олексенко, О. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко); формування творчої індивідуальності викладача засобами театральної педагогіки (О. Булатова, К. Станіславський); полікультурний підхід (Т. Атрощенко, Л. Воротняк, Я. Довгополова, А. Солодка, Д. Чернілевський).

Для розв'язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, соціально-педагогічної літератури, синтез, систематизація, узагальнення для визначення ступеня розробленості проблеми, теоретичних засад, понятійно-категоріального апарату дослідження; метод моделювання для розробки моделі реалізації педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ; системний аналіз для обґрунтування педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ; *емпіричні* – анкетування, спостереження, тестування, методи експертного оцінювання й узагальнення незалежних характеристик з метою діагностики рівня сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ; експеримент (констатувальний, формувальний етапи) з метою перевірки ефективності розроблених педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ; методи математичної статистики для визначення статистичної значущості одержаних у експериментальній роботі результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Херсонському державному університеті та Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського. На констатувальному етапі експериментально-дослідної роботи задіяно 362 респонденти. У формувальному експерименті взяли участь 180 майбутніх викладачів ВПНЗ.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено та науково обґрунтовано сутність феномену «професійна майстерність майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу», що формується в процесі підготовки та об'єктивується як складне динамічне утворення, що забезпечує багатопланову, багатоаспектну, поліфункціональну інноваційну діяльність, сутність якої проявляється крізь призму його індивідуальності; науково обґрунтовано й розроблено структуру означеного конструкта (мотиваційний, гностичний, процесуальний та особистісний компоненти); визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ (стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії; створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів; опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції); виявлено критерії зазначеного феномену (рефлексивний, змістовий, операційний, суб'єктно-орієнтований) та їхні показники; схарактеризовано рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ (пасивний, помірний, оптимальний); *удосконалено* форми та методи професійної підготовки майбутніх викладачів ВПНЗ; *подальшого розвитку набули* наукові уявлення про сутність професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, критерії та рівні її сформованості.

Практичне значення результатів полягає в розробленні методики діагностики рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, навчально-методичного забезпечення модуля «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів» для навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна інноватика», навчально-методичного посібника «Основи професійної майстерності викладача вищої школи».

Результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів у ВПНЗ III–IV рівнів акредитації, у системі післядипломної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, у процесі самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 926 від 17 травня 2013 р.), Херсонського державного університету (акт про впровадження № 1055 від 13 травня 2013 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 997 від 15 травня 2013 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації апробовано на науково-практичних конференціях різного рівня: міжнародній – «Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціально-економічних змін» (Черкаси, 2012); всеукраїнських – «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми» (Одеса, 2011), з міжнародною участю «Управління інноваційним розвитком освіти» (Суми, 2012), «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах» (Київ, 2013), «Інноватизація професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери» (Одеса, 2013); міжвузівських — «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (Одеса, 2011); на засіданнях кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, 2008 – 2013).

Основні результати дослідження викладено в 12 публікаціях автора, з них 8 статей – у наукових фахових виданнях України та 1 стаття – у фаховому виданні Росії (Москва), 1 навчально-методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота має вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (397 найменувань, з них 10 – іноземною мовою), 4 додатки на 26 сторінках. Робота містить 12 таблиць на 17 сторінках, 9 рисунків на 8 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 269 сторінок, обсяг основного тексту – 199 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх викладачів до роботи у вищих педагогічних навчальних закладах

Динамічні зміни у внутрішній та зовнішній політиці України, зокрема зміна державного устрою, соціально-економічних відносин, ідеології та моральних цінностей, не могли не вплинути на кадрове забезпечення вищої школи, на наявну систему підготовки працівників освіти. Об'єктивні передумови, що зумовили реформу освіти, призвели до реорганізації підготовки педагогічних кадрів для забезпечення процесу реконструкції освіти на початковому, середньому й вищому рівнях [59, с. 57].

Входження України в сучасний Європейський простір, на думку багатьох учених [21; 49; 65; 67; 68; 69; 102; 171; 243; 244; 250; 350; 353], потребує цивілізованих перетворень у системі вітчизняної освіти, зокрема у вищій школі. Важливого значення набуває проблема якості освіти, що, у свою чергу, висуває нові вимоги до підготовки майбутнього викладача [115]. Держава потребує підготовки кваліфікованого кадрового педагогічного потенціалу, здатного на рівні сучасних міжнародних стандартів забезпечити формування трудових, розумових, фізичних і естетичних здібностей, а також високих моральних рис молодого покоління [279, с. 334]. В. Кремень наголошує: «Знання, інформація, технології сьогодні змінюються скоріше, аніж одне покоління людей, тому зміна, змінність стає не винятком, а обов'язковою, однією з найбільш характерних рис життя людини і суспільства. Це вимагає від нас – освітян – формувати людину, зугарну жити

в системі постійно змінюваних координат, спроможну сприймати і творити зміни, здатну відокремити розумні зміни від нерозумних» [171].

Пріоритетна увага в реформуванні вищої освіти в Україні, на думку О. Мороза, О.Падалки, В.Юрченка, має надаватися підготовці нової генерації науково-педагогічних кадрів національної еліти, здатної трансформувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення, гуманістичного вознесіння самоцінності особистості вихованця [226].

Зі свого боку, В. Олійник визначає обов'язкові характеристики викладача вищої школи, зокрема професійну компетентність на рівні європейських і світових стандартів, мобільність, конкурентоспроможність, творчість і відповідальність, гнучке, незалежне і критичне мислення, володіння іноземними мовами, новими інформаційними технологіями, здатність до діяльності в умовах невизначеності та змін, орієнтованість на ефективну самоосвіту, самовдосконалення впродовж життя [244].

За останні роки функції викладача вищого педагогічного навчального закладу істотно змінилися, точніше, збагатилися новим змістом. Поділяючи погляд В. Олійника, наголошуємо, що тільки формуючи і розвиваючи названі вище характеристики, можна підготувати педагогічного працівника нового покоління, готового до реалізації постійно зростаючих і ускладнених завдань навчання та виховання молодого покоління, здатного адаптуватися до соціальних змін, готового дати відповідь зовнішнім викликам і мінімізувати ризики, які виникають [244].

У зв'язку з цим питання підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів з високим рівнем професійної майстерності набули особливої актуальності в Україні.

Розглядаючи реалізацію перебудови системи вищої освіти, науковці [30; 142; 171; 244] підкреслюють, що однією з вирішальних умов посилення ефективності навчання і виховання є поліпшення добору претендентів до викладацької діяльності. На жаль, відсутні наукові основи відбору молоді

спочатку до вступу до педагогічних ВНЗ, а потім до прийому на роботу. Зниження престижу педагогічної і наукової праці спричиняє відтік перспективної молоді в інші галузі та за межі країни. Зміст педагогічної освіти не встигає за швидкими змінами освітньої політики, збільшуючи розрив між актуальними потребами сучасної вищої школи та якістю підготовки майбутніх викладачів. І це далеко не повний перелік проблем у цьому напрямі. Поділяємо погляд Л.Каніщенка про те, що вдосконалення діяльності вищої школи потрібно насамперед розглядати крізь призму перебудови роботи основної ланки всієї системи освіти – професорсько-викладацьких колективів. Саме вони покликані бути рушійною силою вишівської перебудови [142].

Останнім часом діяльність викладача вищої школи стає об'єктом уваги значної кількості досліджень [7; 56; 63; 83; 88; 90; 134; 136; 155; 162; 188; 208; 226; 232; 244; 286; 300; 340; 342; 344; 350; 359; 367]. Це не є випадковим, вважає Ю.Ірхіна, оскільки саме в загальній і професійно-педагогічній культурі віддзеркалюється весь особовий, соціокультурний, морально-етичний потенціал. Загальновизнані вимоги, яким повинні відповідати викладачі вищої кваліфікації, склалися не за один день, а на кожному історичному етапі розвитку вищої освіти наповнювалися новим змістом і нині базуються на цілому комплексі рис [137].

Професійна діяльність викладача вищої школи вперше стала предметом педагогічного аналізу та наукового осмислення у 80-х роках ХХ століття (З. Єсарева [112], І. Ісаєв [134], Н. Кузьміна [177] та ін.). Різноманітні аспекти системи підготовки викладачів для вищих навчальних закладів, що склалася в Україні, Росії й за кордоном, розглянуто в працях М. Алексюка [7], О. Барабанщикова [23], В. Сенашенка [316] та інших авторів.

Теоретичний аналіз джерельної бази з проблеми підготовки майбутніх викладачів дозволив зробити висновок, що стан справ із кадрами вищої наукової кваліфікації залишається складним. Це диктує потребу принципово

нових підходів до розв'язання цієї проблеми, тому діяльність науково-педагогічних працівників вищої школи в умовах перебудови її роботи має стати предметом особливої уваги.

Зазначимо, що «золотим фондом» у системі науково-педагогічних кадрів є доктори і кандидати наук, професори, доценти. Проте підвищення середнього віку докторів наук та професорів (майже половина їх у ВНЗ має пенсійний вік) негативно позначається на творчому потенціалі вищої школи. У цьому напрямі Л. Каніщенко зазначає, що порушено спадкоємність між досвідченими, «старшого призову» науково-педагогічними працівниками й молодими, гальмується приплив молодих кадрів у вищу школу, з багатьох причин є неможливим кількісний приріст науково-педагогічних сил у сфері вищої освіти. Автор наголошує, що потрібен науковообґрунтований, оптимальний режим оновлення кадрів вищої кваліфікації [142].

Також характерною особливістю професорсько-викладацького персоналу, підкреслює В. Олійник, є низький рівень професійної мобільності, не лише внутрішньої, а й і зовнішньої. Свідченням тому є нерозвинутість такої форми, як міжнародні обміни викладачів, а також низька їхня віртуальна мобільність, тобто участь у відео- і заочних конференціях тощо [244]. У науково-педагогічних працівників відсутнє прагнення до самовдосконалення, самозміни, адекватної вимогам часу. Усе зазначене засвідчує, що науково-педагогічні працівники наразі сьогодні не готові до сучасних європейських вимог, до діяльності в нових умовах.

Наголосимо, що від професійної компетентності викладачів відповідно до сучасних європейських стандартів, їхньої готовності до інноваційної діяльності та неперервної освіти залежить якість підготовки майбутніх педагогів. У зв'язку з цим значного поглиблення потребує теоретична, спеціальна та ідеологічна підготовка майбутніх викладачів, яка передбачає оволодіння методами й засобами виконання досліджень, прищеплення навичок самостійно й водночас на високому рівні здійснювати

наукову, педагогічну й виховну роботу. Формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищої школи є першочерговим завданням сьогодення.

Як відомо, високопрофесійних викладачів в Україні готують лише вищі педагогічні навчальні заклади [146; 166; 238]. Проте в цих ВНЗ, зазначає Б. Левківський, здійснюють підготовку фахівців для середніх шкіл. Жоден вищий навчальний заклад, на думку автора, не готує викладачів для вищих навчальних закладів. В Україні на викладацьку роботу до вищих навчальних закладів запрошують, як правило, випускників цих самих навчальних закладів, які закінчили аспірантуру. Однак їхня педагогічна підготовка переважно обмежується засвоєнням курсу педагогіки та психології вищої школи та складанням заліку, який переважно має формальний характер [201, с. 57].

Однією з ключових позицій, які виконуються в рамках Болонського процесу, є перехід системи вищої освіти України на дворівневу вищу освіту (бакалаврат і магістратуру). А це означає введення двох циклів навчання (додипломна і післядипломна освіта), що передбачає присвоєння відповідно академічних ступенів бакалавра і магістра [261, с. 3; 293].

Аналізуючи підготовку майбутніх викладачів для вищої школи, Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова, В. Сенашенко, П. Сікорський звертають увагу на підготовку викладацьких кадрів не тільки через аспірантуру, а й через магістратуру [316; 319]. В обох випадках йдеться про підготовку висококваліфікованих кадрів, професійно зорієнтованих на науково-дослідну і науково-педагогічну діяльність. З огляду на це, магістратура і аспірантура стають логічним завершенням основної конструкції багаторівневої освіти, що передбачає широку фундаментальну, поглиблену спеціалізовану підготовку і самостійну науково-дослідну роботу, призначену для виховання інтелектуальної еліти нашого суспільства.

Незважаючи на спорідненість науково-дослідної спрямованості, між магістратурою і аспірантурою є істотні відмінності. Зміст навчання в магістратурі передбачає реалізацію вишівських освітньо-професійних програм, тоді як аспірантура є однією з форм післявишівської освіти фахівців. Ця важлива організаційна відмінність передбачає різний підхід до формування освітньо-професійних програм підготовки магістрантів і аспірантів [255, с. 69].

Становлення вищої освіти, вважає В. Павлова, відбувається незвичним для нашої країни шляхом. Вищим навчальним закладам запропоновано самим вибирати між наявними традиційними або новими формами організації магістерської та аспірантської підготовки наукових і педагогічних кадрів [255, с. 68].

Поступово багаторівнева вища освіта набуває все більшої значущості, затверджено державні вимоги до мінімуму змісту і рівнів підготовки випускників за різними спеціальностями, зокрема і за новими спеціальностями. Останнім часом, констатує В. Павлова, з'явилася низка нормативних документів, які регулюють діяльність у цих підрозділах вищої школи. Натомість, чимало важливих питань щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через магістратуру і аспірантуру залишаються відкритими [255, с. 69].

Отже, підкреслюючи актуальність проблеми формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, наголошуємо, що суб'єктом означеного дослідження є майбутні викладачі вищої школи, до яких зараховуємо, насамперед, випускників магістратури та аспірантури. Докладніше розглянемо підготовку науково-педагогічних працівників у магістратурі.

Безперечно, останнім часом в Україні склалася певна і відносно уособлена система нормативно-правових актів, що регламентують складні й багатопланові за характером відносини в системі магістратури. Сьогодні

підготовка в магістратурі здійснюється на основі нормативно-правових документів України, серед яких треба виділити такі: Закон України «Про освіту (1991 р.)»; Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998 р.); Лист МОН «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (2001 р.)»; Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.); Наказ МОН «Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації» (2006 р.); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (2010 р.); Наказ Міністерства освіти і науки «Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (2010 р.); Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Національної рамки кваліфікацій (2011 р.) тощо [117; 118; 119; 121; 163; 233; 295; 298; 356]. Усі означені нормативно-правові документи регламентують функціонування вищої освіти в країні і забезпечують такі аспекти підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури, як надання характеристики освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, визначення умов вступу до магістратури, виділення переліку напрямів підготовки магістрів, виявлення особливостей організації навчального процесу на основі компетентнісного підходу, увпровадження ідеї неперервної освіти магістрів тощо [289, с. 172–182].

Фахову підготовку магістрантів досліджували С. Вітвицька [64], Л. Кліх [151], О. Коваль [154], І. Нікітіна [219], В. Павлова [255], О. Романовський [306], Г. Сомбаманія [330], В. Стешенко [337], Р. Шаран [377]. Професійно-педагогічна підготовка магістрантів педагогічних вищих навчальних закладів, як майбутніх фахівців викладацького корпусу, стала предметом вивчення таких науковців, як В. Берека [30], В. Вакуленко,

Л. Воротняк [73], О. Гура [91], Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова, В. Сенашенко [316], Н. Оськіна [253], М. Приходько [291], О. Самсонова [313], М. Супрун [339], Т. Сущенко [344], Г. Тарасенко [347], В. Чубук [374].

Аналізуючи підготовку майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі, зазначимо, що існують два поняття: «магістр» та «магістрант». Словник іншомовних слів трактує поняття «магістрант» (лат. *magister*) як особу, яка складає державний екзамен на ступінь магістра [327]. Тлумачний словник засвідчує, що магістрант – це той, хто склав екзамен на ступінь магістра, але ще не захистив магістерської дисертації [114].

Слово «магістр» (від лат. *master*) тлумачать як *учитель, голова, начальник*, тому стає очевидним, що вибір цього терміна досить точно відбиває сутність, оскільки магістерська підготовка істотно більш індивідуалізована і просунута порівняно з бакалавратом. Згідно з ідеєю підготовки інтелектуальної, наукової еліти, зазначає В. Павлова, тут не може бути усереднювання, властивого не лише традиційній системі освіти, а й, певною мірою, бакалаврату [255, с. 70].

Теоретичний аналіз [261] засвідчив, що магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра (нормативний термін навчання визначається програмою, але не можна перевищувати одного року, а для окремих спеціальностей за погодженням Міносвіти, може бути встановлено термін півтора роки) або спеціаліста (нормативний термін навчання визначається індивідуальною програмою з урахуванням академічної різниці між освітньо-професійною програмою спеціаліста та магістра, але не може перевищувати одного року) здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід застосування їх та продукування нових знань для розв'язання проблемних завдань у певній галузі народного господарства.

З'ясовано, що магістратура є складовою системи ступеневої освіти, однією з форм підготовки науково-педагогічних, наукових і керівних кадрів. Головною метою магістратури вважають підготовку фахівців з поглибленими теоретичними та спеціальними знаннями, які оволоділи методами й засобами наукових досліджень, умінням самотійно на високому рівні вести наукову, педагогічну та управлінську роботу. Підкреслимо, що освітньо-професійна програма підготовки магістра передбачає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку [291].

Освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника «магістр» здобувають у педагогічних університетах та інститутах (зі спеціальностей, акредитованих за четвертим рівнем) при випускаючих кафедрах, які мають висококваліфіковані кадри та сучасну лабораторну й дослідницьку базу, за умови виконання ними вимог державного стандарту підготовки педагогічних працівників [59, с. 69].

Розділяючи погляд М. Приходька, констатуємо, що магістратуру відрізняють якісно нові поглиблені курси та напрями наукової роботи з вибраних спеціалізацій, передові форми організації навчального процесу, апробація одержаних результатів наукових досліджень безпосередньо в практичній роботі. Магістерські програми зорієнтовані на глибоку фахову підготовку із забезпеченням високого рівня теоретичних знань, безпосередню розробку й упровадження в практику різноманітних наукових програм і розробок. Програма забезпечує набуття глибоко диференційованих знань, передбачає оволодіння науково-методичними формами освітньої діяльності [291, с. 5].

Ретельно вивчаючи підготовку магістрантів, В. Павлова наголошує, що на рівні спеціалізованої магістерської підготовки не тільки відбувається синтез здобутих раніше знань і поглиблення їх, але й створюється можливість аналізувати індивідуальну освітню програму, що розкриває

творчі і науково-дослідні здібності особистості. Останнє досягається не лише через значну частку елективних курсів у програмі навчання, а й завдяки власній науково-дослідній роботі, що проводиться під керівництвом найдосвідченіших авторитетних науково-педагогічних кадрів. Не випадково, магістратуру відкривають тільки в тих навчальних закладах і за тими напрямками наукових спеціальностей, де є наукові школи, здійснюється підготовка аспірантів, а також є доступ до наукової інформації за допомогою сучасних інформаційно-технічних мереж [255, с. 70].

Досліджуючи підготовку магістрантів до організації кредитно-модульного навчання, Н. Оськіна зазначає, що магістр педагогічного університету – це, по-перше, потенційний член сучасного корпусу дослідників, який володіє поглибленими фундаментальними спеціальними вміннями та знаннями інноваційного характеру й досвідом застосування їх і продукування нових знань для розв’язання проблемних науково-дослідних завдань педагогічної сфери. Але специфіка педагогічних навчальних закладів зобов’язує акцентувати увагу на тому, що всі їхні випускники є педагогами та викладачами, і їхня підготовка апріорі орієнтована саме на це. По-друге, магістр педагогічного університету – це фахівець, який досяг рівня професійно-педагогічної компетентності, що дозволяє йому ефективно виконувати викладацькі обов’язки [253].

Український дослідник В. Берека наголошує на важливості професійного відбору до навчання в магістратурі, який, на його думку, має на меті визначення їхньої придатності до навчання й наступної професійної діяльності в системі «людина-людина» і проводиться на основі оцінки різних педагогічних, психологічних та інших (медичних, соціальних) показників, одержаних унаслідок обстеження, вивчення документів, співбесіди, спостереження за поведінкою, діагностування, конкурсних іспитів тощо і зумовлюється різницею в індивідуальному розвитку особистості (за станом здоров’я та фізичним розвитком, інтелектом, рівнем знань, умінь і навичок,

психологічною спрямованістю особистості, психологічними та фізіологічними особливостями вищої нервової діяльності) [30]. Тому в основі професійного підходу має лежати особистісний підхід, сутність якого, як вважає О. Коберник, полягає в тому, що в процесі відбору треба проводити різнобічне вивчення рис як системи ознак цілісної особистості: соціальних (патріотизм, моральне обличчя, колективізм, дисциплінованість тощо), психологічних (увага, емоції та почуття, пам'ять, мислення), фізіологічних (сила, рухливість, динамічність тощо), педагогічних (етичність, ерудованість, кмітливість, рівень знань, умінь та навичок тощо) [152].

Однією з вимог сьогодення для викладача ВНЗ є вміння працювати у творчому режимі, постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, створювати власну творчу лабораторію, спрямовувати викладання навчальних курсів на розвиток творчих можливостей студентів, їхніх талантів і здібностей. Водночас у навчальній діяльності магістрантів, підкреслює В. Чубук, спостерігаються суперечності: з одного боку, у них велике бажання працювати самостійно і творчо, а з іншого – вони мають певні труднощі під час застосування набутих знань і вмінь у нових, нестандартних ситуаціях: виявляють стереотипний підхід до роботи, беручи за взірець роботу своїх викладачів або власну навчальну діяльність на перших курсах. Причиною такого явища, на думку дослідника, є недостатньо розвинуте творче мислення, потреба в самовдосконаленні, наявна система підготовки фахівців до педагогічної творчості, що є неадекватною сучасним вимогам суспільства. Недостатньо уваги приділяється становленню творчої особистості майбутнього педагога, вихованню професійно-педагогічної спрямованості мислення, озброєнню загальнопедагогічними знаннями та вміннями на основі психологічної науки. Отже, існує суперечність між вимогами до педагогічної праці, які мають бути індивідуально-творчими, та типово-заформалізованою професійною підготовкою майбутнього педагога до професійної діяльності [374].

Важливим є той факт, що система організації навчання майбутніх викладачів у магістратурі передбачає здійснення теоретичної психолого-педагогічної та практичної підготовки. Теоретична підготовка передбачає поглиблення знань та умінь студентів з фаху через вивчення низки навчальних дисциплін. Наприклад, психолого-педагогічні знання з проблем вищої школи формуються під час вивчення курсів «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Професійне та особистісне становлення молодого викладача», «Управління навчально-виховним процесом у ВНЗ», «Методологія наукових досліджень у ВНЗ» тощо.

Практична підготовка здійснюється під час проходження асистентської практики у ВНЗ [105; 261; 291], що дозволяє магістрантам продемонструвати свою педагогічну майстерність під час виконання функцій викладача вищої школи в різних видах діяльності: навчально-викладацькій, науковій, методичній, виховній; передбачає викладання лекційних, семінарських, практичних занять студентами-магістрантами відповідно до нормативно-методичних вимог ВНЗ. Мета асистентської практики має комплексний характер і передбачає забезпечення фахової діяльності в таких напрямках роботи:

- 1) психолого-педагогічна – підготовка магістра до забезпечення загально-педагогічної діяльності, куратора групи у ВНЗ;
- 2) методична – підготовка магістра як викладача однієї з дисциплін;
- 3) наукова – підготовка магістра як науковця [261, с. 6].

Така спрямованість навчальної практики магістрантів позитивно впливає на якість майбутньої викладацької діяльності та дозволяє визначити, коли поняття «професійна майстерність» набуває матеріальної, практичної важливості, а коли так і залишилось абстрактною категорією.

Обов'язковим елементом навчання в магістратурі є здійснення науково-дослідницької діяльності. Успішне оволодіння практичними

навичками дослідницько-творчої роботи допомагає магістрантам порівняно легко розпочинати професійну діяльність, використовуючи наукові знання на практиці. Під час навчання в магістратурі кожен магістрант працює над окремим науковим дослідженням, на підставі якого визначається рівень формування готовності магістранта як майбутнього викладача ВНЗ до професійної та наукової роботи [374].

Цікавим знаходимо науковий здобуток Т. Сущенко, яка пропонує перетворити магістратуру в центр високого професіоналізму і творчості викладача, важливою функцією якого має стати створення розмаїтого за напрямками середовища для повноцінного професійного розвивального спілкування, цікавих зустрічей, забезпечення всіх умов для розвитку високої духовно-моральної культури, де можна навчитися всього того, що потрібно в сучасній і майбутній професійній діяльності викладача вищої школи. Автор довела, що ефективному професійному становленню викладача вищого навчального закладу сприятиме:

- використання й поширення результатів і досягнень наукових пошуків та досліджень з метою формування потягу до науки, наближення до ґрунтового наукового пізнання, колективне й об'єктивне оцінювання перспективного досвіду викладацької діяльності колег;
- виявлення викладачів-майстрів, яким характерні мудрість, професіоналізм, вишуканість, інтелігентність, аристократизм;
- заснування «банку» (фонду) лекцій майстер-класу з метою поширення позитивного досвіду, зокрема використання їх як зразків у своїй діяльності;
- надання професійного визнання викладачам вищої школи тощо [344].

Поділяючи погляд Т. Сущенко, зазначимо, що магістратура надає широкі й нетрадиційні можливості для інтенсивного формування таких важливих рис магістрів, як: позитивне ставлення до власного життя й

реалізації себе як особистості у викладацькій діяльності, відповідно до природних даних, здатності до безперервного духовно-творчого самовдосконалення; соціальна відповідальність, що виявляється в піклуванні про продуктивний професійний саморозвиток. Особливого значення набувають наукові пошуки, які за певних умов можуть стати для майбутніх викладачів виборчими інститутами повноцінної творчої життєдіяльності та розвитку індивідуальної обдарованості, поліпшення психологічного здоров'я, зняття напруження типового наукового життя, школою самостояння й управління у виконанні реальних життєвих ролей, місцем вибору життєвого шляху, накреслення особистих планів і цілей, набуття досвіду здійснення їх, нарешті, місцем наукового самоздійснення [344].

Особи, які успішно пройшли державну атестацію за програмою підготовки магістра, отримують державний документ установленого зразка про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра й повної вищої освіти. Важливо підкреслити, що підготовка магістрів з педагогічних спеціальностей може здійснюватися для науково-педагогічної й науково-дослідної діяльності.

Особи, які пройшли магістерську підготовку за науково-педагогічним спрямуванням, здобувають кваліфікацію «Магістр педагогічної освіти» й викладача з відповідної спеціальності. Кваліфікацію «Магістр-дослідник» з відповідної спеціальності здобувають ті магістранти, які пройшли підготовку за науково-дослідним спрямуванням. Враховуючи сказане вище, В. Вакуленко зазначає, що магістри-викладачі можуть займати первинні посади у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації; магістри-дослідники – у науково-дослідних підрозділах вищих навчальних закладів, науково-дослідних установах та організаціях [59, с. 69].

Підсумовуючи, наголошуємо, що підготовка викладачів у межах магістратури має бути спрямована на духовне самовдосконалення, професійний саморозвиток майбутнього викладача вищої школи, на характер

самоорганізації всієї його наступної життєдіяльності, на базову професійну підготовку та компетентність. Основною метою педагогічної діяльності викладачів, які готують магістрантів до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах, є не передача знань, а співтворчість, взаємодія, захоплення, дослідництво, творча діяльність, інтелектуальна змагальність, дискусійність, психологічний комфорт. Усе це допоможе майбутньому фахівцю знайти ідеальну модель майбутньої професійної діяльності.

Ще одну особливість навчання магістратури Т. Сущенко вбачає в тому, що магістранти самі обирають та створюють освітнє середовище, в якому вони відточують свої навички та вміння, регулюють свої вчинки. Визначна роль у цьому належить викладачеві та його всілякому заохоченні різнобічного професійно-творчого самовиявлення магістра, що стане джерелом його майбутньої професійної діяльності. Оскільки магістри становлять інтелектуальну й духовну еліту свого народу, мета організаторів магістратури – створити максимум умов для діяльного самовиявлення цієї елітності, де на перший план виходять феномени професіоналізму, емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції, інноватизації. Тому що магістерський педагогічний процес, як стверджує Т. Сущенко, це процес професійно-творчого й духовного взаємозбагачення викладачів і магістрів в умовах психологічно комфортного клімату навчальних відносин, діалогічної культури й науково-педагогічної співтворчості [344, с. 6]. Магістерська аудиторія особлива. Здатність виконувати в ній функцію високопрофесійного наставника та формувати професійну майстерність у майбутніх викладачів може не кожен навіть досвідчений викладач, а тільки той, хто сьогодні працює на майбутнє та зацікавлений в розвитку особистості студента.

Теоретичний аналіз досліджень [14; 25; 80; 82; 212; 226; 228; 255; 293; 297], присвячених підготовці майбутніх фахівців, засвідчив, що спеціалізованим підрозділом ВНЗ або науково-дослідної установи з підготовки викладацьких і наукових кадрів високої кваліфікації є

аспірантура, що представляє форму підвищення кваліфікації осіб з метою підготовки їх до здобуття вченого ступеня кандидата наук. Основне завдання аспірантури, як зазначає Л. Баранова, – ціленаправлене та інтенсивне формування здатностей особистості до професійної діяльності викладача ВНЗ [25]. З'ясовано, що аспірант (від лат. *aspirans* «який прагне чогонебудь») – це особа, яка навчається в аспірантурі і яка готується до захисту дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата наук [61], яка готується до наукової та викладацької роботи у ВНЗ і науково-дослідних інститутах [84].

Існують дві основні форми написання і захисту дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата наук: аспірантура і здобування. Кінцева мета однакова – кандидатська дисертація, але є і певні переваги кожної з цих форм підготовки. Варто зазначити, що аспірант – це людина, яка має вищу професійну освіту, навчається в аспірантурі і займається підготовкою дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата наук за обраною спеціальністю під керівництвом доктора наук. Натомість здобувач – це людина, яка має вищу професійну освіту, прикріплена за рішенням ради факультету наказом ректора до кафедри, для підготовки дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата наук без навчання в аспірантурі [14].

Як засвідчує аналіз нормативних документів, правові основи діяльності аспірантури регулюються в Україні відповідними статтями Законів «Про освіту» (1060-12), «Про вищу освіту» (2084-14), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1977-12), Положенням «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 01.03.1999, іншими його постановами і розпорядженнями. У Положенні «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» зазначено, що аспірантура є певною формою підготовки кадрів вищої кваліфікації, яку відкривають при ВНЗ третього або четвертого рівнів акредитації та рівних до них закладів післядипломної освіти, а також у наукових установах, які мають висококваліфіковані науково-педагогічні та

наукові кадри, сучасну науково-дослідну, експериментальну та матеріальну базу. Підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів в аспірантурі здійснюється не лише за рахунок коштів Державного бюджету України, тобто за державним замовленням для роботи в державному секторі народного господарства, а й коштів юридичних і фізичних осіб, тобто на умовах контракту – для роботи в державному і недержавному секторах країни [285].

З'ясовано, що до аспірантури на конкурсній основі зараховують осіб, які мають повну вищу освіту і кваліфікацію спеціаліста або магістра. Особи, які вступають до аспірантури, складають вступні іспити зі спеціальності, філософії та однієї з іноземних мов. Приймальна комісія надає допуск до складання вступних іспитів до аспірантури за результатами співбесіди, розгляду реферату та поданих наукових праць з урахуванням письмового висновку наукового керівника та зданих кандидатських іспитів [255, с. 73].

Згідно з Положенням «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів», аспіранти зобов'язані:

- глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю, підвищувати загальний культурний рівень;
- опанувати методологію проведення наукових досліджень;
- виконувати індивідуальний план роботи над дисертацією, який розрахований на три роки для осіб, які навчаються з відривом від виробництва, на чотири роки для осіб, які навчаються без відриву від виробництва, і передбачає складання кандидатських іспитів (зі спеціальності, іноземної мови та філософії) та заліків з дисциплін, визначених рішенням ученої ради ВНЗ, установи, де передбачається захист дисертації, з урахуванням профілю підготовки, а також проходження педагогічної практики;
- звітувати про перебіг виконання дисертації на засіданнях кафедри, відділу, лабораторії, вченої ради ВНЗ, наукової установи (не менше, ніж два рази на рік);

- у встановлений термін захистити дисертацію або подати її до спеціалізованої вченої ради [285].

Результати підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру у ВНЗ згідно з даними Статистичного щорічника України за 2011р. засвідчують, що:

- в Україні створено цілісну систему підготовки науково-педагогічних працівників через аспірантуру, яка в змозі задовольнити потреби держави в кадрах вищої кваліфікації;

- мережа їхньої підготовки охоплює 524 державні вищі навчальні заклади II–IV рівнів акредитації, де навчається 34192 аспіранти;

- відповідно до потреб держави упорядковано структуру прийому до аспірантури за галузями наук (обсяги державного замовлення становлять 10306 аспірантів);

- створено нормативну базу й оновлено програмно-методичне забезпечення процесу підготовки кандидатів наук [333].

Однак залишаються проблеми, розв'язання яких значно вплинуло б на покращення стану підготовки наукових кадрів через аспірантуру. Треба перейти від нарощування кількісних показників аспірантів до забезпечення якості в підготовці кандидатів наук. У переважній більшості ВНЗ низькою залишається ефективність діяльності аспірантури, їхнє керівництво не приділяє належної уваги цьому питанню, на засіданнях учених рад його заслуховують формально, занижена вимогливість до наукових керівників і аспірантів щодо рівня наукових досліджень; відсутня система відбору для навчання в аспірантурі найбільш перспективної молоді. Потребує вдосконалення нормативно-правова документація щодо погодження програм підготовки аспірантів, а також критеріїв її якості [297].

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що питання аспірантури залишається в наш час недостатньо вивченим. Відсутні праці з дослідження проблеми підготовки майбутніх викладачів у межах

аспірантури, удосконалення роботи цієї ланки системи вищої освіти України, що є актуальним згідно з вимогами часу. Основна мета сучасного аспіранта – наукова-дослідна робота, причому нівелюється практична складова. Після закінчення аспірантури і захисту кандидатської роботи аспіранти не готові працювати з молоддю. Вони не володіють достатнім рівнем психолого-педагогічних, методичних знань і вмінь. Дещо кращою є ситуація з аспірантами, які спочатку пройшли магістерську підготовку, потім попрацювали деякий час викладачами вищої школи та закріпили здобуті знання і вміння на практиці, а згодом вступили до аспірантури для того, щоб «зануритися у світ науки». На жаль, у наш час більшість аспірантів формально виконує свої обов’язки науковця, незважаючи на відпрацювання практичної складової своєї професійної діяльності.

Аспірантська підготовка стала предметом дослідження таких науковців, як Л. Баранова [25], С. Гончаренко [82], Л. Кузнецова [173], О. Мороз, В. Юрченко [226], Г. Мухаметзянова [228], В. Павлова [255], Н. Тализіна [345]. Зазначимо, що деякі дослідники пропонують ідеї та програмні положення щодо реформування традиційної траєкторії функціонування аспірантури. Так, В. Нікітін, звертаючи увагу на аналіз сучасної практики роботи дослідника в ринкових умовах розвитку суспільства, у технологіях розробки проектів і програм, критично оцінив зміст та форми підготовки аспірантів і магістрантів. При цьому автор запропонував відмовитися від практики їхньої приналежності до одного навчального закладу, до однієї системи критеріїв і номенклатури спеціальностей, а створити технологічно розгалужену систему вищої підготовки, яка зберігає можливість наукового керівництва й передачу досвіду наукових шкіл [235].

Російська дослідниця Г. Мухаметзянова акцентує увагу на педагогічній підготовці аспірантів, що становить цілісну систему: вивчення теоретичного курсу «Педагогіка і психологія вищої школи», виконання реферативних робіт на одну з актуальних проблем дидактики чи теорії

виховання, відвідування й аналіз лекцій та інших занять провідних викладачів, методична розробка навчальних занять, читання пробних лекцій, участь у виховній роботі студентів [228, с. 48].

У зв'язку з цим підкреслимо, що кваліфікаційна характеристика випускника аспірантури як фахівця вищої кваліфікації передбачає його підготовленість до:

- самостійної (зокрема і керівної) науково-дослідної діяльності, що вимагає широкої фундаментальної підготовки в сучасних напрямках розвитку педагогіки, глибокої спеціалізованої підготовки у вибраному напрямі, володіння навичками сучасних методів дослідження, зокрема математико-статистичних;
- науково-педагогічної викладацької роботи у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах освіти.

Підсумовуючи, констатуємо, що вимоги до знань і вмінь випускника аспірантури передбачають наявність у нього широкої ерудиції, фундаментальної наукової підготовки, володіння сучасними методами пізнання і новими інформаційними технологіями, зокрема методами отримання, обробки і зберігання наукової інформації, вміння самостійно формулювати наукову тематику, організовувати і вести науково-дослідну діяльність з вибраної наукової спеціальності; знань з іноземної мови, історії і філософії науки; професійної підготовки відповідно до переліку спеціальних дисциплін; умінь і навичок проведення самостійної науково-дослідної і науково-педагогічної роботи [255, с. 77].

Підкреслимо, що основна освітня програма підготовки аспірантів реалізується на підставі ліцензії на право ведення освітньої діяльності у сфері післявузівської професійної освіти установами, що мають державну акредитацію. Особам, які успішно пройшли навчання в аспірантурі, згідно з даною освітньою програмою, видають посвідчення, яке є державним документом про післявузівську професійну освіту [255, с. 77].

Вивчення стану організації навчально-пізнавальної діяльності аспірантів в аспекті реалізації освітньо-професійної складової їхньої підготовки в аспірантурі в Україні засвідчило, що аудиторна форма роботи аспірантів переважно відсутня, і навчання в аспірантурі передбачає лише самостійну науково-дослідну форму роботи, що негативно впливає на підготовку фахівців у межах аспірантури. На основі теоретичного аналізу мусимо констатувати, що аспірантура, де переважно навчаються викладацькі кадри для вищої школи, готує їх до дослідної діяльності, а підготовка до навчально-виховної роботи обмежена, здебільшого, епізодичним залученням аспірантів до окремих видів занять [345, с. 7].

Поділяємо погляд О. Мороза та В. Юрченка про те, що, маючи вищу педагогічну освіту (яка зорієнтована переважно на підготовку шкільного педагога), ефективний (чи потенційно такий) вчитель, закінчивши аспірантуру і захистивши дисертацію потрапляє в принципово іншу педагогічну систему. Попередній його педагогічний досвід у школі не сприяє успішній адаптації його до умов викладання у ВНЗ, а через консерватизм і недостатню лабільність педагогічного мислення нерідко може бути і гальмом цього [226].

Готуючи майбутніх викладачів у межах аспірантури, треба пам'ятати про те, що науково-педагогічна діяльність викладача вищої школи – це не просто поєднання педагогічної діяльності, до якої його готували у ВНЗ і яку він реалізовував у школі, і наукової діяльності, досвід якої здобутий у процесі роботи на дисертацією. Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. «Вища наукова школа, чи університет, є ... неподільна єдність викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається» [77, с. 310]. Уже недостатньо лише поєднувати педагогічну спрямованість своєї діяльності з науково-пошуковою активністю, важливо і те, на якому ментально-духовному тлі це відбувається,

наскільки викладач здатний проявляти моральний професіоналізм. Гуманістична парадигма передбачає концентрування учбового процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні й особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості, особистісної і громадянської зрілості [226]. Це передбачає, окрім підвищення науково-теоретичного і фахового рівня спеціалістів, також і поліпшення їхньої психолого-педагогічної підготовки. Результати ж обстеження засвідчують наявність суттєвих прогалин у психолого-педагогічних знаннях як складовій гностичного компонента педагогічної діяльності викладача ВНЗ.

Узагальнюючи сказане вище, зазначаємо, що введення багаторівневої системи освіти відкриває нові перспективи в питаннях підготовки майбутніх педагогічних кадрів. При цьому, у тих, хто вступає до магістратури і, особливо, до аспірантури, повинен бути високий стартовий рівень предметної і науково-дослідної підготовки, що визначається їхнім попереднім індивідуальним освітнім маршрутом. Завдяки можливості індивідуалізації різноманіття магістерських і аспірантських програм, підготовка майбутніх наукових викладацьких кадрів може мати різну спрямованість і інтенсивність. Унаслідок цієї диверсифікації, формування диференційованих програм їхньої предметно-наукової і науково-дослідної підготовки на рівні державного стандарту, а також формулювання відповідних вимог до випускників магістратури і аспірантури є вкрай потрібним [255, с. 70].

Однак констатуємо, що з підписанням Україною Болонської декларації в березні 2005 року почався новий період розвитку вищої школи та пошук спільного підходу до розв'язання загальних проблем вищої освіти [21; 49; 68; 102; 230; 247; 250; 256; 294; 336; 351; 388; 391].

Наголосимо, що найгострішою проблемою успішного функціонування системи вищої професійної освіти є підготовка викладачів вищої школи. В. Вакуленко [54], В. Сенашенко, Н. Сенаторова [316], З. Курлянд [258]

зазначають, що багато років її виконували за принципом «роби як я», тобто спираючись на особисті спостереження педагогічної діяльності своїх викладачів, молодий викладач вищої школи методом спроб і помилок прагнув досягти вершин професійної майстерності. У багатьох ВНЗ така практика входження молодого викладача в навчальний процес існує й сьогодні. Склалася парадоксальна ситуація, коли до педагогічної роботи в школі вчитель готується в профільному ВНЗ упродовж п'яти років, а у вищій школі викладацьку діяльність можна починати, що називається «з чистого аркуша». Це відбувається в умовах, коли багато країн світу мають сертифіковані психолого-педагогічні програми підготовки викладачів вищої школи, а педагогіка вищої школи стала основою наукового підходу до розв'язання багатьох питань викладання у вищих навчальних закладах різного профілю [147; 258; 316; 389; 390; 391; 392; 394; 396; 397].

Підсумовуючи, зазначаємо, що підготовка майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності переважно має відбуватися під час їхнього навчання в магістратурі та аспірантурі, де вони повинні оволодіти основами професійної майстерності, що надасть їм змогу виконувати свою діяльність на високому професійному рівні на користь суспільству.

1.2. Стан дослідження професійної майстерності викладачів вищої школи в педагогічній теорії і практиці

Наслідком демократизації суспільства є активізація інноваційних процесів в освіті, створення авторських шкіл і авторських систем діяльності. Виникає потреба у творчому фахівцеві, який володіє основами освітнього мистецтва, майстерності і творчості [59, с. 82]. У зв'язку з цим підкреслимо,

що розвиток системи освіти неможливий без перенавчання педагогічних кадрів, формування нового педагогічного мислення.

Досліджуючи професійну діяльність викладача вищого педагогічного навчального закладу як носія духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, Е. Помиткін наголошує, що в епоху інформаційних технологій вона набуває особливого значення, оскільки визначає характер розвитку людини й суспільства. Важливість ролі викладача та результатів його діяльності зумовлює відповідно високі вимоги не лише до особистості, а й до професійної майстерності фахівця. Успішно готувати сучасних спеціалістів, ефективно навчати та виховувати студентів можуть викладачі високої кваліфікації та культури [286].

Розділяючи викладену вище думку, З. Курлянд зазначає, що у формуванні особистості майбутнього фахівця, його світогляду, професійних рис провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу, вплив якого, звичайно, відрізняється від впливу шкільного вчителя, оскільки характер стосунків між викладачами та студентами у вищому навчальному закладі значно змінюється під час навчання. Викладач вищої школи має бути не тільки висококваліфікованим ученим, фахівцем, науковцем, а й вихователем [258, с. 230]. Він повинен бути майстром у будь-якому зі своїх професійних проявів. Тому одним з основних засобів розв'язання завдань, які стоять перед вищим навчальним закладом, є формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Теоретичний аналіз [19; 41; 51; 110; 124; 170; 251; 252; 257; 259; 262; 263; 264; 281; 288; 317; 322; 338; 365; 366; 369; 378; 387] дозволив стверджувати, що професійна діяльність викладача – це складна розумова праця, для здійснення якої викладач має володіти глибокими знаннями про цілі та завдання підготовки майбутніх фахівців, уміннями знаходити навчальний матеріал та сконструювати власний, логічно рівно та доказово

його викладати, використовуючи за потреби різноманітні підручники й технічні засоби. Викладач має вміти встановлювати правильні стосунки зі студентами, викликати в них бажання самостійно здобувати знання та навички для оволодіння спеціальністю, перевіряти й оцінювати рівень їхньої підготовленості, мати на студентів ідейний вплив, спрямовувати їхню повсякденну навчальну, загальнокультурну й іншу діяльність. Ця праця потребує постійної зосередженості, безперервного міркування і пошуків нової інформації, ефективних шляхів і засобів навчання та виховання. Це творча, емоційно насичена праця, яка потребує цілеспрямованості, значних волевих зусиль, високоморальної поведінки.

Готовність студентів педагогічних ВНЗ до виконання професійної дії досліджували Л. Кадченко [139], Л. Кандилович [141], А. Ліненко [204]. Адаптацію викладача-початківця, початок професійної діяльності, його перші кроки до майстерності вивчали Л. Лутченко [211], О. Метешкин [218]; І. Облес [238], С. Хатунцева [361].

На проблему формування професійної майстерності педагога звертає свою увагу Г. Логутенко і відзначає, що ця проблема набуває особливої гостроти не тільки тому, що професія викладача належить до масових і соціально важливих у суспільстві, а й тому, що реалізація до життя основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи відбувається в умовах активної зміни поколінь учительства [206, с. 3].

Зазначимо, що майстерність викладача ВНЗ – найважливіший компонент його особистості, його педагогічної діяльності, і водночас це ефективний засіб впливу на виховання майбутнього вчителя або викладача [122]. Тому не випадково професійній майстерності, теоретичній розробці цієї проблеми і практичній її реалізації надають нині великого значення. Питання професійної майстерності викладача ВНЗ розглядають у періодичних наукових виданнях, на конференціях і семінарах з педагогіки вищої школи.

Професійна діяльність викладача відбувається в різних напрямках, тому в кожному з них може проявлятися й майстерність. Розділяючи погляд російського вченого Г. Хозяїнова [363], відзначимо, що можна говорити про професійну майстерність загалом, чи зокрема про майстерність виховання, навчання, здійснення та керування науково-дослідною діяльністю, чи про майстерність організації та управління навчально-виховним процесом. У кожній з названих сфер майстерність має свою специфіку і те спільне, що притаманне будь-якому майстру педагогічної праці. Але відсутність спеціальних розробок з цього питання утруднює оволодіння майстерністю широким колом викладачів, особливо майбутніх.

Задля цього з'ясуємо сутність професійної майстерності. Поняттям «сутність» називають внутрішній зміст предмета, який виражається в єдності всіх різноманітних і суперечливих форм його буття [363].

Відтворення сутності професійної майстерності має бути, насамперед, у визначенні цього поняття. Зазначимо, що, розглядаючи професійну майстерність викладача, звертаємо увагу на дослідження педагогічної майстерності, оскільки, по-перше, деякі науковці та педагоги, які вивчали цю проблему, у своїх дослідженнях уживають обидва терміни: як «педагогічна майстерність», так і «професійна майстерність». Робимо припущення, що ці науковці, розглядаючи професійну майстерність, мають на увазі педагогічну майстерність чи навпаки. По-друге, вивчаючи професійну майстерність викладача, відзначаємо, що педагогічна майстерність є її складовою, тому що в основі досліджень професійної майстерності викладача лежать погляди науковців і педагогів стосовно педагогічної майстерності вчителя. Акцентуємо увагу на тому, що термін «професійна майстерність» набагато ширший, ніж «педагогічна майстерність». Педагогічна майстерність передбачає виконання функцій педагогічного процесу, тобто навчання та виховання, професійна майстерність своєю чергою передбачає також науково-дослідну роботу. Отже досліджуючи проблему формування професійної майстерності викладача, вважаємо за доцільне розглядати погляди

вчених і педагогів стосовно професійної та педагогічної майстерності, в окремих випадках і майстерності вчителя, якщо вони мають теоретичну чи практичну важливість для означеного дослідження.

Проблемою професійної майстерності займалися учені, педагоги і дослідники впродовж багатьох років і продовжують активно досліджувати це питання. Проте, торкаючись аналізу літератури щодо висунутої проблеми, зазначаємо, що науковці та педагоги, які цікавилися цим питанням, не мають єдиної думки, і поняття «професійна майстерність» у літературі інтерпретують по-різному.

Деякі автори (А. Гончаров [85], М. Дьяченко, Л. Кандилович [109], В. Луговий [210]), стверджують, що сутність педагогічної майстерності визначається, як виняткове вміння і мистецтво, яке постійно вдосконалюється. Розділяючи їхню позицію, Б. Лихачов зазначає, що майстерність матеріалізується в уміннях і навичках, через оволодіння способами та прийомами педагогічної праці. Майстерність вимагає від вихователя контролю за своїм психічним станом, учинками, ретельного аналізу подій, розвитку педагогічної інтуїції, уміння швидко оцінювати ситуацію, відчувати стан вихованця, приймати оперативні рішення [205, с. 291].

У словнику російської мови педагогічну майстерність трактують як «високе мистецтво в якійсь галузі» [242, с. 332]. А. Кузьмінський стверджує, що педагогічна майстерність – це досконале, творче виконання педагогом-вихователем своїх професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості вихованця, забезпечення високого рівня її інтелектуального і морально-духовного розвитку [187, с. 25]. Проте, розділяючи погляд А. Макаренка щодо висунутої проблеми, В. Вакуленко відзначав, що педагогічна майстерність – це не особливе мистецтво, яке вимагає таланту, а спеціальність, якої треба вчитися [59].

Сутність професійної майстерності вбачають у професійних знаннях не лише класики, а й сучасні науковці. Педагог-майстер, як зазначав А. Гончаров, – це спеціаліст високого класу, який знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки, який практично розбирається в психології сучасної молоді, досконало володіє методикою навчання та виховання [85, с. 94]. Загалом, розділяючи позиції зазначених вище авторів, констатуємо, що головна мета педагогіки як мистецтва, або інакше – професійної майстерності – визначається як найбільш уміле перетворення в практиці теоретичних положень педагогіки. Тобто, без оволодіння педагогічною теорією (знаннями) викладач не зможе стати справжнім майстром педагогічної праці і забезпечити належний рівень навчання й виховання студентів.

Визначаючи сутність поняття педагогічної майстерності, А. Дистервег, крім знань, відзначає також любов до діла та вихованців і педагогічні здібності [103].

Торкаючись аналізу сутності майстерності, чимало педагогів, крім знань, відзначали вміння (А. Макаренко [213]), інші – знання, вміння та навички (Н. Кузьміна [175]), а також знання, вміння, навички та звички (В. Коротов [167]).

Деякі науковці пропонують дещо інший погляд на професійну майстерність. На їхню думку, її сутність полягає в самонавчанні та самовихованні (К. Левитан, Л. Мнацаканян [200]), вияві педагогом свого «Я» у професії, самореалізації особистості викладача в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості студента (І. Зязюн [260]).

Аналізуючи працю М. Кухарева, В. Решетько «Діагностика педагогічної майстерності», знаходимо ще одне визначення сутності професійної майстерності як сукупності визначених рис особистості педагога, які зумовлюються високим рівнем його психолого-педагогічної підготовки, здатністю розв'язувати педагогічні завдання [194, с. 27].

Н. Тарасевич також звертає увагу на роль рис особистості [346].

Дотримуючись цієї позиції, дослідники І. Зязюн [260], В. Сластьонін [263], М. Фіцула [359], О. Щербаков [383] стверджують, що педагогічна майстерність – це синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва та особистих рис педагога. До того ж, синтез особистісно-ділових рис особистості, які визначають високу ефективність педагогічного процесу, забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Професійна майстерність викладача – це постійна напружена різностороння праця, складовою якої є самоврядування.

Уперше спеціальний курс «Основи педагогічної майстерності» впроваджено в Полтавському педагогічному інституті імені В. Г. Короленка, де педагогічну майстерність як обов'язкову складову діяльності педагога ґрунтовно досліджували теоретично і активно розвивали практично всім колективом інституту. Велику увагу вивченню цієї проблеми приділив І. Зязюн, який є фундатором цього науково-практичного напрямку в системі середньої та вищої освіти в Україні. Сутність майстерності, автор бачить в особистості педагога, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. На його думку, майстерність – це вияв найвищої форми активності особистості в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Багато дослідників професійної та педагогічної майстерності орієнтуються на визначення майстерності, яке подав І. Зязюн, як комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [260], здатність педагога створювати активне пізнавальне середовище [286, с. 77]. Враховуючи викладені погляди науковців, констатуємо, що, незважаючи на велику кількість визначень, вони мають спільну ознаку – професійна майстерність викладача пов'язана з виявом його особистісних властивостей.

Значної уваги дослідженню майстерності приділив О. Гура, стверджуючи, що оволодіння основами майстерності має бути спрямоване не тільки на формування знань і навичок, а передусім на розвиток здатності створювати такий «сплав», що передбачає високий рівень професійної компетентності фахівця. Для досягнення педагогічної майстерності, зазначає дослідник, мають бути розвинуті професійні та особистісні риси в певній системі, що спрямовують, надають особливої форми професійним знанням та вмінням і створюють цей складний феномен. Педагогічна майстерність, вважає О. Гура, є найвищим рівнем розвитку професійної компетентності фахівця, що виявляється в підвищеному рівні розвитку її складових, здатності до саморозвитку та самовдосконалення в педагогічній творчості [90, с. 53].

Низка дослідників (Л. Данилевська [94], І. Зязюн [260], О. Лавріненко [197], В. Куценко [192]) зазначали, що майстерність проявляється в діяльності, дії. Вивчаючи майстерність, В. Куценко вважав, що це цілісне соціально-психологічне утворення, яке містить визначені взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти, що утворюють специфічну систему, це утворення проявляється в діяльності [192].

Аналогічного погляду дотримується російська дослідниця Л. Данилевська, підкреслюючи, що педагог-майстер – це майстер, який постійно шукає нові оптимальні шляхи виховання молодого покоління, який удосконалює свою діяльність, майстерність проявляється в діяльності. Автор констатує, що педагогічна майстерність викладача ВНЗ проявляється в навчально-виховній праці зі студентами, у процесі впливу на студентів [94, с. 59].

Досліджуючи тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя, О. Лавріненко зробив висновок, що «педагогічна майстерність поєднує дидактику з педагогічною дією, олюднює, опочуттєвлює зміст учіння та форми його організації (існування та опанування)»; це домінантна складова педагогічної дії [197, с. 28]. Він довів, що дидактика як теорія

учіння «лише модернізує освіту, є лише теоретичним підходом». Насправді «модернізація залежить від учителя», тому що «дидактика набуває сили в освітніх удосконаленнях як проєктивна організаційна складова педагогічної дії». Адже саме в «діяльності, причому в діяльності ефективній», розкривається майстерність педагога, стверджує І. Зязюн. Незважаючи на це автор підкреслює важливість особистісних рис учителя, які «породжують цю діяльність, забезпечують її успішність». Ці риси є сплавом «властивостей особистості, її позиції, які дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо». Тому педагогічну майстерність не можна зводити лише до діяльності, «обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь» [260, с. 29].

У деяких авторів помічаємо нечіткі позиції щодо сутності професійної майстерності. А. Астахов в одному випадку визначає майстерність як «комплекс здібностей (рис)», а в іншому – як «уміння здійснювати професійну діяльність під знаком якості» [15]. О. Обривкіна сутність професійної діяльності вбачає в певних професійних і особистісних рисах, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність [239].

Цікавими вважаємо думки про професійну майстерність Г. Логутенко в її праці «Шлях до майстерності», де сказано, що майстерність – це складноструктурне утворення, серцевиною якого є творча активність педагога. Майстром-педагогом може стати лише людина з визначеною спадковою схильністю до цієї професії [206, с. 3]. При цьому часто покликаються на твердження М. Калініна про те, що викладачем треба народитися. Зі свого боку, В. Луговий першоджерелом педагогічної діяльності визначає педагогічне покликання, що формується на основі певної природженої психічної структури індивіда (його задатків та обдарувань) соціальним шляхом. Покликання, на думку автора, полягає в людській потребі перетворювати в педагогічну наявну культурну інформацію і далі нести її людям [210, с. 86].

Проте, торкаючись аналізу сутності майстерності, А. Кузьмінський [187, с. 25] стверджував, що педагогічну майстерність не можна пов'язувати з якимось особливим даром, ототожнювати з вродженими рисами. Адже ці риси не передаються спадково. Людина через генно-хромосомну структуру одержує лише задатки, генотипні утворення, які є передумовою розвитку і формування певних рис. До того ж педагогічна професія є масовою, і тут не можна покладатися на талант окремих індивідуальностей. Тому мав рацію А. Макаренко, коли писав, що майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитися [213].

Цінним у теоретичному та практичному осмисленні феномена професійної майстерності, на думку Є. Барбіної, є досвід Центрального інституту підвищення кваліфікації вчителів (Санкт-Петербург), де педагогічну майстерність розглядали як стратегію педагогічної діяльності, що в той же час відповідає найвищим потребам професійної діяльності. Дослідження цих проблем продовжують у створеному в Санкт-Петербурзі Університеті педагогічної майстерності. У своєму дослідженні Є. Барбіна зазначає, що педагогічна майстерність – це складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній реальності [26].

На складності феномену професійної майстерності наголошує О. Капченко, визначаючи педагогічну майстерність як складну, багатогранну гомоморфну систему, яку можна змодельовати з метою її більш глибокого пізнання [144].

Наведені приклади витлумачення сутності професійної майстерності дозволяють зробити висновок, що немає єдиної позиції щодо цього питання. Одні автори вважають, що це знання, вміння, навички, інші – що це особливості особистості, треті – поєднують те й інше разом, четверті – в одних випадках називають професійною майстерністю риси особистості, а в інших випадках –

рівень здійснення професійної діяльності. Отже, узагальнюючи сказане вище, зазначаємо, що сучасні дослідники діяльності викладача розглядають його професійну майстерність, по-перше, як досконале, витончене, оригінальне здійснення навчально-виховної діяльності; по-друге, як синтез різних рис його особистості, здібностей, знань, умінь і навичок; по-третє, як складне структурне утворення, центром якого є творча активність викладача. Усі компоненти майстерності у своїй єдності надають діяльності викладача визначеної направленості, характеризуючи індивідуальний стиль праці.

Розділяючи погляд тих науковців, які вважають, що професійна майстерність викладача передбачає наявність міцних знань предмета, який викладає, широкого ідейно-політичного світогляду, достатньо глибокої вишівської підготовки, робимо висновок, що без оволодіння методологічними основами і психолого-педагогічними закономірностями, методикою і технікою виховання та навчання, без знання індивідуально-типологічних особливостей особистості студента та системи його самостійної інтелектуальної праці неможливе успішне розв'язання проблеми підготовки майбутнього професіонала. Уважаємо за доцільне підтримати позицію І. Наумченка про те, що професійна майстерність – це комплекс взаємозалежних і взаємопов'язаних компонентів, які визначають вищий ступінь підготовленості викладача до різних видів самостійної пізнавально-практичної діяльності в триєдиній системі навчально-науково-виховного процесу у ВНЗ [232, с. 64].

Як засвідчує більш ретельний аналіз, у вивченні проблеми професійної майстерності існують два напрями. Науковці першого напрямку присвячують свої дослідження різним умінням, які самі по собі важливі, але вони не визначають успіх у розв'язанні навчально-виховних завдань. Прихильники другого напрямку підкреслюють важливість особистісних рис викладача і впевнені, що тільки особистість формує особистість. На основі аналізу їхніх досліджень констатуємо, що професійна майстерність викладача є синтезом розвинутого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, навичок,

умінь та емоційно-вольових засобів виразності, які разом з його високо розвинутими особистісними рисами дозволяють йому успішно розв'язати навчально-виховні завдання. У зв'язку з цим подамо думку російського дослідника О. Барабанщикова про те, що діяльність викладача зумовлена багатьма факторами й здійснюється згідно з психолого-педагогічними процесами навчання та виховання студентів. Однак це не заперечує, а навпаки, передбачає головну роль у ній творчого початку та особистісних рис педагога. І не випадково саме тому діяльність викладача іноді ототожнюють з мистецтвом актора, художника, підкреслюючи тим самим значну роль у його роботі натхнення, інтуїції та імпровізації [23, с. 17].

Дотримуючись позиції науковців другого напрямку, зазначаємо, що дослідження професійної майстерності поза особистістю майбутнього викладача є недостатньо ефективними.

Отже, узагальнюючи сказане вище, наголошуємо, що професійна майстерність викладача – це специфічне структурне утворення з множинністю елементів. А сутність її може бути представлена через рівень реалізації викладачем професійної діяльності, що забезпечує високий результат.

Для того, щоб надати повного розуміння сутності професійної майстерності викладача, вважаємо за доцільне зробити аналіз компонентів її структури. Ретельно вивчаючи дослідження, присвячені структурним складовим професійної майстерності, звертаємо увагу на важливість розрізнення поняття «сутність педагогічної майстерності» та «основи педагогічної майстерності». За основу візьмемо думку Г. Хозяїнова, що сутність професійної майстерності – це суть, зміст, між тим, основи професійної майстерності – це те головне, на чому вона будується, без чого професійна майстерність неможлива, це його база, фундамент [363].

Основи професійної майстерності мають закладатися з початку підготовки майбутнього викладача. Без таких основ немає педагога, без них

неможна розраховувати на успіх навчання. Проте навіть якщо ці основи й закладено, це не означає, що людина автоматично стає педагогом-майстром. Поділяємо думку І. Зязюна, що педагог-майстер щоденно підтверджує високий професійний рівень своєї діяльності. І якщо цього немає, то основи так і залишаються всього лише «потенційними можливостями». Творче поєднання цих вихідних складників у процесі здійснення педагогічної діяльності на високому рівні, який веде до досягнення очікуваних результатів у конкретних умовах навчання, і становлять сутність професійної майстерності [260].

Треба зазначити, що структура професійної майстерності викладача складна й багатогранна. Тому для відпрацювання певної позиції спробуємо проаналізувати та узагальнити положення, подані з різних джерел, сформулювати вихідні дані та упорядкувати наявні знання в певну систему.

Як засвідчує ретельний аналіз науково-педагогічних праць, основним компонентом професійної майстерності, який зазначають у працях майже всі дослідники, є професійні знання, а також уміння та навички володіння ними (І. Зязюн [260], Н. Кузьміна [178; 179], М. Фіцула [359]).

Педагогічну техніку, як один з головних компонентів майстерності, розглядала низка вчених, зокрема Ю. Азаров [3], І. Зязюн [260], В. Куценко [192], В. Миндикану [229], Н. Тарасевич [346], М. Фіцула [359]. Розкриваючи структурні складові майстерності та їхній взаємозв'язок, Ю. Азаров відзначає, що сила майстерності у взаємозв'язку почуттів і техніки, який призводить до цілісного образного впливу педагога на особистість, на колектив. Подолання розриву між почуттям і технікою – надійний шлях до майстерності [3, с. 126].

Серед складових педагогічного мистецтва, тобто майстерності, А. Кузьмінський виокремлював знання про педагогічний процес, педагогічні вміння, педагогічну техніку у доцільно організованому спілкуванні, поєднаному з професійним захопленням, переконаністю, вірою та педагогічною імпровізацією [182]. Однак у структурі професійної

майстерності, крім знань, умінь, навичок і методичного мистецтва, В. Куценко [192], В. Тищенко [350], М. Фіцула [359], О. Щербаков [383] виділяють ще один компонент – особистісні риси викладача. Розкриваючи складові педагогічної майстерності, К. Д. Ушинський наголошував на силі впливу особистості на розум тих, хто навчається, впливу, який не можна замінити ні підручниками, ні сентенціями, ні системою покарань і заохочень. Важливе значення мають такі складові, на думку Є. Барбіної [26], як творчість викладача (основна ознака), самовдосконалення, вивчення досвіду, створення власного стилю викладання, своєї системи педагогічної роботи.

Серед зазначених вище компонентів педагогічної майстерності, зокрема знань, умінь, навичок, педагогічної техніки, особистісних рис, творчості викладача, дослідники структури педагогічної майстерності також виділяли педагогічну моральність, зовнішню культуру (М. Фіцула), педагогічну спрямованість особистості викладача, здібності до педагогічної діяльності (Н. Тарасевич), психологічну та етико-педагогічну ерудицію (В. Куценко), гуманістичне спрямування (І. Зязюн), любов до тих, хто навчається (А. Дистервег).

Отже, такі компоненти професійної майстерності, як знання, вміння та навички, визначають майже всі автори, які займалися цією проблемою. Мусимо констатувати, що і перше, і друге, і третє трактуються не завжди однаково не лише за змістом, а й за складовими. Перед тим, як визначити структуру професійної майстерності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу, треба розглянути докладніше складові професійної майстерності викладача, які вже визначені іншими авторами.

Основною складовою професійної майстерності, на думку майже всіх науковців (О. Барабанщиков [23], В. Вакуленко [59], А. Кузьмінський [187], О. Лавріненко [197], А. Макаренко [213], М. Фіцула [359]), є знання, тому що підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність. Оскільки знання викладача звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з

другого – до студентів, психологію яких мусить добре знати, то зміст професійної компетентності становлять знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Зазначимо, що важливою особливістю професійних педагогічних знань є їхня комплексність, і розв’язання окремого педагогічного завдання актуалізує всю систему педагогічних знань викладача, які виявляються як єдине ціле.

Професійні знання є фундаментальною основою професійної майстерності і, як відзначає М. Фіцула, охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічні, фахові, соціально-гуманітарні [359, с. 77]. Студенти високо цінують викладача, який володіє глибокими знаннями із дисциплін свого фаху, виявляє обізнаність зі спорідненими дисциплінами, є науково ерудованим. Без цього марно говорити про становлення майстерності педагога.

На важливість психологічних знань звертає увагу Н. Кузьміна, яка стверджує, що це допоможе майбутнім викладачам розібратися в собі, усвідомити переваги та недоліки власної психіки (пам’яті, уваги, характеру, здібностей), тобто сформувати психологічні вміння в галузі вивчення студентів, збору матеріалу, його фіксації та аналізу [177, с. 289].

Підкреслюючи важливість знань та їхнього систематичного поповнення, І. Зязюн вказує, що на ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість. Зауважимо, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному [260, с. 32].

Відзначимо, що знання педагога – це не сума засвоєних дисциплін, а як зазначає В. Вакуленко, особистісно-забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам [59], тому що майстерність педагога – в «олюднюванні», натхненності знання, яке не переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ [260].

Уміння та навички, як складові основ професійної майстерності, настільки важливі, що деякі дослідники (Н. Кузьміна [178], О. Барабанщиков [23], В. Сластьонін [263]) рівень умінь вважають визначальним у майстерності педагога. Оскільки вміння – це поєднання знань, навичок, цілеспрямованості та творчих можливостей, то оволодіння основами майстерності має бути спрямоване не тільки на формування знань і навичок, а насамперед на розвиток здібності створювати такий сплав [177, с. 228]. Зазначимо, що такі вміння педагог набуває тільки в процесі самостійної діяльності.

Аналізуючи компоненти майстерності, О. Барабанщиков вважає, що до переліку основних педагогічних умінь можна віднести: уміння аналізувати й оцінювати педагогічні ситуації; уміння вивчити кожного студента індивідуально й колектив загалом; своєчасно помічати зміни в їхньому настрої, поведінці та діяльності; уміння планувати навчально-виховну роботу; уміння організувати діяльність тих, хто навчається і виховується; уміння впливати на студентів словом, прикладом; уміння точніше висловлювати свої почуття і ставлення жестами, мімікою і голосом; уміння використовувати в навчанні та вихованні технічні засоби; уміння вислуховувати студентів; уміння практично оцінювати роботу тощо. Кожне з перерахованих умінь базується на різних інтелектуальних та практичних навичках. Зокрема вміння аналізувати та оцінювати педагогічну ситуацію передбачає оволодіння такими навичками: своєчасно звертати увагу на нову подію чи явище, порівнювати їх між собою, узагальнювати, визначати ключові тенденції, робити висновок про характер потрібного впливу [23].

Теоретичні знання та базовані на них уміння – це, на думку В. Сластьоніна, головний об'єктивний зміст майстерності викладача [263].

Педагогічної навички та вміння в сукупності утворюють наступний компонент професійної майстерності – педагогічну техніку (І. Зязюн [260], А. Гончаров [85], А. Кузьмінський [187], А. Макаренко [213], В. Миндикану [229], М. Фіцула [359]). З оволодінням нею в процесі діяльності викладача

з'являються легкість, простота, природність, які є важливими показниками професійної майстерності [85, с. 17].

Аналізуючи сутність педагогічної техніки, науковці в цьому понятті виокремлюють такі компоненти: уміння керувати своєю поведінкою (міміка, пантоміміка, зняття напруги, перцептивні здібності, техніка мови); уміння сугестувати на особистість, групу, колектив («магія дії», створення педагогічно доцільної аури) (А. Кузьмінський); уміння здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу (М. Фіцула); уміння педагога одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керувати своїм психічним станом і станом студентів; уміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу (І. Зязюн).

Розділяючи думку деяких науковців (О. Булатова [52], А. Кузьмінський [187]), вважаємо за доцільне для відпрацювання культури педагогічної техніки в майбутніх викладачів застосовувати елементи театральної, акторської методики [332]. Услід за театальною педагогікою, І. Зязюн умовно поділяє педагогічну техніку на зовнішню (створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття) і внутрішню (втілення внутрішнього переживання вчителя в його телесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці) [260, с. 45].

У зв'язку зі сказаним вище, робимо висновок, що педагогічна техніка – це сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки викладача, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим студентом чи колективом загалом відповідно до поставленої мети навчання та виховання з урахуванням конкретних об'єктивних і суб'єктивних передумов. А. Макаренко [213], розробляючи основи педагогічної майстерності, був переконаний, що оволодіти основами педагогічної техніки можна і треба шляхом

наполегливого навчання. Він плекав надію, що в майбутньому в педагогічних навчальних закладах педагоги будуть оволодівати вміннями і навичками педагогічної майстерності та педагогічної техніки зокрема, а саме оволодіння своїм тілом, культурою мовлення (чітка дикція, поставлений голос, правильне дихання та розумне використання в мовленні міміки та жестів). Прикро, але нині такого навчання, по суті, немає. За наявності розроблених освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), освітньо-професійних програм (ОПП) завдання з формування професійної майстерності виконують формально, чи взагалі не виконують. Тому викладач-початківець у вищому навчальному закладі, не маючи належної підготовки з основ професійної майстерності, зазнає значних труднощів, намагається рухатися до мети засобами «спроб-помилки», нерідко впадає в розпач, розчарування, які іноді примушують молодого фахівця відмовитися від мрії бути викладачем [187].

Уважаємо, що в процесі професійної підготовки до викладацької роботи у вищих навчальних закладах кожен має оволодіти значним обсягом знань і вмінь у царині педагогічної техніки, оскільки педагогічна техніка – це важлива школа становлення майстерності майбутнього викладача.

Розглядаючи педагогічну майстерність, І. Зязюн відзначав, що швидкість набуття майстерності не регламентується лише накопиченням професійних знань. Студенту, який добре вчиться в педагогічному ВНЗ, не завжди легко на педагогічній практиці. Є індивідуальні передумови успішної діяльності, стимулятори професійного зростання – здібності [260].

Отже, ще одним елементом у структурі професійної майстерності є здібності до педагогічної діяльності, які залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності [58; 375]. Аналіз педагогічних здібностей засвідчує, що генеральна здібність, за влучним визначенням Н. Кузьміної, – це чутливість до людини, до особистості, яка формується. Спираючись на дослідження, можна

виокремити провідні здібності до педагогічної діяльності: комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою в спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції в співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування; перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину; динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість; емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив; оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні риси; креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв’язувати проблемні ситуації; інтелектуальні та організаторські здібності. Варто зазначити, що здібності до педагогічної діяльності забезпечують швидкість самовдосконалення. Дотримуючись позиції І. Зязюна, визначаємо оптимістичне прогнозування як одну з провідних професійно-педагогічних здібностей викладача [260, с. 33].

Досліджуючи таку проблему, як професійна майстерність, поділяємо погляд О. Щербакова, який вважав, що одним з головних проявів майстерності є сукупність психічних рис особистості викладача [383].

Організуючи спільну діяльність зі студентами, викладач використовує разом зі знаннями, уміннями та навичками й свої особистісні риси. Його мистецтво при цьому виявляється не тільки в змісті його діяльності, а й у тому, як педагог здійснює її, і тому неабиякої значущості набуває особистісний чинник. Індивідуальність особистості надає майстерності педагога тієї своєрідності, яка дозволяє стверджувати, що кожен педагог-майстер має свій почерк, свою «родзинку».

У зв'язку з цим, Г. Хозяїнов виділяє сукупність з трьох аспектів особистості педагога, які становлять основу його внутрішньої моделі поведінки: громадську та професійно-педагогічну спрямованість особистості; особистісні риси педагога; педагогічні здібності, які допомагають людині оволодіти професією та здійснювати її на високому рівні [363, с. 80].

Серед важливих професійних рис педагога О. Обривкіна визначає працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, обирати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці [240].

Зі свого боку М. Фіцула до професійно значущих рис, які підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності, зараховує доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей [359, с. 77]. Продовжуючи аналіз рис особистості викладача, О. Обривкіна, М. Фіцула констатують, що особистісні риси викладача невід'ємні від професійних і відіграють важливу роль у вихованні і навчанні студентів. До них належать: володіння предметом викладання, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий кругозір тощо. Знання педагога, його кращі риси є потужним засобом переконання і впливу на студента.

Важливою передумовою становлення професіоналізму й формування майстерності А. Кузьмінський відзначає соціально-педагогічні риси і психолого-педагогічні вміння. При цьому зважимо на те, що соціально-педагогічні риси – це результат виховного впливу на особистість з раннього дитинства в сім'ї, освітньо-виховних закладах та ін. [187, с.31].

Серед рис особистості викладача науковці виділяють інтелігентність. С. Гончаренко наголошує, що до основних ознак інтелігентності належить комплекс найважливіших інтелектуальних і моральних рис: загострене відчуття соціальної справедливості, долучення до багатств світової й

національної культури та засвоєння загальнолюдських цінностей, слідування велінням совісті. Найважливішою передумовою інтелігентності є глибокі знання, вміння широко мислити, вивчати та розуміти явища в їхньому взаємозв'язку, поєднувати науковий пошук з активним гуманізмом, уважно ставитися до людей, прагнути підвищити свою культуру, керуватися такими принципами, як професійна самовідданість, педагогічна солідарність, гуманізм, педагогічний оптимізм [23, с. 14; 84; 280].

У викладача високої педагогічної культури інтелігентність поєднується з високою моральністю. Важливими чинниками, які забезпечують моральне зміцнення і підкріплення процесу прояву майстерності викладача, як зазначає А. Кузьмінський, є його совісність, чесність, справедливість і об'єктивність [187].

Розглядаючи педагогічну моральність, В. Андрущенко [11], А. Кузьмінський [184] звертають увагу на морально-духовні цінності і зазначають, що виховання молоді, формування в особистості високих морально-духовних рис залишаються поза увагою педагогів. Утверджується думка, що участь молоді людини в освітньому процесі автоматично забезпечує її виховання. Важливі державні документи також утверджують цей принцип (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти та ін.) [97; 117; 118; 119; 233].

Рівень морально-духовної вихованості викликає тривогу за майбутнє суспільства. Зараз це проблема світового масштабу, оскільки питання виховання людини тривалий час не були пріоритетними, і увага концентрувалася на навчанні. У зв'язку з тим, нині суспільство зобов'язане перейти до наукового обґрунтування і здійснення освітньо-виховної революції, за якої виховання людини випереджало б навчання. Розділяючи викладену вище позицію, науковці з-поміж рис викладача виділяють гуманістичну спрямованість особистості, тобто ідеали, інтереси, ціннісні

орієнтації (І. Зязюн [260], А. Макаренко [213], М. Фіцула [359]) та вважають, що в центрі уваги навчально-виховного процесу має бути вихованець. Зазначаємо, що ставлення викладача до студента має бути не просто офіційним, а людським (дружнім). Педагог має виявляти глибоку повагу до кожної особистості, шанувати, оберігати від негативних впливів, створювати оптимальні умови для її всебічного розвитку, постійно вивчати студентів, щоб мати змогу приймати правильне рішення стосовно кожного з них; бути терплячим до неправильної думки та поглядів вихованців, уміти терпляче роз'яснити їхні помилки; вважати себе відповідальним не тільки за свою правильну поведінку, а й за правильне розуміння його вихованцями, постійно вдосконалювати управління своїми емоціями [23, с. 14]. Акцентуємо увагу на тому, що в центрі гуманістичної спрямованості особистості викладача має бути повага до студента, а мірою поваги треба вважати вимогливість до нього.

Також провідним компонентом професійної майстерності дослідники вважають професійно-педагогічну спрямованість викладача, його інтереси та задоволення від педагогічної діяльності (І. Зязюн [260], А. Кузьмінський [187], О. Обривкіна [239]), любов до педагогічної професії, активне прагнення займатися нею, глибока повага та любов до студентів, повсякденна турбота про них та їхній професійний розвиток [23, с. 11]. Головним у педагогічній спрямованості викладача є система його психолого-педагогічних переконань, яка формується на основі досягнень психолого-педагогічної науки та педагогічного досвіду і належить до системи ідейно-політичних, світоглядних, моральних і естетичних переконань викладача, зумовлює цілісність та якісну визначеність педагога як професіонала та особистості, спонукає його бути послідовним, логічним і цілеспрямованим.

Серед складових педагогічної майстерності І. Богданова виділяє, окрім рис, знань, здібностей, педагогічної техніки, педагогічну технологію, що передбачає моделювання і проектування навчально-виховного процесу,

відбір і композицію навчального матеріалу, пізнавальну діяльність [39, с. 50]. Фундаментом професійної майстерності викладача деякі науковці (В. Мижериков [220], Г. Хозяїнов [362]) вважають педагогічний досвід, зокрема сукупність знань, умінь, навичок, засвоєних за допомогою практичної діяльності в процесі виховання, навчання, освіти та особистісних можливостей педагога. Що вище рівень педагогічної майстерності, то більше ці складові поєднуються в педагогічному досвіді [220; 363]. Набуття досвіду може відбуватися під час проходження майбутніми викладачами педагогічної практики в літньому таборі, психолого-педагогічної практики в школі на 4–5 курсах, асистентської практики в університеті під час навчання в магістратурі.

Зазначимо, що викладач вищої школи одночасно має здійснювати наукову роботу і керувати нею, що передбачає розумову й емоційну напруженість. З. Курлянд констатує, що в таких умовах викладачу важливо мати певний рівень розвитку професійної усталеності в педагогічній діяльності, синтезу властивостей і рис особистості, що дає змогу в межах здійснення своєї професійної діяльності впродовж тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто непередбачених умовах, з мінімальними помилками [191; 258, с. 231]. Розділяючи думку З. Курлянд, наголошуємо, що професійна усталеність дає змогу реалізувати педагогічний і науковий потенціал викладача в професійну майстерність.

Головним у педагогічній майстерності О. Акімова [4], О. Барабаншиков [23], О. Кочетов [169], В. Михайловський [222], Н. Рождественська [305] вважають творчість, яка базується на всіх його компонентах і виявляється в здібності викладача з максимальною ефективністю, щоразу по-новому й педагогічно обґрунтовано застосовувати в навчально-виховному процесі різні методи та форми виховання та навчання, професійні знання та особистісні риси. До того ж, воно виражається у створенні нових педагогічних ідей,

засобів навчально-виховної діяльності, в умінні розв'язувати нетипові завдання. Важливою передумовою педагогічного мистецтва є висока мотивація педагогічної праці [23, с. 18], а головною ознакою майстерності треба вважати сформований у педагога творчий стиль, який забезпечує стабільно високий рівень його професійної діяльності.

Вивчаючи проблему педагогічної творчості, креативності, О. Барабанщиков центральним компонентом професійної майстерності визначає розвинуте психолого-педагогічне мислення, яке характеризується самостійністю, гнучкістю та швидкістю, спирається на розвинуту педагогічну спостережливість, на творчу уяву, що є основою передбачення, без якого неможлива педагогічна творчість [23, с. 18].

Проте А. Гончаров [85], А. Кузьмінський [187], В. Савинець [310], І. Синиця [323] одним із найважливіших компонентів педагогічної майстерності визначають педагогічний такт, що є засобом, за допомогою якого викладач може організувати вплив на студентів, здатністю викладача у всіх випадках дотримуватися міри у стосунках зі слухачами з урахуванням їхнього конкретного фізичного і передусім психічного стану, оперативно та «без тертя» розв'язувати будь-які, навіть конфліктні питання, досягаючи при цьому позитивних результатів у навчанні та вихованні студентів. Зазначимо, що педагогічний такт ґрунтується на глибоких знаннях психології вихованців, їхніх індивідуальних особливостей, набутих у практичній діяльності, а вияв його є важливою умовою формування авторитету викладача.

Ідеальним, з погляду педагогічної майстерності, вважає І. Синиця, є поєднання педагогічного такту з умінням вибирати в кожному конкретному випадку найбільш відповідку педагогічну тактику, уміле поєднання та використання різних засобів впливу на студентів [323; с. 40]. Розділяючи викладену вище позицію, А. Гончаров зазначає, що умовою оптимального вияву педагогічного такту є вміння підходити до оцінки особистості студента диференційно: бачити позитивні та негативні моменти, правильно оцінювати

помилки та недоліки, проектувати позитивне та спиратися на нього, чуйно та уважно ставитися до запитань та інтересів студентів, вміти заспокоїти [85].

Аналізуючи педагогічний такт, В. Савинець констатує, що в розпорядженні викладача вищої школи є великий арсенал різноманітних засобів впливу на студентів. У цьому арсеналі й десятки відтінків голосу, і серйозність, і посмішка, й іронія, і жарт, і дотепність, й уважність, і послідовність, і щирість, і вимогливість [310, с. 52]. В умінні користуватися всіма цими засобами і полягає професійна майстерність викладача.

Цінним для нашого дослідження є визначення майстерності як системи професійних компетентностей (О. Лавріненко) [197]. Робимо висновок, що визначені структурні компоненти професійної майстерності викладача ВНЗ утворюють систему професійних компетентностей, якими повинен володіти викладач ВПНЗ. Поняття «компетентність» (лат. *competens* – здібний) означає «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність» [84]. Категорія професійної компетентності, на думку Д. Чернілевського, М. Томчука, визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [368]. В. Теслюк, П. Лузан стверджують, що професійна компетентність викладача – це складне, багаторівневе утворення особистості, яке характеризується теоретичною і практичною її підготовленістю до здійснення педагогічної діяльності відповідно до вимог та норм [349, с. 28].

Усі визначені компоненти в поєднанні та взаємодії надають діяльності викладача певної спрямованості, характеризують індивідуальний стиль його діяльності. Отже, професійна компетентність викладача є підвалиною для формування його професійної майстерності.

На рівні досягнення майстерності, зазначає І. Зязюн, виникає особлива властивість професійної діяльності, виражена мірою здатності інтегруватися

з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб розв'язання професійних завдань і власного професійного зростання. Майстерність – це особливий стан, який уможлиблює рівень професійної свободи викладача, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності. Це своєрідна етична міра професійної дії [130]. Майстерність надасть майбутньому викладачу свободу через осмислене оволодіння широким технологічним діапазоном, здатність до вибору стратегії (зовнішня свобода дій); наявність сили духу і волі (внутрішня свобода). Тому формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ є невідкладним завданням вищої школи.

Висновки до першого розділу

У нових соціально-економічних умовах під час реформування вищої педагогічної освіти України важливим є врахування світових тенденцій та потреб сучасного суспільства. Пріоритетну увагу треба приділяти підготовці нової генерації науково-педагогічних кадрів вищої школи. У зв'язку з динамічними соціальними, культурними, економічними та політичними змінами в межах країни та в світі зростають вимоги до викладача вищої школи. Професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наявності певних особистісних якостей і соціально-психологічних рис та педагогічних здібностей згідно з потребами сучасного суспільства. Нова концепція освіти та виховання у вищій школі акцентує увагу на вдосконаленні професійно-педагогічної діяльності викладачів ВПНЗ, підвищенні рівня професійної майстерності.

Гуманістично-орієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу у ВПНЗ потребує не лише відмінної соціально-психологічної

системи взаємодії між студентом і викладачем, а й зміщення аспектів у побудові професіограми особистості викладача, розробленні критеріїв та формуванні його професійної майстерності ще під час навчання в магістратурі та аспірантурі.

Теоретичне дослідження засвідчило, що підготовка майбутніх викладачів вищої школи України на основі нормативних документів здійснюється в межах аспірантури з 1925 року та магістратури – з 1993 року.

Підготовка викладачів ВНЗ до майбутньої професійної діяльності ефективніше відбувається під час навчання в магістратурі. На жаль, формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі залишає багато питань для опрацювання. Обґрунтовано потребу змін у структурі, змісті, формах і засобах професійного навчання в межах магістратури, що передбачають співтворчість, взаємодію, дослідництво, творчу інтелектуальну діяльність, дискусійність, психологічний комфорт. Доведено необхідність надання майбутнім викладачам більшої свободи для творчої дії, акцентовано увагу на їхній психолого-педагогічній та морально-етичній підготовці.

Визначено, що підготовка майбутніх викладачів в аспірантурі зводиться лише до написання дисертаційної роботи. Обґрунтовано потребу збільшення уваги на педагогічний аспект викладацької діяльності, підготовку до навчально-виховної роботи. Доведено, що аспірант, який захистив кандидатську дисертацію і планує займатися науково-педагогічною діяльністю, готовий виконувати наукові функції викладача, не розуміється на особливостях навчального процесу та педагогічної діяльності.

Дослідивши наукові джерела з проблеми професійної та педагогічної майстерності, робимо висновок, що професійна майстерність викладача ВНЗ – це складне, динамічне утворення з множинністю елементів. Сутність її може бути представлена через рівень реалізації викладачем професійної діяльності, що забезпечує її високий результат. Серед складових професійної

майстерності науковці виділяють: знання, вміння, навички, педагогічну техніку, здібності, риси викладача, педагогічний досвід, творчість, професійну усталеність та педагогічний такт. Професійна компетентність викладача визначена як підвалина формування його професійної майстерності.

Структурні компоненти професійної майстерності, будучи однотипними для всіх викладачів, утворюють систему професійних компетентностей, якими має володіти викладач ВНЗ.

Основні положення першого розділу висвітлено в публікаціях автора [266; 267; 269; 270; 273].

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Сутність і структура професійної майстерності майбутнього викладача вищої школи

З метою подальшого розвитку національної системи освіти України, її глобалізації, гуманізації та інтеграції в європейський та світовий освітній простір у сучасній педагогічній освіті стало нагальним питання підвищення якості професійної підготовки викладачів саме педагогічних вищих навчальних закладів.

Суб'єктом означеного дослідження є майбутні викладачі вищих педагогічних навчальних закладів, до речі, усіх дисциплін, які викладають у ВПНЗ. Підготовка науково-педагогічних кадрів для вищої школи здійснюється в межах магістратури та аспірантури. Тому до категорії «майбутній викладач» у нашому дослідженні зараховуємо магістрантів та аспірантів різних спеціальностей педагогічного ВНЗ.

Підготовка викладачів педагогічних ВНЗ суттєво відрізняється від підготовки викладачів інших ВНЗ. Окрім професійних знань, викладачі педагогічних ВНЗ мають володіти на високому рівні педагогічними знаннями, оскільки головне завдання викладача педагогічного ВНЗ – це підготовка майбутніх працівників педагогічної галузі, тобто вчителів. Аналіз проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів [64; 80; 107; 173; 180; 183; 226] дає підґрунтя стверджувати, що у сфері підготовки науково-педагогічних працівників ВНЗ акцент робиться на здобуванні суто професійних знань, тобто знань того предмета, який вони будуть викладати. На жаль, здобування знань і формування вмінь та навичок психолого-

педагогічного характеру ігнорується, залишається на другому плані чи зовсім відсутнє. Проте дуже важливо, щоб майбутні викладачі під час навчання у ВПНЗ набули педагогічних знань, умінь та навичок, які допоможуть їм в подальшому професійному становленні та ефективній реалізації викладацької діяльності.

Дослідивши та проаналізувавши педагогічні джерела щодо сутності та структури не лише педагогічної, а й професійної майстерності, варто зазначити, що серед складових професійної майстерності, на думку багатьох науковців, виділяють: знання, вміння, навички, педагогічну техніку, здібності, риси викладача, мислення, покликання, педагогічний досвід, творчість, професійну усталеність і педагогічний такт.

На основі визначених складових професійної майстерності викладача, спробуємо виокремити компоненти професійної майстерності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу та з'ясувати сутність цього феномену. Розглядаючи професійну майстерність викладачів ВПНЗ, вважаємо, що важливою передумовою педагогічного мистецтва є висока мотивація педагогічної праці [22; 96; 132; 386]. Майбутній викладач завжди має виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети, бути активним, ініціативним, спрямованим на досягнення позитивних результатів. Проте досягти високих результатів у професійній діяльності, вважає С. Занюк, неможливо без достатньої мотивації, що становить сукупність усіх спонукальних факторів (не лише особистісних, а й ситуативних), які визначають активність особистості: це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають людину до активності (діяльності) [123]. О. Галус, зокрема, підкреслює велику роль стійких мотивів, які визначають устремління та спрямованість майбутніх магістрів у майбутнє. Домінування глибоких і стійких пізнавальних інтересів та переконань слухачів магістратури до навчальної та наукової діяльності є важливою умовою успішного формування їхньої особистості. Вони більш стійкі в подоланні труднощів, які виникають, бачать

недоліки в методиці навчання та викладання, організації навчальних занять [74, с. 261]. Тому головним компонентом професійної майстерності майбутнього викладача визначено *мотиваційний*, який представлено насамперед такою складовою, як оптимістичне прогнозування, що передбачає розвиток особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на її позитивні риси [260, с. 34].

Спрямованість на особистість студента є основою професійно-педагогічної спрямованості майбутнього викладача (О. Барабанщиков [23], І. Зязюн [260], З. Курлянд [258], О. Обривкіна [239], В. Тищенко [350], М. Фіцула [359]). До її структури зараховуємо інтерес, любов викладача до педагогічної професії та активне прагнення займатися педагогічною діяльністю, бажання сформувати майбутню національну еліту України, виховати гідних громадян країни, створити інтелектуальний потенціал нації. Людина, яка не має педагогічної спрямованості, не володіє азами педагогічної майстерності, вважає Т. Печериця, ніколи не зуміє передати свої знання студентам, вони залишаться назавжди з нею «мертвим багажем» [278, с. 117]. Дуже важливим тут є здобуття задоволення від педагогічної діяльності, що є результатом ініціативності, наявності в майбутнього викладача мотивації на досягнення успіху. З такою мотивацією викладачі, натрапляючи на перешкоди, шукають шляхи їх подолання, надають перевагу нестандартним завданням, мають потребу в ефективності своїх дій, рішуче діють у нестандартних ситуаціях, готові брати на себе відповідальність, характеризуються адекватною самооцінкою. Важливу роль при цьому відіграє впевненість у собі як викладачеві, у своїх знаннях, уміннях, поглядах та оптимізм, який впливає на ефективність навчання та виховання студентів, викликає в них позитивні емоції, добрий настрій і захопленість справою. Упевненість у собі як викладачеві тісно пов'язана з мотивацією «успіху», є інтегральною рисою, що ґрунтується на здібності розуміти студентів, умінні проникати в їхню психологію, враховувати вікові та індивідуальні

особливості, а також в усвідомленні правоти та доречності своїх дій і вчинків. Не обійтися викладачеві і без натхнення, що досить часто є певним збудником творчої роботи, але воно часто з'являється в процесі успішної праці як її наслідок.

Майбутнього викладача вищої школи має характеризувати стійка потреба в самоосвіті, самопізнанні. Він повинен прагнути саморозвиватися та вдосконалюватися, бути не тільки спеціалістом, який навчає майбутніх фахівців, а й ученим, дослідником. Розділяючи думку І. Богданової, головним у мотиваційному компоненті визначаємо бажання майбутніх викладачів до саморозвитку та самореалізації. Їхнє прагнення до самовдосконалення за допомогою самооцінки та самоповаги виявляється в бажанні бути значущим для себе й тих, хто оточує, в активному прояві своєї рольової позиції, тобто в самоефективності [42].

Величезну роль у процесі самовдосконалення майбутнього викладача ВПНЗ відіграє самопізнання, тобто вивчення особистістю власних особливостей. Самооцінка, на думку О. Орлова, має велике значення в діяльності викладача, сприяє критичному становленню викладача до свого положення, надає йому аргументи для прийняття рішень, правильно орієнтує в подальшій поведінці. Самооцінка і самовиховання є не тільки результатом інтересу викладача до своєї професійно-педагогічної діяльності. Викладач прагне кращого, і цьому він повинен мати правильну уяву про себе, а також про те, наскільки його дії відповідають його обов'язкам [245, с. 93].

Оцінка власних здібностей, зокрема професійних, визнання необхідності безперервного, постійного їх розвитку, усвідомлення їхнього рівня як запоруки успіху у своїй професійній діяльності – усе це процедура педагогічної рефлексії. Від рівня розвитку рефлексивних здібностей значною мірою залежать педагогічна творчість і професійна майстерність. На важливості розвитку рефлексії у професійній діяльності наголошує І. Зязюн у своїй праці «Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти» і

зазначає, що «досвід рефлексії, зверненої на різні об'єкти, насамперед – на власну діяльність, свої особистісні вияви в педагогічній позиції дає студенту методологічний ключ до наступної самостійної роботи з самовдосконалення, дозволяючи грамотно формувати інформаційний запит до педагогічної науки, історичного досвіду, педагогів, колег» [131]. Рефлексія також допомагає в будіванні гуманістичних суб'єктно-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом, оскільки здатність до рефлексії це не просто знання чи розуміння іншої людини, стверджує Г. Андреєва, це своєрідний подвійний процес «дзеркальних» відображень один одного, відтворення внутрішнього світу іншої людини, у якому присутній «образ» партнера [10]. На думку відомого педагога Ю. Кулюткіна, рефлексивні процеси – це процеси відбиття однією людиною (учителем, викладачем) «внутрішньої картини світу» іншої людини (учня, студента) [190], вони забезпечують формування образу іншої людини та її розуміння [105].

Оскільки знання – це фундаментальна основа професійної майстерності, то наступним компонентом професійної майстерності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу є *гностичний компонент*. Підвалиною цього компонента вважаємо професійну компетентність майбутнього викладача (О. Барабанщиков [23], В. Вакуленко [59], А. Кузьмінський [184], А. Макаренко [213], М. Фіцула [359]), до складу якої зараховуємо, насамперед, психолого-педагогічні знання – знання дидактики вищої школи, теорії виховання, соціології, знання психічних видів і станів студентів, власного психічного виду (соціоніка), закономірностей вікових та індивідуальних особливостей студентів (андрагогіка – М. Громкова [86], С. Змейов [126], І. Колеснікова [158], О. Огієнко [241]), знання психологічних основ викладання обраної дисципліни. Ураховуючи особливості особистості, викладач зможе зацікавити студента інформацією, викликати захоплення нею і бажання поповнювати свої знання. О. Барабанщиков зазначає, що психолого-педагогічні знання є своєрідним

компасом у діяльності викладача, передумовою його творчості в навчально-виховній діяльності [23, с. 17]. На важливості педагогічно-психологічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів акцентують О. Мороз, О. Падалка, В. Юрченко [226], оскільки високий рівень педагогічно-психологічної культури педагогів, упровадження здобутків педагогічної й психологічної науки в педагогічну практику – реальна передумова підвищення ефективності педагогічного процесу у вищому закладі освіти, гуманізації й гуманітаризації всього освітнього простору.

Дуже важливими в педагогічній майстерності є професійні знання, передусім фахових дисциплін. Студенти високо цінують викладача, який володіє глибокими знаннями із дисциплін свого фаху, виявляє обізнаність зі спорідненими дисциплінами, є науково ерудованим. Без психолого-педагогічної та етико-педагогічної ерудиції марно говорити про формування професійної майстерності майбутнього викладача. Також неможливою є успішна підготовка майбутнього спеціаліста, який на практиці не знається на психології сучасної молоді та не володіє методикою навчання та виховання. Без оволодіння методологічними основами й психолого-педагогічними закономірностями, методикою виховання та навчання, без знань індивідуально-психологічних особливостей особистості студента та системи його інтелектуальної праці марно говорити про формування професійної майстерності.

Важливу роль відіграють знання методики викладання, тобто знання методів, засобів і прийомів, методик і технологій донесення наукової інформації до студентів, викладання обраного предмета. Знання технічних вербальних засобів допоможуть викладачеві подати складне завдання доступно. У наш час інтегративну роль відіграють знання інформаційних технологій, тобто знання різноманітних комп'ютерних програм, автоматизованих інформаційних систем, зокрема збирання, збереження, оброблення і представлення інформації з використанням електронної техніки

та систем комунікацій, які сприятимуть легкому та швидкому опрацюванню різних завдань на персональному комп'ютері.

В умовах інтеграції та демократизації вищої освіти суттєво зростає роль інноваційних технологій, засвоєння та застосування викладачами педагогічних новинок.

Глибше розкрити закономірні зв'язки між предметами, процесами та явищами реального світу майбутньому викладачу дозволять знання суміжних дисциплін, які також сприятимуть формуванню всебічно розвиненого спеціаліста.

Знання з мистецтва, філософії, політики, сучасних досягнень науки і техніки – загальнокультурні знання – нададуть викладачеві можливість спілкуватися зі студентами на різноманітні теми, спрямують студентів на цікаві справи, допоможуть змістовно організувати їхнє змістовне дозвілля.

Важливою особливістю знань є їхня комплексність, що потребує від викладача вміння добирати, синтезувати, аналізувати здобуті знання для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, для досягнення педагогічної мети, уявлення технології її застосування. Це зумовлює потребу осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії – тобто необхідність розвинутого професійного мислення. Доречно сказати, що знання викладача стануть могутнім засобом у навчанні і вихованні, коли їх не лише викладають, а й застосовують для розумового розвитку студентів, їхньої підготовки з фаху, морального виховання. Оскільки професійна майстерність, як стверджує О. Лавріненко, є не лише комплексом властивостей особистості, що забезпечують високий рівень професійної діяльності на рефлексивній основі, а й системою професійних компетентностей, сформованих на методологічному, теоретичному, методичному і технологічному рівнях [197, с. 22].

Як було зазначено в попередньому підрозділі, майстерність проявляється в ефективній діяльності, тобто пов'язана з дією. Тому структура

професійної майстерності майбутнього викладача ВПНЗ також представлена *процесуальним компонентом* та передбачає володіння методами, способами і технологіями навчання та виховання, що стає можливим за допомогою вмінь, навичок та педагогічної техніки (Н. Кузьміна [180], О. Барабанщиков [23], А. Гончаров [85], М. Дьяченко, Л. Кандилович [109] І. Зязюн [260], А. Кузьмінський [187], А. Макаренко [213], М. Фіцула [359]). Уміння дозволяють на основі надбаних знань і навичок виконувати певні види діяльності в мінливих умовах. Аналіз наукових праць, присвячених розгляду вмінь, якими повинен володіти майбутній викладач, дозволяє зробити висновок, що важливими професійно-педагогічними вміннями є організаційні та комунікативні вміння. Педагогічне спілкування стало предметом уваги багатьох науковців (І. Зимня [125], О. Леонтьєв [203], В. Кан-Калик [143], А. Кузьмінський [184], І. Риданова [309], О. Савченко [311], В. Тищенко [350], Я. Тютюнник [354], В. Ширшов [381]). Оскільки особливого значення в професійній підготовці майбутніх викладачів набуває формування вміння вести продуктивний інтерактивний діалог, то під час формування професійної майстерності в майбутніх викладачів треба звернути увагу на розвиток у них комунікативних умінь, зокрема чітку дикцію, поставлений голос, правильне дихання та розумне використання в мовленні міміки та жестів. Викладач безперечно здійснює різноманітну комунікативну діяльність, яка потребує активності та взаємної спрямованості дій її учасників. Окрім здатності вести професійний діалог, зазначає Я. Тютюнник, культура професійного спілкування об'єднує такі риси як емпатію (здатність до співпереживання) та рефлексію (здатність до миттєвої корекції власної поведінки) [354, с. 184]. Підкреслимо, що успіх професійної діяльності майбутнього викладача значною мірою буде залежати від рівня сформованості комунікативних умінь професійного спілкування, що є потребою, складовою професійної майстерності викладача та інструментом його впливу на студентів.

Майстерність викладача також виявляється в уміннях організовувати навчальний процес, активізувати учнів та студентів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу, формувати в тих, хто навчається, високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі учіння [105]. Досліджуючи проблему виховання у вищій школі [12; 32; 78; 95; 154; 165; 168; 196; 287; 296; 379], цікавими вважаємо думки таких науковців, як В. Глазиріна та О. Артьоменко, які стверджують, що ціллю виховної роботи є формування особистісних рис, які у своїй сукупності дадуть основні відносини, а ті, своєю чергою, – особистість. Також поділяємо їхню думку з приводу того, що викладач, який сам пройшов певну школу виховання, здатен найкращим чином відтворити її у своїй діяльності. Тому система виховної роботи в педагогічній школі розглядається, з одного боку, як робота для досягнення цілей виховання, а з іншого – як практичний блок професійної підготовки майбутнього викладача. Виходячи з цього, ціллю виховної роботи було запропоновано створення умов для соціальних контактів і формування соціальних зв'язків з метою відпрацювання соціальних ролей для самореалізації в основних сферах життєдіяльності [78].

В. Демчук зазначає, що у контексті Болонського процесу як нової історичної реальності постає вимога переосмислення традиційних основ виховання. Застосування міжнародних стандартів у процесі осмислення діяльності ВНЗ спонукає розглядати виховний процес як основний порядок з освітнім. Автор наголошує, що входження України в Болонський процес обумовлює методологічний плюралізм виховних систем ВНЗ, згідно з яким найкращою вважають ту концепцію і теорію виховання, що сприяє створенню умов, за яких студент інтенсивно оволодіває компетентностями майбутньої професії, уміннями та навичками розв'язання не лише теоретичних, а й практичних – соціальних, екологічних, культурних проблем,

етичних норм тощо, а відтак формується як самодостатній громадянин – патріот України [95].

У процесі виховної роботи зі студентами, вважає О. Коваль, вирішуються два взаємопов'язані завдання виховання. Одним із них є формування в студентів знань про норми і правила моральної поведінки, а іншим – виховання внутрішньої потреби в дотриманні та виконанні їх [154, с. 128]. О. Шестоपालюк наголошує на важливості різноманітних підходів до виховання в майбутніх педагогів основних елементів громадянської компетентності та стверджує, що викладачі педагогічних дисциплін, насамперед, повинні орієнтувати їх на загальнолюдські цінності та особистісно діяльнісний підхід, утверджувати гуманістичний образ виховання, сутність якого в організації спільної життєдіяльності, створенні умов для саморозвитку, розумінні внутрішнього світу людини, її успішній соціалізації в суспільстві. Поділяючи думку автора, зазначаємо, що громадянська компетентність майбутніх викладачів ВПНЗ створює фундамент для появи благородних громадянських рис особистості, культивує цінності прав, свобод людини, повагу до прав інших людей, визнання цінностей демократії, мотивування людей до участі у розв'язанні проблем громадського життя і, у зв'язку з цим, вміння висувати високі вимоги до результатів своєї праці [379, с. 106].

У системі вищої освіти, де відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців і куди приходять уже не діти, а люди з певними поглядами і переконаннями, прагненнями та інтересами, не повинно бути виховної роботи в тому її розумінні, яке є характерним для середньої школи, зазначає О. Пономарьов. Тут повинна бути системна виховна діяльність, за якої педагог не виховує студентів, а вони самі в ній виховуються. Рівнем своїх знань, прикладом свого ставлення до справи, до професійної і педагогічної діяльності, своїм ставленням до студентів, своїми світоглядними позиціями, моральними принципами і переконаннями він має бути певним

ідеалом для студентів, який спонукає їхнє прагнення наслідувати цей приклад [287, с. 143]. Виховна робота передбачає формування ціннісного ставлення до своєї майбутньої фахової діяльності, без усвідомлення її суспільної значущості й основної передумови життєвого успіху неможливо забезпечити належної особистісної самореалізації. А таке формування визначальним чином здійснюється як результат спеціально організованого системного і цілеспрямованого впливу виховної складової освіти.

Ще одним з виховних завдань вищої школи є формування в студентів дійсно «планетарного мислення», розуміння загроз і ризиків та можливостей уникнути їх завдяки належному високопрофесійному здійсненню своєї майбутньої діяльності та відчуття особистої відповідальності. Філософія виховання має виходити з того, що основою всієї системи виховної діяльності має бути орієнтація на самовиховання [287, с. 144].

Велику роль у професійній діяльності викладача відіграє також його наукова робота. Безперечною умовою підготовки майбутнього спеціаліста є залучення його до науково-дослідної роботи, у процесі якої формуються важливі професійні риси [113; 169]. Зазначимо, що викладач, який займається науково-дослідною діяльністю, керує навчальним процесом та виробляє в студентів інтерес до пізнання, вводить їх у світ останніх досягнень науки, залучає їх до творчого осмислення здобутих знань [1, с. 138].

Тому важливою складовою процесуального компонента є організаційні вміння майбутнього викладача, що передбачають уміння організовувати навчальну, виховну, методичну діяльність, здійснювати і керувати науково-дослідною дослідною роботою студентів.

Основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України загалом стає інноваційна діяльність педагогів [17; 24; 33; 42; 43; 172]. Тому невід'ємною складовою процесуального компонента професійної майстерності майбутнього викладача є вміння застосовувати інноваційні

технології. Але майбутньому викладачеві потрібно не тільки вміти орієнтуватися в швидко змінюваних суспільних відносинах, він повинен уміти розкривати внутрішні рушійні сили саморозвитку особистості [36; 129; 209]. Варто звернути увагу на створення інноваційного потенціалу майбутнього викладача, який характеризується творчою здатністю генерувати нові уявлення та ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань [106]. У цьому процесі майбутній викладач повинен володіти особистісною змобілізованістю, основою якої є мобілізаційна готовність до професійного саморозвитку, що залежить від вольової активності як самонастроювання на мобілізацію вольових зусиль, емоційного настрою як самоналагоджування на мобілізацію захисних та управлінських резервів організму, енергодійності як самодетермінації на успішний результат діяльності [37; 40, с. 23]. За словами І. Богданової, сутність професійної енергодійності криється в суб'єктному розумінні своїх енергетичних можливостей, усвідомленні своєї сили досягнень, сили самоактуалізації, сили реалізації «Я–концепції», сили розуміння своїх можливостей [42, с. 130]. Отже, майбутній викладач повинен уміти змобілізуватися для досягнення успіху під час професійної діяльності та, генеруючи знання та досвід, повинен уміти заряджати ними інших.

Хоч педагогічна майстерність виявляється в дії, проте не зводиться лише до неї. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. І. Зязюн вважає, що сутність майстерності в особистості, в її позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність, підкреслює автор, це вияв найвищої форми активності особистості викладача в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання [260].

Досліджуючи таку проблему, як професійна майстерність, науковці вважають одним з головних виявів майстерності сукупність психічних рис

особистості викладача. Він використовує разом зі знаннями, уміннями та навичками, і свої особистісні риси, виявляючи своє мистецтво. До структури *особистісного компонента* професійної майстерності майбутнього викладача ВПНЗ зараховуємо також здібності викладача до професійної діяльності, тобто індивідуальні передумови успішної діяльності, стимулятори професійного зростання, які залежать від особливостей перебігу психічних процесів і забезпечують швидкість самовдосконалення (І. Зязюн [260], Н. Кузьміна [180], В. Тищенко [350], М. Фіцула [359]). Емоційна стабільність викладача забезпечить швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів, дотримання балансу втомлюваності. Важливу роль відіграє вміння керувати своїм емоційним станом, тобто володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами, свідомо контролювати свої вчинки [315].

Оскільки викладач – це творча професія, то дуже важливо для майбутнього викладача мати творчий потенціал, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко оцінювати ситуацію та розв’язувати проблемні випадки, вирішувати нетипові завдання [4; 195; 234; 304; 324; 325]. Творчість викладача, вважає С. Вітвицька, полягає, насамперед, у доборі методів, розробці технологій реалізації мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою, зокрема забезпечення ефективного навчально-виховного процесу, озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями, привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час, розвиток творчого мислення, озброєння вміннями наукового дослідження, виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини [64]. Проблему формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті досліджувала Р. Серьожникова [318].

Займаючись творчою діяльністю, створюючи нове, майбутній викладач передусім має звертатися до імпровізації, сутність якої в швидкому і гнучкому реагуванні на новоявлені педагогічні завдання. Педагогічна

імпровізація завжди пов'язана з творчістю: в умовах педагогічної імпровізації йде процес самоактуалізації і мобілізації творчих сил і здібностей, відбувається творчий саморозвиток педагога. Відмінною ознакою педагогічної імпровізації є те, що вона має загальнопедагогічну цінність, педагогічну значущість, є показником якості творчого навчання і виховання [42; 45; 108; 223]. У зв'язку з цим мета виховання й освіти у вищій школі пов'язується з формуванням особистості викладача, якому притаманні певні творчі риси, постійна готовність до інтенсивного розвитку творчого потенціалу, готовність до імпровізації в навчально-виховному процесі школи.

Відзначимо, що майбутній викладач постійно має здійснювати ретельний аналіз подій, відчувати стан студента, приймати оперативні рішення, тому значну увагу під час формування творчого потенціалу, як показника професійної майстерності, треба звернути на розвиток педагогічної інтуїції як здатності викладача миттєво зробити найбільш вдалий, найбільш ефективний навчальний крок через безпосереднє його бачення, без обґрунтування за допомогою доказів [29; 214; 221; 350; 364; 380; 382]. При цьому важливо, що для педагогічної інтуїції типовою є несподіваність, раптовість правильної професійної дії (І. Богданова) [42]. Майбутній викладач має намагатися з максимальною ефективністю щоразу по-новому й педагогічно обґрунтовано застосовувати в навчально-виховному процесі різні методи, засоби і форми виховання та навчання, професійні знання та особистісні риси. Задля цього майбутньому викладачу потрібно розвивати інтуїцію, що, як засвідчує І. Богданова, є механізмом, дію якого вирізняють: індивідуальний стиль діяльності, що характеризується специфічним чуттям, проблемним баченням, тонким розумінням, творчим уявленням, чіткою пронизливістю, практичною мудрістю; імпровізаційна діяльність, яка забезпечується специфічним осяянням, артистизмом педагога, оптимальністю вибору дій, винахідливістю під неухильним самоаналізом та

пильним самоконтролем; творчий стиль діяльності, що вбирає в себе всі складові не лише педагогічної діяльності, а й особистісні риси викладача, що виявляються в специфічному почерку, неповторній індивідуальності, творчій самобутності, неабиякій винахідливості, гнучкості та евристичності мислення; конструктивна діяльність, основу якої становить моделювання цілісного образу, проектування та прогнозування діяльності, ініціативність та оперативність мислення, педагогічне передбачення [42, с. 89].

3-поміж рис майбутнього викладача має чітко виділятися інтерактивна спрямованість особистості, спрямованість на особистість іншої людини, на взаємодію з нею. Доречно відзначити, що сутність інтерактивної спрямованості полягає у створенні комунікативного забезпечення навчання шляхом установлення контакту, ведення діалогу [231; 283]. Це передбачає не лише обмін інформацією, але й організацію спільних дій, планування спільної діяльності. Велику роль у цьому відіграє повага до вихованців і вимогливість до них, шанування, оберігання від негативних впливів, емпатія, створювання оптимальних умов для їхнього всебічного розвитку, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків (А. Макаренко [213]).

На основі теоретичного аналізу складових професійної майстерності, виокремлюємо 4 компоненти професійної майстерності майбутнього викладача:

- мотиваційний компонент – наявність мотивації на досягнення успіху, задоволення від професійної діяльності, ініціативність, оптимізм, добрий настрій і захопленість справою, активність, бажання до саморозвитку та самореалізації засобами рефлексії, прагнення до самовдосконалення;
- гностичний компонент – сукупність професійних, психолого-педагогічних, загальнокультурних знань, знань методики викладання, усвідомлення сутності професійної майстерності;

- процесуальний компонент – комплекс умінь та навичок, що забезпечить організацію успішної інноваційної професійної діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- особистісний компонент – сукупність рис і здібностей, що передбачає творчу усталену діяльність, спрямовану на особистість іншої людини, на взаємодію з нею на засадах поваги та взаєморозуміння.

Акцентуємо увагу на тому, що основи професійної майстерності можуть бути сформовані в кожного майбутнього викладача, утворюючи базу, яка надасть йому змогу піднятися на рівень професійної майстерності [220, с. 154].

Отже, у ході дослідження визначено, що професійна майстерність майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу – це складне динамічне утворення, що забезпечує багатопланову, багатоаспектну, поліфункціональну інноваційну діяльність, сутність якої проявляється крізь призму його індивідуальності. Безперечно, професійна майстерність розкривається в дії, причому в дії ефективній. Головне завдання викладача полягає в тому, щоб сформувати у вихованця мотивацію на досягнення успіху, яка допоможе йому в майбутньому виконувати професійну діяльність ефективно.

2.2. Педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів

Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що загальні основи професійної майстерності викладачів вивчали Н. Аксьонова [5], Г. Александров [6], А. Астахов [15], О. Барабанщиков [23], Є. Барбіна [26], С. Вітвицька [63], Л. Данилевська [94], І. Дроздова [105], М. Дьяченко,

Л. Кандибович [109], З. Єсарева [112], В. Ковальчук [156], Н. Кузьміна [181], А. Кузьмінський [188], В. Куценко [192], Є. Леонова [202], П. Лузан, В. Теслюк [349], В. Симонов [321], Г. Скок [326], М. Фіцула [359], Г. Хозяїнов [363]. Деякі аспекти формування професійної майстерності в майбутніх викладачів розглядали О. Гура (психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ) [90], Д. Чернілевський (особистісне зростання викладача вищої школи в системі неперервної освіти) [371], С. Вітвицька (педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти, підготовка магістрів до інноваційної діяльності) [64], В. Вакуленко (самореалізація творчих потенціалів учасників освітнього процесу й розвиток готовності випускників до продуктивної педагогічної діяльності) [53], З. Курлянд (професійна усталеність викладача) [191], І. Ірхіна (професійна толерантність викладача) [137], М. Громкова, С. Змейов (особливості діяльності викладача-андрагога) [86; 126], О. Мороз, В. Юрченко (науково-педагогічна діяльність викладача ВНЗ) [226].

Підкреслимо, що дослідження проблеми формування професійної майстерності викликає чимало суперечок, оскільки накопичено достатньо емпіричних фактів щодо цієї проблематики, описано багато визначень майстерності, педагогічної та професійної. Ґрунтовного аналізу потребує більшість досліджень, зосереджених на вивченні впливу певних умов на формування професійної майстерності. Для того, щоб визначити педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, вважаємо за потрібне дослідити сутність таких понять, як «умова» та «педагогічна умова». Отже, умова – це обставина, від якої щось залежить; вимогливість до себе; правила, встановлені в якійсь сфері життя чи діяльності; дані та вимоги, з яких треба виходити [61]. У філософії категорію «умова» трактують як вираз відношення предмета до явищ навколо нього, без яких він не може існувати. Умова є тим середовищем, обстановкою, в якій явища, процеси виникають, існують та розвиваються. У психології «умову» також визначають як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього

середовища, що закономірно впливає на розвиток конкретного психічного явища [70; 303; 248].

Детальніше розглянемо поняття «педагогічна умова». У сучасній педагогічній і психологічній літературі категорію «умова» розглядають як видову щодо родових понять «середовище», «обставини», «обстановка», що розширює сукупність об'єктів, потрібних для виникнення, існування та зміни педагогічної системи. Педагогічне трактування цієї категорії представлено в працях В. Андрєєва, який розглядає умову як ціленаправлений відбір, консультування та застосування елементів змісту, методів навчання та виховання для дидактичних цілей [10, с. 86]. Педагогічною умовою називають і обставини, і обстановку, і явища, і фактори (чинники), і шляхи, і уявні результати, і напрями тощо. Однак більшість науковців пов'язує реалізацію педагогічних умов з ефективністю або продуктивністю педагогічного процесу [305]. З. Курлянд зазначає, що, коли одне явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого явища, воно є умовою [191, с. 13]. Є. Рапацевич визначає умови як суб'єктивні та об'єктивні вимоги та передумови, реалізація яких сприяє досягненню цілі в роботі за найбільш раціонального використання сил і засобів. Реалізація об'єктивних вимог до діяльності викладача виявляється в успішному вирішенні різних педагогічних завдань, у раціональному використанні засобів для досягнення цілей навчально-виховної роботи. Суб'єктивними передумовами ефективності діяльності викладача є його знання, уміння, навички, психічні процеси, стани, риси особистості, які забезпечують виконання педагогічних завдань [303]. На основі попередніх визначень, констатуємо, що об'єктивні вимоги та передумови є незмінними складовими педагогічного процесу, які об'єктивно існують у педагогічному середовищі. Зокрема суб'єктивні передумови становлять змінні складові психолого-педагогічного портрету викладача. Також виокремлюють

зовнішні умови як нові умови середовища, життєві обставини, дії інших людей тощо, і внутрішні умови як індивідуально-типологічні особистісні риси особистості [253].

Аналіз праць, присвячених підготовці майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, засвідчує, що серед напрямів щодо визначення педагогічних умов превалюють такі:

- орієнтація / оновлення змісту / збагачення знань / актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків нормативних навчальних дисциплін;
- озброєння вміннями та навичками / розробка і забезпечення технології педагогічного супроводу / залучення до самопроектувальної діяльності, прояву власного потенціалу / ігрове моделювання ситуацій рефлексивної самоорганізації / створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі;
- забезпечення сталої мотивації / стимулювання до досягнення успіху / самомоніторинг / рефлексія педагогічної діяльності / створення сприятливого психологічного клімату / актуалізація ціннісного ставлення / організація самовдосконалення / стимулювання самореалізації.

На основі проведеного аналізу визначимося з власним трактуванням педагогічних умов. Вважаємо, що педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів становлять сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчального процесу, суб'єктивних та об'єктивних передумов педагогічного середовища, від реалізації яких залежить здійснення майбутніми викладачами професійної діяльності на високому рівні за раціонального використання особистісних ресурсів. При цьому педагогічні умови є обов'язковим компонентом процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ВПНЗ і мають бути враховані в організації навчального процесу, оскільки закономірно впливають на розвиток професійної майстерності та дозволяють забезпечити високий рівень її формування.

Для визначення педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, важливо врахувати потреби суспільства в професіоналах у галузі педагогічної діяльності у ВНЗ і ті зміни, що відбуваються в суспільстві. На підставі вивченої психолого-педагогічної літератури виокремлено три педагогічні умови, які сприятимуть формуванню професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ:

- стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії;
- створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів;
- опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції.

Виокремлення першої умови – *стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії* – пов'язане з тим фактом, що в сучасному соціокультурному суспільстві особливого значення набуває проблема підготовки відповідальної, творчої особистості, здатної до постійного самовиховання і саморозвитку, спроможної реалізувати свій потенціал на користь суспільству. Специфіка підготовки викладача ВПНЗ полягає в тому, що, окрім теоретичних знань і практичних навичок, майбутній викладач має передусім добре розуміти себе, власні слабкі сторони та ресурсні стани, дотримуватися певної системи цінностей, етичних і світоглядних переконань та мати стійку мотивацію до професійної діяльності.

Викладач вищої школи, відповідно до сучасних критеріїв професійно-педагогічної культури, – це креативна особистість, яка мислить варіативно, постійно сумнівається, не задовольняється досягнутими результатами, має розвинуте відчуття нового, прагнення до творення.

Центральною проблемою сучасної системи освіти стає особистість. Розвиток особистості студента, майбутнього викладача, як пріоритет новітнього педагогічного мислення потребує перегляду змісту навчального

процесу та організації виховної роботи. Навчальний процес у вищій школі повинен скеровуватись на формування продуктивного мислення, розвиток інтелектуального потенціалу особистості, становлення способу логічного аналізу та всебічної обробки інформації. Але не менш важливим завданням освіти є допомога у відкритті себе, сприяння духовному та особистісному зростанню кожного студента [81, с. 127], заохочення до самовдосконалення.

Серед чинників, які сприяють самовдосконаленню майбутнього викладача, виділяємо особистісно-орієнтовану освіту, націлену на формування особистості студента, розвиток мотивації до професійного зростання та прагнення займатися самоосвітою; підвищення престижу професії викладача.

Серйозним кроком до системного оновлення вишівської освіти повинно стати посилення уваги до особистісного зростання майбутніх викладачів ВНЗ, щоб усі ключові педагогічні позиції у ВНЗ посіли педагогі-гуманісти, звичайно, змістовні, яскраві, особистості, які самореалізуються і саморозвиваються, здатні виявити перед студентами свою глибоку повагу до людей, до культури, захоплення своєю професійною справою, а також постати як цікаві вчені, які здійснюють актуальні дослідження, здатні захопити ними своїх студентів, налаштовані на емпатійні взаємини, орієнтовані на глибинне гуманістичне спілкування і взаємодію не лише в професійній праці, а й у житті. Саме тому не тільки для науки, але, передусім, для здійснення якісної гуманістичної освіти майбутнього викладача життєво важливо всіляко допомагати справжній науково-дослідній діяльності, творчості педагогів, яка одухотворює як викладання, так і загалом їхнє особистісне самоподання, здатне прививати студентам прагнення до професіоналізму, до максимальної самовіддачі справі [71; 165]. Отже, особистісно-орієнтована освіта передбачає, насамперед, той же підхід до майбутнього викладача, максимальне сприяння не статусному, соціальному, а внутрішньому його особистісному зростанню, оскільки саме «особистісна спрямованість і особистісна зрілість –

найважливіші інструменти і технології» [304; 355; 373]. Доречно буде відзначити важливість таких понять, як «самовдосконалення», «самоефективність», «самореалізація», «саморозвиток», «самовираження», «самоствердження».

Стимулювання майбутнього викладача до самовдосконалення значною мірою залежить від мотиваційного аспекту навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що без достатньо позитивної мотивації неможливо досягти результатів у розвитку особистості під час навчання у вищій школі. Варто зазначити, що мотивація – це внутрішній процес свідомого вибору людиною певного типу поведінки, який визначається комплексним впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, це та спонукальна сила, яка викликає активність людини та визначає спрямованість її розвитку та діяльності. Найважливішим джерелом мотивації є потреби та інтереси [386].

Мотивація, за твердженням А. Маслоу, це генетичне прагнення людини до самореалізації відповідно до її природних здібностей до певних видів діяльності і наполегливість в оволодінні нею на творчому рівні. Що вищий рівень мотивації, то більше чинників спонукають людину до діяльності, то більше зусиль вона схильна докладати. Але, коли цих чинників стає занадто багато, людина може розгубитися в змісті своєї діяльності, що може призвести до небажання взагалі займатися цією роботою або до зниження продуктивності цієї діяльності [215, с. 108]. Тому, під час формування професійної майстерності в майбутніх викладачів, треба викликати їхню зацікавленість у професійній діяльності, а головне, їхнє прагнення до виконання успішної професійної діяльності в майбутньому та наполегливості в оволодінні майстерністю.

Одним з важливих чинників самовдосконалення особистості майбутнього викладача ВПНЗ є самоосвіта, тому суттєву роль у його діяльності відіграють пізнавальні мотиви. Основою пізнавальної мотивації є такі індивідуально-психологічні характеристики особистості, як

допитливість, знаттєлюбність та інтерес. Л. Мельник зазначає, що вся система навчально-виховної роботи у вищій школі повинна забезпечувати цілеспрямоване формування пізнавальних мотивів учіння, тобто створювати психолого-педагогічні умови спонукання майбутніх викладачів до результативної навчально-пізнавальної і пошукової діяльності, яка сприяє становленню та розвитку висококваліфікованого фахівця [217, с. 129].

Підкреслимо, що самонавчання потребує не лише знання форм і методів аудиторної роботи та роботи з книгою, а й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних рис. Тобто самоосвіта неможлива без самовиховання й саморозвитку, оскільки самовиховання передбачає усвідомлювану діяльність людини, спрямовану на вдосконалення самої себе, на вироблення в себе позитивних рис і звичок та подолання негативних. Самовиховання можливе за наявності в індивіда здатності ставити перед собою значущі цілі. Воно нерозривно пов'язане із здатністю людини до самоаналізу та самооцінки, з її вмінням контролювати свою поведінку і діяльність, зіставляти їх з суспільними та власними вимогами [9; 328; 371].

Самовиховання починається з самопізнання, тобто дослідження, пізнання самого себе. Проте самопізнання потрібне не для задоволення власної цікавості або втіхи від процесу пізнання, його здійснюють не заради пошуку чистої істини, а заради певної мети, зокрема, для самовдосконалення, тобто формування себе відповідно до власних намірів. Самопізнання є підставою для адекватного оцінювання самого себе.

Досягти високого рівня професіоналізму, на думку А. Медведєвої, можна лише за умови позитивної мотивації педагогічної діяльності й чітко вираженої потреби в професійному самовираженні, що залежить не лише від особистісних, а й зовнішніх чинників. Серед останніх сьогодні на першому місці – соціально-економічний чинник, передусім мізерна зарплатня викладача, через те престижність педагогічної професії знижується, її обирає не найталановитіша молодь, студентами педагогічних навчальних закладів стають не завжди

найкращі випускники шкіл. Зазначимо, що обов'язковою умовою підвищення престижу професії викладача є забезпечення адекватного рівня доходу її представникам. Високий суспільний статус викладача має бути відображений і підтверджений відповідною оплатою праці [216].

Аналізуючи сказане вище, констатуємо, що поліпшення якості освітніх послуг неможливе без самостійних, мотивованих і кваліфікованих професіоналів – викладачів. Самосприйняття майбутніх викладачів, міра їхніх зобов'язань, здібності, їхня готовність учитися, розвиватися й самовдосконалюватися, щоб краще виконувати свою роботу, – це основні елементи виробництва освіти всіх рівнів у будь-якому суспільстві.

Процес професійного самовдосконалення спрямований на свідоме формування, розвиток і вдосконалення професійної компетентності майбутнього викладача, рівень якої визначається його здатністю розвивати свій творчий потенціал, продуктивно займатися самовдосконаленням.

У процесі діяльності кожна людина виявляє характерне для неї ставлення до свого професійного самовдосконалення, де важливу роль, на думку І. Богданової, відіграє енергодійність – здатність до постійного зростання в процесі її здійснення; прагнення до вершинного стану у виконанні своєї професійної ролі [42].

Зазначимо, що розвиток людини у досягненні нею вершин професіоналізму вивчає наука акмеологія. Теоретичний аналіз [53; 55; 57; 99; 100; 101; 176; 302] засвідчує, що це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах професійної діяльності, зокрема в освіті. Інакше кажучи, предметом акмеології є цілісна людина в пору її творчої самореалізації, тобто творчої зрілості, коли на зміну процесам виховання, освіти, навчання (основні поняття педагогіки) приходять процеси самореалізації у формі самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення,

пов'язаного з реалізацією творчого задуму й одержанням очікуваного результату.

В. Вакуленко підкреслює, що найвищих результатів на шляху до свого «акме» (від грецького «акме» – вершина) може досягти людина з високим рівнем мотивації професійного самовдосконалення, для якої характерними є яскраво виражена потреба в самовдосконаленні, творче ставлення до справи, прагнення досягти своїх вершин. За наявності мотивації такого рівня людина не потребує додаткових зусиль і зовнішніх впливів на розвиток своєї особистості. Сам процес професійного самовдосконалення постає невід'ємним компонентом її діяльності, і в цьому вона одержує задоволення [55].

Вивчення акмеології як навчальної дисципліни у вищих педагогічних навчальних закладах є обов'язковим для формування професійної майстерності в майбутніх викладачів. Особлива увага в ньому приділяється розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача, що неможливо без самовдосконалення себе як особистості, самоосвіти та рефлексії. Ця дисципліна має на меті дати майбутнім фахівцям знання про розвиток індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних характеристик людини в їхніх взаємозв'язках, про ступені зрілості, про шляхи досягнення вершин професіоналізму, компетентності, уявлення про творчість, розвиток здібностей. До переліку вмінь, що можуть бути сформовані в цьому курсі, можна віднести такі, як вивчення й аналіз себе як особистості; здійснення самооцінювання за допомогою тестів; розробка програми самовиховання; аналіз навчального процесу; вивчення й застосування педагогічного досвіду; визначення рівня професіоналізму. Зміст дисципліни зорієнтований на формування в процесі професійної підготовки педагогічної спрямованості особистості й педагогічного мислення, творчої індивідуальної й колективної розумової діяльності, спрямованості особистості на самовдосконалення й досягнення вершин професіоналізму.

Засобами акмеології можна формувати готовність і здатність до саморуку, самоосвіти, самоорганізації й самоконтролю. Узагальнюючи сказане вище, наголошуємо, що формування професійної майстерності в майбутніх викладачів має бути спрямовано, передусім, на розвиток їхньої готовності до продуктивного, самостійного й творчого вирішення спеціальних і професійних педагогічних завдань.

Як відомо, виявляючи активність, людина досягає реалізації свідомо встановлених нею самою або прийнятих ззовні цілей. Завдяки тому, що в процесі самовдосконалення педагог усвідомлює зміст своєї діяльності та оформлює професійні цінності, конкретних рис набуває його професійно-педагогічна позиція. Підкреслимо, що професійна позиція є важливою в професійній діяльності, оскільки визначає особистісне ставлення людини до тієї діяльності, якою займається, до самої себе в цій діяльності. Ш. Амонашвілі писав, що людина може жити своєю професією тільки тоді, коли вона прагне пізнати через неї саму себе, і саме таким шляхом вона може принести найбільшу користь суспільству [8, с. 27]. Зі свого боку І. Богданова вважає, що педагогічна позиція – це продукт педагогічного мислення, наслідок усвідомлення навчально-виховного процесу й одночасно показник рівня готовності до професійної діяльності. Набуття такої професійно-педагогічної позиції сприятиме змобілізованість, а саме, готовність майбутнього викладача вищого навчального закладу мобілізувати свої сили для успішного виконання своєї діяльності. Сутність саморозвитку майбутнього викладача, на думку дослідниці, в цьому випадку має полягати в принциповому і цілеспрямованому використанні особистістю власної внутрішньої енергії в загальному процесі її визрівання [42; 62].

Зауважимо, що все, що спонукає особистість до діяльності, повинно пройти через її свідомість, тому визначальним у процесі самовдосконалення майбутнього викладача ВПНЗ є самопізнання – вивчення особистістю власних особливостей: психічних, фізичних, моральних. Теоретичний аналіз

[10; 36; 116; 133; 140; 236; 246; 312; 384] засвідчив, що самопізнання здійснюється, по-перше, шляхом аналізу результатів власної діяльності, своєї поведінки, зіставлення цих результатів із загальноприйнятими нормами. Тому дуже важливо якомога раніше вчити студентів аналізувати власну діяльність і поведінку. По-друге, самопізнання відбувається шляхом усвідомлення ставлення інших людей до себе, їхньої оцінки окремих рис цієї особистості, її поведінки, діяльності, що виробляє адекватну самооцінку. По-третє, самопізнання відбувається шляхом самоспостереження своїх станів, думок і почуттів. Самоспостереження може відбуватися не тільки в процесі психічної діяльності, переживання, але і ретроспективно, шляхом відновлення у пам'яті минулих подій, ситуацій, актів поведінки, вчинків і аналізу, встановлення причинного зв'язку між окремими вчинками і обставинами та оцінювання цих вчинків, своєї поведінки.

С. Носирева, своєю чергою, зазначає, що самопізнання є не тільки основою для встановлення оцінного й теоретичного ставлення до власних переваг і недоліків, а й для розвитку постійного самоконтролю і саморегуляції своєї психічної і практичної діяльності, для самовиховання. Тим самим майбутній викладач виховує себе власними зусиллями, самовдосконалюється як особистість [236].

М. Громкова вважає, що оцінка власних здібностей, зокрема професійних, визнання необхідності безперервного, постійного розвитку як природнього зростання, а також їх вирощування; усвідомлення їхнього рівня як запоруки успіху у своїй професійній діяльності – усе це процедура педагогічної рефлексії. Здатність рефлексії, як одна з багатьох педагогічних здібностей, формує майбутнього викладача як професіонала. Від рівня розвитку рефлексивних здібностей значною мірою залежать педагогічна творчість і професійна майстерність [87].

Отже, провідну роль у процесі професійного становлення й особистісного зростання майбутнього викладача відіграє рефлексія, що, на

думку В. Юрченка, є базовим механізмом саморегулювання його навчально-професійної діяльності й формування професійно-педагогічного мислення [384].

У найбільш широкому розумінні рефлексія характеризується як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення власних думок, дій і законів. Науковці [46; 53; 59; 60; 176; 236; 312; 335; 352; 384] розглядають її як діяльність самосвідомості, що розкриває специфіку духовного світу людини. За допомогою рефлексії свідомість пізнає внутрішні, інтимні механізми суб'єктивної діяльності, які об'єктивуються, тобто стають доступними для цілеспрямованого аналізу, вивчення.

Самопізнання відбувається через самоспостереження, самоаналіз, через самосприйняття і самоусвідомлення. Але в усіх випадках воно містить момент оцінювання і самооцінювання і забезпечується рефлексією. Важливо підкреслити, що джерелом змісту, до якого спрямовується самопізнання виступає реальна діяльність людини і досвід спілкування і взаємодії з іншими людьми.

Узагальнення сказаного вище, підтверджує той факт, що професійне становлення майбутнього викладача зумовлене його готовністю до рефлексивної діяльності, зокрема до професійної рефлексії. Підготовка до рефлексивних дій як важлива особливість є обов'язковою в процесі професійного становлення майбутнього викладача вищої школи, запорукою розвитку його професійних рис, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність його професійного розвитку. Майбутній викладач повинен постійно слідкувати за собою, перевіряти правильність своїх дій, корегувати їх. Застосування рефлексії, на думку І. Білецької, надасть йому змогу ставати на позицію іншої людини й аналізувати свою особистість, свої дії погляду інших, що суттєво впливає на процес

самовиховання особистості викладача і регуляцію його педагогічної діяльності [34].

Підсумовуючи, наголошуємо, що під час формування професійної майстерності в майбутнього викладача ВПНЗ важливо використовувати різноманітні вправи на розвиток рефлексії задля стимулювання мотивації професійного самовдосконалення його особистості. Також велику роль при цьому відіграє самоосвіта та самовиховання майбутнього викладача.

Друга умова – *створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів* – свідчить про те, що сучасна система вищої освіти ставить нові вимоги до професії викладача вищого закладу освіти, педагогічного зокрема. Це відбувається завдяки переходу до нової моделі вищої освіти, зорієнтованої на індивідуалізацію навчального процесу, зміну навчальних програм, посилення міждисциплінарної інтеграції та активізацію інноваційних процесів у сфері освіти, збільшення рольової активності викладача вищої школи. Головним напрямом державної політики є інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору. За орієнтир береться теоретична модель «інноваційної людини» – особи такого соціально-культурного гатунку, яка здатна творчо й результативно працювати, бути конкурентоспроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів [106].

Для системи університетської освіти, як зазначає О. Дубасенюк, характерні такі сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, широке застосування мережі Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-

експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо [106, с. 4].

У зв'язку з цим визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Важливу роль в оновленні навчального процесу, на думку науковців [148; 193; 302; 282], відіграє створення інноваційного середовища, спрямованого на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку освіти згідно з основними положеннями Болонської декларації. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю. Узагальнюючи різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище навчального закладу», А. Каташов розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу. Освітнє середовище, на думку автора, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [148, с. 8].

«Інноваційним освітнім середовищем», Н. Разіна називає комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність [302, с. 8].

Розглядаючи структуру освітнього середовища, А. Кух виділяє три взаємопов'язані компоненти: суб'єктно-ресурсний, матеріально-технічний та ідейно-технологічний [193, с. 74]. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Цей компонент передбачає

взаємопов'язану цілеспрямовану діяльність як викладача, так і студента. Розділяючи думку О. Баранова та Р. Шарафутдинова, вважаємо, що в процесі проектування інноваційного освітнього середовища і викладач, і студенти є рівними партнерами та розвиваються як педагоги інноваційного рівня. При цьому студенти переймають досвід навчальної інноваційної діяльності, яка є моделлю їхньої майбутньої професійної роботи, коли в ролі викладача будуть вони самі [24, с. 11].

Матеріально-технічний компонент формування інноваційного освітнього середовища, вважає Є. Бачинська, передбачає наявність певної інноваційної інфраструктури, до якої належать «заклади освіти та науково-методичні установи, бібліотеки, інформаційні центри, організації, які в межах певної території спроможні надати допомогу закладу освіти в реалізації інноваційних проектів» [27, с. 81]. Кожен освітній заклад має власний матеріально-технічний потенціал для створення інноваційного освітнього середовища. Основна увага в сучасних освітніх закладах приділяється розвитку інформаційного освітнього середовища за допомогою впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях. У використанні навчально-інформаційних середовищ найважливішим досягненням, особливо у вищій школі, є забезпечення індивідуалізації навчання; швидкий пошук навчальної інформації, здійснення динамічного та систематичного контролю за допомогою комп'ютерного тестування; забезпечення великої кількості творчих та інших завдань для самостійної роботи студентів, формування в майбутніх фахівців рефлексії своєї діяльності [376, с. 110].

Технологічний компонент формування інноваційного освітнього середовища пов'язаний з технологізацією системи освіти. У структурі педагогічної інноватики І. Богданова виділяє специфічний напрям, орієнтований на дослідження технологічних процесів у системі освіти загалом та в системі педагогічної освіти зокрема, що отримав назву

«техноматика» [43, с. 3]. Техноматика, на думку автора, вивчатиме технологічні потреби освіти та розроблятиме шляхи, засоби і методи ефективного задоволення цих потреб. Цей напрям пов'язаний не лише з технологіями нововведень в освітній простір, а й з конкретними технологіями реалізації цих нововведень. Вони виконують такі основні функції: удосконалення, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація традиційного педагогічного процесу, трансформатизація, тобто радикальної зміни традиційного процесу, а також комплексну, або комбінаторну, яка виконує сполучення елементів не лише традиційного, а й інноваційного педагогічного процесу [43, с. 53]. Отже, технологізація навчально-виховного процесу має на меті вдосконалення традиційного педагогічного процесу шляхом поопераційного застосування системи дій, операцій або процедур, що ґрунтуються на нових досягненнях науки і гарантують досягнення більш високого рівня навченості та вихованості.

Відповідно до структури інноваційного освітнього середовища О. Шапран, Ю. Шапран визначають основні педагогічні умови його формування, а саме: особистісно орієнтовані та гуманістичні підходи до його створення з урахуванням партнерського співробітництва, поваги та довіри всіх учасників навчально-виховного процесу; спрямування на розвиток і саморозвиток кожної особистості; робота у творчому пошуковому режимі; ефективне використання науково-методичних, матеріально-технічних та кадрових можливостей освітніх закладів регіону; застосування інноваційних технологій [376, с. 110].

Підкреслимо, що головна спрямованість інновацій (нововведень) – це якісне оновлення педагогічної діяльності. Аналогічну думку висловлює В. Тушева, відзначаючи, що самоорганізація навчання в сучасній освіті зумовлює потребу врахування того, що якість підготовки майбутнього фахівця більшою мірою визначається не обсягом засвоєного ним змісту, а системою прийомів і методів його професійної підготовки [353, с. 297]. На

думку автора, інновації – це кінцевий результат упровадження нововведення з метою докорінної зміни, чи навіть заміни, об’єкта управління і отримання відповідного ефекту. У нашому випадку – це заміна старих методів викладання, уведення в навчальний процес вищих навчальних закладів якісно нових підходів до викладання матеріалу, оцінки знань, навичок і вмінь студентів. Викладачі ВПНЗ повинні допомогти кожному студентові відкрити в собі й розвинути потенційні здібності, здобути власну позицію, а отже, і віднайти власний життєвий шлях, тобто врешті-решт має бути «активна співпраця, у ході якої студент здобуває знання і вміння, а викладач – майстерність» [224, с. 216].

Серед умінь, якими мають володіти викладачі, на думку багатьох науковців [161; 249; 254] дуже важливим є вміння застосовувати інноваційні технології. Ця теза ставить питання про необхідність вивчення сукупності інноваційних технологій як системного методу (засобу) під час формування професійної майстерності в майбутнього викладача ВПНЗ. О. Дубасенюк пропонує звернути увагу на створення інноваційного потенціалу викладача, який характеризується творчою здатністю генерувати нові уявлення та ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці; високим культурно-естетичним рівнем, освіченістю, інтелектуальною глибиною і різнобічністю інтересів; новизною, оригінальністю в проведенні занять, дослідницькою спрямованістю, високою результативністю [106, с. 6]. Автор наголошує на застосуванні активних форм і методів навчання (дискусія, діалог, ділова гра) під час інноваційного підходу до навчального процесу, спрямованого на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку [106, с.8].

В. Усурський зазначає, що викладач інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати

ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Як викладач-дослідник, він спрямований на науково-обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії [357].

Необхідність нових технологій зумовлюється також переорієнтацією сучасної дидактики з авторитарного на діяльнісний підхід для того, щоб навчальний процес забезпечував достатні умови для саморозвитку, самозбагачення суб'єктів пізнавальної діяльності. У цьому зв'язку О. Савченко досить слушно зазначає, що «сучасна освіта вимагає особистісно-орієнтованої моделі навчального процесу». Природньо, що таке навчання базується на засадах свободи, відповідальності, співпраці, самодіяльності, творчої індивідуальності [311].

Стрімке зростання обсягу інформації зумовлює необхідність її аналізу та оптимального відбору. Суперечність між масою нових відомостей і межами навчально-виховного процесу створює проблему базової освіти та обов'язкового мінімуму знань. Постійна робота щодо відбору навчального матеріалу і його оновлення – одне з суттєвих джерел інноваційних процесів у педагогіці.

Потреба в розробці нових технологій і впровадженні їх у навчальний процес вищої педагогічної школи зумовлюється тими тенденціями, які віддзеркалюють наше сьогодення. Серед них все чіткіше простежується інтелектуальна насиченість праці, яка, за прогнозами фахівців, у III тисячолітті унеможливилюватиме недосконалу і недостатньо підготовлену діяльність людей, що, своєю чергою, передбачатиме багатоваріантне вироблення інноваційних проектів і програм. Важливою є тенденція інформаційної насиченості навчальних, наукових і виробничих процесів [35; 92; 120; 160; 164; 199]. Усе це потребує кардинальної зміни й у підготовці

майбутніх викладачів для того, щоб розвивати в них риси динамічності, мобільності, почуття нового та здатності до безперервної самоосвіти для оволодіння професійною майстерністю.

Інтенсифікація навчання, що характеризується збільшенням обсягу навчального матеріалу та зменшенням часу на його засвоєння, також потребує пошуку ефективних методів навчання, засобів контролю засвоєння знань, що значно підвищували б якість навчання. Тому формування професійної майстерності викладача педагогічного ВНЗ передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема мультимедійних та інтерактивних технологій. На потребі підготовки викладачів вищої школи до використання ІКТ у педагогічній діяльності наголошують Р. Гуревич, Т. Коваль, А. Коломієць, С. Сисоєва, І. Ставицька, Н.Фоміних. Аналіз робіт цих науковців [93; 155; 159; 325; 331; 360], предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, доводить, що застосування ІКТ у навчальному процесі дозволяє реалізувати ідеї індивідуалізації та диференціації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України. Зазначимо, що одна з важливих особливостей і переваг інформаційно-комунікаційних технологій полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння студентами знань, умінь і навичок. Це передбачає їхню активну розумову діяльність. Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання також відіграє значну роль у підвищенні творчої активності. Студент відходить від позиції об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, стає активним суб'єктом навчання, він може самостійно здобувати потрібну інформацію і навіть уміє винайти, сконструювати потрібні для цього способи дій. Тому одним із завдань сучасної вищої освіти є підготовка викладача, який вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, має знання та навички

щодо пошуку, обробки та зберігання інформації з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Цей напрям вважається перспективним, адже в цілому освіта характеризується як велика система, якісне функціонування якої неможливе без використання сучасних телекомунікаційних і комп'ютерних засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації.

Тому викладачу ВНЗ важливо вміти застосовувати самому та навчити студентів використовувати ІКТ, тому що сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє підвищити ефективність процесу професійного навчання і якість засвоєння навчального матеріалу.

Серед переваг використання ІКТ виділяємо такі:

- підвищення інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу;
- індивідуалізація навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє;
- об'єктивність контролю;
- активізація навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації;
- формування вмінь та навичок для здійснення творчої діяльності;
- виховання інформаційної культури;
- оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації;
- доступ студентів до банків інформації, можливість оперативно одержувати потрібну інформацію;
- інтенсифікація самостійної роботи студентів;
- зростання обсягу виконаних на занятті завдань;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності завдяки різноманітності форм роботи, можливості введення ігрового моменту;
- розширення інформаційних потоків завдяки використанню мережі Інтернет [331].

Поява сучасних телекомунікаційних мереж та їхня інтеграція з інформаційними технологіями, тобто поява ІКТ, стала новим етапом глобальної технологізації передових країн. Кожний учасник навчання має володіти належною інформаційною грамотністю і навиками використання технологій.

Удосконалення системи освіти на основі інформаційних технологій, широке впровадження в навчальний процес ІКТ, на думку І. Ставицької, привело до появи віртуальних університетів, відкритої системи освіти. Реалізація відкритої освіти може здійснюватися через дистанційну освіту, яку розглядають як одну з форм здобуття освіти, за якою опанування тим або іншим її рівнем за тією або іншою спеціальністю здійснюється в процесі навчання на відстані. Дистанційна освіта – це педагогічна система відкритих освітніх послуг, які надають широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що базується на дистанційних технологіях навчання (мультимедійних, мережних, телекомунікаційних, ТБ-технологіях тощо). Тому дистанційна освіта передбачає реалізацію нової форми навчання – відкритої та доступної для всіх, незалежно від місця, де проживає людина [331].

Інформатизація суспільства пов'язана, насамперед, з розвитком мультимедійних технологій. С. Гончаренко зазначає, що мультимедійні засоби навчання – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст, зображення, анімаційні картини, аудіокоментарі, цифрове відео. Технології, які дозволяють за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас

відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називаються мультимедійними [84, с. 298].

Існують різноманітні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких І. Ставицька виокремлює:

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту;
- моделювання процесів і явищ;
- забезпечення дистанційної форми навчання;
- проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;
- побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання програм-тестів для контролю);
- створення і підтримка сайтів навчальних закладів;
- створення презентацій навчального матеріалу;
- здійснення проєктивної і дослідницької діяльності студентів тощо [331].

Отже, застосування комп'ютерів в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам зі студентами. Наприклад, електронні презентації дають змогу викладачеві незначних витрат зусиль і часу підготувати наочність для заняття. Презентації в режимі Power Point видовищні й ефективні в роботі з інформацією. Презентацію, як інноваційну форму вдосконалення професійної майстерності викладачів ВНЗ, досліджувала О. Остряньська [254]. Для проєктування заняття викладач може використовувати такий програмний продукт, як Skype, за допомогою якого демонструвати виконання своїх дій у реальному часі, проводити дистанційне навчання, web-конференції, чат-заняття, web-заняття.

Засобами реалізації зазначеного підходу є персональний комп'ютер, проектор, мультимедійна дошка, робота в мережі Інтернет, технологія web-квест. Зазначимо, що технологія web-квест є спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами. Квести створюються для того, щоб студенти вчилися використовувати отриману інформацію з практичною метою. Ця технологія сприяє розвитку критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації [138]. Серед інформаційно-комунікаційних технологій виділяють електронну пошту, яку можна використовувати для підготовки до занять, для консультації з колегами, викладачем та пошуку матеріалів в Інтернеті через FTP-сервери, для взаємонавчання, обмінюючись інформацією один з одним.

Телеконференції та відеотелефон забезпечують двосторонній зв'язок між викладачем і студентами. При цьому відбувається одночасна двостороння передача відеозображення, звуку і графічних ілюстрацій. Електронні конференції, або, як їх часто називають, комп'ютерні конференції, дозволяють отримувати на моніторі комп'ютера користувача, як мінімум, тексти повідомлень, переданих учасниками конференції, що перебувають на різних відстанях один від одного.

У наш час бібліотечні фонди не повністю задовольняють вимоги студентів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема використання ресурсів Інтернет, тобто електронної бібліотеки.

Переваги використання ІКТ можна звести до двох груп: технічні і дидактичні. Технічними перевагами є швидкість, маневреність, оперативність, можливість перегляду і прослуховування фрагментів й інші мультимедійні функції [93; 331].

Використання ІКТ дасть змогу майбутньому викладачу одержувати найсучаснішу інформацію з теми, оновлювати навчальний та дидактичний матеріал; навчатися і здобувати знання, уміння та риси, необхідні сучасній

людині; спілкуватися з колегами на різних форумах; брати участь в конференціях та обговорювати опубліковані матеріали; отримувати кваліфіковані консультації та поради експертів; обмінюватися досвідом з колегами з інших регіонів і країн.

Наголошуємо, що впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес робить його більш ефективним, дає змогу готувати конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем кваліфікації, який відповідає вимогам сучасного суспільства, з творчим мисленням та прагненням до постійного професійного вдосконалення [17; 31; 38; 44; 227; 265; 314; 319].

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними пошуками нового в теорії та практиці навчання. Але в роботі вищих навчальних закладів інноваційні процеси розвиваються стихійно, що стримує розвиток нового, прогресивного. Майбутні викладачі мають бути підготовлені до інноваційної діяльності, володіти педагогічною інноватикою. Однак на сьогодні не розроблено ефективні методи вивчення й оцінки інноваційних процесів, які б дозволили регулювати їх, підвищуючи їхню практичну користь і цілеспрямованість. З іншого боку – не всі інновації виявляються корисними, а чимало цінних за змістом інновацій не мають належно розробленого процесу впровадження. На жаль, багато розробок з проблем інновацій не базуються на цілісному, системному, комплексному підході, що призводить до однобічних рекомендацій, які складно застосовувати в реальній педагогічній практиці.

Для того, щоб обрати корисні інноваційні технології та правильно їх застосувати, кожному викладачу, а викладачеві вищої школи чи не насамперед, бажано володіти своєрідним, емоційно-насиченим способом мислення, творчим мисленням, в якому значну роль відіграє педагогічна інтуїція, тобто здатність викладача миттєво зробити найбільш ефективний навчальний крок (В.Тищенко) [350]. Аналогічної думки дотримується

І. Богданова, зазначаючи, що педагогічна інтуїція – це особлива риса педагога, яка характеризується специфічним чуттям, проблемним баченням, тонким розумінням, творчим уявленням, чіткою пронизливістю, практичною мудрістю, для якої типовою є несподіваність, раптовість правильної професійної дії [42]. Ця якість майбутнього викладача вищої школи є інтегральною для здійснення ним інноваційної діяльності.

Узагальнюючи проведений теоретичний аналіз, можна зробити висновок, що майбутньому викладачу здатність до інтуїції допоможе знайти потрібні прийоми та призведе до здатності відчувати їхню користь, бачити їхню раціональність, творчо виконувати свої дії та прогнозувати результати діяльності, що є важливим під час інноваційної діяльності [290].

Розвиток педагогічної інтуїції в майбутніх викладачів забезпечуватиметься завдяки виконанню різних типів завдань, які сприятимуть формуванню індивідуального творчого стилю діяльності, а також конструктивній та імпровізаційній діяльності.

Тому наступна складова педагогічної інноваційної діяльності, на що варто звернути увагу під час формування професійної майстерності в майбутніх викладачів, реалізація якої також вимагає розвиненої інтуїції, це імпровізація, яка визначається як здатність педагога швидко й правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення одразу, без розгорнутого логічного роздуму, покладаючись на знання, досвід та інтуїцію [42; 223].

Підсумовуючи, відзначимо думку С. Вітвицької, що інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. При цьому головним принципом інновацій для вищої школи має залишатися гуманітарна сутність освіти, її спрямованість на високий професійний, етичний і загальнокультурний розвиток майбутнього науковця та педагога [64, с. 24]. Акцентуємо, що сформувати викладача-дослідника та новатора можна за допомогою створення у вищому педагогічному навчальному закладі інноваційного

середовища, що є новоутворенням педагогічної науки та результатом наявних суперечностей між інноваційною практикою та консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам часу [376, с. 110]. Тільки в умовах інноваційного середовища можна формувати професійну майстерність в майбутніх викладачів.

Третя педагогічна умова – *опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі* задля забезпечення комунікативної компетенції – свідчить, що серед основних тенденцій розвитку сучасної цивілізації разом з упровадженням інноваційних технологій відзначається дедалі тісніше співробітництво країн і народів практично в усіх сферах людської діяльності. Процеси політичної та економічної інтеграції відбуваються в тісній єдності з формуванням єдиного світового освітнього простору. Проте, як зазначає Т. Атрощенко, загалом позитивні інтеграційні процеси, що є результатом об'єднання зусиль держав з розв'язання актуальних проблем планетарного масштабу, вносять додаткові труднощі в процес соціалізації окремої особистості. Людина постає перед проблемою необхідності навчитися жити в умовах поліфонії культур, за якої обов'язково варто мати свою власну позицію, а сформувати її можна лише в разі розуміння множинності думок [18, с. 92–95].

У зв'язку з європейською орієнтацією України загалом та входженням її до Європейського освітнього і наукового поля зокрема, акцент усе більше роблять на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, формуванні особистості з новим мисленням, новим ставленням до життя, з позицією громадянина світу [73]. Є. Степанов стверджує, що це потребує певної уніфікації національної освіти з тією, що використовується в розвинених країнах світу. Міжнародний досвід свідчить, що освіта не тільки сприяє збереженню культурних цінностей, соціальним змінам, формуванню суспільної свідомості, втіленню науково-технологічних досягнень та оновлення знань, а є найкращим капіталовкладенням, що принесе

винагороду в майбутньому. Забезпечення соціального контексту вищої освіти дасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати свою професійну кар'єру на принципах соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей [334].

Освіта не може бути відокремлена від суспільства, оскільки вона віддзеркалює процеси, що відбуваються в суспільстві. Сучасний освітній простір вищого навчального закладу в Україні останніми роками, як зазначає І. Зозуля, характеризується зростанням етнокультурної складності, збільшенням кількості студентів різних національностей, релігійних вірувань і поглядів, які мають різні цінності та культуру. Інколи наслідком цього є ускладнення стосунків між студентами [128].

Студентство сьогодні, вважає Л. Герасіна, перебуває в епіцентрі перехрещення багатьох культур, а окрема молода людина формується і виступає носієм декількох культур – етнічної (наприклад, української або національної меншини), світової, міської чи сільської, елітарної чи масової, статевовікової, соціальної, політичної, правової тощо [76].

Саме студентство, як наголошує Є. Степанов, являє собою мозаїчну картину національного багатства різних культур, різних етнокультурних традицій і прагнень, що передбачає високу культуру міжетнічних відносин, прагнення до співпраці, співробітництва. Молодь різних національностей об'єднують загальнолюдські цінності, прагнення до розвитку своїх здібностей і задоволення духовних потреб, реалізації життєвих планів у відповідності до уяви про смисложиттєві цінності [334, с. 1].

Поділяючи думку попередніх авторів, вважаємо, що в останні роки як ніколи проблема полікультурної освіти в Україні набула особливої актуальності. Зростання полікультурної освіти сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості студентів, перешкоджає їхній етнокультурній ізоляції від інших країн і народів [13; 174; 292; 308].

Теоретичний аналіз [104] засвідчив, полікультурний педагогічний процес відбувається в полікультурному середовищі, що становить різновид соціального середовища, в якому взаємодіють студенти – представники різних соціокультурних груп, які різняться між собою національною, етнічною приналежністю, релігійними, етнічними, культурними орієнтаціями, фізичними та розумовими характеристиками. Викладач, працюючи в такому полікультурному середовищі, має сприяти формуванню цілісної, культурної й освіченої особистості, яка, за словами Л. Герасіної, вільно мислить, толерантна, відкрита людина, здатна до усвідомленого етичного вибору в широкому світі культурних цінностей, духовно-етичного й творчого саморозвитку. Така особистість має стати «продуктом» інтелектуально-розвивальної та виховної діяльності у вищій школі [76].

Тож завдання вищої школи України полягає в тому, аби вдосконалювати взаємини студентів різних соціокультурних груп та звертати більше уваги на сам процес формування полікультурних відносин в умовах університетської освіти. Завдання майбутнього викладача – навчити студентів жити в умовах поліфонії культур.

Формуючи полікультурні відносини, майбутньому викладачу варто звернути увагу на роботу з іноземними студентами. Студенти, які приїжджають в Україну на навчання, опиняються в нових соціокультурних умовах, тому вони мають до них не лише пристосовуватися, а й уміти в цих умовах співіснувати. І. Зозуля вважає, що люди, які працюють з іноземцями (викладачі, бібліотекарі, дирекція, коменданти та інші співробітники ВНЗ), мають будувати з ними свої стосунки на засадах рівноправності, терпимості, поваги. Адже полікультурне виховання передбачає повагу й толерантне ставлення до іншої культури, культурно-історичних традицій, ментальності, усвідомлення й співставлення з культурними надбаннями свого етносу [128].

Для реалізації своїх професійних функцій майбутньому викладачу полікультурної орієнтації потрібно враховувати не тільки національні

відмінності між студентами. Увага викладача має бути звернена в бік різних соціальних груп студентства, об'єктивних регіональних умов їхнього життя, особливостей їхнього впливу на людину. Етнічні особливості ціннісних орієнтацій у сфері праці, побуту, дозвілля, особливості культурних і соціальних можливостей; етнокультурні історичні та соціальні особливості також мають цікавити викладача. У зв'язку з цим, педагогічна діяльність вимагає наявності в майбутнього викладача гуманістичного потенціалу: поваги і визнання гідності людини, прийняття студента таким, яким він є, визнання різноманіття, індивідуальності, цілісності особистості людей, які представляють різні верстви суспільства, національно-етнічні, культурно-духовні освіти, які мають будь-які фізичні чи психічні вади, людей різних статей, віку [284].

У наш час усе частіше серед студентської молоді трапляються дорослі люди, які бажають навчатися, удосконалювати свої знання в різних сферах. В освітньому процесі перебувають чоловіки і жінки, молоді спеціалісти й зрілі майстри, інваліди та пенсіонери. Глобальні мережі Інтернету роблять аудиторію дорослих студентів дійсно безмежною. Тому майбутній викладач ВПНЗ повинен володіти технологією навчання дорослих, методами та засобами її реалізації, мати належний рівень спеціальних умінь, які базуються на системі окремих знань. Уміння та знання викладача повинні підкріплюватися певними навичками, важливими також є спеціальні риси та ціннісні орієнтації викладача. У цьому разі мова йде про андрагогічну компетенцію викладача. Особливості діяльності викладача-андрагога привертати увагу не лише зарубіжних учених (В. Джері [393], Д. Карен [394], М. Ноулз [395]), а й вітчизняних (М. Громкова [86], С. Змейов [126]). Тому безумовною складовою формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів є підготовка в сфері андрагогіки – науки навчання дорослих.

Усе це вимагає від майбутнього викладача певної підготовки до професійної діяльності. Відповідно, вони мають набути потрібних знань і повинні орієнтуватися в проблемах культури та полікультурності [18; 28; 48; 73; 135; 185; 207; 225; 343].

Полікультурність, на думку Д. Чернілевського, трактується як здатність освіти і виховання навчати студентів сприймати різноманіття культур, створювати умови для формування толерантності, що сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості. Сучасна педагогіка розглядає полікультурну освіту як засіб зниження соціального напруження в суспільстві й інструмент формування в особистості цілісного бачення світу, компетентності та особистісних рис майбутніх педагогів [370, с. 18].

Важливою рисою сучасного викладача є полікультурна компетенція [174]. У психолого-педагогічній літературі полікультурну компетенцію трактують як загальна здатність до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства, здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних рис, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії; спроможність до цілісного використання принципів міжкультурної комунікації та єдиного бачення ролі культурних відмінностей у процесах міжкультурних взаємодій; здатність до адаптації в параметрах загального сприйняття, інтерактивності, пристосування до змін в іншому культурному середовищі; здатність людини до продуктивної особистісної та професійної взаємодії в багатомовному багатонаціональному середовищі [73]. Під час формування полікультурної компетенції в майбутніх викладачів відбувається розвиток їхнього мислення, здатності виявляти суперечності, вагання, здатності орієнтуватися в ціннісних категоріях власного та чужого суспільства, уміння позитивно й плідно взаємодіяти з представниками інших культур.

Л. Воротняк зазначає, що полікультурна компетенція майбутнього викладача передбачає сформованість таких полікультурних рис, як соціокультурна спостережливість, культурна неупередженість, готовність до спілкування в іншомовному оточенні, мовний та соціокультурний такт [73].

Розглядаючи особливості діяльності людини в суспільстві, в якому взаємодіють безліч культур, традицій і новацій, де відбувається постійна зміна життєвих ситуацій, нестабільність, непередбачуваність стає нормою буття, учені (2; 48; 73; 104; 128; 137; 174; 225; 284; 292; 329; 334; 370; 372) акцентують, що в цих умовах формування ідентичності, усвідомлення себе передбачає наявність в особистості особливої риси – толерантності, у якій інтегруються всі вияви ціннісних установок та орієнтацій.

Науковці підкреслюють, що толерантність – це обов’язкова для сучасного педагога професійна риса, що виявляється в усвідомленні себе гуманною особистістю, у здатності керувати своїми емоційними та вольовими проявами в проблемних ситуаціях суб’єкт-суб’єктної взаємодії [89; 168; 292]. Ю. Ірхіна у своєму дисертаційному дослідженні стверджує, що толерантність відбиває гуманний тип ставлення до іншого (студента), що характеризується прийняттям позиції й погляду іншого, співпереживанням його емоційного стану, вербальної й невербальної підтримки суб’єкта комунікації [137, с. 61]. В.Чернявська зазначає, що толерантність, виступаючи одним з ключових компонентів професійної діяльності викладача, виявляє його ставлення й рівень відповідальності за побудову та реалізацію діалогічних стосунків з ключовими суб’єктами освітнього процесу [372].

Звертаємо увагу на те, що в останні роки ХХ століття толерантність стала міжнародним терміном, що використовується для характеристики способів співіснування та взаємодії людей, які відрізняються один від одного за багатьма ознаками. Оскільки освоєння, розуміння і прийняття іншої національної культури є важливою вимогою нашого часу, то на перший план

виходить проблема толерантності в міжетнічних і соціальних відносинах як культурна норма поведінки в суспільстві. Ця характеристика, на думку, Ж. Ковалів, є інтегральною і визначає спрямованість майбутнього викладача на взаємодію і співпрацю зі студентами, виявляється в налаштованості особистості на діалог, на рівноправне спілкування, під час якого піддається зміні система поглядів і уявлень індивіда [153, с. 98].

Розвиток толерантності в освіті має відбуватися шляхом діалогу та співробітництва навчальних сторін, де велику роль відіграє комунікативна компетенція викладача. Комунікативна компетенція передбачає здатність викладача добирати відповідний стиль, тон спілкування в різноманітних ситуаціях, використовуючи знання, уміння та навички застосування вербальних і невербальних засобів для налагодження та підтримки контактів зі студентами, потрібних для міжкультурного спілкування на основі толерантності та взаєморозуміння в процесі виконання ним своїх професійних обов'язків на принципах рівноправності та терпимості, уміння вести діалог на засадах взаємоповаги.

У ході діалогу, як підкреслює В. Вишківська, здійснюється взаємообмін і взаємозбагачення почуттями, переживаннями, духовними цінностями, смислами, інформацією. Так суб'єкти переживають співучасть інших у своєму розвитку, і, навпаки, відчують свою причетність до збагачення духовного світу інших. У діалозі студенти утверджуються в найбільш цінних з педагогічної позиції аспектах своєї індивідуальності, усвідомлюють перспективи самовдосконалення, бачать вплив стильових особливостей своєї діяльності на інших суб'єктів, вчать співвідносити і гармонізувати свій стиль діяльності з особливостями діяльності інших в умовах співробітництва [66].

Теоретичний аналіз [260] засвідчує, що майбутньому викладачеві варто володіти професійним педагогічним спілкуванням, що передбачає комунікативну взаємодію зі студентами, батьками, колегами, спрямовану на

встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і відносин. Важливу роль відіграють уміння застосовувати монологічне та діалогічне спілкування, вербальні й невербальні види комунікації (такесика, проксемика, кинесика) [381]. В. Кан-Калик підкреслює важливість структури процесу спілкування та виділяє етапи педагогічної взаємодії [143].

Спілкування, вважає Б. Лихачов, є основним каналом змістової взаємодії студентів між собою і викладачем. Педагогічне спілкування, щоб бути корисним та дієвим, має бути змістовним. Єдність глибоко змісту та оптимальної форми підвищують ефективність його виховного впливу. Майстерність, на думку науковця, полягає в тому, щоб підняти всю сукупність взаємин та взаємодій зі студентами до рівня високих педагогічних вимог до себе і вихованців [205, с. 296]. Майбутній викладач повинен володіти навичками спілкування, які допоможуть йому правильно розуміти інших та висловлювати свої думки чітко, послідовно, дохідливо і переконливо, цікаво, впливати та викликати відповідні почуття та дії. Наголошуємо, що для того, аби сформувати професійну майстерність у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, треба забезпечити їх оволодінням навичками спілкування в полікультурному педагогічному процесі. Це допоможе майбутньому викладачу здійснювати професійну діяльність на високому рівні, використовуючи комунікативну компетенцію, де толерантність відіграє вирішальну роль.

Визначені умови розглядаються в дослідженні не випадково і є взаємопов'язаними. Адже вважаємо, що умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів повинні працювати в сукупності.

Для реалізації педагогічних умов розробимо експериментальну модель формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Поняття «модель» (від лат. *modulus* – зображення) – схема, графік будь-якого об'єкта або явища, що використовується як спрощена його зміна. Моделюванням в педагогіці називають дослідження педагогічних та психолого-педагогічних процесів і станів за допомогою ідеальних моделей [136]. З. Курлянд зазначає, що модель – це система знаків, яка відтворює деякі істотні властивості системи оригіналу [191]. Моделлю І. Котляр номінує мисленнєво-уявлену або матеріально-реалізовану систему, що, відбиваючи об'єкт дослідження, здатна змінювати його так, що вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У педагогічних дослідженнях, зазначає автор, модель застосовують з метою визначення або уточнення характеристик та раціоналізації побудови об'єктів [168, с. 59–63]. Отже, моделювання допомагає дослідити певне педагогічне явище чи процес.

Метою розробленої нами моделі, поданої на рис. 3.1 у п. 3.1 дисертації, є формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, реалізація якої буде досягнуто за допомогою формування таких структурних *компонентів* професійної майстерності, як мотиваційний, гностичний, процесуальний, особистісний. Схарактеризовані структурні компоненти, у свою чергу, формуватимуться за допомогою *педагогічних умов* формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії, створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів, опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції.

Висновки до другого розділу

Аналіз наукових джерел з проблем дослідження професійної діяльності викладачів вищої школи зумовив визначення сутності професійної

майстерності майбутнього викладача ВПНЗ як складного динамічного утворення, що забезпечує багатопланову, багатоаспектну, поліфункціональну інноваційну діяльність, сутність якої проявляється крізь призму його індивідуальності. Сутність та особливості професійної майстерності майбутнього викладача ВПНЗ у взаємозв'язку зі специфікою його професійної діяльності зумовили визначення таких її структурних компонентів, як мотиваційного, гностичного, процесуального, особистісного.

На основі власного досвіду підготовки майбутніх викладачів і теоретичного аналізу визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Перша умова – стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії – спричинена тим, що, окрім теоретичних знань і практичних навичок, майбутній викладач має добре розуміти себе, мати стійку мотивацію до професійної діяльності та бажання самовдосконалюватися. Доведено, що потрібним у процесі стимулювання мотивації професійного самовдосконалення в майбутніх викладачів є вивчення акмеології – навчальної дисципліни, у якій особливу увагу приділяють розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача, що неможливо без самовдосконалення себе як особистості, самоосвіти, самовиховання та рефлексії, застосування якої надасть майбутньому викладачеві змогу ставати на позицію іншої людини й аналізувати свою особистість, свої дії.

Друга умова – створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів – передбачає перехід до нової моделі вищої освіти, зорієнтованої на індивідуалізацію навчального процесу, зміну навчальних програм, посилення міждисциплінарної інтеграції та активізацію інноваційних процесів у сфері освіти, збільшення рольової активності викладача вищої школи. Визначено сутність поняття «інноваційна людина», «інновації». Схарактеризовано важливу роль в оновленні

навчального процесу інноваційного середовища, визначено компоненти та умови його створення. Розглянуто сутність поняття «викладач інноваційної орієнтації» та доведено важливість застосовування інноваційних технологій у процесі виконання професійної діяльності, де велику роль відіграє особистісна змобілізованість, педагогічна інтуїція та імпровізація.

Виокремлення третьої педагогічної умови – опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції – пов'язано з тим фактом, що людина постає перед проблемою необхідності навчитися жити в умовах поліфонії культур. Визначено поняття «полікультурне середовище» та доведено важливість полікультурної компетенції майбутнього викладача для встановлення толерантних стосунків зі студентами загалом та іноземними зокрема. Розкрито потребу оволодіння майбутніми викладачами андрагогічною компетенцією для взаємодії зі студентами, які належать до категорії «дорослий студент». Обґрунтовано розвиток та застосування толерантності, що виявляється в налаштованості на діалог, на рівноправне спілкування. Доведено важливість оволодіння майбутніми викладачами комунікативною компетенцією під час взаємодії та співпраці зі студентами задля будування інтерактивного діалогу.

Для деалізації педагогічних умов розроблено експериментальну модель формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ. Сутність викладеного переконує в тому, що формування професійної майстерності у межах означеного дослідження повинно надалі розгортатися в напрямі визначення, обґрунтування та впровадження в навчальний процес спеціально розроблених педагогічних умов.

Основні положення другого розділу висвітлено в публікаціях автора [266; 679; 268; 270; 271; 272; 274; 276; 277].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Характеристика діагностики рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів

На підставі визначення сутності професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів конкретизовано компоненти структури професійної майстерності, що надало змогу провести діагностичну роботу та визначити рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ. З метою схарактеризувати рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів виділено критерії та показники професійної майстерності. Спочатку розглянемо детальніше значення таких понять, як «критерій» і «показник».

На основі аналізу наукових праць і тлумачних словників приходимо до висновку, що критерій (від лат. *critērium*, яке зводиться до грец. *Χρίτήριον* – здатність розрізнення; засіб судження, мірило) – це мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації; підстава для оцінки чогось; відмінна ознака, риса, згідно з якою відбувається оцінка, визначення або класифікація об'єктів, явищ, понять тощо [84; 191; 199; 327; 253]. У педагогічній теорії критерієм називають ті явища, що відбивають його суттєві характеристики, а тому підлягають оцінці [367]. Тобто це ознаки, уможлиблюють розпізнання майстерності і можуть бути використані як міра оцінювання професійної майстерності.

Показник, як правило, трактують як «свідчення, доказ, ознаку чогось; переважно у множині – наочне вираження (у цифрах, графічно) досягнень, результатів чинської праці; це оцінена відповідним чином характеристика явища (предмета, ситуації, проблеми, процесу); це кількісна характеристика явищ, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці» [82]. Отже показник – це те, за чим можна визначити рівень.

Л. Колбіна зазначає, що критерій – це поняття ширше, ніж показник. Декілька показників можуть характеризувати один критерій. Проте показник і критерій тісно пов'язані між собою: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, і навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно розкриває зазначений критерій [157, с. 93].

Відповідно до виділених 4 компонентів професійної майстерності майбутнього викладача (зокрема мотиваційний, гностичний, процесуальний, особистісний компоненти) виділяємо 4 критерії. Щодо показників, то кожен критерій має по 3 показники, які відбивають сутність певного критерію.

Критерієм мотиваційного компонента обрано рефлексивний, який розкривають такі показники: оптимістичне прогнозування, упевненість у собі як викладачеві, та бажання саморозвитку, самовдосконалення.

Гностичний компонент визначається за змістовим критерієм, що характеризується такими показниками, як психолого-педагогічні знання, знання методики викладання та загальнокультурні знання.

Процесуальний компонент професійної майстерності визначаємо за операційним критерієм, що передбачає володіння методами, способами і технологіями навчання й виховання, що реалізується за допомогою вмінь, навичок та педагогічної техніки.

До системи показників, які розкривають сутність операційного критерію процесуального компонента, зараховуємо комунікативно-

організаційні вміння, мобілізаційну готовність та вміння застосовувати інноваційні технології.

Четвертий критерій – суб’єктно-орієнтований – представлений такими показниками, як емоційна стабільність, творчий потенціал та інтерактивна спрямованість.

Компоненти, критерії та показники формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Компоненти, критерії та показники професійної майстерності
в майбутнього викладача ВПНЗ**

Компоненти професійної майстерності	Критерії професійної майстерності	Показники професійної майстерності
мотиваційний	рефлексивний	оптимістичне прогнозування
		упевненість в собі як викладачеві
		бажання до саморозвитку, самовдосконалення
гностичний	змістовий	психолого-педагогічні знання
		знання методики викладання
		загальнокультурні знання
процесуальний	операційний	комунікативно-організаційні вміння
		мобілізаційна готовність
		уміння застосовувати інноваційні технології
особистісний	суб’єктно-орієнтований	емоційна стабільність
		творчий потенціал
		інтерактивна спрямованість

Отже, наявність показників і критеріїв дозволяє визначити рівні сформованості професійної майстерності майбутніх викладачів і схарактеризувати шкалу оцінювання рівня професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Перед тим, як переходити до шкали оцінювання рівня професійної майстерності магістрантів та аспірантів, обрано методики для визначення наявності показників професійної майстерності та для вимірювання ступеня їхнього прояву.

До переліку тестів увійшли:

1. Тест «Яка у вас мотивація до успіху?» (В. Пугачов) [299].
2. Анкета для виявлення ступеня самостійності (А. Карелін) [145].
3. Анкета для діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова) [358].
4. Методика діагностики здатності майбутнього викладача вищої школи до саморозвитку (модифікована на основі опитувальника Т. Шамової) [367].
5. Методика «Діагностика знань студентів щодо сутності професійної майстерності» (авторська) (див. Додаток А).
6. Анкета для оцінки рівня комунікативних здібностей (В. Ряховський) [358].
7. Експрес-діагностика організаторських здібностей (Н. Фетискін) [358].
8. Анкета для оцінки комунікативних та організаторських схильностей (Б. Федоришин) [358].
9. Тест «Чи сильний Ваш характер?» (І. Кучерявий, О. Клепіков) [195].
10. Тест для виявлення здатності домагатися успіху (І. Кучерявий, О. Клепіков) [195].
11. Методика «Діагностика вмінь застосовувати інноваційні технології» (авторська) (див. Додаток Б).
12. Анкета для виявлення емоційної стабільності (Г. Айзенк) [358].
13. Тест «Ваш творчий потенціал» (Н. Фетискін) [358].

14. Анкета для діагностики інтерактивної спрямованості особистості (Н. Щуркова в модифікації Н. Фетискіна) [358].

15. Методика діагностики орієнтування майбутнього викладача ВНЗ на навчально-дисциплінарну чи особистісну модель взаємодії (модифікована на основі опитувальника В. Маралова) [367].

Зазначимо, що в подальшому дослідженні будемо використовувати шкалу оцінювати, яка містить 3 рівні: пасивний, помірний, оптимальний. Обрана шкала становить шкалу рівних інтервалів і дозволяє обрати розмір інтервалу. Означені методики були перераховані за вимогами кваліметричного розподілу за визначеними нами рівнями (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Таблиця кваліметричного розподілу за рівнями

Компонуєнт	№ з/п	Назва методики	Шкала оцінювання	Обчислені показники
	2	3	4	5
МОТИВА	1	Тест «Яка у вас мотивація до успіху?»	1–14 балів – слабка мотивація; 15–27 балів – середня мотивація; 28–32 бали – сильна мотивація	1–14 балів – пасивний рівень; 15–27 балів – помірний рівень; 28–32 бали – оптимальний рівень
	2	Анкета для виявлення ступеня самостійності	1–14 балів – низький рівень; 15–29 балів – середній рівень; 30–40 балів – високий рівень	1–14 балів – пасивний рівень; 15–29 балів – помірний рівень; 30–40 балів – оптимальний рівень

Продовження табл. 3.2

Ц І Й Н И Й	3	Анкета для діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності	18–29 балів – низький рівень; 30–44 бали – середній рівень; 45–54 бали – високий рівень	18–29 балів – пасивний рівень; 30–44 бали – помірний рівень; 45–54 бали – оптимальний рівень
	4	Методика діагностики здатності майбутнього викладача вищої школи до саморозвитку	15–35 балів – низький рівень; 36–54 бали – середній рівень; 55–75 балів – високий рівень	15–35 балів – пасивний рівень; 36–54 бали – помірний рівень; 55–75 балів – оптимальний рівень
2. Г Н О С Т И Ч Н И Й	5	Методика «Діагностика знань студентів щодо сутності професійної майстерності»	1–8 балів – низький рівень; 9–15 балів – середній рівень; 16–20 балів – високий рівень	1–8 балів – пасивний рівень; 9–15 балів – помірний рівень; 16–20 балів – оптимальний рівень
3. П Р О Ц Е С У А Л Ь Н И Й	6	Анкета для оцінки рівня комунікативних здібностей	3–13 балів – низький рівень; 14–24 бали – середній рівень; 25–31 бал – високий рівень	3–13 балів – пасивний рівень; 14–24 бали – помірний рівень; 25–31 бал – оптимальний рівень
	7	Експрес-діагностика організаторських здібностей.	0–40% – низький рівень; 40–70% – середній рівень; понад 70% – високий рівень	0–40% – пасивний рівень; 40–70% – помірний рівень; понад 70% – оптимальний рівень

Продовження табл. 3.2

	8	Анкета для оцінки комунікативних та організаторських схильностей	Комунікативні схильності: 1–2 бали – низький рівень; 3 бали – середній рівень; 4–5 балів – високий рівень Організаторські схильності: 1–2 бали – низький рівень; 3 бали – середній рівень; 4–5 балів – високий рівень	Комунікативні схильності: 1–2 бали – пасивний рівень; 3 бали – помірний рівень; 4–5 балів – оптимальний рівень Організаторські схильності: 1–2 бали – пасивний рівень; 3 бали – помірний рівень; 4–5 балів – оптимальний рівень
	9	Тест «Чи сильний Ваш характер?»	15 і нижче балів – показник неврівноваженості; 15–25 балів – показник реалістичності; 26–38 балів – показник наполегливості	15 і нижче балів – пасивний рівень; 15–25 балів – помірний рівень; 26–38 балів – оптимальний рівень
	10	Тест для виявлення здатності домагатися успіху	60–69 балів – показник нерішучості; 70–139 балів – показник стриманості; 140–200 балів – показник рішучості	60–69 балів – пасивний рівень; 70–139 балів – помірний рівень; 140–200 балів – оптимальний рівень
	11	Методика «Діагностика вмінь застосовувати інноваційні технології»	1–5 балів – низький рівень; 6–10 балів – середній рівень; 11–16 балів – високий рівень	1–5 балів – пасивний рівень; 6–10 балів – помірний рівень; 11–16 балів – оптимальний рівень

Продовження табл. 3.2

4.	12	Анкета для виявлення емоційної стабільності	15–23 бали – низький рівень; 11–14 балів – середній рівень; 1–10 балів – високий рівень	15–23 бали – пасивний рівень; 11–14 балів – помірний рівень; 1–10 балів – оптимальний рівень
	13	Тест «Ваш творчий потенціал»	1–13 балів – низький рівень; 24–44 бали – середній рівень; 45 і вище балів – високий рівень	1–13 балів – пасивний рівень; 24–44 бали – помірний рівень; 45 і вище балів – оптимальний рівень
	14	Анкета для діагностики інтерактивної спрямованості особистості	1–13 балів – низький рівень; 14–23 бали – середній рівень; 24 і вище балів – високий рівень	1–13 балів – пасивний рівень; 14–23 балів – помірний рівень; 24 і вище балів – оптимальний рівень
	15	Методика діагностики орієнтування майбутнього викладача ВНЗ на навчально-дисциплінарну чи особистісну модель взаємодії	91–101 бал – орієнтування на навчально-дисциплінарну модель; 81–90 балів – помірно орієнтування на особистісну модель; 80 і нижче балів – виражене орієнтування на особистісну модель	91–101 бал – пасивний рівень; 81–90 балів – помірний рівень; 80 і нижче балів – оптимальний рівень

Обчислені показники за кожною методикою інтерпретовано в дослідженні у такий спосіб: пасивний рівень оцінено 1 балом, помірний рівень – 2 балами, оптимальний рівень – 3 балами. Цей етап дослідження дозволив, окрім кількісної, розробити також якісну характеристику кожного з рівнів.

*Оптимальний рівень сформованості професійної майстерності
в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів*

Майбутніх викладачів оптимального рівня сформованості професійної майстерності характеризує дуже сильна мотивація до успіху, упевненість у собі і велике бажання та можливості до саморозвитку. Вони наполегливі в досягненні мети, готові подолати будь-які перешкоди, постійно удосконалюють свої знання, уміння та навички, спрямовані на досягнення позитивних результатів. Такі викладачі завжди активні, ініціативні, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети, не бояться перешкод, а шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу нестандартним завданням, мають потребу в ефективності своїх дій.

Оптимальний рівень характеризується тим, що майбутні фахівці виявляють досить високий рівень психолого-педагогічних знань, знань методики викладання та загальнокультурних знань, мають глибокі і різнобічні знання свого предмета, які значно перевищують обсяг програми, вільно орієнтуються в спеціальній, методичній і науково-популярній літературі з різних галузей знань. Вивчаючи за різними джерелами досягнення педагогічної науки і практики, знайомі з сучасними психолого-педагогічними концепціями навчання, використовують їх як основу у своїй педагогічній діяльності. Такі викладачі володіють на високому рівні комунікативними та організаторськими вміннями. Вони відчують потребу в науково-дослідній діяльності, беруть активну участь у конференціях. Активно займаються виховною роботою, формуючи інтелект молоді. Вдало користуються вмінням застосовувати інноваційні технології, належну увагу приділяють інформаційно-комунікаційним технологіям. Постійно вдосконалюють свою методику викладання, шукають нові форми і методи організації занять, розширюють знання зі свого предмета, використовують новаторські технології.

Оптимальний рівень професійної майстерності майбутніх викладачів передбачає високий рівень емоційної стабільності, уміння керувати своїм емоційним станом, тобто володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами. Твердість їхніх переконань вдало збігається з великою гнучкістю їхнього розуму. У них закладено значний творчий потенціал, який надає їм великий вибір можливостей, здатність до імпровізації. Діяльність характеризується активним пошуком нових ідей, мають потребу пошуку нових рішень педагогічних задач. Творчо планують систему занять з теми, їхню структуру, урізноманітнюють форми і методи навчання з урахуванням особливостей студентів та групи.

Такі викладачі мають потребу в співробітництві з іншими викладачами чи студентами, яка виражається в емпатії та інтересі до сумісної діяльності. Вони досить критично ставляться до своєї думки та здатні з повагою й тактом стосовно до співрозмовника відмовитися від своєї думки, яка була помилковою.

*Помірний рівень сформованості професійної майстерності
в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів*

Мотивація успіху у викладачів цього рівня середня, їх характеризує нестійке прагнення досягнути мети. Часто їм хочеться все покинути, бо ціль, якої вони прагнули, здається їм недосяжною. Вони не мають великого бажання самовдосконалюватися та готовності пізнавати себе і розвивати, їх характеризує нестійка потреба в самоосвіті, самовихованні.

Майбутні викладачі, які мають помірний рівень професійної майстерності, володіють недостатніми знаннями в галузі психології та педагогіки вищої школи. Вони поверхово обізнані з методами і методиками викладання, потребують поповнення їхніх загальнокультурних знань у сфері суміжних дисциплін. Орієнтуючись в сучасних психолого-педагогічних концепціях навчання, рідко використовують їх у своїй практичній діяльності.

На цьому рівні викладачі мають труднощі в застосуванні інноваційних технологій, вони не досить активні та не часто беруть участь в організаційній та управлінській діяльності, їм не приносить задоволення суспільна праця. Вони негативно реагують на будь-які пропозиції та доручення. Не приділяють належної уваги науково-дослідній роботі, ігноруючи участь у конференціях та семінарах. Майже відсутня виховна складова їхньої професійної діяльності.

Викладачів цього рівня характеризує середній ступінь емоційної стабільності, вони здатні твердо відстоювати свої переконання, можуть вести діалог, змінювати свою думку, якщо це потрібно. Але при цьому здатні інколи на різкість, неповагу до співрозмовника. Як правило, педагогічний контакт дотримується, а окремі його порушення не відбиваються негативно на стосунках зі студентами. Вони володіють нормальним творчим потенціалом, тими рисами, які дозволяють їм творити, але мають проблеми, що гальмують цей процес творчості, не дають творчо проявити себе. Позитивно ставляться до нових педагогічних ідей, але не реалізують їх без відповідного впливу зверху.

*Пасивний рівень сформованості професійної майстерності
в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів*

Пасивний рівень професійної майстерності характеризує дуже слабка мотивація до успіху. Майбутні викладачі задоволені собою та своїм станом, не бажають розвиватися. Ідея самовдосконалення їх не цікавить. Багато за що вони беруться, не доводять до кінця, мають труднощі в тому, щоб самостійно домогтися задуманого і виховати себе. Їм складно примусити себе змінитися, коли це потрібно.

Представники цього рівня мають фрагментарні знання в галузі дидактичних методів і прийомів, психологічних механізмів засвоєння знань і розвитку вмінь, загальні уявлення про сучасні психолого-педагогічні

концепції навчання. Це негативно впливає на виховну роботу. Вони потребують серйозної запланованої роботи в організаторській та управлінській діяльності.

Викладач вивчає досягнення педагогічної науки і передової практики згідно з рекомендаціями адміністрації і колег по роботі. Не бажає брати участь у науково-практичних семінарах та конференціях. Не цікавиться, або цікавиться час від часу досягненнями науки і техніки. Не розширює знання зі свого предмета, задовольняючись тим, що здобув під час навчання.

Маючи низький рівень емоційної стабільності, часто підвищують голос, їм складно підтримувати нормальні стосунки з іншими людьми, які думають інакше, не мають жодного інтересу та здібності до співпраці. На таких викладачів не варто розраховувати в діяльності, яка потребує групових зусиль. При зовнішньому дотриманні контакту стосовно студентів мають місце зриви (грубість, несправедливість, насміхання).

Їхній творчий потенціал невеликий, вони не вірять у свої сили і те, що здатні до творчості, не спроможні генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації, вирішувати нетипові задачі, що виявляється в нездатності до імпровізації. Маючи скептичне, часто негативне ставлення до нового, дуже проблемно долучаються до процесу розв'язання нових задач, упровадження ідей тощо, користуються головним чином готовими планами і рекомендаціями. Упроваджують, але без успіху, нові форми і методи організації занять. Лише напоказ удосконалюють власну методику викладання. Мають низький рівень застосування інноваційних технологій, оскільки не володіють знаннями та вміннями інноваційного характеру. Не бажають використовувати інформаційно-комунікаційні технології, віддаючи перевагу застарілим методам навчання.

Наступним етапом дослідження було опитування майбутніх викладачів факультетів та інститутів Державного закладу

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), зокрема факультету початкового навчання (ПН), інституту мов світу (ІМС), кафедри сімейного та естетичного виховання, а також Херсонського державного університету та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. У констатувальному етапі експериментально-дослідної роботи загалом взяли участь 362 респонденти (магістранти й аспіранти). До складу контрольної групи ввійшли аспіранти та магістранти Херсонського державного університету та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського в кількості 182 респонденти. Експериментальну групу становили аспіранти та магістранти факультету початкового навчання (ПН) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса).

У ході дослідження **мотиваційний компонент** за рефлексивним критерієм (показники – оптимістичне прогнозування, упевненість у собі як викладачеві, бажання до саморозвитку) перевірявся за допомогою тесту В. Пугачова «Яка у Вас мотивація до успіху?», анкети для діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної, анкети для виявлення ступеня самостійності А. Кареліна, методики діагностики здатності майбутнього викладача вищої школи до саморозвитку (модифікованої на основі опитувальника Т. Шамової), тесту на виявлення здатності домагатися успіху. Результати діагностики рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх викладачів за показниками рефлексивного критерію подано в табл. 3.3.

Як видно з табл. 3.3, за першим показником (оптимістичне прогнозування) на пасивному рівні виявлено 20 студентів (11 %) ЕГ і 18 студентів (10 %) КГ; на помірному рівні – 128 студентів (71 %) ЕГ та 150 студентів (82,4 %) КГ; на оптимальному рівні – 32 студенти (18 %) ЕГ і 14 студентів (7,6 %) КГ.

Таблиця 3.3

Діагностика рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів за показниками рефлексивного критерію

Групи	Рівні					
	пасивний		помірний		оптимальний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Показник 1						
ЕГ	20	11	128	71	32	18
КГ	18	10	150	82,4	14	7,6
Показник 2						
ЕГ	10	5,5	60	33,3	110	61,1
КГ	8	4,4	84	46,2	90	49,4
Показник 3						
ЕГ	84	46,6	86	47,8	10	5,6
КГ	86	47,2	90	49,5	6	3,3

За другим показником (упевненість в собі як викладачеві) на пасивному рівні зафіксовано 10 майбутніх викладачів (5,5 %) ЕГ і 8 майбутніх викладачів (4,4 %) КГ; на помірному рівні – 60 майбутніх викладачів (33,3 %) ЕГ та 84 майбутні викладачі (46,2 %) КГ; на оптимальному рівні – 110 майбутніх викладачів (61,1 %) ЕГ і 90 майбутніх викладачів (49,4 %).

За третім показником (бажання до саморозвитку, удосконалення) на пасивному рівні виявлено 84 респонденти (46,6 %) ЕГ і 86 респондентів (47,2 %) КГ; на помірному рівні – 86 респондентів (47,8 %) ЕГ та 90 респондентів (49,5 %) КГ; на оптимальному рівні – 10 респондентів (5,6 %) ЕГ і 6 респондентів (3,3 %) КГ.

Узагальнені дані рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів за рефлексивним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано в табл. 3.4 та рис 3.1.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх
викладачів за рефлексивним критерієм на констатувальному етапі
експерименту**

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Пасивний	38	21	38	20,9
Помірний	92	51	108	59,3
Оптимальний	50	28	36	19,8

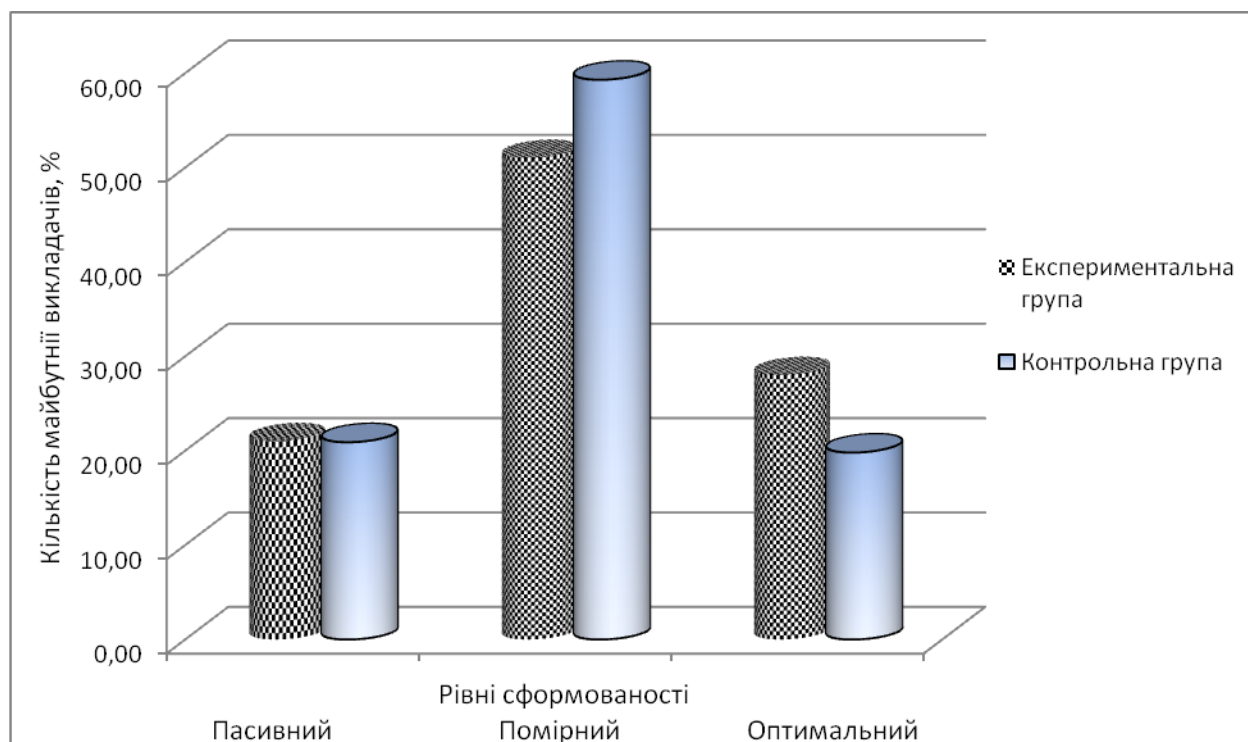


Рис. 3.1. Дані рівнів сформованості професійної майстерності у майбутніх викладачів за рефлексивним критерієм на констатувальному етапі експерименту.

Дані, подані в табл. 3.4 та рис. 3.1 свідчать про те, що за рефлексивним критерієм на оптимальному рівні перебувало 50 респондентів (27,8 %) ЕГ та 36 респондентів (19,7 %) КГ. Це означає, що майбутні

викладачі не мають достатнього бажання до саморозвитку та вдосконалення, не досить упевнені в собі як викладачеві. Вони не мають оптимістичного настрою до взаємодії зі студентами.

На помірному рівні виявлено 92 респонденти (51 %) ЕГ та 108 респондентів (59,3 %) КГ. Ці дані свідчать про те, що більшість респондентів володіють середнім рівнем оптимістичного прогнозування, але вони не завжди спрямовані на саморозвиток та самоосвіту. Їхня упевненість у собі як викладачеві не має яскраво вираженого характеру.

На пасивному рівні в обох групах перебувало по 38 студентів (21 %). Це свідчить про те, що частина респондентів як ЕГ, так і КГ перебувають на низькому рівні готовності до саморозвитку та вдосконалення, у них також спостерігається низький рівень прояву оптимістичного прогнозування. Вони не мають упевненості в собі як викладачеві.

Для діагностики **гностичного компонента** використано змістовий критерій з показниками: психолого-педагогічні знання, знання методики викладання та загальнокультурні знання. Використано авторську методику «Діагностика знань студентів щодо сутності гностичного компонента професійної майстерності», яка складається з трьох частин, що дозволило визначити рівень психолого-педагогічних знань, знань з методики викладання та загальнокультурних знань. Результати діагностики рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних закладів освіти за показниками змістового критерію подано в табл. 3.5.

Як видно з табл. 3.5, за першим показником (психолого-педагогічні знання) на пасивному рівні виявлено 80 майбутніх викладачів (45 %) ЕГ і 84 майбутні викладачі (46 %) КГ; на помірному рівні – 94 майбутні викладачі (52 %) ЕГ та 98 майбутніх викладачів (54 %) КГ; на оптимальному рівні – 6 респондентів (3 %) ЕГ і в КГ не виявлено жодного респондента.

Таблиця 3.5

Діагностика рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних закладів освіти за показниками змістового критерію

Групи	Рівні					
	пасивний		помірний		оптимальний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Показник 1						
ЕГ	80	45	94	52	6	3
КГ	84	46	98	54	-	-
Показник 2						
ЕГ	86	48	90	50	4	2
КГ	80	44	102	56	-	-
Показник 3						
ЕГ	74	41	100	56	6	3
КГ	78	43	104	57	-	-

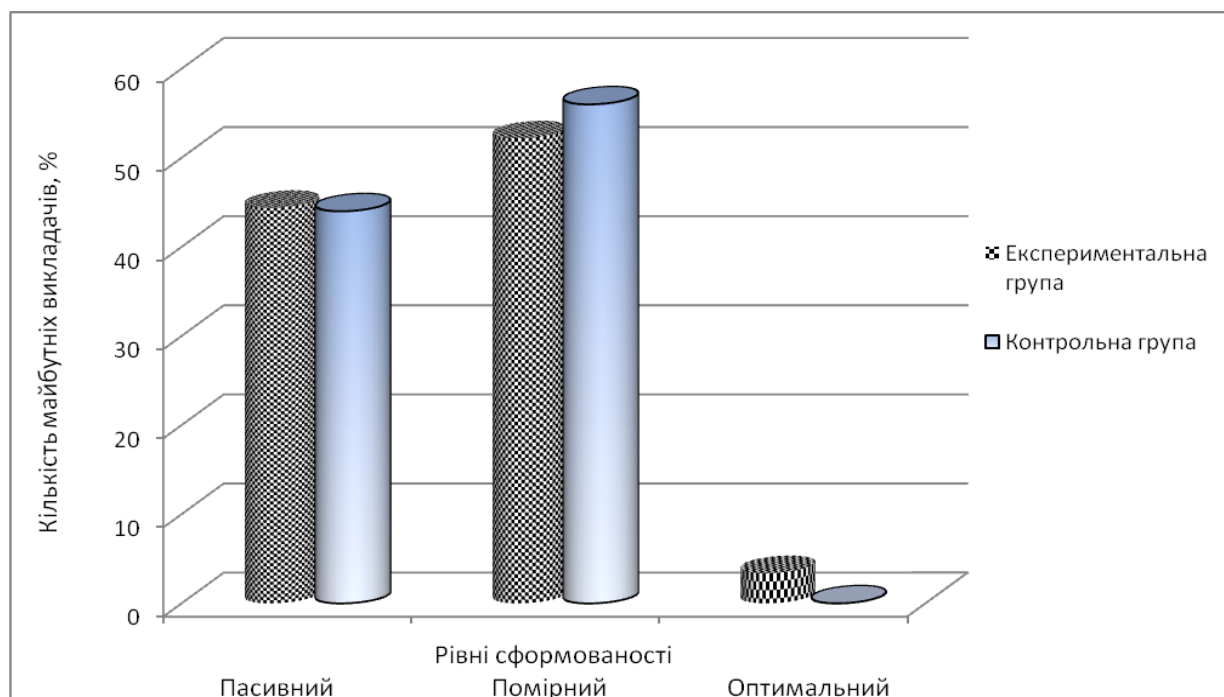
За другим показником (знання з методики викладання) на пасивному рівні перебувало 86 майбутніх викладачів (48 %) ЕГ і 80 осіб (44 %) КГ; на помірному рівні – 90 осіб (50 %) ЕГ та 102 майбутні викладачі (56 %) КГ; на оптимальному рівні – 4 особи (2 %) ЕГ та в КГ не виявлено жодного такого майбутнього викладача.

За третім показником (загальнокультурні знання) на пасивному рівні зафіксовано 74 майбутні викладачі (41 %) ЕГ і 78 майбутніх викладачів (43 %) КГ; на помірному рівні – 100 осіб (56 %) ЕГ та 102 особи (57 %) КГ; на оптимальному рівні – 6 респондентів (3 %) ЕГ і в КГ не виявлено жодного такого майбутнього викладача. Загальну характеристику рівнів сформованості професійної професійності за когнітивним критерієм подано в табл. 3.6 та на рис. 3.2.

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх
викладачів за змістовим критерієм на констатувальному етапі
експерименту**

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Пасивний	80	44,4	80	44
Помірний	94	52,2	102	56
Оптимальний	6	3,4	-	-



**Рис. 3.2. Дані рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх
викладачів за когнітивним критерієм на констатувальному етапі
експерименту.**

Дані з табл. 3.6. та рис. 3.2 свідчать про те, що за когнітивним критерієм на оптимальному рівні не перебувало жодного студента в КГ та лише 6 студентів (3,4 %) в ЕГ, що означає, що в майбутніх фахівців недостатньо знань з психології та педагогіки вищої школи, методики

викладання та загальнокультурних знань.

На помірному рівні зафіксовано 94 осіб (52,2 %) ЕГ і 102 особи (56 %) КГ, що свідчить про те, що більшість майбутніх викладачів володіють недостатніми знаннями в галузі психології та педагогіки вищої школи. Вони поверхово обізнані з методами і методиками викладання, потребують поповнення своїх загальнокультурних знань у галузі суміжних дисциплін.

Пасивний рівень виявили 80 респондентів (44,4 %) ЕГ та 80 респондентів (44 %) КГ, які володіють незначними теоретичними засадами психології та педагогіки, технології і методики викладання, мають уривчасті знання в сфері дидактичних методів й прийомів, психологічних механізмів засвоєння знань і розвитку вмінь, загальні уявлення про сучасні психолого-педагогічні концепції навчання, виконують роботи за зразками, планом, схемами, використовують знання в аналогічній ситуації за шаблоном.

Процесуальний компонент за операційним критерієм з такими показниками: комунікативно-організаційні вміння, мобілізаційна готовність та вміння застосовувати інноваційні технології перевірявся за допомогою анкети для оцінки рівня комунікативних здібностей В. Ряховського, експрес-діагностики організаторських здібностей Н. Фетискіна, анкети для оцінки комунікативних та організаторських схильностей за Б. Федоришиним, розробленої авторської методики для діагностики вмінь застосовувати інноваційні технології, тесту «Чи сильний Ваш характер?» та тесту для виявлення здатності домагатися успіху (І. Кучерявий, О. Клепіков). Одержані результати рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів за операційним критерієм подано в табл. 3.7.

Як видно з табл. 3.7, за першим показником (комунікативні вміння) на пасивному рівні не було жодного майбутнього викладача ЕГ і 2 респонденти (1%) КГ; на помірному рівні – 68 респондентів (37,7 %) ЕГ та 66 респондентів (36 %) КГ; на оптимальному рівні – 112 респондентів (62,2 %) ЕГ та 114 респонденти (62,6 %) в КГ.

Таблиця 3.7

Діагностика рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів за показниками операційного критерію

Групи	Рівні					
	пасивний		помірний		оптимальний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Показник 1 (комунікативні вміння)						
ЕГ	-	-	68	37,7	112	62,2
КГ	2	1	66	36	114	62,6
Показник 1 (організаційні вміння)						
ЕГ	-	-	110	61,1	70	38,9
КГ	12	7	104	57	66	36
Показник 2						
ЕГ	96	53,4	78	43,3	6	3,3
КГ	102	56	76	41,8	4	2,2
Показник 3						
ЕГ	110	61,1	68	37,7	2	1
КГ	98	53,8	80	44	4	2,2

Також до першого показника належать організаційні вміння, за якими на пасивному рівні не зафіксовано жодної особи з ЕГ і 12 осіб (7 %) КГ; на помірному рівні – 110 осіб (61,1 %) ЕГ та 104 особи (57 %) КГ; на оптимальному рівні – 70 осіб (38,9 %) ЕГ і 66 осіб (36 %) КГ.

За другим показником (мобілізаційна готовність) на пасивному рівні зафіксовано 96 респондентів (53,4 %) ЕГ і 102 респонденти (56 %) КГ; на помірному рівні – 78 респондентів (43,3 %) ЕГ та 76 респондентів (41,8 %) КГ; на оптимальному рівні – 6 респондентів (3,3 %) ЕГ і 66 респондентів (36 %) КГ.

За третім показником (уміння застосовувати інноваційні технології) на

пасивному рівні перебувало 110 майбутніх викладачів (61,1 %) ЕГ і 98 майбутніх викладачів (53,8 %) КГ; на помірному рівні – 68 респондентів (37,7 %) ЕГ та 80 респондентів (44 %) КГ; на оптимальному рівні – 2 особи (1 %) ЕГ і 4 особи (2,2 %) КГ.

Узагальнені дані рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх викладачів за операційним критерієм подано в табл. 3.8 та рис. 3.3.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх
викладачів за операційним критерієм на констатувальному етапі
експерименту**

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Пасивний	50	27,8	54	29,7
Помірний	82	45,5	82	45
Оптимальний	48	26,7	46	25,3

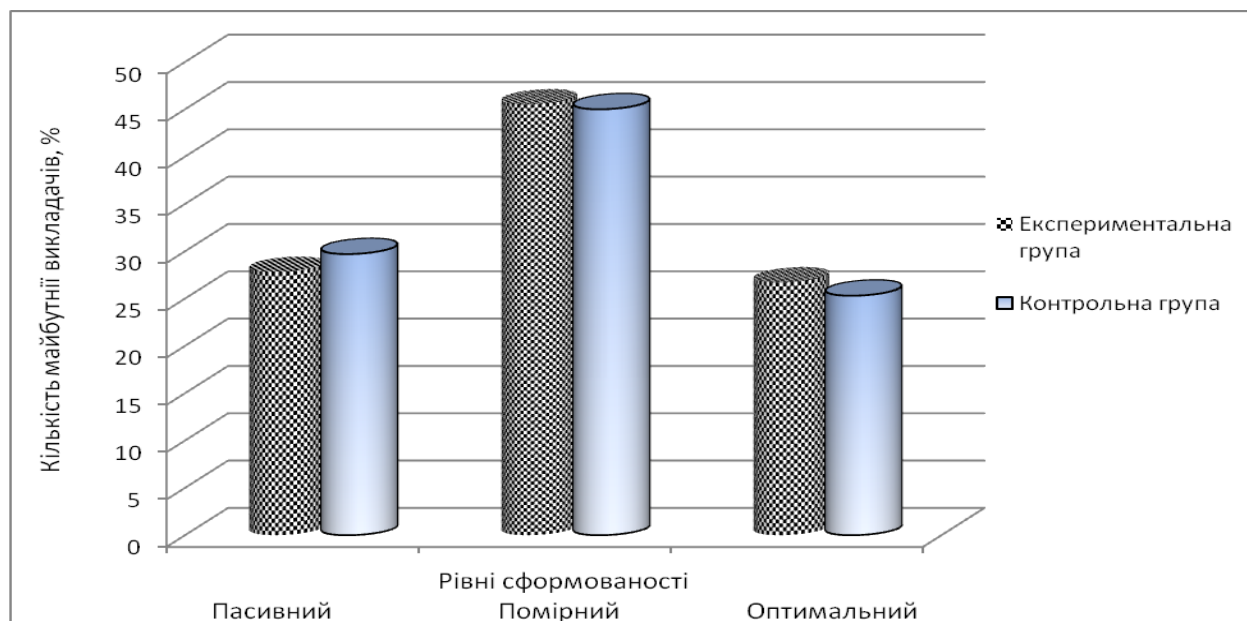


Рис. 3.3. Дані рівнів сформованості професійної майстерності у майбутніх викладачів за операційним критерієм на констатувальному етапі експерименту.

Дані в табл. 3.8 та рис. 3.3 свідчать про те, що за операційним критерієм на оптимальному рівні в ЕГ групі перебувало 48 респондентів (26,7 %), а в КГ 46 респондентів (25,3 %). Це означає, що респонденти володіють засобами організації діяльності. Але для майбутніх фахівців характерна невпевненість у собі під час застосування інноваційних технологій у своїй діяльності.

На помірному рівні зафіксовано 82 майбутні викладачі (45,5 %) ЕГ і 82 майбутні викладачі (45 %) КГ. У цих викладачів низький рівень здатності спрямовувати власну діяльність на визначення та досягнення основних стратегій у процесі реалізації діяльнісних цілей, вони не виявляють інтегральної задоволеності.

Пасивний рівень виявлено в 50 респондентів (27,8 %) ЕГ та 54 респонденти (29,7%) КГ. Для майбутніх фахівців характерна організованість, яка то виявляється в діях, то зникає, що є ознакою відсутності чіткої системи самоорганізації. Визначається низький рівень організаційних умінь, також відсутня технологічна готовність до професійної діяльності. Це свідчить про те, що переважно студенти не лише ЕГ, а й КГ перебувають на пасивному рівні визначення основних стратегій у процесі реалізації діяльнісних цілей та інтегральної задоволеності працею, у них спостерігається низький рівень здатності до самоорганізації. Майбутні фахівці перебувають у стані формування вмінь застосовувати інноваційні технології, у них відсутня технологічна готовність до проектної діяльності.

Особистісний компонент за суб'єктно-орієнтованим критерієм з показниками: емоційна стабільність, творчий потенціал, інтерактивна спрямованість перевірявся за допомогою анкети для виявлення емоційної стабільності Г. Айзенка, тесту «Ваш творчий потенціал» Н. Фетискіна, анкети для діагностики інтерактивної спрямованості особистості Н. Щуркової в модифікації Н.Фетискіна, методики діагностики орієнтування

майбутнього викладача ВНЗ на навчально-дисциплінарну чи особистісну модель взаємодії (модифікована на основі опитувальника В. Маралова).

Одержані результати рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів за суб'єктно-орієнтованим критерієм подано в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів за суб'єктно-орієнтованим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Рівні					
	пасивний		помірний		оптимальний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Показник 1						
ЕГ	74	41,2	62	34,4	44	24,4
КГ	58	31,9	60	32,9	64	35,2
Показник 2						
ЕГ	6	3,4	130	72,2	44	24,4
КГ	2	1	136	75	44	24
Показник 3						
ЕГ	110	61	70	39	-	-
КГ	132	72,5	50	27,5	-	-

Як видно з таблиці 3.9, за першим показником (емоційна стабільність) на пасивному рівні виявлено 74 особи (41,2 %) ЕГ і 58 осіб (31,9 %) КГ; на помірному рівні – 62 особи (34,4 %) ЕГ та 60 осіб (32,9 %) КГ; на оптимальному рівні – 44 особи (24,4 %) ЕГ і 64 особи (35,2 %) КГ.

За другим показником (творчий потенціал) на пасивному рівні зафіксовано 6 респондентів (3,4%) ЕГ і 2 респонденти (1%) КГ; на помірному рівні – 130 респондентів (72,2 %) ЕГ та 136 респондентів (75 %) КГ; на

оптимальному рівні – 44 респонденти (24,4 %) ЕГ і також 44 особи (24 %) КГ.

За третім показником (інтерактивна спрямованість) на пасивному рівні виявлено 110 майбутніх викладачів (61%) ЕГ та 132 майбутні викладачі (72,5 %) КГ; на помірному рівні – 70 осіб (39 %) ЕГ і 50 осіб (27,5 %) КГ; на оптимальному рівні в обох групах не виявлено жодного респондента.

Узагальнені дані рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів за суб'єктно-орієнтованим критерієм подано в табл. 3.10 та рис. 3.4.

Таблиця 3.10

**Рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх
викладачів за суб'єктно-орієнтованим критерієм на констатувальному
етапі експерименту**

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Пасивний	64	35,5	64	35
Помірний	88	48,9	82	45
Оптимальний	28	15,6	36	20

Дані табл. 3.10 та рис. 3.4 свідчать про те, що за суб'єктно-орієнтованим критерієм на оптимальному рівні перебуває 28 респондентів (15,6 %) ЕГ та 36 респондентів (20 %) КГ. Це означає повну відсутність у майбутніх викладачів інтерактивної спрямованості та емоційної стійкості. Творче ставлення до майбутньої професії має нестійкий характер.

На помірному рівні виявлено 88 осіб (48,9 %) ЕГ і 82 особи (45 %) КГ. У цих респондентів спостерігаються прояви емоційної стабільності, творчого ставлення до майбутньої професії та інтерактивної спрямованості на середньому рівні.

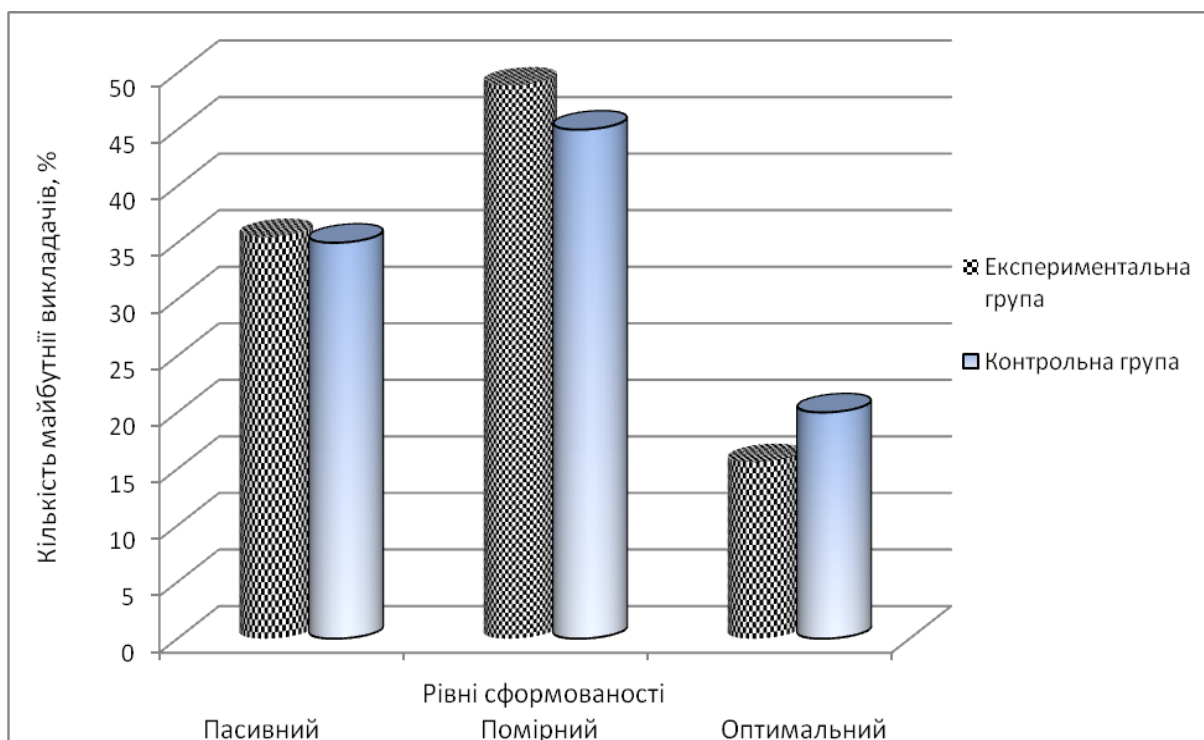


Рис. 3.4. Дані рівнів сформованості професійної майстерності у майбутніх викладачів за суб'єктно-орієнтованим критерієм на констатувальному етапі експерименту

На пасивному рівні виявлено 64 особи (35,5 %) ЕГ і також 64 студентів (35 %) КГ. Це свідчить про те, що ці респонденти з ЕГ і КГ перебувають на низькому рівні прояву емоційної стійкості до різного роду подразників, тобто це означає, що майбутніх фахівців у педагогічній сфері дуже легко «вибити з колії». Також респондентів характеризує відсутність творчого ставлення до професії та спрямованості на співпрацю.

У таблиці 3.11 та рис. 3.5 подано результати рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів на констатувальному етапі експерименту.

Таблиця 3.11

**Рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів
на констатувальному етапі експерименту**

Кількість студентів	Пасивний рівень		Помірний рівень		Оптимальний рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ=180	58	32,2	90	50	32	17,8
КГ=182	58	31,9	94	51,6	30	16,5

Для отримання даних для табл. 3.11 складено кількісні показники за чотирма критеріями за кожним рівнем для обох груп та визначено середнє арифметичне.

За допомогою методів математичної статистики, а саме модифікації t-критерію Стюдента [72], здійснено порівняння середніх значень двох зв'язних вибірок, показників ЕГ та КГ. Його особливість полягає в тому, що гіпотеза формується через відношення різниці $d_i = x_i - y_i$ – різниця зв'язних пар результатів вимірів. Зроблено припущення про нормальний розподіл цих різниць у генеральній сукупності з параметрами μ_d, σ_d .

Припускаємо гіпотезу H_0 , в якій $\mu_d = 0$, та альтернативну гіпотезу H_1 , де $\mu_d \neq 0$.

Для розподілу вибірок за нормальним законом, що є обов'язковою умовою застосованого критерію та для більш ефективного підрахунку, одержані бали від діагностувань модифікували у такий спосіб: за пасивний рівень майбутній викладач отримував 1 бал, помірний – 2 бали, оптимальний – 3 бали.

Зроблено припущення про нормальний розподіл в експериментальній групі різниці d_i , сформульовано гіпотезу H_0 та альтернативну H_1 . Потім обрано рівень значущості $\alpha = 0.01$.

Унаслідок діагностування одержано дві вибірки обсягом $n = 180$, які представляли собою ряди зв'язних пар спостереження.

$$\text{Використано формулу } \bar{d} = \frac{x_i - y_i}{180}, \quad (3.1)$$

де x_i – це бали, які отримали майбутні викладачі КГ на констатувальному етапі експерименту згідно з рівнем сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів,

y_i – бали, які отримали майбутні викладачі ЕГ на початковому етапі формувального експерименту згідно з рівнем сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Підрахувавши середнє арифметичне за формулою (3.1), одержано такий результат: $\bar{d} \approx 0.02$.

$$\text{За формулою } S_d = \sqrt{\frac{1}{179} \sum_{i=1}^{180} (d_i - \bar{d})^2} \quad (3.2)$$

$$\text{знайдено вибірне стандартне відхилення: } S_d = \sqrt{\frac{4}{179}} = 0.1494 \approx 0.15$$

$$\text{Значення t-критерію визначено за формулою } t = \frac{\bar{d}}{S_d / \sqrt{n}}, \quad (3.3)$$

$$\text{під час розрахунку одержали такий результат: } t = \frac{0.02}{0.15 / \sqrt{180}} = 0,1.$$

З таблиці критичних значень t-критерію Стьюдента для $\alpha = 0.01$ та $n = 180$ знайшли $t_{0,01} = 2,58$.

Порівнявши емпіричне t з $t_{0,01}$ критичним, дійшли висновку, що $t < t_{0,01}$, тобто різниця за показниками рівнів сформованості майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів є статистично незначною на рівні значущості 0,01 (імовірність помилки $P < 0,01$). Результати математичних методів свідчать, що між ЕК та КГ немає суттєвих відмінностей на констатувальному етапі дослідження.

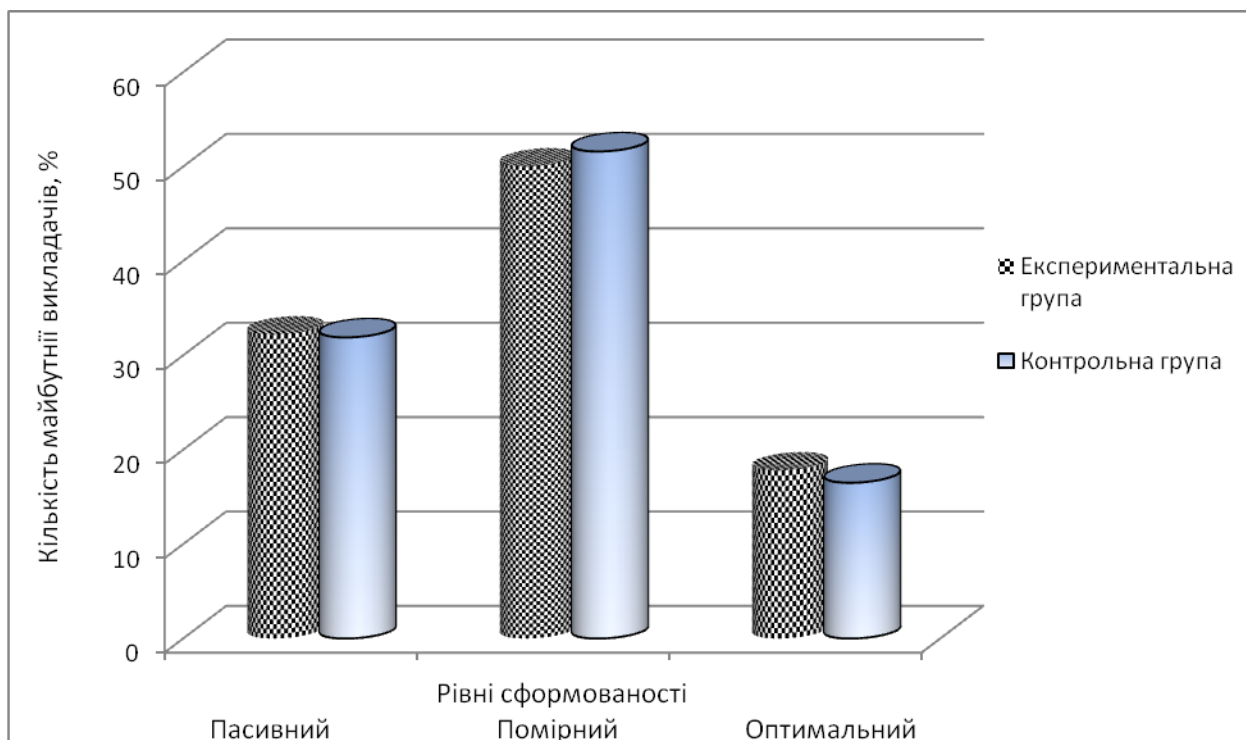


Рис. 3.5. Дані рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів на констатувальному етапі експерименту.

Дані табл. 3.11 та рис. 3.5 свідчать про те, що в ЕГ 58 респондентів (32,2 %) демонструють пасивний рівень сформованості професійної майстерності. На цьому рівні майбутні викладачі володіють незначними теоретичними знаннями з педагогіки та психології вищої школи, технології і методики педагогічної діяльності, виконують роботи за зразками, планом, опорними схемами, у них розвинене вміння застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, використовувати знання в подібній ситуації за шаблоном, рішення приймають необмірковано, їм притаманна низька варіативність дій; вони не зацікавлені в роботі зі студентами, спрямовані на досягнення власних потреб, педагогічна взаємодія характеризується формальним спілкуванням. Більшість респондентів (90 осіб (50 %) демонструють помірний рівень застосування педагогічних технологій. У цих майбутніх викладачів

спостерігається системність та оперативність обирання найоптимальнішого варіанту технології для практичного застосування і, за потреби, вміння внести в неї певні корективи та запропонувати аналоговий варіант технології для розв'язання тієї або іншої педагогічної проблеми; намагаються організувати продуктивну педагогічну взаємодію, установити контакт з аудиторією.

Лише 32 респонденти (17,8 %) перебувають на оптимальному рівні. Вони вміють застосовувати знання в нестандартній оригінальній ситуації, використовувати творчий підхід до розв'язання задач, трансформацію та комбінування знань, самостійну оцінку явищ, фактів подій, у них відсутня емоційна напруженість у професійній педагогічній діяльності, вони виявляють свідомість та адекватність поведінкових дій, володіють мотиваційною спрямованістю на ефективну педагогічну дію; спостерігається здатність до інноваційної діяльності, що виявляється в зацікавленості новітніми тенденціями та пошуками нових форм організації навчально-виховного процесу. Паралельно у КГ 58 респондентів (31,9 %) демонструють пасивний рівень, 94 студенти (51,6 %) – помірний рівень, 30 майбутніх викладачів (16,5 %) – оптимальний рівень сформованості професійної майстерності.

3.2. Експериментальна перевірка моделі реалізації педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів

На основі аналізу різних підходів до визначення сутності та структури професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та педагогічних умов її формування у параграфі 2.2

розглянуто модель формування професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Для перевірки ефективності моделі формування професійної майстерності відповідно до мети і завдань дисертації використано педагогічний експеримент. Завдання експериментального дослідження передбачали: наукове обґрунтування та розробку критеріїв, показників та рівнів формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, а також перевірку їх надійності; визначення оцінних параметрів критеріїв професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів; визначення реального стану рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх викладачів ВПНЗ контрольних та експериментальних груп; вибір та адаптацію методики визначення початкового та кінцевого стану рівнів формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ контрольної та експериментальної груп; вибір місця та тривалості експерименту; експериментальну перевірку ефективності авторського змістовного модуля щодо формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Отже, результати констатувального етапу дослідження дозволили побудувати модель реалізації педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

У розробленій моделі об'єднано та систематизовано результати теоретичної частини дослідження з деякими результатами експериментального етапу дослідження, здійснено реалізацію визначених педагогічних умов у процесі формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ. Експериментальна модель, яка подана на рис. 3.1, містить такі складові: мету, структурні компоненти, рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів, етапи реалізації, засоби реалізації та результат.

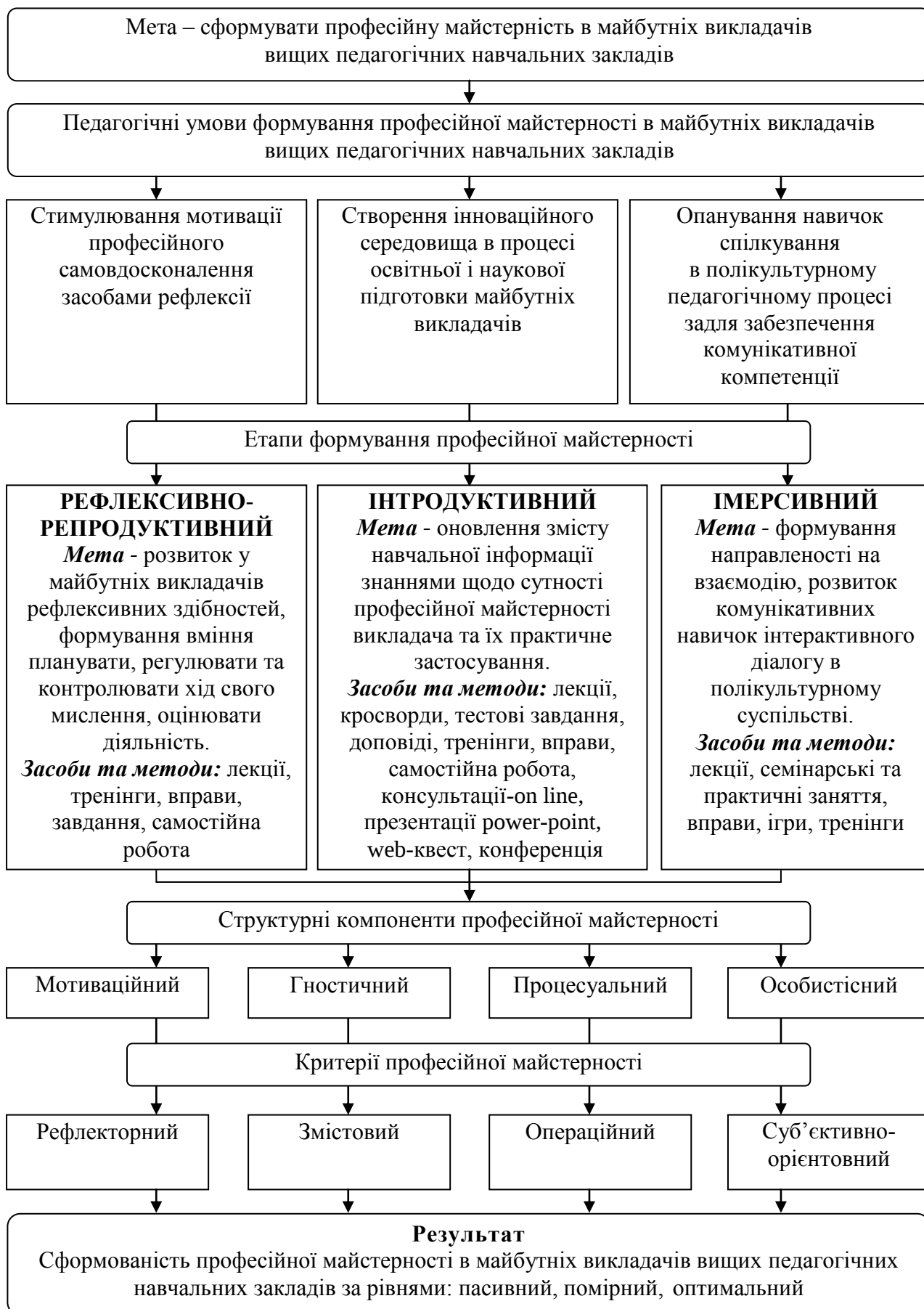


Рис. 3.1. Модель реалізації педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Сформованість професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів вимірюється за допомогою пасивного, помірного та оптимального *рівнів*. До того ж, реалізація педагогічних умов забезпечується етапами, на кожному з яких зреалізовано певну педагогічну умову формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ.

Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволяє досягти результату, який виявляється у сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ. Виокремлено *три етапи* реалізації запропонованої моделі формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ: рефлексивно-репродуктивний, інтродуктивний, імерсивний.

Сутність дослідно-експериментальної роботи з формування професійної майстерності в майбутніх викладачів полягала в тому, щоб за допомогою адекватних способів реалізації низки педагогічних умов сформувати основи професійної майстерності в майбутніх викладачів у єдності чотирьох провідних компонентів: мотиваційного, гностичного, процесуального та особистісного.

Реалізацію визначених умов здійснено за допомогою теоретичної і практичної бази змістового модуля «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів», що дозволило здійснити теоретичну й практичну підготовку майбутніх викладачів до професійної діяльності, реалізуючи педагогічні умови та розвиваючи структурні компоненти професійної майстерності в майбутніх викладачів. Запропоновано діагностику щодо виявлення реального рівня сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів.

Цей модуль з експериментальною метою упроваджено в педагогічний процес підготовки магістрантів факультету «Початкового навчання» у межах навчального курсу «Педагогіка вищої школи». Аспіранти

експериментальної групи також відвідували заняття.

Вивчення означеного модуля розраховано на 36 годин, з яких 10 – лекційних годин, 8 – практичних годин і 18 годин – для самостійної підготовки. Його структуровано 5 навчальними темами: 1) «Самовдосконалення майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу засобами рефлексії»; 2) «Професійна майстерність викладача вищого педагогічного навчального закладу»; 3) «Створення інноваційного середовища в педагогічному процесі»; 4) «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі»; 5) «Андрагогічна компетенція майбутніх викладачів». Кожну з тем присвячено розкриттю певного аспекту професійної майстерності викладача.

Структурою змістового модуля «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів» визначено обсяг теоретичних і практичних занять до кожної теми. Опрацювання кожної теми передбачало прослуховування лекцій з наступним відпрацюванням їх на практичних заняттях.

На першому – *рефлексивно-репродуктивному* – етапі реалізовано першу умову формування професійної майстерності, зокрема стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії. Реалізація цієї умови передбачала стимулювання майбутніх викладачів до розвитку мотивації, яка сприятиме їхньому професійному самовдосконаленню, а також розвиток рефлексивних здібностей, від яких значною мірою залежать педагогічна творчість і професійна майстерність. Оскільки педагогічна діяльність є за своєю природою рефлексивною, то професійне становлення майбутнього викладача зумовлене його готовністю до рефлексивної діяльності, зокрема до професійної рефлексії. Реалізація першої умови відбувалася під час опрацювання теми «Самовдосконалення майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу засобами рефлексії», яку окреслено 4 питаннями, зокрема: 1) професійне самовдосконалення майбутнього викладача ВНЗ; 2) стимулювання майбутніх викладачів до

професійного самовдосконалення; 3) акмеологія про здатність майбутнього викладача досягати професійних вершин; 4) професійна рефлексія.

Робота над теоретичним матеріалом дозволила ознайомити майбутніх викладачів з проблемою професійного самовдосконалення, обґрунтувати потребу професійного розвитку, визначити фактори, які сприяють професійному самовдосконаленню. У ході лекції проаналізовано такі фактори стимулювання мотивації майбутнього викладача, як-от застосування особистісно-орієнтованої освіти, розвиток мотивації професійного саморозвитку та бажання займатися самоосвітою, підвищення престижу професії викладача.

Для вивчення закономірностей і факторів досягнення суб'єктами діяльності вершин самореалізації, для розробки методів й технологій, які дозволять досягти успіху в професійній освіті, діяльності та, головне, самовдосконаленні, майбутніх викладачів ознайомлено з такою наукою, як акмеологія, зокрема акмеологією вищої педагогічної освіти (АВПО). Оскільки мета АВПО, на думку В. Вакуленка [59], полягає в пошуку самореалізації творчих потенціалів основних учасників освітнього процесу й розвитку готовності випускників до продуктивної педагогічної діяльності, то вивчення акмеології як навчальної дисципліни у вищих педагогічних навчальних закладах, на наш погляд, є обов'язковим у процесі формування професійної майстерності в майбутніх викладачів.

Особлива увага приділяється розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача, що неможливо без самовдосконалення себе як особистості, самоосвіти та рефлексії. Опрацювання теоретичного матеріалу, який розкриває сутність поняття «рефлексія», застосовано, щоб допомогти майбутнім викладачам оцінити власні здібності, зокрема професійні; визнати потребу безперервного, постійного їхнього розвитку; усвідомити їхній рівень професійної майстерності як запоруку успіху у своїй професійній діяльності. Оскільки рефлексія в професійному становленні майбутнього викладача є не лише засобом, а й метою навчання, не лише процесом самопізнання, а й

змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професійної культури, регуляції поведінки та саморозвитку, то вправи практичної частини спрямовано на розвиток у майбутніх викладачів рефлексивних навичок.

Для розвитку професійної рефлексії реалізовано такі стадії роботи: 1) організовано рефлексійну діяльність майбутніх фахівців; 2) представлено рефлексивне середовище, яке уможливило самодослідження та самокорекцію соціально-психологічних та професійних ресурсів. Таке середовище сприяло виникненню в особистості потреби в рефлексії. Відбувалася психологічно безпечна діагностика професійних рис та використання їх для професійного вдосконалення, розвитку творчої унікальності майбутнього викладача.

Наприклад, вправа «Уявне кіно» [166] спрямована на підвищення мотивації і внутрішньої енергії, на створення додаткових стимулів до самовдосконалення. Майбутнім викладачам пропонували створити уявний образ самих себе – які роблять те, чи володіють тим, що їм насправді хочеться. Вони уявляли себе впевненими, артистичними викладачами, які працюють із натхненням, винахідливістю й вигадкою.

Велику роль для самовдосконалення відіграє самопізнання, тому наступна вправа «Угадай, хто це?» [273] сприяла розкриттю рис характеру майбутніх викладачів, самоаналізу їхньої діяльності та її результатів. Кожен складав вичерпну психологічну самохарактеристику за 10–12 ознаками. Потім група намагалася впізнати, про кого йдеться, чий це «психологічний автопортрет».

Вправа «Дискусія» [166] спрямована не тільки на визначення своїх сильних рис, а й на уміння думати про себе позитивно. Тому під час її виконання майбутні викладачі уникали будь-яких висловів про свої недоліки, помилки, слабкості, розповідаючи про свої сильні ознаки.

Вправа «Що я хочу змінити? Яким я хочу стати?» [273] мала на меті формування власного іміджу на основі розвитку бажаних рис. Майбутні

викладачі швидко, не розмірковуючи, записували «Риси характеру, яких я хочу позбутися» та «Риси характеру, яких я хочу набути» [273]. На основі аналізу зроблено семантичний диференціал, тобто перелік з 3–4 рис, визначено пріоритетні риси, яких потрібно набутися або позбутися.

Більшість учених-психологів і педагогів вважає, що для розвитку особистості найбільш важливою є письмова рефлексія. Тому на практичних заняттях застосовано й письмові вправи (тренінг «Гідність, слабкість, можливість, загроза», вправа «Шлюбне оголошення» [273]).

На третій стадії роботи щодо стимулювання мотивації самовдосконалення активізовано міжсуб'єктні стосунки між учасниками рефлексійної діяльності. Саме в таких суб'єктно-суб'єктних стосунках укладено механізми розвитку професійної рефлексії майбутнього викладача. Результатом міжсуб'єктних стосунків стало взаєморозуміння, співробітництво, співтворчість, оскільки рефлексія здатна бути механізмом пізнання не лише своєї, а й чужої свідомості. Під час спільної рефлексивної діяльності над виконанням вправ «Ознака розподілу», «Версії» [166] розвивалася зацікавленість, взаємна відповідальність, підтримка один одного, узгодженість дій.

Самооцінка виражає ставлення, у якому образ самого себе ставиться до ідеального Я. На четвертій стадії розвитку професійної рефлексії майбутніх викладачів актуалізовано їхню рефлексивність. Вони аналізували актуалізацію потреби в перегляді своєї професійної позиції. Це робилося для того, щоб майбутні викладачі вийшли з поглинення самою професією, були здатні поглянути на неї з позиції іншого, і, нарешті, зайняти позицію поза нею, над нею для судження про неї. Знайдений заново особистісний сенс дає перспективу для внутрішніх змін, руйнування застарілих професійних стереотипів, відкриває шлях для подальшого професійного зростання.

Наступні вправи («Мій професійний портрет у променях сонця», «Поганий спеціаліст», «Професійний портрет» [273]) мали на меті виявлення

професійних стереотипів і роботу з ними, рефлексію професійних вимог і їхню узгодженість з особистими сподіваннями, розвитком уявлень про майбутнє, формування позитивного Я-образу й професійного майбутнього, усвідомлення своїх недоліків у професійному становленні, у вчинках, розвиток умінь коректно критикувати й сприймати критику. Студенти усвідомлювали свої професійні недоліки, набували навичок комплексного оцінювання діяльності, тренували навички рефлексії того, що відбувається.

Для успішного виконання основних професійних функцій майбутній викладач повинен уміти уникати найбільш поширених помилок. У якому разі рефлексія допоможе встановлювати межі своїх можливостей, знати, що вміє й чого не знає викладач. Вправа «Помилки викладача» [273] спрямована на аналіз ситуації і вибір альтернативи в процесі прийняття рішення, ознайомлення з типовими помилками у викладацькій діяльності, діагностування власних професійних помилок, визначення напрямку самовдосконалення. Майбутні викладачі аналізували типові помилки викладача-початківця. Спираючись на досвід, здобутий під час практики, студенти розмірковували над власними помилками та визначалися з напрямками самовдосконалення, що в майбутньому дозволить їм позбутися багатьох недоліків у роботі.

Формування вміння планувати, регулювати та контролювати хід свого мислення, відбувається на основі сформованості важливих розумових операцій, зокрема аналізу, синтезу, оцінки. Оскільки під час рефлексійної діяльності відбувається зміна уявлень про самого себе як про особистість і професіонала, то виконання вправи «Професійна ідентичність» [273] дає змогу кожному майбутньому викладачеві через вільні асоціації до слів «учитель» і «викладач» аналізувати свою професійну ідентичність.

Під час виконання вправи «Контрольний лист умінь» [166] у ході дискусії складено перелік умінь, потрібних для майбутньої професійної діяльності, і рейтингову шкалу щодо нього. Проранжувавши кожне зі своїх

умінь, майбутні викладачі визначали пріоритети подальшого професійного самовдосконалення.

Безперечною складовою роботи над самовдосконаленням особистості є мотивація, тому застосування вправ і тренінгів для розвитку мотивації вважаємо доречним під час опрацювання цієї теми. Вправа «Внутрішні і зовнішні мотиви» [273] мала на меті виявлення внутрішніх і зовнішніх мотивів задоволення своєю роботою. Майбутні викладачі вказали три зовнішні (наприклад, добре керівництво, добра зарплатня, додаткові пільги, належним чином організована охорона праці та ін.) і три внутрішні умови (наприклад, гнучкий графік роботи, відповідальна робота, управління через постановку цілей та ін.), за яких вони будуть задоволені своєю роботою.

Наступна вправа «Мотивація персоналу» [166] ознайомила майбутніх викладачів з роллю внутрішньої й зовнішньої, матеріальної й моральної мотивації, потребами в трудовій діяльності персоналу в сучасній організації. Вправу застосовано для відпрацювання навичок і вмінь приймати групові рішення, здійснювати аналіз поведінки людей у ситуації групового прийняття рішення.

Але в розвитку мотивації негативну роль відіграють невпевненість у собі, страхи, невіра у власні можливості. Тому наступні вправи, («Тренінг упевненості» [315]), мали за мету подолання негативних почуттів, страхів, підвищення власної самооцінки, упевненості в собі, посилення віри у власні можливості, налаштування на конкретну поведінку, розвиток самосприйняття й основ управління собою.

Наявність перешкод на шляху до саморозвитку має два виходи: вони або перешкоджають та спиняють особистість, або більше мотивують її на досягнення успіху. Вправа «Хочу змінитися» [273] передбачала усвідомлення майбутніми викладачами життєвих цілей, можливих перешкод на шляху досягнення професійних цілей, а також засобів їх подолання; усвідомлення власних вимог до роботи. Проаналізовано самомотивування в роботі. Учасники

з'ясовували, хто які життєві цілі ставить перед собою, обговорювали форми своєї поведінки та можливі варіанти зміни способів поведінки.

Вправа «Пастка-капкан» [166] спрямована на визначення певних труднощів на шляху досягнення професійної мети. Визначали не лише зовнішні труднощі, тобто ті, що виходять від інших людей, а й внутрішні – які залежать від самої людини.

Для закріплення навичок саморозвитку та самовдосконалення майбутні викладачі виконали вправу «Суд над собою» [273]. Вправа дала змогу зважити на символічних терезах свої переваги й недоліки.

Реалізація другої педагогічної умови – *створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів* – на *інтродуктивному етапі* передбачала оновлення змісту навчальної інформації знаннями про потребу професійної майстерності майбутнього викладача вищого навчального закладу. Розглянуто системи певних вимог до професії сучасного викладача ВНЗ, до яких належать різні класифікації його професійних рис, інноваційні тенденції вивчення його особистості. Формувалося уявлення про поребу якісного оновлення освітнього простору. Відбувалося усвідомлення позитивного впливу застосування інноваційних технологій на формування професійної майстерності в майбутнього викладача. Поглиблено теоретичну базу для розкриття сутності інноваційної діяльності майбутнього викладача. Мало місце формування практичних навичок застосування інтуїції та імпровізації, уяви, мобілізаційної готовності.

Реалізація другої умови відбувалася на інтродуктивному етапі під час опрацювання двох тем, зокрема: «Професійна майстерність викладача вищого педагогічного навчального закладу» та «Створення інноваційного середовища в педагогічному процесі». Так, перша тема розкривала особливості підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності через магістратуру та аспірантуру та формування їхньої професійної

майстерності. Темою передбачалося вивчення трьох питань: 1) майбутні викладачі вищого педагогічного навчального закладу; 2) професійна майстерність майбутніх викладачів; 3) умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів.

Теоретичні заняття мали за мету детальний розгляд підготовки майбутніх викладачів, який відбувається наразі під час навчання в магістратурі та аспірантурі, виявлення його особливостей та переваг. Стосовно формування професійної майстерності майбутнього викладача, то визначено сутність і структуру професійної майстерності, представлено її компоненти та обґрунтовано умови формування.

Під час виконання практичної частини теми опрацьовано два блоки вправ, спрямованих на розвиток аналітичних навичок, покращення запам'ятовування матеріалу, надання можливості глибоко опрацювати нову інформацію та пов'язати її з уже відомою, продемонструвати зв'язок між теорією та її практичним застосуванням.

Перший блок вправ містив низку завдань на розвиток різноманітних видів контролю для стимулювання навчання та пізнавальної діяльності магістрантів та аспірантів. Головна мета виконання завдань з контролю на цьому етапі полягала в наданні майбутнім викладачам змоги уважно вивчити види контролю, розробити свої власні вправи для визначення якості засвоєного теоретичного матеріалу з формування основ професійної майстерності, зробити на підставі цього обґрунтовані висновки та налаштуватися на потрібне коригування навчального процесу з метою його якісного оновлення. Вправи передбачали виконання таких завдань: розробити контрольні роботи для перевірки знань з формування основ професійної майстерності; скласти кросворди на обрану тематику; виконати різноманітні тести; підготувати виступи з доповіддю, реферати; розробити завдання для самостійної роботи, які б мали за мету оновлення та

поглиблення знань щодо сутності професійної майстерності та формування її основ.

Спочатку розглядали теоретичний матеріал щодо певного виду контролю, а потім його практичне застосування.

Доцільність використання вправ з контролю визначається його функціями, оскільки згідно з концепцією Ю. Бабанського, Є. Петровського, В. Онищука та інших [258] контроль виконує контролюючу (перевірятьну), навчальну, виховну, розвивальну та методичну функції. За допомогою контрольних робіт визначено стан знань майбутніх викладачів з педагогіки та психології вищої школи та основ професійної майстерності викладача, з'ясовано можливості подальшого вивчення програмного матеріалу, проконтрольовано ефективність не лише викладання, а й учіння. Мета цього виду завдання – письмова перевірка засвоєних знань. Для технологічного модуля майбутні викладачі розробили власні контрольні роботи, які вони обговорювали, виявляючи недоліки, обґрунтовували свої думки. Так, розроблено різні види контрольних робіт на тему «Майстерність викладача вищої школи» (Н. Іванова, К. Клепікова), які містили завдання відкритого та закритого типів, тести, репродуктивні та логічні питання, на які майбутні викладачі давали повні розгорнуті відповіді. Наприклад, подати визначення поняття «професійна майстерність викладача»; обрати одну рису характеру, якою обов'язково повинен володіти викладач вищої школи та обґрунтувати свою думку; розкрити сутність поняття «толерантність» та визначити його місце у формуванні майстерності майбутнього викладача. Контрольні роботи репрезентували контролюючу функцію.

Наступним типом завдань під час виконання практичної частини першої теми були тестові завдання. Виконання тесту – це також перевірка знань. Інтерес до тестування пояснюється тим, що цей вид завдань значно підвищує ефективність навчального процесу, дисциплінує, організовує, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного. Тестування є

одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Одна з переваг тесту на відміну від, наприклад, традиційної контрольної роботи полягає в тому, що виконання тесту передбачає вибір відповіді. Тому оцінка є більш об'єктивною і незалежною від можливого суб'єктивізму викладача, ніж оцінка за виконання контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна. Отже, головна відмінна риса тестових завдань – це їхня об'єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в наданні кількісної інформації про якість засвоєння. Майбутні викладачі розробили власні тестові завдання до теми «Професійна майстерність викладача вищого педагогічного навчального закладу». Це завдання сприяло систематизації знань майбутніх викладачів під час розроблення тестів, а потім уможливило перевірку значного обсягу знань з психології та педагогіки вищої школи в магістрантів та діагностувати їхній рівень оволодіння цим матеріалом. Так, майбутні викладачі розробили тестові завдання до тем «Компоненти професійної майстерності викладача вищої школи», «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі». Представлено декілька видів тестів: вибір правильних відповідей, встановлення відповіді, встановлення послідовності, тести відкритого типу з короткою відповіддю та завдання з довільною відповіддю. Завдяки тестовому контролю вдалося здійснити диференційний підхід до учасників експерименту. Одним з недоліків тестового контролю є те, що вони спрямовані на перевірку лише фактичних знань і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості. Вони мають лише оцінювальний, а не прогнозувальний характер. Тестові завдання виконують виховну функцію контролю, оскільки цей вид завдань привчає до систематичної навчальної діяльності.

Для демонстрування розвивальної функції контролю запропоновано такий вид контролю знань, як кросворд. На нашу думку, під час виконання цього виду вправ розвивається пам'ять, увага, логічне мислення, мотиви пізнавальної діяльності. Також кросворд – це своєрідна перевірка знань, яка

в ігровій ситуації дозволяє інтенсифікувати процес засвоєння нових знань, а позитивні емоції, які з'являються під час розгадування кросворду, сприяють попередженню розумового перевантаження. Розвивальна і організаційна роль кросвордів полягає в тому, що для їх розв'язання майбутні викладачі працювали з навчальними посібниками та іншою літературою, використовували інформаційно-комунікативні технології без будь-якого примусу.

У ході роботи майбутні викладачі ознайомилися з різноманітними видами кросвордів та вимогами до їх складання та склали власний кросворд. Це завдання вважаємо доречним, оскільки розв'язання кросвордів і, до того ж складання їх тренують пам'ять, розширюють світогляд і сприяють розвитку кмітливості. Це прекрасний засіб активізації розумової діяльності. Так складено цікаві розвивальні кросворди, наприклад: «Техніка як елемент професійної майстерності викладача», «Що повинен знати молодий викладач», «Майстерність професійного спілкування викладача вищої школи» (І. Казак, Х. Казанова, І. Лисенко). На заняттях розгадано й обговорено створені кросворди, виявлено їхні слабкі місця та вказано на переваги такого виду контролю. Цей вид завдань сприяв, окрім перевірки знань, підйому настрою та поліпшенню емоційного стану магістрантів. Уважаємо, що кросворди як вид контролю доцільно використовувати під час навчання майбутніх викладачів.

Для досягнення цілей сучасного суспільства потрібен спеціаліст, який уміє діяти самостійно. Тому в сучасних умовах самостійність стає професійно обов'язковою рисою будь-якого фахівця. Через те підготовка майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі має орієнтуватися на формування в них цієї риси, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння певним обсягом знань, оскільки самостійність є обов'язковою умовою ефективності будь-якої діяльності. На цьому етапі відбулося ознайомлення з видами самостійної роботи, визначення переваг та

недоліків цього виду контролю. Розроблено вправи для самостійної роботи, спрямовані на поглиблення знань з основ професійної майстерності в майбутніх викладачів. Представлений комплекс вправ для самостійної роботи засвідчив зацікавленість учасників цим питанням і став результатом наполегливого пошуку нової корисної інформації для формування їхньої професійної майстерності. Серед вправ варто відзначити такі завдання, як: пошук та вивчення додаткової літератури, написання рефератів, доповідей. Так підготовлено доповіді на теми: «Формування професійної майстерності майбутнього викладача на межі століть», «Хто такий майбутній викладач?», «Потреба в майстрах у вищій школі». Ці вправи стали результатом здійснення майбутніми викладачами таких розумових дій, як аналіз, синтез та узагальнення, класифікація і планування. Оскільки самостійність неможлива без продукування власних думок, оцінок і суджень, то майбутні викладачі вчилися робити умовиводи та контролювати і корегувати поповнення знань з обраної теми. Важливо, що під час цього виду роботи магістранти співпрацювали з аспірантами, використовуючи інформаційно-комунікативні технології, такі як web-квест, web-чат.

Другий блок вправ містив завдання ігрового характеру. Для опанування знань про сутність професійної майстерності використано завдання «Корабель» [273]. Готуючись до морської подорожі, студенти «завантажували корабель» термінами психолого-педагогічного циклу на одну й ту ж букву, якими повинен володіти майбутній викладач, пояснюючи їх значення та добираючи приклади використання. Якщо «завантажували» терміни на літеру «А», то названо, наприклад, термін «андрагогіка» – майбутні викладачі пояснювали його значення та особливості використання в професійній діяльності майбутніх викладачів.

Друга тема «Створення інноваційного середовища в педагогічному процесі» мала на меті ознайомлення магістрантів та аспірантів з інноваційними тенденціями оновлення педагогічної освіти, теоретичними

аспектами педагогічної інноватики. Тема складалася з 5 питань: 1) інноваційний шлях розвитку суспільства; 2) теоретичні аспекти педагогічної інноватики; 3) сутність готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності; 4) роль інноваційних педагогічних технологій у формуванні професійної майстерності в майбутніх викладачів; 5) роль інтуїції в оволодінні інноваційною діяльністю.

Метою цієї теми було з'ясування важливості інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору, визначення проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу з упровадженням освітніх інновацій та інформаційних технологій, ознайомленням з педагогічною інноватикою. Оскільки інноваційна діяльність педагогів стає на сьогодні основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України зокрема, осмислено поняття «новація», «нововведення», «інновація», «інноваційний процес» тощо, а також обговорено проблему формування теоретичної та практичної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності. Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дало змогу зробити висновок, що реалізація її потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й потенційної готовності майбутнього викладача до цього виду діяльності. Закценовано на розвитку і застосуванні інноваційних технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних. Під час роботи над темами в межах навчального курсу «Педагогічна інноватика» витлумачено поняття «змобілізованість» як складова готовності майбутнього викладача до інноваційної діяльності.

Використання технологій в освіті припускає відновлення системи освіти загалом і системи підготовки майбутнього спеціаліста зокрема. Тому вважаємо доречним розгляд інноваційних технологій навчання під час роботи над першою групою вправ, спрямованих на формування основ

професійної майстерності. Майбутні викладачі підготували доповіді на тему «Інноваційні технології у вищій школі», які розкривали сутність окремої технології. До того ж, вони називали приклади практичного застосування обраної технології, після чого відбувалося їх обговорення. Так було представлено декілька рефератів, зокрема «Інтерактивні технології» (Н. Іванова), «Технології проектного навчання» (І. Різванова), «Нові школи ХХ сторіччя» (І. Колосова), «Інновації вищої школи» (І. Вечорко), «Переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій» (К. Клепікова) та ін. Аспіранти демонстрували на практиці такі види роботи з комп'ютером, як організація online-конференції, web-чат, презентація Power Point. Ці види завдань збагатили майбутніх викладачів знаннями інноваційної діяльності у вищій школі.

З'ясовано, що компетентність виступає фундаментом змобілізованості особистості, оскільки забезпечує досвід діяльності, а змобілізованість, у свою чергу, розуміється як успішний прояв цього досвіду для досягнення найвищих результатів у продуктивній діяльності, тобто характеризується прагненням особистості до вершинного стану у виконанні своєї професійної ролі. Змобілізованість майбутнього викладача визначається розумінням цієї риси як однієї із вагомих характеристик його особистісного стану в процесі професійної діяльності і характеризується як повна готовність до успішного виконання своєї професійної ролі. Водночас формування особистісної змобілізованості (повної готовності) є фундаментальною умовою успішного виконання будь-якої діяльності, тобто змобілізованість – це внутрішній стан особистості, що становить певну цілісність, є ознакою професійної кваліфікації, яка реалізується в конкретній діяльності [40].

Після ознайомлення магістрантів та аспірантів з теорією інноваційних технологій опрацьовано другу групу вправ, спрямованих них на розвиток змобілізованості, уваги, інтуїції, імпрровізації під час виконання майбутніми викладачами своєї професійної інноваційної діяльності.

Вправа «Перешкоди у слаломі» [273] мала на меті навчити майбутніх викладачів змобілізованої готовності, тобто готовності вдало виконувати свою діяльність, оминаючи перешкоди.

Для відпрацювання навичок управління стресами респонденти виконали вправу «Я і стрес» [315]. У ході тренінгу, спираючись на власний досвід стажування чи виробничої практики, майбутні викладачі відмічали в списку стресових факторів ті з них, що характерні для їхньої життєдіяльності та обговорювали засоби їх подолання.

За для мобілізації творчого почуття студентам запропоновано вправи «Подих», «Масажування» [52], спрямовані на регуляцію їхніх психічних станів. За допомогою вправи «Промінь» [273] формували нову зовнішність спокійної, красивої і природної людини, задоволеної собою і своїм життям, професією й студентами. Це дозволяє розслабитися та змобілізувати свої сили на професійну діяльність без нервового напруження.

Вправа «Емоційна атмосфера» [166] сприяла налаштуванню майбутніх викладачів на почуття спокою чи радості, будь-які приємні емоції. Під час практичного модуля вони намагалися не втрачати це відчуття і підтримувати високий рівень позитивних емоцій, світлої енергії, бо пам'ятали, що нудьга на заняттях знижує працездатність на 10–20 % у слабких і на 37 % у сильних студентів. Поганий настрій знижує ефективність праці педагога на 60–70%.

Задля формування стану змобілізованості майбутнім фахівцям запропоновано вправу «Керуйте тілом» [273] для зняття напруги, м'язових затисків і забезпечення м'язової волі.

Наступний блок вправ («Перетворення предметів» [166]) спрямований на розвиток уваги, яка дуже важлива під час змобілізованості викладача. Майбутнім викладачам запропоновано вправи, поділені для зручності на шість груп: пов'язані з зоровою, слуховою, дотиковою, загальною увагою; колом уваги; перемиканням уваги. Подамо декілька прикладів.

Вправи на зорову увагу – декілька магістрантів заходили до класу, уважно оглядали аудиторію, визначали, хто більше, хто менше налаштований на заняття, хто зовсім не налаштований на взаємодію.

Вправи на слухову увагу – магістранти знаходили заховану річ за допомогою оплесків-підказок. Також вони прослуховували мовлення товариша та відтворювали його інтонацію, вимову, виявляючи недоліки дикції. Остання вправа мала розважальний характер.

Групові вправи на загальну увагу («Що змінилося?», «Спостережливість» [273]) спрямовані на розвиток почуття колективізму, тренування здатності утримувати у полі зору великий простір. Вправа «Естафета» також спрямована на розвиток уваги та зосередженості, головних рис змобілізованості.

Вправи на перемикання уваги мали на меті привчити учасників до швидкого перемикання уваги з одного об'єкта на іншій. Для цього виконано спеціальні вправи «Коробка сірників», «Множення» [166]. Це виявилось дуже складним для магістрантів, вони постійно помилялися та відволікалися, що свідчить про повільне перемикання уваги.

Для оволодіння інноваційною діяльністю велику роль відіграє інтуїція, розвиток якої відбувався під час виконання наступних вправ.

Для виконання вправи «Бесіда незнайомців» [52] студентам запропоновано переглянути декілька епізодів та простежити за бесідою незнайомих людей, відповідаючи при цьому на запитання. Мета наступної вправи «П'ять речень» [273] – розвиток нових поглядів один на одного; згладжування суперечностей і конфронтації між учасниками (якщо вони з'явилися) і розвиток позитивного ставлення один до одного, формування кращого взаєморозуміння, визнання своїх заслуг у досягненні результатів і заслуг інших. Вправа сприяла здійсненню прогностичної діяльності в умовах спілкування й безпосередньої взаємодії, формуванню вмінь передбачати поведінку людини в конкретній ситуації. Вправа «Емпатія» [166] мала на меті

розвиток інтуїції під час визначення в групі власника думки з приводу чогось чи когось.

Невід'ємною складовою інноваційної діяльності є імпровізація, уміння застосовувати яку, магістранти здобували, виконуючи серію вправ.

Вправа «Миттєва реакція» [273] призначена для опанування вмінням давати швидко та коректну відповідь на досить неприємні фрази. Мета вправи – уміти адекватно відреагувати на ситуацію і пояснити собі й іншим, на чому ґрунтується така реакція, що мала бути миттєвою, через дефіцит часу й інформації. Запропоновано декілька ситуацій, на які треба відреагувати (див. Додаток Г).

У цьому розділі описано засоби формування професійної майстерності в майбутніх викладачів, зокрема виконання комплексу вправ, адаптованих до педагогічної діяльності і покликаних сприяти розвитку образного мислення, інтуїтивного передбачення, творчих підходів до справи. Умовне відтворення реалій студентського життя дало змогу на практиці спробувати себе в ситуаціях педагогічної дійсності, відчувати себе в ролі суб'єктів, від імені яких вони виступають.

Умовами ефективності навчання виступали поетапний підхід, використання методу творчого моделювання, максимальна розкритість учасників занять, збереження індивідуального професійного стилю й індивідуального характеру під час виконання навчальних завдань, стимулювання індивідуального прояву особистісного компонента, що не може оцінюватися як правильний чи неправильний, а тільки як неповторний, властивий конкретній людині, відсутність негативних реакцій з боку однокурсників, сприятлива психологічна атмосфера.

Якщо об'єднати внутрішній і зовнішній бік творчого самопочуття, то провідними в ньому стануть елементи органічної дії, що виявляються в умовах діяльності; чуйне сприйняття навколишньої дійсності, пам'ять

вражень, уява, фантазія й інші. Тому майбутньому педагогу важливо постійно працювати над такими вправами.

Використання нових, перспективних форм організації освітнього процесу для реалізації тієї або іншої навчальної програми орієнтоване здебільшого на самостійну роботу студентів. Використання методів пошуково-дослідницької діяльності, зокрема залучення майбутніх викладачів до участі в наукових студентських конференціях, олімпіадах, публікаціях статей, виконання індивідуально-дослідних робіт, сприяло формуванню інтересу до самостійного пізнання, надбанню нового досвіду, розвитку їхньої творчої активності, залучення їх до розв'язання актуальних завдань сучасної науки. Пошуково-дослідна діяльність (web-квест) передбачала опрацювання навчальної, довідкової, спеціальної, науково-популярної літератури, роботу з бібліографічними покажчиками, інформаційними ресурсами Інтернет тощо.

Результатом реалізації другої умови стала участь майбутніх викладачів у науковій конференції, що сприяла їхньому професійному становленню, стимулювала їх до навчальної та науково-дослідної діяльності, забезпечувала збереження та розвиток єдиного науково-освітнього середовища, сприяла встановленню контактів між майбутніми колегами.

На третьому – *імерсивному* – етапі реалізовано третю педагогічну умову: *опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції*. Назва імерсивного етапу (у перекладі з англ. *immerse* – занурення) зумовлена тим, що реалізація цієї педагогічної умови надавала майбутнім викладачам змогу «зануритися» в професійну діяльність, що передбачало формування в магістрантів спрямованості на взаємодію, на розвиток комунікативних навичок інтерактивного діалогу в багатокультурному педагогічному процесі. При цьому багато уваги приділено регуляції психічних станів, емоційній стабільності, емпатії. З метою формування комунікативної компетенції в

майбутніх викладачів опрацьовано наступні дві теми розробленого модуля «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів», зокрема «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі» та «Андрагогічна компетенція майбутніх викладачів».

У зв'язку з інтеграцією і формуванням єдиного освітнього простору, людина постає перед проблемою вміти жити в умовах поліфонії культур, тобто в полікультурному суспільстві, що передбачає об'єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежності, за якої обов'язково варто мати свій власний погляд, а сформувати його можна лише в разі розуміння множинності думок [18]. Сучасний громадянин має бути не лише толерантним до інших культур, релігій і думок, а й вихованим у дусі любові та сприйняття всього розмаїття культур, мов і стосунків. Підготовка майбутнього викладача до ефективної діяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства має бути проголошена, на нашу думку, пріоритетним завданням вищої школи під час формування професійної майстерності.

Саме тому розроблено тему «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі», оскільки вважаємо, що формування полікультурної компетенції майбутнього викладача неможливе без такої складової, як толерантність. Ця тема структурована з 6 питаннями: 1) інтеграція вітчизняної освіти до міжнародного освітнього простору; 2) полікультурне суспільство; 3) полікультурне середовище ВНЗ; 4) іноземні студенти; 5) полікультурна компетенція викладача ВНЗ; 6) толерантні стосунки.

Теоретичні заняття мали на меті детальний розгляд підготовки майбутніх викладачів для роботи в полікультурному суспільстві. Для цього обговорено питання стосовно полікультурного середовища ВНЗ, де велику увагу треба приділяти роботі викладача з іноземними студентами. Виокремлено компоненти полікультурної компетенції, що уможливило

визначення чинників, які впливають на формування полікультурної компетенції в майбутніх викладачів. Метою цього теоретичного модуля було спрямування майбутнього викладача на виховання студентів, які, зберігаючи свою соціально-культурну ідентичність, прагнутимуть розуміти інші культури, уміти жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, будуть готові до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі. Оскільки базовими принципами полікультурного виховання є принцип діалогу і взаємодії культур, то й невід'ємною частиною спілкування поряд із миролюбністю, самостійністю мислення, здатністю до вибору адекватних оцінок і вчинків, умінням вести діалог на засадах рівних прав і взаємоповаги постає толерантність. Цей багатоаспектний феномен полікультурності висвітлено в теоретичній частині третьої теми.

Практична частина четвертої теми «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі», зорієнтована на практичне оволодіння майбутніми викладачами навичками спілкування в полікультурному педагогічному процесі за допомогою опрацювання організаційних форм роботи у вищому навчальному закладі, зокрема семінарських і практичних занять, лекцій, обговорення ситуацій, а також різноманітних видів ігор.

Оскільки провідною організаційною формою навчання у ВНЗ є лекція, то майбутні викладачі розробили власні приклади лекцій на тему спілкування в полікультурному суспільстві. Під час опрацювання цього виду організаційної форми роботи магістранти й аспіранти ознайомилися з різними видами лекцій, їхніми функціями, етапами проведення, основними вимогами до їх проведення, перевагами та недоліками. Так, було представлено проблемний вид лекції на тему «Формування уявлень про різноманіття культур в Україні та світі» (К. Маркітан), що мала за мету не просто подання нової інформації, а залучення студентів до роздумів та

активної участі в обговоренні, стимулюючи їх шляхом постановки проблемних питань і завдань, які потребували активної пізнавальної діяльності слухачів. Використання цього виду лекції вважаємо доречним, тому що результатом такого виду роботи є те, що знання, засвоєні таким чином, стають деякою мірою, знаннями слухачів. Засвоєні активно, вони глибше запам'ятовуються, легко актуалізуються, володіють властивістю переносу в інші ситуації. Також розв'язання проблемних завдань є тренажером для розвитку інтелекту, підвищує інтерес до змісту та посилює професійну підготовку.

Бінарна лекція на тему «Виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що сприяє прогресу людства» (О. Кравцова, К. Клепікова) мала на меті розіграти дискусію, активізувати слухачів і подати приклад наукової полеміки. Унаслідок спільної роботи аспірантів та магістрантів, проведено дискусію, під час якої вони практикували свої комунікативні навички, уміння вести інтерактивний діалог, оскільки лекція була побудована на «контрасті» і той, хто виступав, мав з повагою вислухати думку опонента та гідно, не перебиваючи один одного, доводити свою думку. Магістранти, які підготували цей вид лекції, написали сценарій, узгодили всі його елементи та етапи, були готові до того, як відреагує аудиторія на ті чи інші твердження.

Наступним видом організаційних форм роботи, застосованих для реалізації третьої педагогічної умови, є практичні заняття. Оскільки вони є методом репродуктивного навчання, що забезпечує зв'язок теорії з практикою та сприяє формуванню в студентів умінь і навичок застосування знань, здобутих на лекції, вважаємо доречним використання такого виду роботи на цьому етапі. Метою практичних занять стала систематизація, закріплення та поглиблення теоретичних знань з теми «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі» та надання допомоги майбутнім фахівцям у розв'язанні практичних завдань, які сприяли б оволодінню

навичками спілкування в полікультурному суспільстві та встановленню толерантних стосунків. Практичні заняття як колективні заняття, що спираються на групове мислення, мають значний позитивний ефект, якщо під час них панує атмосфера доброзичливості та взаємної довіри, якщо студенти перебувають в емоційно стабільному стані, запитують щось незрозуміле, діляться з викладачем та іншими своїми міркуваннями. У нашому випадку відпрацювання різних видів практичних занять на засадах взаємоповаги та довіри служило прикладом інтерактивної взаємодії. Магістранти розглянули різні види практичних занять, їхню структуру та цілі, організацію та планування; під час проведення фрагментів практичних занять представлено різноманітні педагогічні ситуації та завдання, у ході розв'язання яких застосовано теоретичні знання на практиці (Н. Іванова, І. Лисенко, В. Хвальчик). Після розв'язання завдань відбувалося їх обговорення. Учасники вчилися вислуховувати думки та зауваження своїх колег, емоційно стабільно сприймати їх та відстоювати свою позицію.

Для опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі та встановлення толерантних стосунків магістранти опрацювали методику проведення семінарських занять. Спочатку було розглянуто їхні доповіді про види та завдання семінарських занять, їхні форми та основні методичні положення, на які рекомендують спиратися майбутньому викладачу при підготовці цього виду організаційної форми роботи. На розгляд магістрантів представлено такий вид семінару, як семінар-диспут, розроблений аспіранткою В. Леоновою. Такий вид семінарського заняття вважаємо доцільним для формування вміння встановлювати толерантні відносини, оскільки він передбачав колективне обговорення проблеми з метою встановлення шляхів її достовірного розв'язання, проводився у формі діалогічного спілкування учасників, сприяв високій розумовій активності, прищеплював вміння вести полеміку, захищати свої погляди та переконання, лаконічно та ясно викладати думки.

У ході семінару-диспуту на тему «Полікультурна компетенція викладача ВНЗ» магістранти активно обговорювали складові полікультурної компетенції викладача вищої школи, відбувалася взаємодія не лише у векторі «викладач–студент», а й у векторі «викладач–студент–студент». Це свідчить про те, що учасники розділяли та підтримували погляди не лише своїх однодумців, а й опонентів, формуючи свою думку, використовуючи мовні навички, увагу та інші вміння для взаємодії, бо кінцевим результатом було складання спільного переліку компонентів полікультурної компетенції викладача ВНЗ, з яким мав погодитися кожен учасник диспуту, оскільки використано різні засоби впливу та переконання.

Ще одним яскравим прикладом семінарського заняття можна назвати семінар з теми «Толерантність», який розробила магістрант О. Топал (див. Додаток В). Метою цього семінару – на основі фактів, документів, художніх творів та дослідження витлумачити термін «толерантність»; утвердити думку, що якість суспільства залежить від здатності людей співіснувати один з одним, поважати, підтримувати, навчатися один від одного, об'єднувати свої зусилля задля належного матеріального і духовного життя. Семінар спрямований на виховування доброти, толерантності, милосердя, вміння прощати; розвиток моральних рис, самооцінки, мовлення; поглиблення почуття честі та гідності, взаємоповаги. Форма проведення – круглий стіл, за яким були присутні магістранти та аспіранти, поділені згідно з сценарієм на різні відділи, зокрема юридичний, літературний, відділ досліджень та довідок, відділ усезнайок. У ході семінару представники цих відділів обговорювали різні тлумачення поняття «толерантність», добирали синоніми, використовуючи методику асоціативного куща, називали приклади нетерпимості з історії, різних релігій, розглядали приклади прислів'їв та притч, у яких головною ідеєю була терпимість, тобто толерантність. Юристи, говорячи про рівні права людей, називали статті Конституції України, які потім обговорювали.

Після дискусії представниками відділів зроблено висновки, представлено відтинки трактування терміну толерантність у різних мовах.

Відділ досліджень представив вправи, спрямовані на встановлення толерантних взаємовідносин, на тему «Як проявити толерантність». Магістранти аналізували ситуації, обирали варіанти відповіді та пояснювали свій вибір. Розглянуто правила ефективного спілкування.

Потім усі присутні виконували тест «Учимося бути толерантним», який уможливив визначення рівня сформованості толерантності в кожного учасника. Цікавим було завдання на встановлення асоціативного ряду: на кожен літеру слова «толерантність» названо рису характеру, притаманну толерантній людині. У кінці семінару зроблено висновок про необхідність вивчення та виховування толерантності в майбутніх викладачів як представників професії типу «людина-людина», які мають величезний вплив на людство загалом і молодь зокрема.

Задля того, щоб закріпити вміння встановлювати толерантні стосунки, майбутні фахівці виконали серію вправ («Так–діалог», «Ні–діалог» [273]). Під час виконання вправи «Захоплення ініціативи в діалозі» [273] майбутні викладачі вчилися починати діалог з будь-якої репліки на будь-яку тему, підхоплювати розмову, але при цьому перемикаючи співрозмовника на свою тему. Робити це потрібно було ненав'язливо, ввічливо, але наполегливо. Група слідувала за діалогом та обговорювала потім.

Вправа «Заморожений» [166] мала за мету навчити майбутніх викладачів відчувати та впливати на співрозмовника не лише словом, а й жестом або мімікою. Виконуючи вправу «Гідна відповідь», майбутні викладачі демонстрували різні стилі відповіді в конкретній ситуації. Для проведення вправи використано різноманітні ситуації (див. Додаток Г).

Задля запобігання конфлікту під час встановлення стосунків майбутні викладачі вчилися використовувати метафоричні фрази, для того щоб описати свій стан. У ході проведення вправи «Метафорична вербалізація» [273]

працювали в парах: той, на кого нападали, відповідав метафоричним описом свого стану. У процесі виконання вправи майбутні викладачі помітили дивовижні можливості метафори знижувати напругу, пом'якшувати ситуацію гумором без приниження своєї гідності чи гідності партнера.

Вправа «Поважна вербалізація» [273] спрямована на зниження напруги між співбесідниками за допомогою поважної вербалізації почуттів.

Дуже важливо для встановлення стосунків розуміти емоційний стан свого співрозмовника. Вправа «Розуміння емоційного стану партнера» [166] спрямована на розвиток у майбутніх викладачів умінь визначати емоційний стан. Метою тренінгу «Відповідь за іншого» [273] був розвиток нових поглядів один на одного, згладжування суперечностей і конфронтації між учасниками (якщо вони з'явилися) і розвиток позитивного ставлення один до одного, формування кращого взаєморозуміння, визнання своїх заслуг у досягненні результатів і заслуг інших. Вправа давала змогу перевірити, наскільки студенти групи обізнані один про одного, чи вміють вони проникати в глибину душі іншої людини, розуміти її уподобання, прогнозувати її відповіді. Подано різноманітні запитання (див. Додаток Г).

Реалізація третьої умови відбувалася також під час опрацювання теми «Андрагогічна компетенція майбутніх викладачів», спрямованої на оволодіння магістрантами та аспірантами вмінням спілкуватися та працювати з дорослими студентами як представниками полікультурного середовища ВНЗ. Тема складалася з 5 питань: 1) соціальна компетентність майбутнього викладача та полікультурне студентство; 2) андрагогіка – наука про навчання дорослих; 3) педагогічна та андрагогічна модель навчання; 4) технологія навчання дорослих; 5) переваги застосування технології навчання дорослих. Метою цієї теми було ознайомлення магістрантів з наукою про навчання дорослих – андрагогікою: історією її виникнення, порівняльною характеристикою андрагогічної моделі навчання дорослих та її відмінності від педагогічної. Детально розглянуто андрагогічні принципи і технологію

навчання дорослих, зокрема психолого-андрагогічну діагностику, планування андрагогічного процесу та створення умов реалізації процесу навчання дорослих студентів, схарактеризовано дорослого студента.

Другий етап опрацювання теоретичного матеріалу на практиці відбувався під час практичної частини, в ході якого учасники виконували серію вправ, спрямованих на встановлення толерантних стосунків під час співпраці з представниками полікультурного суспільства, зокрема дорослими студентами.

Подамо приклад пізнавальної вправи, яка буде ефективною в роботі з дорослими студентами. Вправа містить 5 складових, зокрема: увага, інформація, обробка, висновки та перевірка. На етапі уваги треба мотивувати виконання певного завдання. Студенти будуть краще навчатися, якщо вони будуть розуміти, для чого їм це потрібно. Інформації має бути достатньо. Одержану інформацію потрібно ретельно обробити, щоб сформулювати правильні висновки та досягти успіху. Важливо надати студентам змогу перевірити одержані висновки на практиці.

Вправа проводилася у формі структурованої полеміки. Завданням було підтримати змістовний діалог навколо суперечливого питання. Використовуючи цю вправу, переслідували такі цілі: розвинути в майбутніх викладачів критичне мислення та навички усного спілкування; попрактикувати різні тактики переконування; заохотити бути сприйнятливими до нових ідей; продемонструвати, що за допомогою одного й того ж аргументу можна одержати різні висновки. Так представлено декілька суперечливих питань на тему «Андрагогічна компетентність майбутніх викладачів», з приводу яких кожен висловлював свою думку. Перед тим групу поділили на дві підгрупи, кожна підтримувала окрему позицію, зокрема «погоджуюсь» чи «не погоджуюсь». Під час виконання вправи давали змогу якомога більшій кількості учасників висловити своє обґрунтування. Серед суперечливих питань обговорювалися такі:

1) дорослий студент – це особистість, якій виповнилося 18 років;
 2) дорослий студент набагато здібніший; 3) андрагогічна модель навчання
 ліпше, ніж педагогічна. У ході проведення цієї вправи вдалося переконати
 магістрантів, що на будь-яке запитання може існувати більше однієї
 переконливої відповіді.

Наступна вправа «Перспективний підхід» [273] давала учасникам
 змогу застосувати критичне мислення, аналіз, синтез і оцінювання для
 глибокого опрацювання матеріалу. Ця вправа використана для розвитку
 критичного мислення, поліпшення розуміння різних аспектів матеріалу,
 розвинення мовних і мисленнєвих навичок вищого порядку. Спочатку обрано
 проблему або запитання. Потім визначено та повідомлено магістрантам як
 мінімум два погляди, з яких це питання можна тлумачити. Наприклад, для
 опрацювання представлено проблему навчання дорослих разом з підлітками
 та два ракурси її розгляду:

- позитивні та негативні аспекти навчання для дорослих студентів;
- вплив дорослих студентів на студентів-підлітків.

Під час виконання вправи магістрантів поділили на групи, у межах
 яких вони обмінювалися своїми думками та ідеями. Потім представлено
 спільні напрацювання цілій групі для загального обговорення. На цьому
 етапі вони вчилися вести інтерактивний діалог, вислуховувати та вміти
 коректно сприймати протилежну концепцію. Після чого їм було
 запропоновано обмінятися поглядами і розглядати проблему під іншим
 кутом. Це виховувало в магістрантів здатність розглядати проблему з різних
 позицій, що є найважливішою складовою емпатії й толерантності.

Наступна вправа «Пограйте» [52] мала за мету розвиток внутрішніх
 засобів рольової децентрації у створенні толерантних стосунків.

Спілкуючись з людьми, а особливо зі студентами, дуже важливо
 слідкувати за своїми жестами та мімікою. Задля цього магістрантам було
 запропоновано серію вправ. Вправа «Руки, що говорять» [166] надавала

магістрантам змогу побачити, що можуть означати різні положення рук. Для відпрацювання виразу обличчя, тобто міміки, запропоновано вправу «Реакція» [52], у ході якої магістранти показували свою реакцію на будь-яку дію: форма змінювалася відповідно до запропонованого змісту.

Виконуючи вправу «Зайві жести» [166], демонстрували жести, що можуть відволікати, дратувати, виражати непевність, відкритість, недовіру і закритість, напруженість, нервозність, нудьгу, самоконтроль. Під час вправи «Різні почуття» магістранти відтворювали два протилежні стани: горе і радість, любов і ненависть, втому і бадьорість, розуміння і сумнів, недовіру, занепокоєння, непевненість, безпорадність. Зображали мімікою і пантомімікою подив, хвилювання, гнів, іронію та інші почуття. Вправа «Розмова без слів» [273] мала за мету знайти рухові, мімічні засоби втілення вимоги, наприклад, «сідайте», «увага», «йди сюди», «тихіше» та інші, звернутися за допомогою пантоміміки: «Хочу з Вами працювати!», «Коли ми будемо відпочивати?». Магістранти тренувалися подати руками команди: говорити, мовчати, думати, розслабитися.

Безперечною складовою процесу спілкування є комунікативні вміння. Під час діагностування виявлено, що більшість респондентів володіє комунікативними навичками на середньому та високому рівні. Але в ході спілкування з майбутніми викладачами зазначено, що в них відсутнє правильне дихання під час розмови, вони не використовують правильну інтонацію, володіють слабкою дикцією. Тому для вироблення навичок правильного дихання та розподілу видиху запропоновано вправу «Орісі» [260]. Для тренування проголошення великого за обсягом мовного матеріалу запропоновано вправу «На одному подиху» [52], під час якої відпрацьовували техніку добору тексту.

Важливим вважаємо виконання вправ для вдосконалення роботи голосового апарату. У повсякденному житті голосовий апарат досить легко виконує навантаження, але коли викладачу треба говорити перед аудиторією,

говорити активно, переконуючи десятки людей, і впродовж тривалого часу, то бракує мовних навичок і прийомів. Тому застосовано вправи для відпрацювання голосових умінь викладача, які так потрібні для його професійної діяльності.

Вправи на дикцію мали за мету тренування активних мовних органів (губ, язика), тому відпрацювання чіткої дикції починалося з м'язового тренування артикуляційної гімнастики, що дозволяло керувати потрібними групами м'язів у майбутніх викладачів, для тренування яких корисна вправа «Скормовки» (див. Додаток Г).

Ще одним аспектом формування навичок спілкування є розвиток інтонаційної виразності голосу. Під час вправи «Базіки» [52] магістранти розіграли ситуацію, як на занятті вони почули бесіду на зайву тему. У цей момент вони вимовляли наступну фразу, намагалися, не відволікаючи уваги, змінити тон і привернути до себе увагу базік. Для цього промовляли слова з притиском, розтягуючи голосні, наголошуючи і подовжуючи їх.

Вправа «Телеведучий» [52] спонукала майбутніх викладачів простежити за мовленням ведучих у різних телевізійних іграх, шоу, змаганнях, виділити прийоми, які використовують ведучі для додання глядачам ентузіазму й азарту.

Також розглядалися й вправи з невербальної комунікації, під час яких майбутні викладачі мали уникати дратівливих жестів, які відволікали; використовувати жести для посилення змісту сказаного; змінювати тон розповіді; уникати незначних звуків і слів (*угу, виходить, ну от, у загальному...*); стежити за виразом обличчя, позою; час від часу встановлювати зі студентами контакт «очі в очі», не напружуватися, стежити, щоб їхні жести і рухи були природними.

Під час виконання вправи «Прибудова» [273] магістранти відпрацювали найпростіші, елементарні прийоми в спілкуванні – прибудову «знизу» і прибудову «зверху». У розмові один з магістрантів почував себе

більш упевнено, ніби ставив себе вище співрозмовника (це – прибудова зверху). Інший же, також виходячи з особистої мети, намагався ніби «прогинатися» у діалозі, поступатися першістю співрозмовнику (такі дії – прибудова знизу). Запропоновано різні ситуації (див. Додаток Г).

Корисними вважаємо вправи на опрацювання модальності. Для встановлення толерантних стосунків, майбутньому викладачу треба звести модальність повинності до мінімуму, оскільки це загострює його взаємодію з дорослими студентами, а в деяких випадках стає причиною конфліктів. Так, завданням було подати фрази в модальності можливості, зберігаючи загальний зміст вислову: «Скільки можна ледарювати! Ви маєте, нарешті, зайнятися навчанням!», «Ви постійно зриваєте лекції! Ви повинні сидіти спокійно й уважно слухати!» При цьому варо пам'ятати про інтонацію, імпровізацію, невербальну мову.

Вправа «Атака» [273] призначена для здійснення своєрідної комунікативної атаки на групу для того, щоб завоювати комунікативну перевагу. Магістранти навчалися користуватися діапазоном сил голосу (він має бути енергійним, сильним, інтонаційно багатим); використовувати всю гаму відтінків мобілізованої (від сухо ділової, яка завжди більш доречна і корисна на уроці, ніж мобілізація вороже ділова) до доброзичливо ділової (що є мрією багатьох дітей і батьків); мали мати впевнений погляд; уміти пришвидшувати чи сповільнювати рухи залежно від обставин, не забуваючи, що сповільненість дії часто набагато більше концентрує змобілізованість і яскравіше виявляє її, ніж метушлива швидкість. Запропоновані ситуації в Додатку Г.

Для надання природності, органічності процесу спілкування дуже важливо не забувати про таке поняття, взяте з театрального лексикону, як характерність. Стосовно педагогіки, це протилежність статичності, напрацьованим штампам. Майбутні фахівці мали жваво реагувати на те, що відбувалося навколо них, залишаючись при цьому самим собою;

перебудувати себе, а не зображувати когось, виявляти своє ставлення до того, що відбувається, за допомогою міміки, пантоміміки, мовлення; демонструвати свою особистість. Завдання такої вправи – поставити собі запитання: як би вони діяли, якби були студентами (не підготувалися до семінару, не хочуть відповідати, нудьгують, зайняті іншими проблемами чи навпаки – дуже хочуть відповідати, але їх не запитують чи вони соромляться). У такий спосіб здійснюється педагогічний вплив, під час якого прагнуть досягти належного рівня емоційної ідентифікації з об’єктом впливу: уявити його ймовірний стан, думки, очікуваний ефект впливу і його можливі побічні результати. Опрацювання цієї вправи дуже корисне для встановлення взаємодії зі студентами, дорослими зокрема.

Безперечно цінність мали вправи на перевтілення («Побудемо артистами» [166], «Ожилий портрет» [52]), які передбачали уявлення себе на місці співрозмовника.

Для встановлення стосунків, спрямованих на взаємодію, майбутньому викладачеві треба знати деякі прийоми щодо зняття несприятливих емоційних станів у студентів. У працях артистичних учителів подано ці прийоми, що допомагають зняти незадоволений стан студента, знизити психічний розігрів (гіперактивність чи байдужість). Так, магістранти займалися перефразуванням думок і почуттів студента – викладач ніби повідомляв студенту своє розуміння того, що він говорить чи відчуває. Наприклад: студент говорить: «Лекція вже закінчилася!»; викладач: «Так, я теж помітила, що сьогодні наше заняття тривало довше, ніж звичайно» (реакція перефразовування на зміст сказаного). Студент: «Я не згодний з оцінкою, що Ви мені поставили!»; викладач: «Я бачу, що ти незадоволений. Давай переглянемо твою роботу разом!». Магістранти мали представити реакцію перефразовування на емоційну реакцію висловлення.

Виконуючи вправу «Дзеркало» [52], майбутні викладачі мали подати відтворення висловлення студента шляхом повторення останньої фрази зі зміною порядку слів.

У ході опрацювання вправи «Саморозкриття» [166] майбутній викладач ілюстрував на конкретному прикладі зі свого життя, як у нього відбувалися процеси, подібні до тих, що захопили студента (як відбувався розвиток подій у ситуації, подібній до тієї, у якій опинився студент).

Далі майбутні викладачі виділили засоби опанування навичок спілкування в полікультурному суспільстві, які важливо застосовувати: «Я – повідомлення», емоційний відгук (див. Додаток Г). Важливо використовувати метод «Ігнорування» це фіксування педагогом невдоволеного стану студента, але при цьому зовнішнє інструментування «не зауваження» того, що відбувається. Цей метод застосовується з метою поступового згасання розігрітого стану (образи та ін.) – студент сам приборкує свої переживання і розпочинає працювати (вправа «Після фізкультури» [273]).

Вправа «Позитивне підкріплення» [166] спрямована на вироблення різних дій майбутнього викладача, що викликають у студентів задоволення тим, що відбувається чи зроблено. Майбутній викладач має не боятися застосовувати велику кількість позитивних підкріплень, способи при ньому різноманітні і завжди емоційно забарвлені: психологічний дотик, позитивна оцінка, зміна форми спілкування та ін.

Ще одна вправа призначена для встановлення і підтримки особистісного контакту, тісного зв'язку між викладачем і студентом. Магістранти мали змогу опрацювати різні види контакту: фізичний (тактильний) – за допомогою дотику; візуальний – за допомогою погляду; вербальний – за допомогою слів; пластичний – виражений жестом; дієво-дієвий та предметно-дієвий – коли предмет і дія виступають засобами встановлення зв'язку і найбільшу цінність для виховання дитини має візуальний контакт – відкритий, природний погляд очі в очі. Майбутні викладачі практикувалися дивитися в очі, посилаючи через свій погляд емпатію і

віру в студента. Адже дуже важливо під час роботи з дорослими студентами концентруватися на позитивному, оскільки це допоможе викладачеві зняти незадовільний стан у студента, зосередитися на позитивному і переорієнтувати увагу на позитивне. У такий спосіб студент вчиться саморегуляції, самоконтролю, установленню рівноваги між зовнішніми впливами, внутрішнім станом і формами поведінки.

Мета наступної комунікативної гри «Катастрофа в пустелі» [273] полягала в закріпленні навичок поведінки в дискусії, умінь вести диспут, бути впевненим, набутті навичок виокремлювати головне, бачити суттєві ознаки предметів, усвідомлювати стратегічні цілі і підпорядкувати їм тактичні кроки. Особливість гри полягала в тому, що серед її учасників мали бути більш досвідчені персонажі – дорослі студенти під час навчання (див. Додаток Г). Підбиття підсумків тренінгу спонукало групу до самостійного розв’язання проблеми правильної організації дискусії, уникнення грубих зіткнень у суперечках, прихилення інших до прийняття своєї думки.

Навчання дорослих людей передбачає андрагогічно-психологічну діагностику для виявлення їхніх здібностей, досвіду, рівня мотивації та ін. Це потрібно зробити коректно, для того щоб не засмутити дорослого студента. Вправа «Розвідка» [273] спрямована на виявлення додаткової інформації, проводилась у формі одночасного діалогу в парах.

Як відомо, серед студентської молоді можуть бути представники інших культур, національностей і віку. Тому майбутні викладачі розігрували ролі за ситуаціями. Серед ролей, які виконували майбутні викладачі, були дорослі студенти, студенти-іноземці, студенти-представники інших культур і соціальних класів. Ситуації для рольових ігор подано в Додатку Г.

Продовжуючи тему полікультурного суспільства, майбутні викладачі обговорювали типову поведінку різних представників суспільства. Уважаючи, що стереотип – це впевненість у тому, що людям притаманні певні схожі риси, майбутні викладачі на аркушах отримали описи студентів, представників

турецької та китайської національностей, психолога, бідняка, дівчини, викладача, юнака, артиста, алкоголіка (на аркуші не зазначено, про кого йдеться). Далі учасники зачитували описи й починали обговорення за питаннями: «Чи є однакові стереотипи? Якщо ні, то чому? Якщо так, то чому? Як впливають стереотипи на тих, хто в них вірить? На інших людей?».

Підсумовуючи, зазначимо, що робота, яку виконали майбутні викладачі, поповнила їхні психолого-педагогічні знання, знання з методики викладання, загальнокультурні знання; сформувала комунікативно-організаційні вміння та вміння застосовувати інноваційні технології, змобілізованість; служила вдалим засобом для прояву творчого потенціалу, розвитку інтерактивності та емоційної стабільності; сформувала оптимістичне прогнозування, упевненість в собі як викладачеві та стимулювала їх до самовдосконалення; сприяла розумінню майбутніх викладачів себе учасниками в системі професійної діяльності й оптимізації ставлення до цієї системи, а ще мала практично-значущий характер, який стимулював до розв'язання проблем в освіті, за допомогою формування професійної майстерності. Проведена робота з реалізації педагогічних умов у процесі формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів дала їм змогу використовувати спеціальні знання, вміння та навички, які спонукали їх до оволодіння професійною майстерністю. Часом несформованість професійної майстерності виникає через відсутність відповідних знань і вмінь, тому формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів відбувалося через поглиблення різних груп знань з подальшим закріпленням їх й опануванням потрібних навичок для здійснення власної професійної діяльності на високому рівні.

3.3 Аналіз одержаних результатів дослідження

Для реалізації визначених педагогічних умов для формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних начальних закладів здійснено формувальний експеримент. На завершальному етапі формувального експерименту проведено другий діагностичний зріз, у якому використано ті ж методики, що були використані в ході проведення першого діагностувального зрізу.

Унаслідок проведення формувального експерименту одержано результати рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних начальних закладів. Узагальнену порівняльну характеристику рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів на прикінцевому етапі експерименту подано в табл. 3.12.

Таблиця 3.12

Порівняльна характеристика рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних начальних закладів на прикінцевому етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ (180 осіб)				КГ (182 особи)			
	Констатувальний етап		Прикінцевий етап		Констатувальний етап		Прикінцевий етап	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Пасивний	58	32,2	34	18,9	58	31,9	56	30,8
Помірний	90	50	96	53,3	94	51,6	94	51,6
Оптимальний	32	17,8	50	27,8	30	16,5	32	17,6

Динаміку змін рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів на прикінцевому етапі експерименту подано на рис. 3.6 і 3.7.

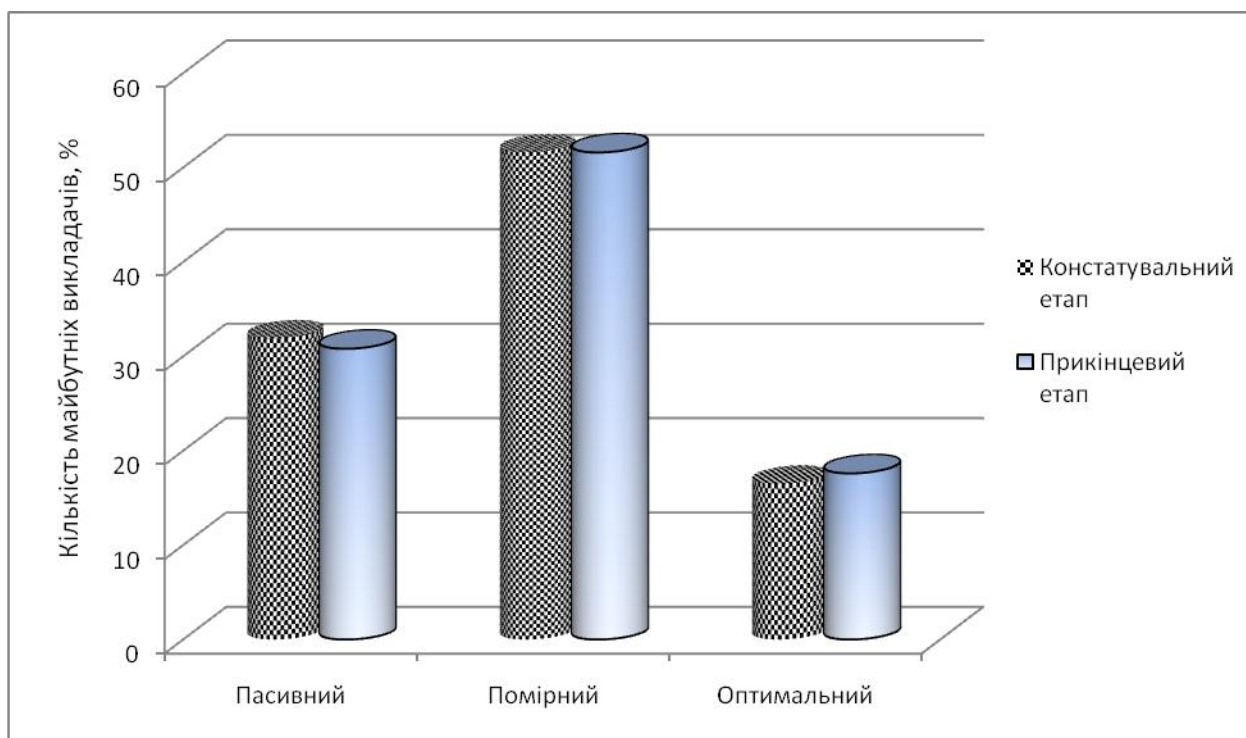


Рис. 3.6. Динаміка змін рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів КГ на прикінцевому етапі експерименту.

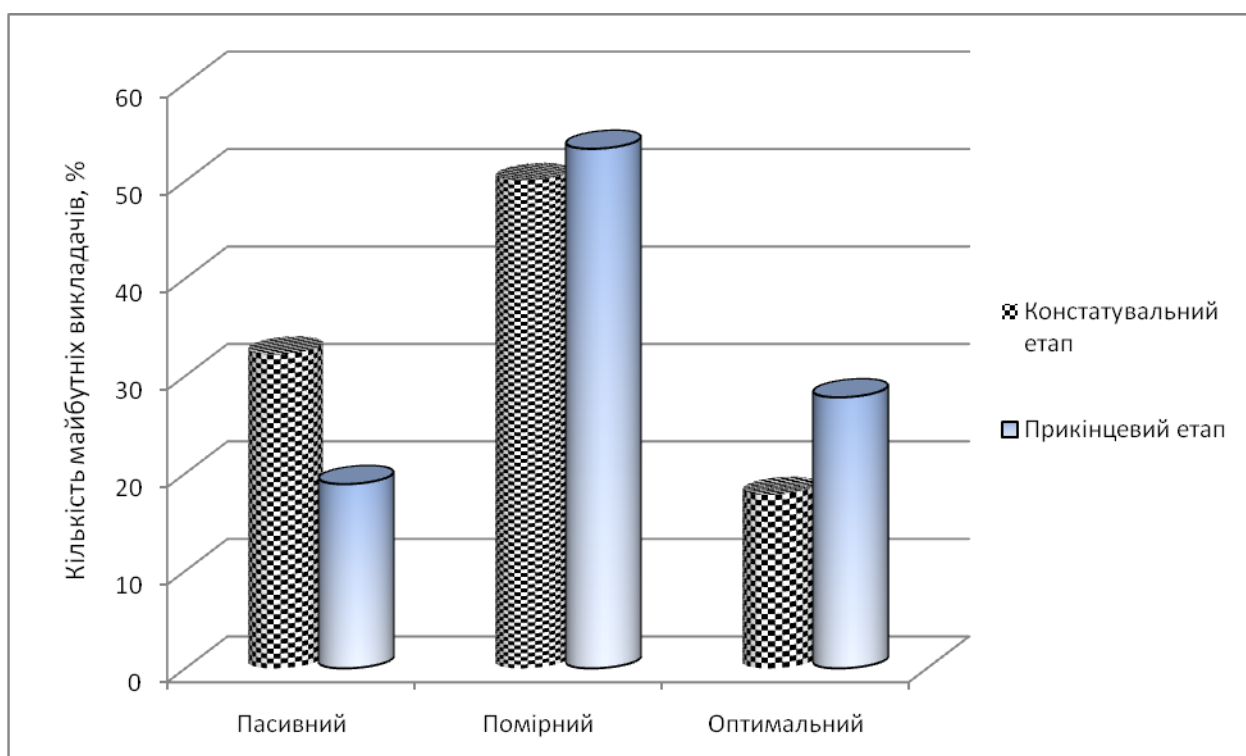


Рис. 3.7. Динаміка змін рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ЕГ на прикінцевому етапі експерименту.

Дані таблиці 3.12 та рисунків 3.6 та 3.7 свідчать про те, що на *пасивному рівні* сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних начальних закладів виявлено в контрольній групі на констатувальному етапі експерименту 58 осіб, що склало 32,2 % від загальної кількості респондентів в експериментальній групі – 58 майбутніх викладачів, що становило 31,9 % від загальної кількості респондентів експериментальної групи.

На цьому рівні перебували майбутні викладачі, які виявили неглибокі знання в галузі педагогіки та психології, технології і методики педагогічної діяльності, дидактичних методів й прийомів, психологічних механізмів засвоєння знань і розвитку вмінь, володіли загальними уявленнями про сучасні психолого-педагогічні концепції навчання, виконували роботи за зразками, планом, опорними схемами, уміли застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, використовувати знання в подібній ситуації за шаблоном, який передбачав опанування переважно теоретичними знаннями, причому рівень діяльності також був пасивний, тобто знання приймалися в готовому вигляді, майбутні викладачі сприймали і відтворювали їх без будь-якої суттєвої обробки. Майбутні викладачі розрізняли й усвідомлювали об'єкти, що вивчалися, коли їх пропонували в готовому вигляді, інформацію відтворювали механічно. Маючи низький рівень емоційної стабільності, неспроможність змобілізуватися в проблемних ситуаціях часто підвищували голос, вони з труднощами встановлювали та підтримували толерантні стосунки з іншими людьми, представниками різних національностей та віку, не мали жодного інтересу та здібностей до співпраці, не були налаштовані на взаємодію. На таких викладачів було важко розраховувати в роботі, яка потребувала групових зусиль. За зовнішнього дотримання контакту мали місце нетерплячість, грубість, несправедливість, насміхання.

Маючи невеликий творчий потенціал, вони не спроможні були генерувати незвичні або нові ідеї, відходити від традиційних схем, швидко

розв'язувати проблемні ситуації, нетипові завдання, що виражається в нездатності до імпровізації. Виявили низький рівень розвитку вмінь застосовувати інноваційні технології. Спостерігалось негативне ставлення до нового, лише напоказ удосконалювали власну методику викладання.

Майбутні викладачі пасивного рівня професійної майстерності виявили дуже слабку мотивацію до успіху. Вони були задоволені собою та своїм станом, не бажали розвиватися, тому ідея самовдосконалення не цікавила їх. На прикінцевому етапі в експериментальній групі з пасивним рівнем зазначеної сформованості діагностовано лише 34 такі майбутні викладачі (18,9 % від загальної кількості), тоді як у контрольній групі – 56 майбутніх викладачів, що становило 30,8 %.

На *помірному рівні* сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на початку експерименту в контрольній групі було 94 особи (51,6 %), в експериментальній групі – 90 осіб (50%). На цьому рівні перебували майбутні викладачі, які виявили недостатні знання в галузі психології та педагогіки вищої школи, поверхову обізнаність з методами і методиками викладання, загальнокультурними знаннями суміжних дисциплін.

Орієнтуючись у сучасних психолого-педагогічних концепціях навчання, рідко використовували їх у своїй практичній діяльності. Інколи в них спостерігалася системність та оперативність обирання найоптимальнішого варіанту технології для практичного застосування і, за потреби, вміння внести в неї певні корективи та запропонувати аналоговий варіант технології для розв'язання тієї або іншої педагогічної проблеми.

На цьому рівні респонденти мали труднощі в застосуванні інноваційних технологій, вони були не досить активні та нечасто брали участь в організаційній та управлінській діяльності. Володіючи середнім ступенем емоційної стабільності, вони твердо відстоювали свої переконання, вели діалог, змінювали свою думку, якщо це було потрібно, намагалися

підтримати толерантні стосунки. Однак інколи під час полеміки та дискусії мала місце різкість, неповага до співрозмовника. Як правило, педагогічний контакт дотримувався, а окремі його порушення не відбивалися негативно на стосунках зі студентами. Спостерігався вияв нормального творчого потенціалу, тих рис, які дозволяли їм творити, але були проблеми, що гальмували цей процес творчості, не давали творчо проявити себе. Позитивно ставлячись до нових педагогічних ідей, не реалізовували їх без відповідного впливу зверху.

Майбутні викладачі *помірного рівня* сформованості професійної майстерності виявили середній рівень мотивації успіху, прагнення досягнути мети було нестійке. Вони не мали сильного бажання самовдосконалюватися та готовності знати себе і розвивати, маючи нестійку потребу в самоосвіті та самопізнанні, відчували труднощі в застосуванні професійної рефлексії. На прикінцевому етапі в експериментальній групі на помірному рівні виявлено 96 майбутніх викладачів (53,3 %), у контрольній групі – 94 майбутні викладачі (51,6 %).

На *оптимальному рівні* на констатувальному етапі експерименту в контрольній групі було зафіксовано 30 осіб (16,5 %), в експериментальній групі – 32 особи (17,8 %). На цьому рівні майбутні викладачі виявляли досить високий рівень психолого-педагогічних знань, знань методики викладання та загальнокультурних знань, вільно орієнтувалися в спеціальній, методичній і науково-популярній літературі з різних галузей знань. Магістранти легко встановлювали інтерактивний діалог, володіючи високим рівнем комунікативних та організаторських умінь. Виявляючи достатній рівень емоційної стабільності, змобілізованості, емоційної сприйнятливості та чутливості, уміння регулювати своїм емоційним станом, тобто володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами, вони встановлювали толерантні стосунки. Твердість їхніх переконань відмінно збігалася з гнучкістю їхнього розуму.

У майбутніх викладачів спостерігалася потреба в співробітництві з іншими викладачами чи студентами, яка виражалася в емпатії та інтересі до сумісної діяльності. Вони досить критично ставилися до своєї думки та виказували повагу й такт щодо ідей співрозмовника.

Представників оптимального рівня характеризувала сильна мотивація до успіху, вони були активні, ініціативні, виявляли наполегливість у досягненні поставленої мети, не боялися перешкод, шукали шляхи їх подолання, надаючи перевагу нестандартним завданням, використовували творчий підхід до розв'язання завдань. Виявляючи впевненість в собі і маючи велике бажання та можливості до саморозвитку, займалися рефлексією своєї особистості та діяльності, застосовували самостійну оцінку явищ, фактів подій, постійно вдосконалювали свої знання, уміння та навички, спрямовували себе на досягнення позитивних результатів.

Маючи значний творчий потенціал, який надає їм великий вибір можливостей, здатність до імпровізації, вдало використовували вміння застосовувати інноваційні технології. Діяльність характеризувалася активним пошуком нових ідей, розв'язання педагогічних задач. Постійно вдосконалювали свою методику викладання, шукали нові форми і методи організації занять, розширювали знання, використовували новаторські технології. Творчо планували систему занять з теми, їхню структуру, урізноманітнювали форми і методи навчання з урахуванням особливостей студентів та групи.

Спостерігалася розвиненість інтуїції, дивергентність та образність мислення, уміння створювати нові програми, проекти, технології, методи і форми діяльності за досить короткий час, наявність навичок сприймання та оцінної діяльності. Для фахівця такого рівня характерне інтуїтивне прийняття рішення на рефлексивній основі. Особливістю цього рівня є те, що майбутній викладач володіє вмінням здійснювати сукупність професійно необхідних дій, застосовуваних у практиці педагогічної роботи, тобто йому

притаманний кожний із компонентів сформованості професійної майстерності. На прикінцевому етапі з оптимальним рівнем у контрольній групі виявлено 32 осіб (17,6 %), а в експериментальній групі – 50 осіб (27,8 %).

Як видно з таблиці 3.12 та рисунків 3.6 і 3.7, після формувального експерименту респонденти експериментальної групи досягли значних змін. Динаміка змін, що відбувались в експериментальних групах порівняно з контрольними групами, засвідчила ефективність визначених педагогічних умов щодо формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

У практиці психологічних і педагогічних досліджень часто використовують парні порівняння. Один із методів таких порівнянь передбачає, що виміри проводяться для однієї й тієї самої групи досліджуваних до та після застосування цікавих для дослідника впливів. Результати парних порівнянь завжди точніші, ніж порівняння в незалежних групах, і пояснюється це тим, що розбіжність результатів у групі досліджуваних завжди більша, ніж розбіжність різниці результатів, одержаних під час повторних вимірів для одних і тих самих індивідів.

Для порівняння середніх значень двох зв'язних вибірок обрано модифікацію t -критерію Стьюдента [72]. Його особливість полягає в тому, що гіпотеза формується через відношення різниці $d_i = x_i - y_i$ – різниця зв'язних пар результатів вимірів.

Зроблено припущення про нормальний розподіл цих різниць у генеральній сукупності з параметрами μ_d, σ_d .

Припускаємо гіпотезу H_0 , в якій $\mu_d = 0$, та альтернативну гіпотезу H_1 , де $\mu_d \neq 0$.

Для розподілу вибірок за нормальним законом, що є обов'язковою умовою критерію, який застосовувався, та для більш ефективного

підрахунку, одержані бали від діагностувань модифіковано в такий спосіб: за пасивний рівень майбутній викладач отримував 1 бал, помірний – 2 бали, оптимальний – 3 бали.

Зроблено припущення щодо нормального розподілу в експериментальній групі різниці d_i , сформульовано гіпотезу H_0 та альтернативну H_1 . Потім обрано рівень значущості $\alpha = 0,01$.

Унаслідок діагностування одержано дві вибірки обсягом $n = 90$, які представляли собою ряди зв'язних пар спостереження.

$$\text{Використано формулу } \bar{d} = \frac{x_i - y_i}{180}, \quad (3.4)$$

де x_i – це бали, які отримали майбутні викладачі експериментальної групи на прикінцевому етапі формувального експерименту згідно з рівнем сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів,

y_i – бали, які отримали майбутні викладачі експериментальної групи на початковому етапі формувального експерименту згідно з рівнем сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих. Підрахувавши середнє арифметичне за зазначеною формулою, ми одержали такий результат: $\bar{d} \approx 0.23$.

$$\text{За формулою } S_d = \sqrt{\frac{1}{179} \sum_{i=1}^{180} (d_i - \bar{d})^2} \quad (3.5)$$

знайдено вибірне стандартне відхилення.

$$S_d = \sqrt{\frac{42}{179}} = 0,4843 \approx 0,5$$

$$\text{Значення } t\text{-критерію визначено за формулою } t = \frac{\bar{d}}{S_d / \sqrt{n}}, \quad (3.3)$$

під час розрахунку одержали такий результат $t = \frac{0,23}{0,5 / \sqrt{180}} = 3,7$.

З таблиці критичних значень t -критерію Стьюдента для $\alpha = 0,01$ та $n=180$ знайшли $t_{0,01} = 2,58$.

Порівнявши емпіричне t з $t_{0,01}$ критичним, зробили висновок, що $t > t_{0,01}$, тобто різниця за показниками рівнів сформованості майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів є статистично значущою на рівні значущості 0,01 (ймовірність помилки $P < 0,01$). Отже, запропонована модель, яка передбачала реалізацію визначених педагогічних умов з метою формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, є ефективною.

Одержані результати свідчать про те, що запропоновані педагогічні умови значно підвищують ефективність формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів

Висновки до третього розділу

У третьому розділі схарактеризовано модель формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів; визначено критерії, показники, якісні характеристики рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ; представлено результати експериментальної перевірки моделі ралізації педагогічних умов.

Розроблено модель формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, що складається з трьох взаємопов'язаних *етапів* (рефлексивно-репродуктивного, інтродуктивного, імерсивного) та описує процеси професійної підготовки як цілісну структуру, спрямовану на розвиток професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі їхньої професійної підготовки.

Критеріями сформованості професійної майстерності обрано: *рефлексивний* з показниками: оптимістичне прогнозування, упевненість в собі як викладачеві, бажання до саморозвитку, самовдосконалення; *змістовий* (психолого-педагогічні знання, знання методики викладання та загальнокультурні знання); *операційний* (комунікативно-організаційні вміння, мобілізаційна готовність та вміння застосовувати інноваційні технології); *суб'єктно-орієнтований* (емоційна стабільність, творчий потенціал, інтерактивна спрямованість). Відповідно виокремлено три рівні сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: пасивний, помірний, оптимальний.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що майбутні викладачі переважно мали помірний рівень сформованості професійної майстерності (ЕГ – 50%, КГ – 51,6 %). Пасивний рівень відзначено в 32,2 % майбутніх викладачів ЕГ та 31,9 % – КГ, оптимальний – у 17,8 % майбутніх викладачів ЕГ та 16,5 % – КГ.

Відповідно до завдань дисертаційної роботи, на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» проведено формувальний етап дослідження, який передбачав упровадження розроблених педагогічних умов формування професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Засобом реалізації для досягнення бажаного результату запропоновано навчальний модуль «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів», який складається зі змістового і технологічного модулів у межах навчального курсу «Педагогіка вищої школи».

Реалізацію першої умови – *стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії* – здійснено на рефлексивно-репродуктивному етапі. На цьому етапі проведено лекцію «Самовдосконалення майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу засобами рефлексії» та практичне заняття, під час якого

використано рефлексивні методи навчання. Заняття спрямовано на формування адекватної самооцінки, упевненості в собі, здатності аналізувати колишні помилки успішного і неуспішного досвіду засобами рефлексії. Сформовано мотивацію, оптимістичне прогнозування та досягнення результатів засобами самоосвіти та самовиховання, бажання до саморозвитку і вдосконалення.

На інтродуктивному етапі зреалізовано другу умову, *створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів*, що передбачала збагачення знань майбутніх викладачів щодо вищої школи, розвиток уяви, творчого мислення, інтуїції, імпровізації, формування мобілізаційної готовності, регуляцію емоційного стану, застосування методів розвитку різноманітних видів контролю для стимулювання навчання та пізнавальної діяльності. У процесі викладання модулю «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів» у межах навчального курсу «Педагогіка вищої школи» було проведено лекції «Професійна майстерність викладача вищого педагогічного навчального закладу» та «Створення інноваційного середовища в педагогічному процесі». Також було проведено лекції та практичні заняття у межах дисципліни «Педагогічна інноватика». Під час практичних занять використано ігрові методи, вправи на регуляцію емоційного стану. За допомогою тренінгів здійснювався розвиток уваги, інтуїції та імпровізації, які сприяють розвитку образного мислення, інтуїтивного передбачення, творчих підходів до справи. Взято участь у конференції.

Упровадження третьої педагогічної умови – *опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції* – відбувалося на імерсивному етапі та орієнтовано на формування в майбутніх викладачів передусім мовних навичок, комунікативної готовності до інтерактивного діалогу, взаємодії, емпатії; організаційних умінь, зокрема практичних навичок керувати стилем

свої поведінки через усвідомлення того, як його сприймає оточення, виразності міміки, жестів, уміння оперативно й правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах спілкування, регуляції психічних станів, емоційної стабільності; змобілізованості; формування креативних умінь та навичок, розвиток творчого потенціалу і творчого ставлення до професії. З метою формування комунікативної компетенції у майбутніх викладачів було опрацьовано наступні дві теми, зокрема «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі» та «Андрагогічна компетенція майбутніх викладачів».

Навички спілкування в полікультурному педагогічному процесі формувалися під час опрацювання організаційних форм, зокрема бінарної лекції, семінарських та практичних занять, засобів структурованої полеміки, вправ, орієнтованих на застосування критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки, глибокого опрацювання матеріалу, методів формування комунікативних навичок, методів удосконалення голосового апарату, діапазону та інтонації.

Зміст модуля «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів» спрямовано на стимулювання мотивації майбутніх викладачів до формування професійної майстерності, до творчого підходу в реалізації завдань професійної діяльності викладача вищого педагогічного навчального закладу, розвиток професійних рис та здібностей майбутніх викладачів згідно з інноваціями в освітньому просторі, навичок інноваційної діяльності, освоєння методів стимулювання самовдосконалення засобами рефлексивної діяльності, розвиток уміння спілкування в полікультурному педагогічному процесі та підтримки толерантних стосунків з представниками різних класів суспільства.

Узагальнену порівняльну характеристику рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на прикінцевому етапі експерименту подано в табл. 1.

Результати експериментальної роботи засвідчили суттєве поліпшення рівнів сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Так, після проведення формувального етапу експерименту оптимального рівня досягли 27,8 % майбутніх викладачів ЕГ (КГ – 17,6 %), помірного – 53,3 % ЕГ (КГ – 51,6 %). На пасивному рівні зафіксовано в ЕГ – 18,9 % (КГ – 30,8 %).

Для визначення достовірності отриманих у ході експериментальної роботи результатів використано t- критерій Стьюдента.

Основні положення другого розділу висвітлено в публікаціях автора [256; 257; 259; 261; 263; 264].

ВИСНОВКИ

1. У дисертації подано теоретичне узагальнення і практичне розв'язання наукової проблеми формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, що допомогло об'єднати та систематизувати результати теоретичної частини дослідження з результатами його експериментального етапу.

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної наукової літератури засвідчив багатоаспектність проблеми формування професійної майстерності та потребу міждисциплінарного контексту її вивчення. Доведено важливість урахування світових тенденцій у процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи у нових соціально-економічних умовах розвитку України. Установлено залежність якості навчально-виховного процесу від рівня професійної майстерності викладача. Проаналізовано підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності у магістратурі та аспірантурі й обґрунтовано необхідність формування в них професійної майстерності.

2. Узагальнення підходів до визначення поняття «професійна майстерність майбутнього викладача», особистісних рис викладача, особливостей професійної інноваційної діяльності викладача ВПНЗ в сучасних полікультурних умовах зумовило визначення сутності професійної майстерності майбутнього викладача ВПНЗ як складного динамічного утворення, що забезпечує багатопланову, багатоаспектну, поліфункціональну інноваційну діяльність, сутність якої проявляється крізь призму його індивідуальності.

Особливість формування професійної майстерності в майбутнього викладача в процесі професійної підготовки у вищих педагогічних закладах освіти полягає в тому, що, по-перше, майбутній викладач ВПНЗ повинен уміти забезпечувати взаємодію зі студентами, які належать до категорії

молодих людей і категорії дорослих.

По-друге, майбутній викладач має стимулювати студентів до професійного саморозвитку та самовдосконалення, розкриваючи їхній професійно-енергетичний потенціал, який допоможе їм зрозуміти свої енергетичні можливості, усвідомити силу своїх знань та досвіду діяльності. Надалі це прагнення до самореалізації та самоактуалізації переросте в здатність до генерування знань і досвіду, здобутих у процесі підготовки до професійної діяльності, здатність заряджати ними інших, тобто «енергодійність». При цьому майбутньому викладачеві варто мати таку рису, як особистісна змобілізованість, що характеризується мобілізаційною готовністю до професійного саморозвитку і залежить від вольової активності як самонастроювання на мобілізацію вольових зусиль, емоційного настрою як самоналаштування на мобілізацію захисних та управлінських резервів організму, енергодійності як самодетермінації на успішний результат діяльності.

Ще одна особливість формування професійної майстерності в майбутнього викладача полягає в тому, що цей процес спрямований на пристосування, приєднання вже здобутих знань та вмінь щодо основ педагогічної майстерності як учителів загальноосвітньої школи. Основи цієї майстерності студенти здобували під час педагогічної практики в загальноосвітніх закладах.

Визначено структурні компоненти професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема *мотиваційний, гностичний, процесуальний, особистісний*.

3. На підставі визначення сутності та особливостей досліджуваного феномену розроблено модель формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ, що складається з трьох взаємопов'язаних етапів (рефлексивно-репродуктивного, інтродуктивного, імєрсивного).

Побудована модель допомогла об'єднати та систематизувати результати теоретичної частини дослідження з результатами експериментального етапу дослідження.

Доведено, що ефективність формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ зумовлена такими педагогічними умовами: стимулювання мотивації професійного самовдосконалення засобами рефлексії; створення інноваційного середовища в процесі освітньої і наукової підготовки майбутніх викладачів; опанування навичок спілкування в полікультурному педагогічному процесі задля забезпечення комунікативної компетенції.

4. Для аналізу рівня професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ розроблено такі критерії, як рефлексивний, змістовий, операційний, суб'єктно-орієнтований. *Рефлексивний* критерій має такі показники: оптимістичне прогнозування, упевненість у собі як викладачеві та бажання до саморозвитку, самовдосконалення. *Змістовий* критерій визначають такі показники, як психолого-педагогічні знання, знання методики викладання та загальнокультурні знання. *Операційний* критерій передбачає володіння методами, способами і технологіями навчання та виховання, що можливо за допомогою вмінь, навичок та педагогічної техніки. До системи показників операційного критерію зараховуємо комунікативно-організаційні вміння, мобілізаційну готовність та вміння застосовувати інноваційні технології. *Суб'єктно-орієнтований* критерій представлений такими показниками, як емоційна стабільність, творчий потенціал та інтерактивна спрямованість. Визначено відповідні рівні (*пасивний, помірний, оптимальний*). Застосування комплексу діагностичних методик засвідчило перевагу оптимального рівня професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ на початковому етапі експериментальної роботи.

5. Упровадження визначених педагогічних умов здійснено в процесі внесення до загальних і спеціальних дисциплін тем, пов'язаних з проблемою

формування професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ. До навчальної програми з дисципліни «Педагогіка вищої школи» внесено теми змістового модуля «Основи професійної майстерності майбутніх викладачів», який складається зі змістового і технологічного модулів, зокрема «Самовдосконалення майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу засобами рефлексії», «Професійна майстерність викладача вищого педагогічного навчального закладу», «Створення інноваційного середовища в педагогічному процесі», «Толерантна взаємодія в полікультурному освітньому просторі», «Андрагогічна компетенція майбутніх викладачів».

До навчальної програми з дисципліни «Педагогічна інноватика» внесено теми «Сутність та структура особистісної змобілізованості майбутнього вчителя», «Особистісна змобілізованість як багатофункціональний ресурс самостійної роботи майбутнього вчителя», «Характеристика рівнів особистісної змобілізованості майбутнього вчителя».

За результатами формувального етапу експерименту визначено кількісні дані сформованості професійної майстерності в майбутніх викладачів ВПНЗ. Так, оптимального рівня досягли 27,8% майбутніх викладачів ЕГ (КГ – 17,6%), помірного – 53,3% ЕГ (КГ – 51,6%). На пасивному рівні зафіксовано в ЕГ – 18,9% майбутніх викладачів (КГ – 30,8%).

Використання методів математичної статистики, зокрема t-критерію Стьюдента, підтвердило статистичну значущість результатів експериментальної роботи.

Отже, мети досягнуто, завдання розв'язано, гіпотезу доведено.

Дисертаційна робота, звісно, не претендує на остаточне розв'язання питань, пов'язаних з формуванням професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. У перспективі

подальшого дослідження треба зосередити увагу на розробленні методів і засобів глибинної професійної підготовки майбутніх викладачів ВПНЗ до інтерактивної взаємодії та саморозвитку інноваційної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеев А. Д. Влияние научно-исследовательской деятельности на формирование научного уровня студентов процессе обучения / А. Д. Авдеев, В. Д. Швецов // Повышение педагогического мастерства преподавателя – основа совершенствования научно-воспитательного процесса. – М., 1979. – С. 133–134.
2. Агаддулін Р. Р. Полікультурна освіта : методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агаддулін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3 (4). – С. 18–29.
3. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1971. – 108 с.
4. Акімова О. В. Формування креативного мислення студентів у процесі реалізації модульно-варіантної технології вивчення педагогічних дисциплін / О. В. Акімова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, С. У. Гончаренко та ін. – К.– Вінниця : ДОВ Вінниця, 2011. – Вип. 27. – С. 190–194.
5. Аксенова Н. Л. О педагогическом мастерстве преподавателя на семинарских занятиях / Н. Л. Аксенова, Г. П. Семанов // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М. : Педагогическое общество, 1980. – С.76–80.
6. Александров Г. Н. Система совершенствования педагогического мастерства преподавателя технического вуза // Повышение педагогического мастерства преподавателей – основа совершенствования учебно-воспитательного процесса. – Уфа, 1979. – 190 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підручник [для студ., аспірантів та молодих викладачів вищ. навч. закл.] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
8. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / А. Ш. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

9. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности (основы педагогики творчества) / В. И. Андреев. – Казань : Казанский ун-т, 1988. – 238 с.
10. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие [для студентов высших учебных заведений] / Г. М. Андреева. – [2-е, перераб. и доп.]. – М. : Аспект Прессе, 2000. – 288 с.
11. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
12. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : [б. и.], 1980. – 128 с.
13. Асаєва В. В. Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Асаєва. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11612.html>.
14. Аспірантура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aspirant.karelia.ru>.
15. Астахов А. И. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы : метод. указания [для молодых препод.] / А. И. Астахов. – Киев : КПИ, 1982. – 42 с.
16. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины : метаморфозы развития / Е. В. Астахова. – Х. : НУА, 2006. – 186 с.
17. Атаманчук П. С. Інноваційні технології формування фахівця в умовах особистісно-орієнтованого навчання / П. С. Атаманчук // Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / За заг. ред. : Ф. Г. Вашука. – Ужгород : ЗакДУ, 2011. – С. 335–343.
18. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – Тернопіль,

1999. – Вип. 6. – С. 92–95.

19. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 480 с.

20. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання / Ю. К. Бабанський. – М. : Педагогіка, 1997. – 347 с.

21. Байденко В. І. Болонський процес : курс лекцій / В. І. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 208 с.

22. Бакурадзе А. Б. Мотивація труда педагогов / А. Б. Бакурадзе. – М. : Септєбрь, 2005. – 188 с.

23. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов и задачи секций педагогики высшей школы Педагогического общества РСФСР / А. В. Барабанщиков // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М. : Педагогическое общество, 1980. – С. 4–23.

24. Баранов А. А. Проектировочное образовательное пространство как условие становления инновационного потенциала педагога / А. А. Баранов, Р. Н. Шарафутдинов // Вестник Удмуртского университета. – 2007. – № 9. – С. 3–12.

25. Баранова Л. А. О формировании способности к научно-педагогическому труду в аспирантуре / Л. А. Баранова // Совершенствование научно-педагогической работы преподавателей высшей школы. – Казань : [б. и.], 1982. – С. 51.

26. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Барбина Е. С. – К., 1998. – 36 с.

27. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні / Є. М. Бачинська // Педагогіка і психологія. – № 1 (54). – 2007. – С. 79–88.

28. Беляев С. Б. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з

полікультурного виховання [Електронний ресурс] / С. Б. Беляєв. – Режим доступу: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/natural/VkhNU/Nzkr/2008_20/04.htm.

29. Белявский А. Интуиция / А. Белявский, А. Михальчишин. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 176 с.

30. Берека В. Є. Особливості професійного відбору на навчання у магістратурі майбутніх менеджерів освіти / В. Є. Берека // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 8 (18) – С. 82–89.

31. Беспалько В. П. Педагогічні технології / В. П. Беспалько. – М. : Педагогіка, 1989. – 192 с.

32. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : [у 2 кн.] Кн. 2 / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 342 с.

33. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної виховної діяльності / І. Д. Бех // Вісник СевДТУ : [зб. наук. праць]. Серія : Педагогіка. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2009. – Вип. 96. – С. 3–9.

34. Білецька І. М. Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу / І. М. Білецька // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. № 12. – С. 93–100.

35. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій // Проблеми та перспективи формування гуманітарно технологічної еліти : [зб. наук. праць]. – Х. : НТУ «ХП», 2002. – Вип. 3. – С. 73–83.

36. Битянова М. Р. Проблема саморозвиття личности в психологии: [Аналитический обзор] / М. Р. Битянова. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т; Флинта, 1998. – 46 с.

37. Богданова І. М. Змобілізованість майбутніх педагогів як багатофункціональний ресурс самостійної роботи / І. М. Богданова // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПНПУ ім.

К. Д. Ушинского, 2010. – С. 209–215.

38. Богданова І. М. Модульний курс педагогіки : [навч. посіб.] / І. М. Богданова. – Одеса : Пальмира, 2007. – 232 с.

39. Богданова І. М. Модульний підхід до професійної педагогічної підготовки вчителя : [монографія] / І. М. Богданова. – Одеса, 1998. – 284 с.

40. Богданова І. М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як предмет психолого-педагогічних досліджень : [навч. посіб.] / І. М. Богданова. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – 122 с.

41. Богданова І. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / І. М. Богданова. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Харків : Бурун Книга, 2009. – 304 с.

42. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя : кінець ХХ – початок ХХІ століття : [монографія] / І. М. Богданова. – Одеса : М. П. Черкасов, 2009. – 157 с.

43. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / Богданова Інна Миколаївна. – К., 2003. – 440 с.

44. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : «ТЕС», 1999. – 146 с.

45. Богданова І. М. Характеристика засобів підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності / Інна Михайлівна Богданова // Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля : Путь к интеграции. Международный форум. – Университетский центр Ариэль в Самарии, государство Израиль, 2010. – С.18–21.

46. Бодалев А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 73–78.

47. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М. : Мысль, 1983. – 208 с.

48. Болгарина В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.

49. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої освіти: [монографія] / за ред. В. М. Бебика. – К. : МАУП, 2004. – 200 с.
50. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
51. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник [для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
52. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
53. Вакуленко В. М. Вступ до акмеології педагогічної освіти: [монографія] / В. М. Вакуленко. – Алчевськ : ДГМІ, 2003. – 149 с.
54. Вакуленко В. М. Готовність майбутнього педагога до практичної педагогічної діяльності / В. М. Вакуленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 116–122.
55. Вакуленко В. М. Застосування акмеологічної теорії в системі розвиваючого навчання у вищій школі / В. М. Вакуленко // Наукові записки: зб. наук. статей Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2003. – Вип. 52. – С. 28–35.
56. Вакуленко В. М. Особистість: через професіоналізм до акме / В. М. Вакуленко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К. : НМЦ ВО, 2003. – Вип. 33. – С. 231–237.
57. Вакуленко В. М. Педагогічна акмеологія: досягнення та проблеми / В. М. Вакуленко // Філософія освіти. – 2006. – № 3 (5). – С. 124–133.
58. Вакуленко В. М. Професійна спрямованість і здібності – основні фактори саморуху до вершин майстерності / В. М. Вакуленко // Наукові записки Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ, 2002. – № 4. – Ч. 2. – С. 47–52.
59. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики в педагогічній освіті України,

- Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : [монографія] / Вакуленко В.М. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.
60. Вдовина С. А. Педагогические средства развития рефлексии / С. А. Вдовина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 64–67.
61. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Брусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
62. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – К. : Вища шк., 1985. – 175 с.
63. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. [для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
64. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир, 2009. – 440 с.
65. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання [для студентів магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 396 с.
66. Вишківська В.Б. Суб'єктивність студентів у навчальному процесі – необхідна умова формування професійної компетенції / В. Б. Вишківська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 8 (18). – С. 4–5.
67. Вища освіта в Україні : [навч. посіб.] / [В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
68. Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.

69. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 1991–2006 рр. : наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України. ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського; [упоряд. : Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсева, Л. І. Ніколюк, О. С. Микитенко]. – К., 2008. – 488 с.
70. Вільна енциклопедія Вікіпедія [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>.
71. Власова Т. І. Проблеми гуманізації освіти в контексті трансформації вищої освіти України: [монографія] / Т. І. Власова, Т. М. Тально. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 232 с.
72. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик. – К. : Радян. шк., 1969. – 220 с.
73. Воротняк Л. І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л. І. Воротняк // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 39. – С.105–108. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2502/1/105-109.pdf>.
74. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ / О. М. Галус. – Хмельницький : ГХПА, 2007. – 473 с.
75. Гейхман В. Л. Высшая школа: правовые вопросы / В. Л. Гейхман, Т. П. Митиль. – К. : Лыбидь, 1990. – 365 с.
76. Герасіна Л. М. Рецензія на монографію Белової Людмили Олександрівни «Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики» / Л. М. Герасіна. – Х. : НУА, 2004. – 264 с. // Український соціум. – 2005. – № 1 (6). – С.138–141.
77. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
78. Глазиріна В. Виховна робота в педагогічному ВНЗ як складова частина професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / В. Глазиріна, О. Артьоменко. – Режим доступу: [www/library.org.ua](http://www.library.org.ua).
79. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс,

- Дж. Стэнли; [пер. с англ. Л. И. Хайрусовой]. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.
80. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и путь исследования. – К : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
81. Голуб Т. П. Особистісний розвиток студента вищої школи / Т. П. Голуб // Викладач і студент : суб'єктно-суб'єктні відношення. – Черкаси : Вид.ЧНУ. – 2008. – С. 127–128.
82. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч.посіб.] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
83. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
84. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
85. Гончаров А. А. Педагогический такт преподавателя вуза / А. А. Гончаров // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М. : Педагогическое общество, 1980. – С. 92–97.
86. Громкова М. Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
87. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие [для вузов] / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
88. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
89. Гумель Е. Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы [Электронный ресурс] / Е. Б. Гумель // Гуманитарные научные исследования.

– Іюнь, 2012. – Режим доступу: <http://human.snauka.ru/2012/06/1510>.

90. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : [монографія] / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

91. Гура О. І. Роль і місце магістратури в системі підготовки науково-педагогічного персоналу вищих навчальних закладів / О. І. Гура // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методологічного семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 87–92.

92. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця в педагогічних ВНЗ / Р. С. Гуревич // Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти : зб. наук. праць. – Вип. 8. – Вінниця : ФОП Данилюк В. Г., 2011. – С. 3–6.

93. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. – Львів : Видавництво, 2012. – 506 с.

94. Данилевская Л. А. Мастерство преподавателя вуза и его влияние на воспитание будущих учителей / Л. А. Данилевская // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М. : Педагогическое общество, 1980. – С. 59–62.

95. Демчук В. С. Виховна система вищого навчального закладу в контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] / В. С. Демчук // Педагогічні науки. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N146N146p066-071.pdf.

96. Денисова О. П. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя как основной фактор управления качеством образования в высшей школе / Денисова О. П. // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки, 2010. – Вип. 181. – Ч. 3. – С. 43–48.

97. Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ століття. – К. :

Райдуга, 1994. – 62 с.

98. Державна програма «Вчитель» : положення : від 28 березня 2002 року, № 379 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.

99. Деркач А. А. Акмеология : [учеб. пособ.] / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

100. Деркач А. А. Акмеологическая среда высшей школы / А. Деркач. – Воронеж: [б. и.], 2007. – 131 с.

101. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности : [монография] / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : РАУ, 1995. – 208 с.

102. Дзюба Л. Ю. Реформування системи вітчизняної освіти в умовах західноєвропейської інтеграції / Л. Ю. Дзюба // Магістр. – Суми : СумДПУ імені А С. Макаренка, 2006. – С. 75–77.

103. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Просвещение, 1956. – С. 263.

104. Довгополова Я. В. Толерантні відносини студентів у полікультурному середовищі / Я. В. Довгополова // Реалізація принципів і завдань Болонського процесу в Україні : матеріали міжнар. наук. конф. – Львів, 2005. – С. 76–82.

105. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка, та психологія вищої школи : [навч. посіб.] / І. П. Дроздова. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 142 с.

106. Дубасенюк О. А. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Видавництво ЖДУ, 2004. – 261 с.

107. Дубінка М. М. Педагогічні умови формування майстерності майбутнього вчителя: метод. реком. до спецсемінару / М. М. Дубінка. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – 204 с.

108. Дубяга С. М. Формування вмінь імпровізації у викладача вищої школи / С. М. Дубяга // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. –

Черкаси : ЧНУ, 2008. – Вип. 136. – С. 125–128.

109. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие [для вузов] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

110. Ельбрехт О. М. Науково-практичні основи вищої освіти : [монографія] / О. М. Ельбрехт. – К.: Фенікс, 2008. – 296 с.

111. Ерохина Т. А. Ретроспекция научного знания в контексте формирования у студентов умений рефлексии / Т. А. Ерохина // Педагогические науки. – 2008. – № 4. – С. 22–25.

112. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. – Л.: ЛГУ, 1974. – 240 с.

113. Есарева З. Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук / Есарева З. Ф. – Л., 1975. – 20 с.

114. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000.

115. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 70–74.

116. Зазыкин В. Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернишев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе : обзорная информация. – 1993. – Вип. 6. – С. 28–36.

117. Закон України «Про вищу освіту» : наук-практ. коментар / [за ред. Кременя В. Г.] – К. : СДМ. Студіо, 2002. – 323 с.

118. Закон України «Про вищу освіту» / Основні чинні кодекси і закони України. – К. : [б. в.], 2003. – 976 с.

119. Закон України «Про вищу освіту» від 25.01.2002 // Освіта. – 2002. – № 12–13. – С. 5–12.

120. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16> (21.08.09).
121. Закон України «Про освіту» від 23 березня 1996 року № 100/96 – ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 7.
122. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с.
123. Занюк С. С. Психологія мотивації : [навч. посіб.] / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
124. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
125. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
126. Змеёв С. И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
127. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие [для студентов вузов] / С. И. Змеёв. – М. : Academia, 2002. – 128 с.
128. Зозуля І. Є. Полікультурні взаємовідносини іноземних студентів у середовищі вищого навчального закладу України (досвід Вінничини) [Електронний ресурс] / І. Є. Зозуля. // Міжнародна науково-практична конференція «Гуманізм і освіта – 2010». – Режим доступу: conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Zozulya.php.
129. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта / за ред. Зязюна І. А. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.
130. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті : Філософія освіти: зб. наук. праць. – Львів, 2002. – Вип. 8. – С. 12–18.

131. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
132. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Петрович Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
133. Инкенгамп К. Педагогическая диагностика / К. Инкенгамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
134. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие [для вузов] / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
135. Іванілов О. В. Психологічні та культурно-педагогічні чинники соціалізації студента як майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О. В. Іванілов. – Режим доступу: <http://psych.kiev.ua>.
136. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 / Є. А. Іванченко – Одеса, 2005. – 262 с.
137. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірхіна Юлія Валентинівна. – Одеса, 2011. – 218 с.
138. Кадемія М. Ю. Використання Веб-квестів у навчальному процесі ВНЗ /М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України : якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Ялта (22– 24 верес. 2011 р.). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. – Ч. 1. – 232 с. – С.153–156.
139. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Кадченко Л. П. – Харьков, 1992. – 18 с.

140. Кандыбович Л. В. Психологическое сопровождение становления профессионального самопознания молодых педагогов / Л. В. Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С.21–24.
141. Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности человека к деятельности / Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко. – Минск : Изд. БГУ, 1976. – 176 с.
142. Каніщенко Л. О. Вища школа : шляхи перебудови / Л. О. Каніщенко, В. М. Литвин. – К. : Знання, 1988. – 48 с.
143. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
144. Капченко О. Л. Дефініція педагогічної майстерності [Електронний ресурс] / О. Л. Капченко. – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/.../15/.../kapchenko.htm>
145. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
146. Карпенко О. Г. Професійна підготовка працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / [за ред. С. Я. Харченко]. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
147. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.04 / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 221 с.
148. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.
149. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : [учеб. пособ.] / С. С. Кашлев. – Минск : Высш. шк., 2004. – 176 с.
150. Квятковський С. М. Меморандум Європейської комісії «Навчання протягом всього життя» / С. М. Квятковский // Теорія і практика управління

навчальними системами. – 2002. – № 4. – С. 45–52.

151. Кліх Л. В. Становлення магістратури в системі вищої освіти України [Електронний ресурс] / Л. В. Кліх. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnauppf/2011_159_3/11klv.pdf.

152. Коберник О. М. Технологія професійного відбору майбутніх педагогів / О. М. Коберник, М. В. Михайліченко, Д. І. Пашенко, Л. В. Ткачук. – К. : Міленіум, 2006. – 78 с.

153. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ж. В. Ковалів. – Одеса, 2005. – 211 с.

154. Коваль О. Є. Студенти магістратури як суб'єкти системи професійно-морального виховання економічного ВНЗ / О. Є. Коваль // Вища школа : удосконалення якості підготовки фахівців : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 16–17 квітня) / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 127–131.

155. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : [навч.-метод. посіб.] / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

156. Ковальчук В. І. Як стати майстерним педагогом : [навч.-метод. посіб.] / В. І. Ковальчук, Л. М. Сергєєва, А. О. Молчанова. – [2-е вид, переробл. і доп.]. – К. : Арт Економі, 2011. – 184 с.

157. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Колбіна. – Одеса, 2008. – 20 с.

158. Колесникова И. А. Основы андрагогики : учеб. пособие [для студентов высших педагогических учебных заведений] / [И. А. Колесникова, А. С. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]; под ред. И. А. Колесникова. – М. :

Академия, 2003. – 240 с.

159. Коломієць А. М. Проблеми інформатизації освіти / А. М. Коломієць // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 27 (31). – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 134–139.

160. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. М. Коломієць; [наук. консультант Р. С. Гуревич]; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – К. : [б. в.], 2008. – 44 с.

161. Коломієць А. М. Упровадження інноваційних методів і технологій навчання у підготовку викладача вищої школи в системі магістратури / А. М. Коломієць, М. В. Супрун // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн та ін. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 28. – С. 338–343.

162. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. / В. Б. Коновалова. – Вінниця, 2005. – 20 с.

163. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, 12 липня 2006 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>.

164. Концепція національної програми інформатизації. Закони України. – К. : Ін-т законодавства Верховної Ради України, 1999. – Т. 15. – С. 146–160.

165. Корман М. М. Гуманізація як найважливіший чинник організації навчально-виховного процесу у вищій школі [Електронний ресурс] / М. М. Корман. – Режим доступу: <http://www.archive.nbuv.gov.ua/.../N146p075-078.pdf>.

166. Корнещук В. В. Формування професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності : [навч. посіб.] / В. В. Корнещук. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 110 с.
167. Коротов В. М. Развитие воспитательных функций коллектива / В. Коротов. – М. : Педагогіка, 1974. – 326 с.
168. Котляр Л. І. Роль внутрішньогрупових відносин у формуванні компонентів вольового акту в особистості / Л. І. Котляр // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 59–63.
169. Кочетов А. И. Научно-исследовательская работа как средство подготовки студентов к творческому труду / А. И. Кочетов // Вопросы формирования личности учителя. – Рязань, 1978. – С. 156–164.
170. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебник [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
171. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 27 (31) : [в 3-х ч.] – Ч. 1. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 13–18.
172. Кросс П. Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат) / П. Кросс // Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете : материалы Третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению» (29–30 апреля 2002 г.). – Минск : БГУ, 2002. – С. 69–83.
173. Кузнецова Л. В. Деякі аспекти підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи за роки незалежності України [Електронний ресурс] / Л. В. Кузнецова // Вісник КНУКіМ. Збірник наукових праць. Серія :

Педагогіка. – 2009. – Вип. 20. – С. 33–38. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vknukim_ped.

174. Кузьменко В. Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи / В. Кузьменко, Л. Гарченко. – Херсон : РПО, 2006. – 197 с.

175. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.

176. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.

177. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики : учеб. пособ. [для студентов университета] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Ленинградский университет, 1972. – 311 с.

178. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М., Высшая школа, 1989. – 186 с.

179. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 117 с.

180. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1961. – 98 с.

181. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Акме, 1993. – 148 с.

182. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта : теорія і практика / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧДУ, 2002. – 290 с.

183. Кузьмінський А. І. Педагогіка : завдання і ситуації : практикум / А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 432 с.

184. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

185. Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти : [навч.-метод. посіб.] / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 81 с.
186. Кузьмінський А. І. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 1997. – 206 с.
187. Кузьмінський А. І. Педагогіка : [підручник] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.
188. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача і якість навчання у вищій школі / А. І. Кузьмінський // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 181. – Ч. 3. – Черкаси : ЧНУ, 2010. – С. 3–6.
189. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. І. Кузьмінський. – Київ, 2003. – 42 с.
190. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М : Просвещение, 1985. – 127 с.
191. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
192. Куценко В. Г. О сущности профессионального мастерства педагога // Пути совершенствования / В. Г. Куценко. – Полтава : ПГПУ, 1985. – 171 с.
193. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики / А. М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2). – 2008. – С.73–76.
194. Кухарев Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск, 1996. –

104 с.

195. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних особистості : [навч. посіб.] / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепіков. – К. : Вища шк., 2000. – 288 с.
196. Кучерявий А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессах целостной підготовки / А. Г. Кучерявий. – К.: Вища школа, 1999. – 224 с.
197. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі : теорія, практика, поступ : [монографія] / О. А. Лавріненко. – К., 2009. – 328 с.
198. Лавріненко О. А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя : теорія і практика (середина XVI – кінець XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лавріненко Олександр Андрійович. – К., 2009. – 36 с.
199. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 271 с.
200. Левитан К. М. Самосовершенствование личности педагога / К. М. Левитан, Л. И. Мнацаканян. – Ереван : Знание, 1987. – 31 с.
201. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів / Б. Левківський // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 55–58.
202. Леонова Е. В. Педагогическое мастерство и личность преподавателя / Е. В. Леонова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 85–91.
203. Леонтьев А. Н. Психология общения / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.
204. Ліненко А. Ф. Готовність до педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] – Одеса : ПДПУ, 2002. – С.191–196.
205. Лихачёв Б. Т. Педагогика : [учеб. пособ.] / Б. Т. Лихачёв. – М., 2003. – 607 с.

206. Логутенко Г. М. Путь к педагогическому мастерству / Г. М. Логутенко. – Л. : Знание, 1986. – 16 с.
207. Лодатко Є. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи в умовах освітніх змін : соціокультурний аспект / Є. Лодатко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25 (3). – С. 3–10.
208. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача : теоретичний аспект : [монографія] / Н. М. Лосєва. – Донецьк : Дон НУ, 2004. – 387 с.
209. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : [навч. посіб.] / Н. М. Лосєва. – Донецьк. – 2003. – 336 с.
210. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий; за заг. ред акад. О. Г. Морозова. – К. : МАУП, 1994. – 194 с.
211. Лутченко Л. Г. Перші кроки до майстерності / Л. Г. Лутченко, Р. Я. Ріжняк, Ю. В. Яременко. – Кіровоград : [б. в.], 2005. – 168 с.
212. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
213. Макаренко А С. Про мій досвід / А. С. Макаренко // Твори : [в 7 т.]. – К. : Рад. шк., 1954. –Т. 5. – С. 246.
214. Макгвайр Р. Ваша інтуїція : розвиток 6-го чувства / Р.Макгвайр.– Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 160 с.
215. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб : Евразия, 1999. – 430 с.
216. Медведєва А. В. Фінансування освіти як головний чинник мотивації праці вчителя / А. В. Медведєва // Магістр. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2006. – С. 177–179.
217. Мельник Л. А. Індивідуально-психологічні характеристики особистості, що є важливими компонентами самоосвіти / Л. А. Мельник // Викладач і студент : суб'єктно-суб'єктні відношення. – Черкаси : ЧНУ, 2008. – С. 128–129.
218. Метешкин А. А. Первые шаги начинающего преподавателя /

А. А. Метешкин. – Харьков : ХНАДУ, 2009. – 100 с.

219. Методика викладання у вищому навчальному закладі : метод. вказівки до вивчення дисципліни [для магістрантів усіх спеціальностей] / уклад. І. В. Нікітіна]. – К. : НУХТ, 2002. – 12 с.

220. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : [учеб. пособ.] / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 286 с.

221. Микалко М. Тренинг інтуїції / М. Микалко. – СПб : Питер, 2001. – 192 с.

222. Михайловский В. А. Педагогика высшей школы : [учебн. пособ.] / В. А. Михайловский. – Харьков : ХГУ, 1991. – 183 с.

223. Мілова М. М. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Мілова Маргарита Миколаївна. – Одеса, 2011. – 226 с.

224. Мовчан К. Інновації в навчальному процесі вищих навчальних закладів : міжнародний досвід / К. Мовчан. – Ужгород : Ліра, 2008. – 396 с.

225. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів / О. Моляко // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 10–12.

226. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : [навч. посіб.] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

227. Морозова Т. Вища ІТ-освіта в Україні (системне дослідження) : [монографія] / Т. Морозова. – Луганськ : СЛУ ім. В. Даля, 2010. – 286 с.

228. Мухаметзянова Г. В. Педагогическая подготовка аспирантов / Г. В. Мухаметзянова // Совершенствование научно-педагогической работы преподавателей высшей школы. – Казань : [б. и.], 1982. – С. 48–49.

229. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя / В. М. Мындыкану. – Кишинев : Штиинца, 1991. – 198 с.
230. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О. І. Навроцький. – Х. : Основа, 2000. – 120 с.
231. Назаренко М. М. Информационный подход в создании психолого-педагогических условий развития креативности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / М. М. Назаренко. – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/2002/II/3/II-3-217.html>.
232. Наумченко И. Л. Система внутривузовского повышения педагогического мастерства преподавателей / И. Л. Наумченко // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М. : Педагогическое общество, 1980. – С. 64–68.
233. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.meduniv.lviv.ua/files/.../nats_strategia.pdf.
234. Нечаев Н. Н. Моделирование и творчество / Н. Н. Нечаев. – М. : Знание, 1987. – 90 с.
235. Нікітін В. Підходи до змін системи вищої освіти [Електронний ресурс]/ В. Нікітін. – Режим доступа: <http://www.cfh.lviv.ua/seminar/Nikitin.htm>.
236. Носирева С. Г. Рефлексія як механізм формування критичного мислення : історія становлення та реалізації в області методики навчання іноземним мовам [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://ua-referat.com>.
237. Облес І. Г. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. Г. Облес. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
238. Облес І. Г. Професійна підготовка викладача вищого навчального закладу : проблеми і перспективи / І. Г. Облес // Вища освіта України. Т.5. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до

- європейського освітнього простору : Моніторинг якості освіти». – 2007. – С. 168–171.
239. Обривкіна О. М. Модель підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю / Оксана Миколаївна Обривкіна // Зб. наук. праць ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 8. – Ч. II. – Полтава, 2011. – С. 186–193.
240. Обривкіна О. М. Підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю в системі методичної роботи університету : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 / О. М. Обривкіна. – К., 2012. – 224 с.
241. Огієнко О. І. Андрагогічний підхід у непереривній освіті дорослих : [метод. реком.] / О. І. Огієнко. – Київ – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – 460 с.
242. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М., 1984. – 816 с.
243. Олексенко В. М. Реалізація інноваційних пед. технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах : теорія і практика : монографія / В. М. Олексенко. – Харків : КП Друкарня №13, 2007. – 280 с.
244. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників : проблеми та шляхи вирішення / В. В. Олійник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 27 (31) : [в 3-х ч.]. – Ч. 1. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 88–97.
245. Орлов А. Н. Управление учебно-воспитательным процессом в высшем педагогическом учебном заведении : учеб. пособие [для преподавателей и студентов вузов] / А. Н. Орлов. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 109 с.
246. Орлов В. Ф. Развитие профессионально-личностной рефлексии мастера п/о / В. Ф. Орлов // Профессиональное образование. – 2001 – № 3. – С. 6–8.
247. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд / [за заг. ред. В. Г. Кременя]. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2001. – 224 с.

248. Педагогічний словник [укл. : А. Ф. Баюк, М. І. Голдованський, Г. В. Поташнікова]. – Хмельницький : Хмел. центр ДМСУ, 2006. – 93 с.
249. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 256 с.
250. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : [у 2 ч.] – Київ–Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – Ч. 2.– 202 с.
251. Основы и сущность педагогического мастерства учителя / Введение в педагогическую профессию : [учеб. пособие]. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 286 с.
252. Основы педагогики и психологии высшей школы / [под. ред. А. В. Петровского]. – М. : МГУ, 1986. – 303 с.
253. Оськіна Н. О. Підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Оськіна Наталія Олександрівна. – Одеса, 2011. – 220 с.
254. Остряньська О. А. Презентація – інноваційна форма вдосконалення професійної майстерності викладачів ВНЗ / Олена Остряньська // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 2 (41). – Полтава, 2005. – Серія : Педагогічні науки. – С. 65–70.
255. Павлова В. В. Модернізація підготовки магістрантів і аспірантів гуманітарних спеціальностей до застосування засобів математичної статистики : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Павлова Валерія Валеріївна. – Одеса, 2007. – 227 с.
256. Пахотин К. К. Высшая школа – некоторые избранные проблемы : [монография] / К. К. Пахотин. – Умань: Візаві, 2007. – 269 с.
257. Педагогіка : [хрестоматія] / уклад. : А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 700 с.

258. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
259. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [І. О. Бартєнева, І. М. Богданова, І. В. Бужина та ін.]; наук. ред. З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. І. Хмелюк. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
260. Педагогічна майстерність : [підручник] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
261. Педагогічна практика майбутніх студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» : [метод. реком.] / упоряд. Т. К. Завгородня, Л. М. Прокопів, І. В. Стражнікова. – Івано-Франківськ. – 2007. – 78 с.
262. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособ.] / [Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. и др.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
263. Педагогика : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов]; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
264. Педагогика : учебн. пособие [для студентов пед. вузов и пед. колледжей] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
265. Педагогические технологии : учеб. пособие [для студентов пед. спец.] / под общей ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «Март», 2004. – 336 с.
266. Першина Л. В. Формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних закладів / Л. В. Першина // Виховання і культура : міжнародний науково-практичний журнал. – 2011. – № 2 (26). – С. 153–155.
267. Першина Л. В. Деякі аспекти підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. В. Першина // Наука і освіта : наук.-

- практ. журнал ПНЦ НАПН України. – 2011. – № 8' 2011 / CIV. – С. 106–109.
268. Першина Л. В. Вміння застосовувати інноваційні технології як показник професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. В. Першина // СумДПУ ім. А. С.Макаренка : зб. наук. праць. – Серія : Педагогічні науки. – Суми, 2012. – №3 (21). – С. 259–266.
269. Першина Л. В. Характеристика критеріїв і показників рівнів сформованості професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. В. Першина // Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького : зб. наук. праць. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – № 10 (223). – С.121–125.
270. Першина Л. В. Характеристика особливостей професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. В. Першина // Наука і освіта : науково-практичний журнал ПНЦ НАПН України. – 2012. – № 1' 2012/CVII. – С.46–49.
271. Першина Л. В. Андрагогічна компетенція в процесі формування професійної майстерності у майбутніх викладачів / Л. В. Першина // Виховання і культура : міжнародний науково-практичний журнал. – 2013. – № 2 (33). С.48–50.
272. Першина Л. В. Інтерактивна направленість як умова формування професійної майстерності у майбутніх викладачів / Л. В. Першина // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – Луцьк, 2013. – № 2. – С. 178–183.
273. Першина Л. В. Основи професійної майстерності викладача вищої школи : [навч.-метод. посіб.] / Л. В. Першина. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – 150 с.
274. Першина Л. В. Полікультурна компетенція в процесі формування професійної майстерності у майбутніх викладачів / Л. В. Першина // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2013. – №

1–2. – С. 115–122.

275. Першина Л. В. Результаты педагогического эксперимента с формирования профессиональной мастерности у будущих преподавателей высших педагогических учебных заведений / Л. В. Першина // Наук. вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – 2013. – № 5–6. – С. 310–316.

276. Першина Л. В. Стимулирование мотивации самосовершенствования как условие формирования профессионального мастерства будущих преподавателей / Л. В. Першина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 44–48.

277. Першина Л. В. Умови формування професійної майстерності у майбутніх викладачів / Л. В. Першина // Наук. вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2013. – № 3–4. – С. 298–305.

278. Печериця Т. Особистість – фундаментальне поняття педагогічної науки / Т. Печериця // Вища освіта України, 2006. – № 2. – С. 116–119.

279. Пинзеник О. М. Модель удосконалення професійної майстерності викладача вищої педагогічної школи I-II рівнів акредитації / О. М. Пинзеник // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 52. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. – С. 334–338.

280. Писаренко В. И. Педагогическая этика : кн. для учителя / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – [3-е изд., доп. и перераб.]. – Минск : Народна асвета, 1986. – 240 с.

281. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов: [в 2 кн.] / Иван Павлович Подласый. – [Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

282. Подымова Л. С. Стилевые особенности инновационной деятельности педагога / Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 31–35.

283. Покровская С. Е. Виды, формы и способы педагогического взаимодействия преподавателя со студентами в учебном процессе /

- С. Е. Покровская, Н. А. Баркан // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2008. – Вип. 136. – С. 13–17.
284. Полікультурна компетентність як складова творчого розвитку фахівця [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>.
285. Положення «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» : нормативний документ. – К. : Толока, 2005. – 28 с.
286. Помиткін Е. Діагностика, розвиток і реалізація педагогічної майстерності викладача як психологічна проблема / Е. Помиткін // Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійному навчальному закладі. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 77–87.
287. Пономарьов О. С. Виховний вектор освіти / О. С. Пономарьов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 27 (31) : [в 3-х ч.]. – Ч.1. – Х. : НТУ «ХП», 2010. – С. 139–147.
288. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академия, 2001. – 136 с.
289. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие [для системы доп. пед. образования] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академ. Проект, 2004. – 432 с.
290. Потапова В. Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення : [монографія] / В. Д. Потапова. – Донецьк : ООО Юг-Восток, Лтд, 2005. – 336 с.
291. Приходько М. І. Педагогіка вищої школи : курс лекцій [для магістрів] / М. І. Приходько. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 96 с.
292. Проблеми виховання культури міжнаціонального спілкування та толерантної поведінки у вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ua-referat.com>.

293. Проворов А. О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров / А. Проворов, О. Проворова, Н. Сенаторова // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 12–23.
294. Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя : рекомендації Європейського Парламенту і Ради від 23 квітня 2008 року 2008/С 111/01. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988.
295. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні : наказ МОН No 99 від 10.02.10р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7094.
296. Пронін С. В. Трансформаційні процеси в українському суспільстві, їх вплив на виховний процес у вищій школі [Електронний ресурс] / С. В. Пронін. – Режим доступу: http://www.pronin.at.ua/publ/materialy_na_vystuplenija_snminary_konferencii_i_t_p/transformacijni_procesi_v_ukrajinskому_suspilstvi_jikh_vpliv_na_vikhovnij_proces_u_vishhij_shkoli/2-1-0-11.
297. Про підготовку науково-практичних кадрів через аспірантуру і докторантуру у вищих навчальних закладах : чинний документ № 5/4-5 від 23.05.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date.../pg_ignesu.htm.
298. Проценко О. Б. Нормативно-правове забезпечення інституту магистратури в Україні [Електронний ресурс] / О. Б. Проценко. – Режим доступу: http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_gum/pptp/2012_5/Procenko.pdf.
299. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учебник [для студентов вузов] / В. П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 285 с.
300. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Тетяна Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.

301. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособ.] / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издат. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
302. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи / О. Н. Разіна // Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ». – 2009. – Вип. 3. – С. 23–16.
303. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. – М. : Современное слово, 2001. – 928 с.
304. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологи. – 1990. – № 1. – С.165.
305. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – СПб. : Речь, 2006. – С. 33.
306. Романовский А. Г. Духовная составляющая системы подготовки национальной элиты / А. Г. Романовский // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 27 (31) : [в 3-х ч.] – Ч.1. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 3–10.
307. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
308. Рудь М. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи в умовах полікультурного регіону : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / М. Рудь. – Л., 2002. – 154 с.
309. Рыданова И. И. Основы педагогического общения / И. И. Рыданова. – Минск, 1998. – С. 313–315.
310. Савинець В. К. Про педагогічний такт викладача ВУЗУ / В. К. Савинець // Актуальні питання педагогіки вищої школи. – Львів, 1968. – С.42–55.

311. Савченко О. П. Психолого-педагогічні основи організації процесу спілкування у системі «викладач-студент» / О. П. Савченко // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2008. – Вип. 136. – С. 119–122.
312. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.
313. Самсонова О. В. Магістратура як форма науково-дослідницької діяльності студентів ВНЗ / О. В. Самсонова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Вип. 32. – К., 2003. – С. 56–60.
314. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.
315. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : [учеб. пособ.] / Е. М. Семенова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.
316. Сенашенко В. О подготовке педагогических кадров в магистратуре [Электронный ресурс] / Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова, В. Сенашенко. – Режим доступа : http://www.sci.informika.ru/text/magaz/higher/3_96/25-33.html.
317. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: [учеб. пособ.] / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
318. Серьожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Р. К. Серьожникова. – Донецьк, 2009. – 442 с.
319. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання / П. І. Сікорський. – К. : Вид. Європ. Ун-ту, 2004. – 127 с.
320. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.

321. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учеб. пособие [для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК] / В. П. Симонов. – М., 1995. – 192 с.
322. Симонов В. П. Педагогический менеджмент / В. П. Симонов. – М. : Рос. пед. агенство, 1997. – 264 с.
323. Синица И. Е. О такте и мастерстве / И. Е. Синица. – К. : Радянська школа, 1976. – 168 с.
324. Синкевич И. А. Проблема развития одаренности, таланта и креативности личности в образовательном пространстве / И. А. Синкевич // Психология обучения. – 2010. – № 2. – С. 71–80.
325. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / С. О. Сисоева. – Х.-К. : Каравела, 1998. – 150 с.
326. Скок Г. Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей вузов / Г. Б. Скок. – М. : Высшая школа, 1986. – 134 с.
327. Словарь иностранных слов. – [15-е изд., испр.] – М.: Рус.яз., 1988. – 608 с.
328. Сметанський М. І. Формування професійної відповідальності майбутнього вчителя : [монографія] / Сметанський М. І. – Вінниця: [б. в.], 1993. – 187 с.
329. Солодка А. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. праць. – Миколаїв : МДУ, 2005. – С. 212–217.
330. Сомбаманія Г. М. Аналіз практики організації науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів / Г. М. Сомбаманія // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півден. наук. центру АПН України, 2009. – № 1–2. – С. 169–173.
331. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті/ І. В. Ставицька [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.confespr.fl.kpi.ua/node/1103>.

332. Станиславский К. С. Собрание сочинений : [В 8 т.] / К. С. Станиславский. – М., 1957. – Т. 3. – С. 419.
333. Статичний щорічник України за 2011 рік / [за ред. О. Г. Осауленка]. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2012. – 559 с.
334. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних технічних закладів : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук : спец. 13.00.04 / Є. П. Степанов. – Луганськ, 2004 – 22с.
335. Степанов С. Ю. Проблема формування типів рефлексії у вирішенні творчих завдань / С. Ю. Степанов, І. М. Семенов // Питання психології. – М., 1982. – № 1. – С. 99–104.
336. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко. – Х. : НГУ, 2004. – 112 с.
337. Стешенко В. В. Організація практичної підготовки студентів у магістратурі / В. Стешенко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Вип. 2 (41). – Полтава, 2005. – С. 195–200.
338. Супрун М. В. Закономірності професійного становлення викладача вищої школи в умовах інформаційного суспільства / М. В. Супрун // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – № 23. – С. 100–104.
339. Супрун М. В. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України / М. В. Супрун // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – № 7. – С. 33–37.
340. Супрун М. В. Особливості професійної діяльності викладача ВНЗ в умовах інформаційного суспільства / Майя Супрун // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн. – 2011. – № 5. – С. 99–107.

341. Супрун М. В. Формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 / М. В. Супрун. – Луцьк, 2012. – 245 с.
342. Сушанко В. В. Актуалізація проблеми інтелектуалізації професійної діяльності педагога вищої школи / В. В. Сушанко, Т. А. Алексеєнко. – Чернівці : Рута, 2003. – 80 с.
343. Сущенко А. В. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища / А. В. Сущенко // Збірник наукових праць Бердянського державного пед. університету. Серія : Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2005. – № 1. – С. 5.
344. Сущенко Т. І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності [Електронний ресурс]/ Т. І. Сущенко. – Режим доступу: [http://www. archive.nbuv.gov.ua/ portal/.../ P2412_73.pdf](http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/.../P2412_73.pdf).
345. Талызина Н. Ф. Профессия педагога в условиях НТР / Н. Ф. Талызина // Совершенствование педагогического мастерства преподавателей. – М. : Знание, 1986. – С. 7–12.
346. Тарасевич Н. М. Становлення діалогічної позиції у педагогічному спілкуванні / Н. М. Тарасевич // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка / Полтава, 2007. – Вип. 3. – С. 73–79.
347. Тарасенко Г. С. Роль діагностичної діяльності у фаховій підготовці студентів магістратури педагогічних ВНЗ / Галина Тарасенко // Наукові записки : зб. матеріалів наук.-практ. конф. викладачів і студ. Ін.-ту педагогіки і психології. – Серія : Початкове навчання. – Вип. 8. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2010. – С. 7–10.

348. Тарасова Т. Б. Психологічні особливості студентства : навч-метод. посіб. [для магістрантів] / Т. Б. Тарасова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 50 с.
349. Теслюк В. М. Основи педагогічної майстерності : [навч. посіб.] / В. М. Теслюк, П. Г. Лузан. – К. : НАКККиМ, 2011. – 304 с.
350. Тищенко В. П. Викладач вищої школи : феномен професії : [монографія] / В. П. Тищенко. – Львів : Сполом, 2006. – 398 с.
351. Товажнянський Л. Л. Болонський процес : цикли, ступені, кредити / Л. Л. Товажнянський. – Х. : НГУ, 2004. – 144 с.
352. Траверсе Т. М. Психологія праці : [навч.-метод. посіб.] / Т. М. Траверсе. – К. : Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2004. – 116 с.
353. Тушева В. В. Інноваційний підхід у навчанні в умовах реформування вищої педагогічної освіти / В. В. Тушева // Інновації в навчальному процесі вищих навчальних закладів : міжнародний досвід : науковий вісник / упор. К. Мовчан. – Ужгород : Ліра, 2008. – С. 7–14.
354. Тютюнник Я. В. Професійне педагогічне спілкування як спільна творчість викладача і студентів / Я. В. Тютюнник // Магістр. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – С. 182–185.
355. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно-орієнтованої освіти : [модул. посіб.] / В. Р. Ільченко, П. І. Матвієнко, Н. І. Білик. – Полтава : ПОППО, 2003. – 190 с.
356. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс] // Офіц. сайт М-ва освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc.
357. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : [метод. посіб.] / В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.

358. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Институт психотерапии, 2005. – 490 с.
359. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – [2-ге вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
360. Фоміних Н. Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти / Н. Ю. Фоміних // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя : [б. в.], 2009. – Вип. 5 (58). – С. 396–400.
361. Хатунцева С. М. Адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : [монографія] / С. М. Хатунцева. – Донецьк : ТОВ Юго-Восток, Лтд, 2007. – 176 с.
362. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя / Г. И. Хозяинов. – М. : Высш.шк., 1988. – 168 с.
363. Хозяинов Г. И. Основы, сущность и уровни пед мастерства / Хозяинов Г. И. // Моделирование и творчество. – М. : Знание, 1987. – 90 с.
364. Хорев В. И. Эвристическая интуиция в научном поиске / В. И. Хорев. – Пермь : Пермское книжное изд-во, 1973. – 124 с.
365. Цокур О. С. Педагогіка вищої школи : [навч.-метод.посіб.] / О. С. Цокур. – Одеса : Юрид. літ-ра. 2002. – Вип. 2. : Педагогічний менеджмент. – 80 с.
366. Цокур О. С. Проблеми педагогіки вищої школи : зб. наук. праць / О. С. Цокур, Є. Є. Карпова. – Одеса : ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2003. – 28 с.
367. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 13.00.04 / Цокур Роман Миколайович. – Одеса, 2004. – 276 с.

368. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие [для вузов] / Чернилевский Дмитрий Владимирович. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
369. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соц. екон. інститут «Україна», 2006. – 402 с.
370. Чернілевський Д. В. Полікультурна компетенція [Електронний ресурс] / Д. В. Чернілевський // Креативна педагогіка. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_krped/2011_4/chernsky.pdf.
371. Чернілевський Д. В. Самоактуалізація особистості в освітній діяльності / Д. Чернілевський // Українознавство. – 2009. – № 3. – С. 139–141.
372. Чернявская В. С. Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителя : автореф. дисс. на соискание учёной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / В. С. Чернявская. – Владивосток, 2007. – 20 с.
373. Чобітько М. Г. Технологія поетапного нарощування професіоналізму майбутніх викладачів у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах : [метод. реком.] / М. Г. Чобітько. – Черкаси : Брама – Україна, 2007. – 56 с.
374. Чубук Р. В. Розвиток професіоналізму магістрантів як майбутніх викладачів ВНЗ / Р. В. Чубук // Вісник Черкаського університету : зб. наук. ст. – Вип. 144. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2009. – С.176–180.
375. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант / В. Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей. – М. : Наука, 1991. – С. 5–13.
376. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран //

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9. – С. 108–110.

377. Шаран Р. Проблема стандартизації програм підготовки магістрів інформаційних технологій у вищій школі України / Р.Шаран // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2009. – Вип. 146. – С. 23–27.

378. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально-педагогічний аспект : [монографія] / В. І. Шахов. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 387 с.

379. Шестоपालюк О. В. Підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вищої школи: проблеми і перспективи / О. В. Шестоपालюк // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 4 (8). – Х. : НТУ «ХПІ», 2004. – С. 84–91.

380. Шилейко А. В. Информация или интуиция? / А. В. Шилейко, Т. И. Шилейко. – М. : Молодая гвардия, 1983. – 208 с.

381. Ширшов В. Д. Педагогическая коммуникация : [учеб. пособ.] / В. Д. Ширшов. – Екатеринбург, 2001. – 240 с.

382. Шрамко Я. В. Логическое следование и интуицизм (проблема релевантизации интуиционистской логики) / Я. В. Шрамко. – К. : ВИПОЛ, 1997. – 179 с.

383. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / А. И. Щербаков. – Л., 1968. – 30 с.

384. Юрченко В. І. Професійна рефлексія майбутнього викладача як передумова успішного його кар'єрного росту [Електронний ресурс] / В. І. Юрченко. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.

385. Юрчик О. С. Компоненти особистісної змобілізованості майбутнього соціального педагога / О. С. Юрчик // Науковий вісник. – 2010. – №3–4. – С. 175–181.
386. Юрчик О. С. Роль мотивації при формуванні особистісної змобілізованості / О. С. Юрчик // Вихованні і культура. – 2010. – №2 (22). – С. 67–69.
387. Якса Н. В. Педагогічні теорії, системи й технології у вищій школі : курс лекцій. Ч.1. / Н. В. Якса. – Житомир : ЖДУ ім. І. Ф. Франка, 2005. –180 с.
388. Christopher H. In the Shadow of Bologna / H. Christopher // EAIE Forum, 2000. – Special Edition. – P. 22–24.
389. Conrad C. A Silent Success. Master' s Education in the United States / C. Conrad, J. Haworth, S. Millar. – Baltimore; London : the Johns Hopkins University Press, 1993. – 342 p.
390. Dearing R. The institute for learning and teaching in higher education : institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning. / R. Dearing, N. Evans. – London : Routledge Falmer, 2001. – 152 p.
391. From Bologna to Prague – Reform of Study Programmes and Structures in Germany. – Bonn, HRK, 2000. – 63 p.
392. Haug G. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe / G. Haug. – Bonn, HRK, 2000. – 77 p.
393. Jerry Van Zantvoort. The Learning Educational Organization and Life-long Learning / Jerry Van Zantvoort // Fontys University of Professional Education. – The Netherlands, 2000. – P. 164–177.
394. Karen J. Mitchell. Knowles. Testing Teacher Candidates. The rile of licensure tests in improving teacher quality / Karen J. Mitchell, David Z. Robinson, Barbara S. Plake, Kaeli T. // Committee on Assessment and Teacher Quality. National Research Council. National Academy Press. – Washington, DC. – 2003. – 460 p.

395. Knowles M. S. The Adult Learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. E. Holton III, R. A. Swanson. – [6th edition]. – London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
396. M A Teaching and Learning in Higher and Professional Education. – University of London. The Institute of Education. – [Elektronik resourse]. – Mode of access : <http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp>.
397. Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May 2001. – Helsinki : National Board of Education, 2001. – 63 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика діагностування знань студентів щодо сутності професійної майстерності

Ф-т _____ курс _____ група _____

ППП _____

Оберіть, будь ласка, лише одну правильну відповідь на запропоновані запитання:

ТЕСТ

I. Психолого-педагогічні знання:

1. Синтез властивостей і рис особистості, що дає змогу в межах здійснення своєї професійної діяльності впродвж тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто непередбачуваних умовах, з мінімальними помилками – це... :

а) методологічна рефлексія; б) професійна усталеність; в) емпатія.

2. Риса особистості, яка передбачає співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, що його відчуває інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цього почуття – це... :

а) емпатія; б) комунікативність; в) ініціативність.

3. Як називається стан людини, коли очі звужені, куточки губ опущені, брови насуپлені, голова піднята догори, крива посмішка, холодний погляд, відвертається, поза зверхня?

а) зневага; б) гнів; в) страх.

4. Як визначається здатність викладача швидко і правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення одразу, без розгорнутого логічного роздуму, покладаючись на знання, досвід?

а) інтуїція; б) імпровізація; в) рефлексія.

5. Назвіть вид невербальної педагогічної комунікації, що передбачає рухи тіла, пози, жести, вираз обличчя, погляд та ін. :

- а) проксеміка; б) такесика; в) кінесика.

6. Визначте етап розвитку особистості фахівця, який передбачає вибір професії:

- а) оптант; б) адепт; в) адаптант.

7. Назвіть психічний процес, під час якого утворюються нові образи, ідеї на основі наявних знань та уявлень:

- а) пам'ять; б) уява; в) мислення.

8. Оберіть назву риси викладача, що визначає його спрямованість на взаємодію і співпрацю зі студентами, виявляється в налаштованості особистості на діалог, на рівноправне спілкування, під час якого піддається зміні система поглядів й уявлень індивіда:

- а) рефлексія; б) емпатія; в) толерантність.

9. Визначте тип темпераменту, який є швидким, поривчастим, однак зовсім невірноваженим, настрій різко змінюється з емоційними спалахами, швидко виснажується, не має рівноваги нервових процесів, захоплюючись, розтрачує свої сили і швидко виснажується:

- а) сангвінік; б) холерик; в) меланхолік; г) флегматик.

II. Знання методики викладання:

1. Назвіть стиль спілкування викладача зі студентами, за яким у викладача не має стійкої педагогічної позиції, вона виявляється в невтручанні, низькому рівні вимог до виховання:

- а) ліберальний; б) особистісний; в) діловий.

2. Назвіть метод наукового пізнання, спрямований на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, узагальнення емпіричних даних на основі логічних припущень від конкретного до загального, від відомого до невідомого:

навчальних дисциплін та якісного засвоєння їх і є одним з критеріїв порівняння навчальних систем ВНЗ?

- а) модуль; б) залік; в) кредит.

III. Загальнокультурні знання:

1. Як називається наука про здоровий спосіб життя?

- а) біологія; б) фізіологія; в) валеологія.

2. Яка наука вивчає особливості вищої нервової діяльності студентів, їхні адаптації, фізичні ознаки, навантаження?

- а) біологія; б) соціальна психологія; в) психологія особистості.

3. Як називається світогляд, що з'єднує воедино реальність та фантазію?

- а) філософія; б) наука; в) міфологія; г) культура; д) мистецтво.

4. Дайте визначення філософської науки, яка вивчає проблеми моралі:

- а) етика; б) естетика; в) діанетика; г) логіка; д) генетика.

5. Оберіть категорію студентів, особливості навчання яких вивчає андрагогіка:

- а) дорослих; б) обдарованих; в) іноземних.

6. Визначте галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах професійної діяльності, зокрема в освіті:

- а) андрагогіка; б) акмеологія; в) психологія.

7. Як називається різновид соціального середовища, у якому взаємодіють студенти – представники різних соціокультурних груп, які різняться між собою національною, етнічною приналежністю, релігійними, етнічними, культурними орієнтаціями, фізичними та розумовими характеристиками?

- а) етнічне; б) етнокультурне; в) полікультурне.

8. Оберіть синонім до поняття «інтеграція»:

- а) співробітництво; б) модернізація; в) об'єднання.

9. Назвіть вид напряму оновлення системи освіти, який відбувається завдяки орієнтації на розвиток і становлення взаємної поваги між студентами та викладачами, на збереження й зміцнення стану здоров'я і почуттів власної гідності, на розвиток особистісного потенціалу:

- а) індивідуалізація; б) гуманізація; в) гуманітаризація.

Визначте рівень ваших знань на основі сумарної кількості набраних балів.
Одна правильна відповідь – один бал.

1–3 – пасивний рівень;

4–6 – помірний рівень;

7–9 – оптимальний рівень.

ДОДАТОК Б

Методика діагностування вмінь викладачів вищої школи застосовувати інноваційні технології

Ф-т _____ курс _____ група _____
ПІБ _____

Оберіть, будь ласка, лише один із варіантів відповіді на запропоновані запитання:

ТЕСТ

1. Дайте визначення технологічному процесу, який охоплює широке коло сучасних проблем оновлення навчання, виховання, освіти, способів і засобів інформатизації, шляхів оновлення психологічного розвитку та соціалізації особистості:

- а) техноматика; б) інноватика; в) інформатизація.

2. Який вид навчання базується на використанні можливостей широкого спектра традиційних, нових інформаційних, телекомунікаційних технологій і технічних засобів, які створюють для користувача умови вільного вибору дисциплін, діалогового обміну з викладачем без урахування відстані і часу?

- а) диференційоване; б) проблемне; в) дистанційне.

3. Як називається одиниця змісту навчання, яку відібрано та дидактично оброблено для досягнення певного рівня знань, норм і цінностей з продуманою системою контролю на вході й виході?

- а) лекція; б) модуль; в) колоквиум.

4. Яка технологія навчання ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання й учіння з елементами наукового пошуку?

- а) проблемне навчання; б) диференційоване навчання; в) ігрове навчання.

5. За якою системою навчання кожен студент має право і гарантовану можливість надавати перевагу тим напрямам, які найбільш узгоджуються з його інтересами і потребами?

- а) особистісне; б) дистанційне; в) диференційоване навчання.

6. Визначте вид опитування, що використовується під час диференційованого навчання та має невпорядкований характер, при цьому частіше опитують студентів, які несистематично готуються до занять, а також слабких студентів:

- а) епізодичне опитування; б) системне опитування;
в) фронтальне опитування.

7. Яка проблемна ситуація створюється, коли життєвий досвід, світогляд слухачів є суперечливими щодо наукових даних?

- а) ситуація суперечності; б) ситуація конфлікту;
в) ситуація невідповідності.

8. Оберіть метод проблемного навчання, який використовують, коли викладач організовує роботу студентів, даючи їм навчальні завдання

проблемного характеру із зазначенням мети роботи, спонукає студентів до самостійної роботи зі збирання та систематизації фактів, їх аналізу, організовує пошукову діяльність:

а) частково-пошуковий; б) дослідницький; в) проблемний виклад.

9. Яка функція ігрового навчання викликає інтерес у студентів?

а) спонукальна; б) розважальна; в) розвивальна.

10. Визначте метод ігрового навчання, що спонукає студентів до психологічної переорієнтації?

а) ігрова ситуація; б) рольова гра; в) ігрова дискусія.

11. Який принцип ділової навчальної гри передбачає розвиток творчого професійного мислення, що виражається в здатності до аналізу виробничих ситуацій, постановці, розв'язанні, обґрунтуванні суб'єктивно нових для студентів професійних завдань?

а) принцип двоплановості; б) принцип імітації;
в) принцип проблемності.

12. Оберіть процес інформатизації, що передбачає вдосконалення засобів збирання, збереження і поширення інформації:

а) медіатизація; б) комп'ютеризація; в) інтелектуалізація.

13. Визначте вид інформаційного навчання, який забезпечує взаємодію студентів і навчальної системи у формі діалогу людини і машини?

а) інтерактивне; б) аудіовізуальне; в) рецептивне.

14. Оберіть визначення, яке, на вашу думку, позначає сутність поняття «ЄКТС-кредит»:

а) частина річного навантаження певного курсу в загальноуніверситетський або інститутській (факультетський) шкалі кредитів, тобто оцінка трудомісткості конкретного курсу;

б) обсяг роботи над кожним курсом відносно загального обсягу роботи повного річного академічного навчання у вищому навчальному закладі;

в) чисельна характеристика навантаження студента, представлена в залікових одиницях, потрібна для завершення вивчення дисципліни або курсу.

15. Визначте вид рейтингу, що визначається після семестру на підставі попередніх семестрових рейтингів разом із останнім:

- а) інтегральний; б) семестровий; в) нормативний.

16. Оберіть вид інноваційної технології навчання, у центрі якої перебуває особистість студента, її самобутність, самоцінність, що передбачає розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента, допомагає йому пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися:

- а) особистісно орієнтована; б) персональна; в) особистісна.

Визначте рівень ваших умінь застосовувати інноваційні технології на основі сумарної кількості набраних балів. Одна вірна відповідь – один бал.

1-6 – пасивний рівень;

7-1 – помірний рівень;

12–16 – оптимальний рівень.

ДОДАТОК В

Сценарій виховного заходу «ТОЛЕРАНТНІСТЬ»

Мета: Витлумачити поняття «толерантність», використовуючи факти, документи, художні твори, дослідження. Утвердити думку, що якість суспільства залежить від здатності людей співіснувати одне з одним, поважати, підтримувати один одного, навчатися одне від одного, об'єднувати свої зусилля в ім'я матеріального і духовного життя; виховувати доброту, толерантність, милосердя, вміння прощати, розвивати моральні риси, самооцінку, мовлення, сприяти самоаналізу та самовихованню студентів

через роздуми про вищі моральні цінності, поглиблювати почуття честі та гідності, взаємоповаги.

Форма проведення: круглий стіл.

Обладнання: стіннівка, вислови про толерантність, презентація.

Ведучі:

Ведучий 1 – О. Топал

Ведучий 2 – К. Клепікова

Ведучий 3 – С. Лупашко

Ведучий 4 – В. Хвальчик

Юридичний відділ – Х. Казанова, Н. Іванова, І. Різванова

Літературний відділ – І. Казак, О. Кравцова, К. Маркітан

Відділ досліджень – А. Столярова, О. Команюк, А. Бджалава

Відділ довідок – І. Вечорко, К. Ткаченко, О. Стаднік

Студент 1 – А. Аксаметова

Студент 2 – І. Колосова

Студент 3 – А. Кулинич

Студент 4 – Н. Ланова

Студент 5 – І. Лисенко

Студент 6 – Л. Співак

Епіграф.

Пам'ятай! Життя є дар,

Великий дар.

І той, хто його не цінує,

Цього не заслуговує.

(Леонардо да Вінчі)

Ведучий 1. Людське життя... неповторне і звичне, радісне, сповнене глибоких переживань, солодке, як мед, і гірке, як полин.

Людина – найвища цінність на Землі, творець усіх земних благ.

(студент читає вірш В. Симоненка «Ти знаєш, що ти - людина»).

Студент 1.

Ти знаєш, що ти – людина?

Ти знаєш про це чи ні?

Усмішка твоя – єдина,

Очі твої одні.

Більше тебе не буде

Завтра на цій Землі.

Інші ходитимуть люди,

Інші кохатимуть люди

– Добрі, ласкаві і злі.

Сьогодні усе для тебе –

Озера, гаї, степи.

І жити спішити треба,

Кохати спішити треба –

Гляди ж, не проспий!

Бо ти на землі – людина,

І хочеш того чи ні –

Усмішка твоя – єдина,

Мука твоя – єдина,

Очі твої одні.

«Усі люди мають недоліки хто більші, хто менші. Ось чому і дружба, і допомога, і спілкування були б неможливими, якби не існувало між нами взаємної терпимості»

Г.Гвіччардіні - італійський історик, філософ-гуманіст

Ведучий 2. «Людина може обійтись без багатьох речей, але не без іншої людини», – сказав один учений. Навіть на самоті вона подумки звертається до інших людей. Наприклад, коли приміряєш новий одяг або робиш зачіску, думаєш, що скажуть твої друзі, чи не вважатимуть вони тебе відсталим або «занадто» крутим. Попри все людські стосунки нерідко

спричиняють проблеми: непорозуміння, суперечки, конфлікти. Щоб запобігти цьому, треба навчитися ладнати з різними людьми. Тому тема нашого заходу «толерантність». Нашу бесіду ми пропонуємо провести за круглим столом. Щоб краще розібратися в цьому питанні створимо такі відділи: юридичний, літературний, відділ досліджень, відділ довідок. Кожен відділ буде виконувати свої функції і під час нашої бесіди вносити свої міркування і пропозиції.

Юридичний відділ, або юристи, будуть звертатися до основних документів: Конституції України, Декларації прав дитини.

Літературний відділ, або літератори, розкриють це питання через твори різних письменників, народну творчість.

Відділ досліджень, або науковці, запропонують нам декілька ситуацій, в яких ми повинні розібратися і зробити висновки.

Відділ довідок, або всезнайки, будуть пояснювати терміни і складуть для нас словник толерантності.

Ведучий 3. Дуже часто ми чуємо стосовно себе: толерантна або нетолерантна людина. Що ж таке толерантність? Чи виникають у вас думки та асоціації до слова «толерантність»?

Що таке толерантність? *(Застосовується методика асоціативного куца)*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ

Терпимість. Співчутливість. Розуміння іншого. Щиросердність.

Ведучий 4. Наприкінці заняття ви матимете змогу зіставити ваші асоціації з дійсністю. Що ж таке толерантність і яким є розуміння толерантності в різних народів?

Студент 2. Поняття толерантність вперше почали використовувати у XVIII столітті. У своєму «Трактаті про віротерпимість» видатний французький письменник Вольтер писав: «Безумством є переконання, що всі люди мають однаково думати про певні предмети». Розуміння толерантності

не однакове в різних культурах, тому що залежать від історичного досвіду народів.

Ведучий 1. Давайте познайомимося зі значенням слова «толерантність».

Студент 3. Виявляти толерантність – це означає визнавати те, що люди розрізняються за зовнішнім виглядом, положенням, інтересами, поведінкою й цінностями і володіють правом жити в світі, зберігаючи при цьому свою індивідуальність.

16 листопада – Міжнародний день толерантності.

Не всім, можливо, знайоме це слово, і, на перший погляд, звучить воно зовсім не зрозуміло. Але його зміст дуже важливий для існування та розвитку людського суспільства. Термін «толерантність» пояснюється як терпимість і здатність до встановлення і підтримання спілкування з людьми.

Ведучий 2. Усі люди різняться між собою. Одні мають білий колір шкіри, інші – чорний або жовтий. Одні люди високі, інші – невисокі. Одні стрункі, інші – повні. Люди звертають увагу на відмінності, але це не означає, що хтось є кращим за інших. Хоча в історії були випадки, коли люди лише через колір шкіри чи соціальне походження принижували інших людей, вважали їх гіршими за себе. Згадаємо такі випадки. Допоможе нам відділ довідок. Чому виникають сварки, бійки, війни?

Відділ довідок. Війни виникають, мабуть, тому, що виникав розлад між людьми, не було між ними злагоди, кожен хотів слави або заздирив іншому, хотів довести, що він кращий, або прагнув помсти. Історичні факти війн такі: стародавній світ – Троянська війна – після викрадення Єлени ахейці розпочали війну з троянцями, щоб повернути дружину своєму царю.

Середньовіччя – війни виникали на релігійній підставі. Хрестові походи підняли Європу на війну проти іновірців-мусульман, за визволення гроба Господнього в Єрусалимі і тривали майже 200 років. Ці походи забрали життя сотень тисяч людей та принесли колосальні збитки.

Друга світова війна – Гітлер уважав арійську расу кращу за інші. Основний план Гітлера полягав у тому, щоб встановити панування над усім світом, перетворивши населення інших країн на рабів. Для світу це стало трагедією й призвело до смерті десятки мільйонів людей.

Ведучий 4. За даними деяких дослідників за всю історію свого існування людство жило в мирі лише 300 років. Отже, історія людства є історією воєнних конфліктів. Що і чому не дає людям мирно співіснувати? Проаналізувавши, можна зробити висновок, що в багатьох життєвих ситуаціях людям не вистачає саме терпимості одне до одного, а іншими словами – толерантності. У наш час у світі поширюється рух за толерантність, бо вона є необхідною умовою розвитку демократичної держави, умовою миру і злагоди.

Згадаймо про трагічні для людства події: трагедія у Бабиному Яру в Києві, коли за один день розстріляно 35 тисяч жінок, дітей і чоловіків тільки за те, що вони народилися представниками єврейської національності; день, коли пролунали вибухи в США і забрали життя тисячі людей тільки тому, що комусь не подобалися американський спосіб життя та політика американського уряду. На жаль, крім таких найжахливіших прикладів нетерпимості, яку люди виявляють один до одного, ми можемо часто натрапляти на її прояви у власному житті.

– А чи були у вашому житті випадки нетерпимого ставлення до себе?
(Аналіз життєвих ситуацій, про які розповідають студенти.)

Студент 4. Описати толерантність досить складно, можливо, через те, що в різних мовах вона визначається по-різному.

В англійській мові толерантність – «готовність і здатність сприймати без протесту особистість».

У французькій – «повага свободи іншого, його способу мислення».

В арабській – «прощення, поблажливість, співчуття, терпіння».

У перській – «готовність до примирення».

Український словник трактує це слово як «здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших».

Ведучий 1. Питання «толерантності» в літературі і народній творчості.

Літератори. Кожен народ склав прислів'я про порозуміння між собою:

«Не міряй всіх на свій аршин», «Пильнуй свого носа, а не чужого проса», «У чужий монастир зі своїм уставом не ходять».

Крилаті й влучні вони втілюють найвищу мудрість – як бути людиною.

У Біблії є 10 заповідей, які люди повинні знати і дотримуватися їх. У посланні від Матвія є звернення «не судіть ближніх своїх, не судіть, щоб і вас не судили». До виявлення толерантності закликають усі світові релігії та конфесії.

- Буддизм: людина висловлювати своє ставлення до рідних і друзів п'ятьма способами; великодушністю, доброзичливістю, ставленням до них, як до себе і вірністю своєму слову.

- Іслам: ніхто з вас не стане вірянином, доки не полюбить свого брата, як себе самого.

- Християнство: стався до інших так, як ти хочеш, щоб ставилися до тебе.

Ведучий 2. Сьогодні ми поговоримо з вами про те, що є основними складовими щастя сім'ї. У народі говорять: *щасливий той, хто щасливий вдома.*

Є така притча. Поселив Бог жінку і чоловіка в полі. Навчив їх будувати курінь. Дав чоловікові лопату, а жінці жменю зерна: «Живіть і продовжуйте рід людський. Прийду через рік, погляну, як тут у вас». Наступного року приходить Бог рано вранці на сході сонця. Бачить: сидять чоловік і жінка біля куреня, перед ними дозріває хліб на ниві, поряд з ними колиска, а

в ній дитя. А чоловік і жінка дивляться то на небо яскраво-червоне, то на очі один одному. У ті миттєвості, коли їх очі зустрічалися, Бог бачив в них якусь невідому силу, незбагненну для нього красу. Ця краса була прекрасніша за небо і сонце, землі і пшеничного поля, найпрекрасніша, що зліпив і змайстрував Бог.

Краса ця до того потрясла, здивувала, приголомшила Бога, що він сказав: «Як же так? Я зліпив людину з глини і вдихнув в неї життя, але не зміг створити такої краси. Звідки ж вона узялася і що таке краса? Це любов! Саме вона з'єднала ваші долі в одну. Це любов! Це вона дала життя вашим дітям. І саме завдяки любові у вас створилася здорова, міцна, дружна сім'я. Ось це і є щастя!»

Ведучий 3. Поняття «толерантність» є синонімом слова «терпимість», саме так воно звучить латиною. Толерантність людей є найважливішою умовою миру і злагоди в сім'ї, колективі та суспільстві. Адже соціальні стосунки постійно змінюються, породжуючи то гармонію, то однобічну перевагу, а то й зіткнення безпосередніх інтересів. У різних людей – різні погляди на життя, працю, кохання тощо. Чи завжди ми поважаємо думки, погляди інших? Як треба поважати інших? Чи треба прагнути, щоб інша людина сприйняла ваші погляди? Проявляти нетерпимість чи бути толерантним?

Студент 5. Притча про аксакала.

Помирає в одному поселенні старий аксакал. Прийшли до нього люди попрощатися, та й говорять: «Скажи нам, мудрий старче, як вдалося тобі створити такий порядок у сім'ї, що всі сини й невістки, дочки й зяті жили разом у мирі й злагоді». Не може вже говорити старий – подають йому папір і олівець, і він довго пише. І коли випадає з рук вмираючого аркуш, дуже здивувалися всі – там 100 разів було написане одне слово. Не здогадуєтесь яке? 100 разів було написане слово – ТЕРПИМІСТЬ!

Робота в парах. Положення світових релігій

Ведучий 2. Зараз ми попрацюємо в парах. У кожної пари на столі лежать положення, взяті зі світових релігій. Подумайте, про що говорить кожна з них:

«Не роби іншому того, від чого боляче тобі».

«У всьому, як хочете, щоб вам люди чинили, так само чиніть і ви з ними».

«Уважай успіх сусіда своїм успіхом, а втрату сусіда своєю втратою».

«У щасті і стражданні, у радості й горі ми повинні ставитися до всіх істот, як ставимося до самих себе».

Передайте ці думки своїми словами.

Який загальний сенс у цих висловлюваннях? *(Люди мають бути поблажливими один до одного, терплячими, поважати думку інших. Вони повинні бути толерантними один до одного.)*

Юристи. Кожен має право жити, працювати, любити й мати друзів. Ми маємо право на добре ставлення з боку інших людей, на повагу нашої гідності.

Ведучий 3. Проте чи означає це, що людина може поводитися так, як їй заманеться?

Юристи. Право однієї людини закінчується там, де починається право іншої. Ми можемо робити лише те, що не шкодить іншим, не порушує їхні права.

Стаття 21 Конституції України. Усі люди є рівні і вільні у своїй гідності та правах. Права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними.

Стаття 23 Конституції України. Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей.

Стаття 24 Конституції України. Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом.

У 1989 р. Організація Об'єднаних Націй прийняла Конвенцію про права дитини. Цей документ містить 54 статті. Україна приєдналася до цієї Конвенції.

Ведучий 1. Але життя людей впорядковується й іншими законами — неписаними, хоч від цього вони не менш важливі.

Відділ довідок. Ці закони називають нормами моралі або моральними заповідями.

Ведучий 2. Моральні цінності людства здавна становили основу законів. Сучасні закони найвищою цінністю визначають життя.

Наші відділи підготували висновки заходу:

1. Навчися поважати тих, хто відрізняється від тебе.
2. Найбільше надбання суспільства – соціальна справедливість і верховенство закону.
3. Тільки мир, злагода і порозуміння між людьми можуть зробити державу сильною і могутньою.
4. Людство пройшло довгий шлях, доки зрозуміло істину – усі люди від народження рівні.
5. Закон – це принципи і положення, які обов'язково треба виконувати.

Толерантність – взаємоповага, терпимість, порозуміння, співчуття, милосердя, справедливість, чуйність, доброзичливість.

Ведучий 3. Дуже важливо сприймати людей такими, якими вони є, навіть коли їхні уподобання відмінні від твоїх. Але інколи ми стаємо сліпими і не хочемо прислухатися до чужої думки і вважаємо свою думку правильною.

Всезнайки. Це слово походить від латинського прикметника «терплячий». Отже, толерантний – це здатний витримувати іншого, не такого, як сам. Толерантність забезпечує людям можливість жити разом навіть за

відсутності приязні, поваги, любові. Серед правил етикетного спілкування є рекомендації про прийняту відстань між співрозмовниками.

Толерантність – це «відстань» між людьми в переносному значенні. Це та межа, яка стримує від втручання в думки, почуття, переживання, смаки іншої людини.

Поняття «толерантність» у різних мовах має різні відтінки.

Так, в англійській мові це готовність і здатність без протесту сприймати особистість або подію.

У французькій – повага свободи іншого, його способи думки, поведінки, політичних і релігійних поглядів. У китайській – уміння дозволяти, допускати, проявляти терпимість до інших. В арабській – прощення, поблажливість, схильність до інших. У перській – терпіння, витривалість, готовність до примирення.

Ведучий 4. Всі ми несхожі один на одного і, щоб мирно співіснувати, нам треба миритися з цим розмаїттям. Зараз відділ досліджень проведе дослід, який засвідчить, що ми дуже різні. Запрошую, п'ять осіб вийти до мене.

Візьміть однакові аркуші паперу. Потім усі одночасно виконайте такі дії:

1. Складіть аркуш навпіл.
2. Відірвіть верхній правий кут.
3. Знову складіть навпіл.
4. Відірвіть правий верхній кут.
5. Знову складіть.
6. Знову відірвіть верхній правий кут.
7. Складіть аркуш надвоє.
8. Якщо можна, відірвіть правий кут.
9. Розгорніть аркуш і покажіть іншим.

Чи можемо сказати, що хтось виконав роботу неправильно? Чому аркуші відірвані так по-різному? Чи можете ви сказати, що всі, хто відірвав аркуші інакше, ніж ви, є гіршими за вас? Чи буває так, що ми оцінюємо людину тільки з огляду на те, чи робить вона щось так само, як ми? Чого навчає ця вправа?

Відділ досліджень. *Вправа «Як проявляти толерантність»:*

Проаналізуйте ситуації, оберіть свій варіант відповіді й поясніть його. Дайте визначення поняття «межа терпимості».

Ситуація 1. Дмитро має нетипову для хлопця зачіску – занадто довге волосся. Як поводитися тим, кому такий стиль не подобається?

Варіанти:

- Постійно демонструвати своє негативне ставлення, у різкій формі рекомендувати змінити зачіску.
- Виходити з того, що людина має право на самовираження і може робити будь-що зі своїм власним волоссям.
- Вимагати слідувати загальному стилю одягу та зачіски на заняттях у школі.

Ситуація 2. Оксана часто пропускає лекції без поважних причин. Як ставитись до цього?

Варіанти:

- Засуджувати вчинки студентки.
- Вважати, що це особиста справа Оксани, і не втручатися.
- Із розумінням ставитися до проблеми Оксани, поступово заохочувати її до навчання.

Ситуація 3. Вадим постійно виявляє неповагу до інших, грубість до своїх товаришів. Як бути?

Варіанти:

- Прагнути уникати спілкування з Вадимом.
- Відповісти грубістю на грубість.

•«Ковтати» образи і проводити зі студентом роз'яснювальну роботу.

Ведучий 1. Я вам пропоную ознайомитися з правилами та секретами ефективного спілкування.

Секрети ефективного спілкування

1. Говори так, щоб тебе почули.
2. Слухай так, щоб зрозуміти про що йдеться.
3. Створюй умови для того, щоб ситуація навколо процесу спілкування сприяла комунікації.
4. Висловлюй свої почуття, не принижуючи іншу людину.

Ведучий 3. Дуже часто наші емоції передають наш настрій та почуття. І тоді всі, хто поряд, стають заручниками нашого настрою. Зараз ми спробуємо з вами навчитися передавати наші емоції один одному й оцінювати ваші почуття при цьому. Група поділяється на підгрупи. Підгрупи отримують завдання на картках.

Завдання підгрупам: за допомогою міміки передати емоцію (страх, радість, співчуття, єхидство, злість та ін.).

Студенти вгадують емоції, які демонструють колеги.

Запитання для обговорення:

1. Чи легко було показувати емоції великій кількості людей?
2. Чи складно відтворювати чужі емоції?
3. Що ви відчували, коли передавали позитивну емоцію?
4. Які ваші відчуття під час передачі негативної або нейтральної емоції?

Ведучий 2. Наші емоції проявляються в певних ситуаціях і в людей вони викликають певні почуття, які потім виплескуються через емоції в ставленні до вас.

«Ми різні – у цьому наше багатство. Ми разом – у цьому наша сила».

Тест «Чи толерантна я людина?»

(Виберіть ту відповідь, яку ви вважаєте правильною)

1. Для того, щоб не було війни, ...
 - а) нічого не можливо зробити, тому що війни будуть завжди;
 - б) треба зрозуміти, з якої причини вони відбуваються.
2. В школі розповідають про героїв, які проявили толерантність...
 - а) тобі це не цікаво;
 - б) ти бажаєш більше дізнатися про них;
3. Ти протистоїш насильству...
 - а) насильством;
 - б) приєднуєшся до інших людей, щоб сказати «Ні».
4. Тебе зрадив товариш...
 - а) ти йому помстишся;
 - б) ти будеш намагатися налагодити з ним відносини.
5. Коли говорять про дітей, що постраждали від війни, ...
 - а) ти почув і забув;
 - б) співчуваєш і хотів би чимось допомогти.
6. Ти не згоден з кимось...
 - а) ти не даси йому домовитися;
 - б) ти його дослухаєш.
7. На уроці ти вже відповідав...
 - а) ти хочеш відповідати ще;
 - б) ти даси змогу відповідати іншим.
8. Тобі пропонують листуватися з іноземцями...
 - а) тобі це не цікаво, ти не хочеш ділитися з ними своїми мріями, своїми думками;
 - б) тобі цікаво з ними листуватися, дізнаватися про їхнє життя, їхні мрії, ділитися своїми мріями.

Якщо в тебе майже одні «б».

Ти проявляєш високу толерантність. Ти в майбутньому будеш громадянином миру, відповідальним, активним провідником миру у всьому світі. Розкажи друзям, як тобі це вдається.

Якщо в тебе від 3 до 7 «б».

Ти не дуже толерантний, ти намагаєшся завжди нав'язати свої ідеї, але ти допитливий, у тебе добра уява. Використовуй ці риси для боротьби з нетерпимістю.

Якщо в тебе менше ніж 3 «б».

Ти зовсім не толерантний. Якби ти був більшим оптимістом і тобі б подобалось вести дискусії, ти б став більш щасливим. Намагайся докладати для цього більше зусиль.

Ведучий 4. Толерантні люди обізнані зі своїми недоліками та перевагами. Вони критичні стосовно себе і не прагнуть у всіх бідах звинувачувати інших. Вони не перекладають відповідальність на інших. Толерантна людина не ділить світ на дві частини – чорне та біле; не робить акцент на розбіжностях між «своїми» та «чужими», тому готова вислухати та зрозуміти думки інших.

Асоціативний ряд.

Давайте спробуємо на кожну літеру слова толерантність назвати рису характеру, притаманну толерантній людині.

(На дошці записано слово «толерантність» (літера під літерою), учасники семінару по черзі називають риси характеру і виходять записати їх).

Т - терплячий, товариський, тактовний.

О - обережний, об'єктивний, оригінальний, особливий.

Л - лояльний, лагідний, легкий у спілкуванні.

Е - енергійний, елегантний, ефективний.

Р - рівний, розсудливий, рівнозначний, рівноправний.

А - активний, акуратний, авторитетний.

Н - надійний, найдорожчий.

Т- терплячий.

Н - необхідний людям, ніжний, незалежний.

І- інтелігентний, ідеальний, ідейний.

С - співпереживає, співчуває, сприймає свободу думок і дій іншого, страждає.

Т - тактовний, товариський.

Б.

Студент 6.

Толерантність врятує світ.

Толерантне ставлення людини збереже планету від негод.

Розрубає мотлох павутини.

Переріже нитку перешкод.

Толерантне ставлення до всього збереже, врятує і спасе,
допоможе вгледіти перемогу,
допоможе витримати все.

Будь завжди нестримним вільнодумцем,

Свої мрії пензлем намалюй.

Освіти життя яскравим сонцем,

Толерантний всесвіт побудуй!

Ведучий 1. У світі поширюється рух за толерантність, бо вона є обов'язковою умовою миру і демократії. Наш український народ неодноразово виявляв свою терпимість до інакодумців, здатність до компромісу, вміння виходити із проблемних ситуацій. Толерантність не є вродженою рисою характеру, її потрібно виховувати в себе з дитинства.

Людство втомилося від постійних війн, які несуть лише втрати, нещастя та біль. Ми вчимося толерантності, щоб врятувати світ. Тож будьте толерантними, з повагою ставтеся один до одного, та до нвколишнього світу. Будьте готові до того, що всі люди різні – не кращі й не гірші, а просто різні.

Навчіться сприймати людей такими, якими вони є, не намагайтесь змінити в них те, що нам не подобається. Цінуйте в кожній людині особистість і поважайте її думки, почуття, переконання, незалежно від того, чи збігаються вони з вашими; зберігайте «своє обличчя», знайдіть себе і за будь-яких обставин залишайтеся самим собою.

ДОДАТОК Г

Вправи, тренінги, засоби, ігри

Вправа «Перешкоди в слаломі»

Картки з перешкодами:

- Студент-практикант: «Мене направили до Вас на кафедру, а всі посилають то до одного, то до іншого. Може я тут взагалі непотрібний?».

- Студент: «Тільки один підпис. Знаю, що Ви поспішаєте. Ні, не тут! Зараз... Ні, ні...Зараз...» (шукає щось в своїх паперах, доки «викладач» терпить і чекає).

- Новий студент – іноземець: «Як мені пройти до бібліотеки і замовити підручник?».

- Колега: «Допоможи мені негайно, будь ласка. Тут таке діло, ціла історія, потрібно виконати звіт, але я не знаю як! Сказали звернутися до тебе».

- Лаборант: «Потрібен ваш звіт. Я його знищила! Що робити?! Знаю, він на диску у вас. Дайте його, будь ласка».

- Староста вашої групи: «Вибачте, добре, що я встиг Вас застати! Наші курили на території університету й зараз вони в деканаті! Може ви підійдете в деканат? Вас зараз викличуть всеодно! Допоможіть! Їх відрахують з університету!...»

- Аспірант: «Вибачте, Ви не підкажете, як мені знайти професора С. ? Мені сказали, що він працює на цьому факультеті. Але я забув назву його кафедри...».

Вправа «Миттєва реакція»

- Ви закінчуєте заняття. Після того, як ви запитали, є чи питання, студент з останньої партії басить: «Ну і нудьга у Вас на заняттях. От у Тетяни Сергіївни було...».

- Студенти чекають Вас біля зачинених дверей аудиторії. Коли Ви підходите з ключем, один із хлопчиків з невинно-нахабним видом запитує: «А чому Ви з дзвінком приходите, а іноді й спізнюєтеся? Хіба Вам не треба підготуватися до уроку?».

- Ви розпочали заняття, настала тиша, і раптом у групі хтось голосно засміявся. Коли Ви здивовано і питально подивилися на цього студента, він заявляє: «Мені завжди смішно дивитися на Вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте заняття».

- У Вас недолік в одязі (пляма від крейди). Ви усвідомлюєте, що студенти це давно бачать і хіхікають.

- Ви вперше заходите до аудиторії і бачите, що всі студенти сидять на партах і в повній тиші «їдять» Вас очима.

Тренінг «Відповідь за іншого»

Запитання:

Який Ваш улюблений колір.

Яке Ваше улюблене чоловіче ім'я.

Яке Ваше улюблене жіноче ім'я.

Чи з симпатією Ви ставитеся до домашніх тварин? Якщо так, то кому надаєте перевагу: собакам, кішкам, птахам, акваріумним рибкам чи комусь іншому?

Чи дивитесь ви який-небудь телевізійний канал? (Так, ні, іноді).

Яка найнеприємніша для вас риса людини?

Яка найцінніша для вас якість людини.

Як Ви любите проводити дозвілля?

Книжкам якого жанру Ви надаєте перевагу?

Який мінімальний розмір зарплатні, що відповідає вашій праці й влаштовує вас?

«Скоромовки»

Чітко вимови скоромовки:

- Усіх скоромовок не перескоромовиш, не перевискоромовиш, а перевискороговорені не перевискоромовляються.
- Кораблі лавірували, лавірували, та не вилавірували.
- Карл у Клари украв коралі, а Клара в Карла украла кларнет.
- Осип охрипнув, Архип осипнув.

«Прибудова»

Ситуації:

- Уявити собі, що ти – куратор і тобі необхідно відразу після пар мобілізувати групу на прибирання приміщення.
- Переконати групу у необхідності носити змінне взуття.
- Один студент відмовляється займатися літературою, мотивуючи це тим, що в майбутньому йому не знадобиться цей предмет.
- Відпроситися у декана у відпустку серед навчального року.

Атака

1. Зробити зауваження студенту, який відволікається на лекції, використовуючи прохання, вимогу, наказ, побажання, похвалу, гумор, запитання.
2. Студент стояв біля дошки і тривалий час не зважувався відповідати. Майбутній викладач мав допомогти йому.
3. У Вас був складний день. Ви поспішаєте додому. Але ніяк не можете звільнитися від настирливого студента, який знаходить усе нові і нові теми для розмови.

Вправа «Гідна відповідь»

1. Товариш утримує вас розмовою, а Вам треба йти. Ви говорите...
2. Ваш товариш улаштував вам зустріч з незнайомою людиною і не попередив вас. Ви йому кажете...
3. Люди, які сидять позаду Вас у кінотеатрі, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтеся до них...

«Я-повідомлення», Емоційний відгук

- «Я-повідомлення» – тонкий прийом педагогічної оцінки: «Я так хвилювалася...», «Я не знаходила собі місця...», «Я завжди дуже...», «Мені завжди...». Наприклад, на запізнення студента на урок реакція артистичного майбутнього викладача може бути такою: «Я завжди хвилююся і нервую, коли хтось затримується, – чи не трапиться чого-небудь».

- Емоційний відгук – відтворення у формі безпосереднього переживання життєвого змісту, явища і ситуації. Натрапляючи на негативні прояви на занятті, артистичний викладач часто бурхливо висловлює свої почуття (подив, обурення, тривогу, сум). Наприклад: «Ну і ну!», «Ах!», «Боже мій!», «Ух!», «От це так!», «Ой-ой-ой!» і та ін. При цьому зовні емоційний відгук обов'язково виражається мімікою, мовленням (інтонацією) і пантомімікою.

Комунікативна гра «Катастрофа в пустелі»

Перелік предметів: мисливський ніж, кишеньковий ліхтар, льотна карта місцевості, поліетиленовий плащ, магнітний компас, пересувна газова плита з балоном, мисливська рушниця з боєприпасами, парашут червоно-білого кольору, пачка солі, півтора літри води на кожного, визначник їстівних тварин і рослин, сонцезахисні окуляри на кожного, літр горілки на всіх, легке півпальто на кожного, кишенькове дзеркало.

Запитання: «Чи задоволені Ви особисто результатами обговорення? Поясніть чому.

Що викликало Ваше задоволення (незадоволення)?

Чи в правильному напрямку, на Вашу думку, відбувалася дискусія?

Чи була відпрацьована загальна стратегія порятунку?

Що Вам заважало брати активну участь в обговоренні?

Чи згодні Ви з прийнятим рішенням?

Чому Вам не вдалося відстояти свою думку?

Хто найбільше вплинув на фінальне групове рішення, тобто став лідером, який повів за собою всю групу?

Що саме в поведінці лідера змусило всіх прислухатися до нього?

На якому етапі виявився лідер?

Якими способами інші учасники намагалися дійти згоди з їхньою думкою?

Які способи поведінки виявилися найменш результативними?

Які тільки заважали спільній роботі?

Як треба організувати дискусію, щоб якнайшвидше досягти спільної думки і задовольнити права всіх учасників?»

Ситуації для рольових ігор:

Ситуація 1. Вам потрібно вмовити дорослого студента взяти участь у змаганні «Брейн-ринг» між групами. У дорослого студента є сумніви, чи впорається він, бо не так швидко реагує.

Дійові особи: викладач і дорослий студент.

Ситуація 2. Вам потрібно пояснити студенту – іноземцю, який не володіє ні українською ні російською мовою на належному рівні, правила складання сесії.

Дійові особи: викладач і студент-іноземець.

Ситуація 3. Переконати студента з бідної сім'ї не соромитися своєї сім'ї та соціального рівня.

Дійові особи: Студент низького соціального рівня та викладач.

Ситуація 4. Зацікавити студента – неформала спільними темами групи.

Дійові особи: студент-неформал і викладач.