

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису
УДК: 378.013+179.9+370.711

ІРХІНА ЮЛІАНА ВАЛЕНТИНІВНА

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Карпова Елла Едуардівна,
доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП		4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ		11
1.1.	Ретроспективний огляд теорії і практики підготовки викладачів вищої школи	11
1.2.	Теорія і практика підготовки магістрантів як викладачів вищої школи	30
1.3.	Професійна толерантність як інтегративна характеристика професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи	48
1.4.	Педагогічні умови формування професійної толерантності магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи	70
	Висновки до першого розділу	81
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ		85
2.1.	Структура та методики експериментального етапу дослідження формування у магістрантів професійної толерантності	85
2.2.	Зміст та результати розвідувально-пошукового етапу експериментальної роботи	95
2.3.	Методика реалізації педагогічних умов формування професійної толерантності в процесі підготовки магістрантів до викладацької діяльності	105
2.4.	Результати формувального етапу експериментального дослідження та їх аналіз	134

2.4.1.	Результати констатувального етапу експериментальної роботи та їх аналіз	134
2.4.2.	Результати прикінцевого етапу експериментальної роботи та їх аналіз	143
	Висновки до другого розділу	160
	ВИСНОВКИ	165
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	170
	ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах вища освіта фахівців стає одним із найважливіших чинників прогресу і конкурентоспроможності суспільства. У Законі України «Про вищу освіту», документах Болонського процесу наголошується на запровадженні системи підготовки педагогічних кадрів для вищої школи через магістратуру. Професійна підготовка викладачів для вищої школи, здатних швидко й ефективно адаптуватися до мінливих умов соціуму, продуктивно працювати в інноваційних вищих навчальних закладах, сьогодні стає запорукою якості вищої освіти, важливим чинником її розвитку і прогресу.

Професійна діяльність викладача вищої школи вперше стала предметом наукового осмислення та педагогічного аналізу у 80-х роках ХХ століття (З. Єсарєва, Н. Ільїн, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Н. Степашев та ін.). Історичні й організаційні аспекти системи підготовки викладачів для вищих навчальних закладів, що склалася в Україні, Росії і за кордоном, розглядаються у працях В. Ащепкова, В. Антипова, В. Бабкіної, Н. Бачманової, А. Бусигіної, Б. Вульфсона, Н. Костіної, О. Коренькової, Р. Лозівського, Г. Матушанського, В. Рогінського, В. Сенашенко та інших авторів.

В Україні система підготовки педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів передбачена Законом України «Про вищу освіту». У науковому аспекті вона розглядалась у контексті створення вітчизняної системи ступеневої освіти (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богущ, І. Зязюн, М. Степко та ін.), формування педагогічної культури викладача вищої школи (О. Гура, В. Завіна, І. Ісаєв), розвитку його педагогічної майстерності (А. Кузьмінський, Б. Левківський), підготовки магістрантів до науково-дослідної діяльності (Г. Матушанський, Ю. Соляніков), використання у навчальному процесі вищої школи комп'ютерних технологій (Т. Громкова, Л.

Пермінова), діалогу зі студентами (Н. Журавльова), визначення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача вищої школи (Р. Цокур), формування його професійного іміджу (В. Іщенко), навчання основ математичної статистики (В. Павлова) тощо.

Ученими доведено, що в сучасних умовах принциповою для будь-якої професійної діяльності є її інтелектуалізація. Для викладача вищої школи, швидкість обробки інформації, відкритість свідомості до її постійного оновлення, здатність до змін і позитивне, толерантне ставлення до них сьогодні є однією з найбільш важливих характеристик професійної діяльності (Р. Абдєєв, В. Андрущенко, Н. Башмакова, І. Бех, Б. Гершунський, В. Кіпень, В. Кремень та ін.). Вітчизняні і зарубіжні вчені визначають толерантність як феномен, що є необхідною умовою продуктивної співпраці і взаємодії людей в умовах багатокультурного і різноманітного соціуму (А. Асмолов, В. Бойко, С. Братченко, В. Зінченко, В. Лабунська, Т. Скрипкіна, О. Реан). Проте у теорії і практиці підготовки майбутніх викладачів вищої школи вона не знайшла свого відображення.

Отже, суперечності, що виникли: між соціальною потребою щодо наявності в майбутніх фахівців з вищою освітою толерантності як особистісної якості і відсутністю науково обґрунтованих засад її формування; декларуванням толерантності як принципу організації взаємодії студентів і викладача в сучасній парадигмі вищої освіти і невизначеністю педагогічних засобів її забезпечення, й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складовою частиною науково-дослідної теми кафедри дошкільної педагогіки «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (№ 0109U000188), яка входить до наукового плану роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувався аспект формування професійної толерантності в магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи.

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 7 від 23 лютого 2006 року) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 6 від 27 червня 2006 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність і структуру феномена «професійна толерантність майбутнього викладача вищої школи», уточнити поняття «професійна діяльність викладача вищої школи», «підготовка магістрантів до викладацької діяльності».

2. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи;

3. Визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи.

4. Розробити експериментальну методику реалізації педагогічних умов формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи та виявити їх ефективність.

Об'єкт дослідження - підготовка майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі.

Предмет дослідження – формування у магістрантів професійної толерантності.

Гіпотеза дослідження: формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи у процесі їхньої підготовки до

професійної діяльності буде ефективною, якщо забезпечити реалізацію таких педагогічних умов: набуття досвіду самовизначення у цілях, змісті і способах викладацької діяльності; опанування навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання; рефлексія педагогічної діяльності.

Методи дослідження. З метою визначення стану підготовки магістрантів до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі в теорії та практиці, розкриття сутності феномену «професійна толерантність викладача вищої школи» використовувався метод аналізу та узагальнення даних, представлених у науково-теоретичних і навчально-методичних джерелах, нормативних документах. Для виявлення якості підготовки магістрантів до викладацької діяльності у вищій школі використовувалися методи тестування та аналізу продуктів діяльності. Для визначення ефективності педагогічних умов формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи використовувався метод природного педагогічного експерименту і метод порівняння емпіричних даних, отриманих до і після формувального експерименту. З метою виявлення тенденцій, узагальнення емпіричних даних для кількісного та якісного аналізу, визначення їх достовірності було використано статистичні методи (кореляційний аналіз, коефіцієнт Стюдента).

База дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі підготовки магістрів за спеціальністю «Дошкільна освіта» в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський гуманітарний університет». Усього у дослідженні упродовж 2006-2009 навчальних років було охоплено 275 магістрантів, з них у формувальному експерименті взяли участь 77 магістрантів.

Наукова новизна дослідження. *Уперше* визначено й науково обґрунтовано сутність феномена «професійна толерантність майбутнього

викладача вищої школи» та його структурні компоненти (когнітивний, емоційний, діяльнісний); педагогічні умови формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи (набуття досвіду самовизначення у цілях, змісті і способах викладацької діяльності; опанування навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання; рефлексія педагогічної діяльності); визначено критерії оцінювання сформованості в майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності (усвідомленість та усталеність прояву) та її показники (обізнаність щодо складності, багатомірності реальності, варіативності її сприйняття, розуміння та оцінювання; відносності, неповноти та суб'єктивності власних уявлень і власної картини світу; визнання плюралізму, багатства й різноманітності індивідуального сприйняття та інтерпретацій, уміння вибудовувати і висловлювати різні погляди, відмовлятися від старих і сприймати нові; прагнення до вияву спільних позицій у поглядах і думках, подолання роз'єднаності та нетерплячості у ставленні один до одного; здатність до конструктивної взаємодії з різнодумцями; вміння домовлятися, узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу, оновлювати й удосконалювати власну діяльність); *схарактеризовано* рівні сформованості професійної толерантності в магістрантів (високий, середній, низький); *уточнено* зміст понять «професійна діяльність викладача вищої школи», «підготовка магістрантів до викладацької діяльності». Подальшого розвитку набули теорія і методика підготовки майбутніх викладачів вищої школи у магістратурі.

Практична значущість результатів дослідження полягає в розробці програми, методики організації роботи педагогічної майстерні для майбутніх викладачів вищих навчальних закладів з проблеми розробки навчальних курсів і створення їх навчально-методичного забезпечення; методики діагностики рівнів сформованості в майбутніх викладачів вищої школи

професійної толерантності.

Матеріали дослідження можуть бути використані при розробці індивідуальних програм підготовки магістрантів до викладацької діяльності, змісту навчальних курсів «Педагогічні технології підготовки викладача вищої школи», «Навчальний курс та методика його викладання у вищій школі», «Індивідуалізація та диференціація підготовки фахівця у вищій школі», практикумів та семінарів, що забезпечують індивідуалізацію навчального процесу у вищій школі; при розробці державних стандартів з підготовки магістрів, зорієнтованих на викладацьку діяльність у вищих навчальних закладах.

Результати дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт про впровадження № 208 від 01 лютого 2011 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження №1-7/50 від 04 лютого 2011 р.), Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (акт про впровадження №20/32 від 04 березня 2010 р.), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (акт про впровадження №04-11/175 від 17 лютого 2011 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується адекватністю його методології, вихідних теоретичних позицій і наукового апарату загальноновизнаним науковим концепціям; використанням дослідницьких процедур і методів, адекватних предмету дослідження і його завданням; тривалістю дослідження, його географією та обсягом експериментальної вибірки; порівнянням експериментальних даних з масовою практикою підготовки магістрантів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Апробація матеріалів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на I Міжнародному форумі «Сучасні тенденції у педагогічній науці України та

Ізраїлю: шлях до інтеграції (11-12 травня 2010 р., Одеса), міжнародних науково-практичних семінарах-нарадах «Конфлікти та безпека» (25 листопада 2010 р., Одеса); «Освіта і наука: шлях до зближення та процвітання різних культур народів чорноморського басейну» (11 листопада 2010 р., Одеса); міжнародних («Удосконалення підготовки майбутнього педагога в контексті Болонської конвенції» (14-15 жовтня 2010 р., Мукачево); «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (12-14 червня 2009 р., Сімферополь); «Tolerance as an Essential Teacher's Quality» (Горлівка, 2004)); всеукраїнських («Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (Одеса, 2007), «Якісна початкова освіта: шляхи та умови вдосконалення» (Одеса, 2008)); міжвузівській («Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи (Одеса, 2009)) конференціях; науково-методичних семінарах і засіданнях кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, 2006-2009).

Результати дисертаційного дослідження відображено в 10 публікаціях, з них 5 - у фахових виданнях, рекомендованих ВАК України.

Особистий внесок у роботі у співавторстві полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування толерантності у студентів молодших курсів.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Основний зміст дослідження викладено на 169 сторінках, включає 15 таблиць і 4 малюнки, що займають 4 сторінки основного тексту. Список використаних джерел літератури містить 304 найменування, з них 5 – іноземною мовою. Додатки подано на 25 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

1.1. Ретроспективний огляд теорії і практики підготовки викладачів вищої школи

На межі XX - XXI століть освітня сфера в розвинених країнах визнана стратегічною точкою зростання, оскільки створює найбільш ефективний «матеріал» будь-якого прогресу, найбільш потужний інвестиційний ресурс – людський потенціал. Потягом останніх 25 років дискусії з проблем освіти у світовому співтоваристві були сконцентровані на тому, щоб визначити, якою має стати освіта в XXI столітті. На цьому тлі особливо важливим є питання про те, яким має бути викладач вищої школи в нових умовах, яким вимогам має відповідати його професійна педагогічна діяльність.

Сьогодні в усіх вищих навчальних закладів склалася парадоксальна ситуація, в якій викладачі, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності, по суті готувалися до іншого роду діяльності. Саме тому інтерес до особистості викладача, його кваліфікації як педагога виник практично одночасно в різних країнах. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті наголошується, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх професійне вдосконалення - важлива умова модернізації освіти. Державна політика з питань підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів спрямована на створення необхідних умов для вибору педагогічної професії та формування системи професійного відбору молоді, придатної до педагогічної роботи у вищих навчальних закладах (В.Адольф [4], В.Андрущенко [12], В.Антропов [16], О.Астахова [19], Н.Бойцова [39], А.Бусигіна [50], С.Вітвицька [57], В.Горова [80],

О.Городецька [81], В.Журавський [101], А.Кузьмінський [162], Б.Левківський [167] та інші).

Аналіз літературних джерел свідчить, що окремі питання, пов'язані з підготовкою викладацьких кадрів для вітчизняної вищої школи, в Росії і за кордоном, розглядаються у працях В. Адольф [4], Т. Алексеєнко [8], В. Антропова [16], В. Ащепкова [19], В. Бойтор [38], А. Бусигіної [50], С. Вітвицької [57], В. Гайворонської [67], З. Єсарєвої [97], В. Зубко [113], Н. Кічук [141], О. Коренькової [149], Н. Костіної [153], В. Сенашенко [205], М. Сунцової [269] та інших. За своїм змістом вони відображають уявлення авторів щодо особливостей педагогічної діяльності викладача вищої школи, які базуються на їх власному досвіді.

Огляд питань, до яких звертаються науковці, вивчаючи педагогічну діяльність викладача вищої школи, рівень їх обговорення засвідчують, що значне коло проблем, пов'язаних із науково-теоретичним обґрунтуванням цілей, змісту, структури, педагогічних технологій професійної підготовки викладачів для вищих навчальних закладів, залишається малодослідженим. Значною мірою це зумовлено практикою вищої освіти, вітчизняним і закордонним досвідом, відповідно до якого до навчання студентів залучалися і продовжують залучатися фахівці в певній предметній області, що не мають спеціальної педагогічної підготовки, тобто не мають теоретичної і практичної бази для організації процесу навчання студентів свого предмета.

Аналіз наукових досліджень з історії педагогіки показує, що у вітчизняній вищій освіті перший досвід підготовки викладачів для вищої школи пов'язаний з роботою Московського університету (В.Грачов [84], З.Єсарєва [97], І.Ісаєв [119], О.Коржуєв [150] та інші). У 1779 р. в ньому вперше була відкрита вчительська семінарія, яка спеціально готувала викладачів для гімназій та університетів. Проте в цілому, в період відкриття в Росії перших вищих навчальних закладів, системи цілеспрямованої підготовки викладачів для них не існувало.

Майбутніх викладачів університетів для здобуття педагогічної кваліфікації відряджали для навчання за кордон. Але поступово в ХІХ столітті стали складатися умови, за яких таку кваліфікацію можливо було отримати в Росії. Цьому сприяло введення в 1803 р. наукових ступенів кандидата, магістра і доктора наук, а в 1819 р. прийняття першого офіційного документа про порядок присудження наукових ступенів, який регламентував порядок складання іспитів, захисту дисертацій та присудження вчених ступенів. Присвоєні ступені визначали науковий статус претендентів і, крім того, давали право працювати у вищих навчальних закладах викладачами (О.Андрєєв [11], О.Коржуєв [150]).

Основні вимоги та принципи підготовки викладачів для вищої школи були викладені у Статуті 1863 р. Саме з цього періоду в Росії став функціонувати інститут професорських стипендіатів. Сенс нововведення полягав у тому, що особи, які бажали присвятити себе викладанню чи науковій діяльності, після успішного закінчення університетського курсу залишалися при університеті або направлялись до іншого університету для підготовки і складання магістерських іспитів, написання та захисту дисертації на ступінь магістра, а потім доктора наук.

У затверджених в 1867 р. «Правилах про осіб, що залишаються при університетах та відряджаються за кордон для підготовки до професорського звання», «Правилах» для Варшавського університету, які потім були поширені на всі університети Росії, встановлені єдині вимоги до підготовки науково-педагогічних працівників для вищої школи. Згідно цих правил, кожен стипендіат прикріплювався до одного з факультетських викладачів, який персонально відповідав за його підготовку. При цьому передбачалася щорічна атестація стипендіатів і університет отримував право на свій розсуд збільшувати терміни їх навчання [150, с. 32]. На завершення такої підготовки необхідно було скласти усний іспит на ступінь магістра, щоб отримати право на зайняття посади приват-доцента будь-якого університету, з

подальшим поданням і захистом магістерської дисертації. Приват-доцент міг читати лекційний курс або вести семінар, в тому числі, дублювати курси, що читали ординарні професори.

Після закінчення університету найбільш успішні студенти одержували можливість залишитися при кафедрах для підготовки до професорського звання з терміном у чотири роки. Інша частина студентів з тією ж метою відправлялась за кордон. Особи, які готувалися до професорського звання, не відвідували ніяких спеціальних лекцій і семінарів. Залишені при університеті для підготовки на отримання професорського звання студенти перебували під персональним наглядом професорів, які, крім своїх прямих обов'язків з читання лекцій, повинні були приділяти час для занять з кандидатами. Здобувачі відвідували лекції з обраних наук і проводили практичні заняття.

Для студентів, які відряджались в інші університети в межах країни або за кордон, розроблялись спеціальні інструкції або настанови, складені професорами за дорученням декана або факультетських зборів. У них визначалися цілі, форми і методи наукових та педагогічних занять; основні напрями, з якими в першу чергу потрібно було ознайомитися в інших країнах, які університети відвідати; в кого з відомих вчених прослухати лекції або провести практичні заняття; які відвідати бібліотеки, музеї; який порядок звітності про підсумки підготовки, як вона повинна бути надана та інше [150, с. 33].

До початку ХХ століття в практиці університетської освіти домінувало два погляди на необхідність спеціальної підготовки викладачів для вищої школи. Одна частина вчених дотримувалася думки, згідно якої підготовку викладачів потрібно здійснювати в процесі навчання в університеті: на кафедрах педагогіки або на педагогічних факультетах. Проект створення такого педагогічного факультету при університеті був розроблений московськими професорами Б. І. Дьяконовим, О. М. Реформаторським,

Н. А. Митропольським, В. А. Вагнером, О. М. Бернштейном, Т. Д. Фадєєвим [216].

Інша думка полягала у визнанні необхідності організації після університету спеціальної підготовки викладачів через створення педагогічних інститутів для осіб, які вже мають вищу освіту. Інтеграція практичної викладацької діяльності зі спеціальною підготовкою вважалася оптимальною формою педагогічної освіти. Відповідно до цієї думки у 1910 р. К. П. Яновським було розроблено проект Статуту Педагогічного інституту, який був реалізований в Московському педагогічному інституті ім. П. Г. Шеллапутіна. Термін навчання в інституті був два роки. Проте цей проект проіснував недовго у зв'язку з подальшими історичними подіями 1917 р.

У Радянській Росії вже з середини 1918 р. починається інтенсивна діяльність зі створення системи вищої педагогічної освіти. На засіданні комісії Наркомпросу РРФСР обговорюється питання про те, який тип вищого навчального закладу найбільш доцільно покласти в основу реформи, яку готували. Висловлювалася думка про існування зразкових політехнічних інститутів, за типом яких має бути перетворений університет. Однак остаточним було прийнято рішення про те, щоб поставити в основу системи вищої освіти державні університети.

На Всеросійській нараді діячів вищої школи (1918 р.) був розглянутий проект положення про російські університети, згідно з яким університет ділився на три асоціації: наукову, навчальну та просвітницьку. Вони повинні були дати кожному співробітникові вищої школи можливість обрати найбільш відповідний його таланту і науковому потягу вид і спосіб наукової або навчальної діяльності. Нова концепція знайшла своє відображення у рішенні наради «Про реформу вищої школи» (1920 р.), яке передбачало створення у вищих навчальних закладах вузькоспеціалізованих факультетів із трирічним терміном навчання. Це положення поширювалося на

університети: замість філологічного і природничого факультетів повинен бути створений педагогічний з різними спеціалізаціями.

Такий крок був відображенням тенденції розвитку вищої освіти за кордоном, яка призвела на початку ХХ ст. до появи у деяких американських університетах педагогічних факультетів. Необхідність створення педагогічних факультетів в університетах диктувалася потребами народної освіти, підвищення якості підготовки вчителів. Передбачалося, що в процесі реорганізації університетів вдасться визначити профіль підготовки випускників, розробити нові навчальні плани і програми, ввести суспільні дисципліни, підготувати нові професорсько-викладацькі кадри.

Проте, реформа в українських університетах пройшла іншим шляхом. Ліквідуючи все негативне, що було в університетах загалом, Комісаріат освіти ліквідував самі університети. Так, у 1920 р. Наркомос України ліквідував університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі та Сімферополі [176, 216]. Знову ці університети були відкриті лише в 1932 р. і за короткий строк стали науковими й освітніми центрами України. До діючих факультетів з підготовки фахівців додавалися нові з новими спеціальностями, створювалися вечірні та заочні відділення, що стало позитивним результатом реорганізації вищої освіти. На початок 1939 р. в основних рисах склалася вітчизняна система університетської і педагогічної освіти, до якої пізніше увійшли Львівський і Чернівецький університети.

Однак ця реорганізація не зачіпала практики підготовки викладачів вищої школи і не сприяла створенню концептуально обґрунтованої системи їх спеціальної підготовки. Педагогічні вузи, як і раніш, готували вчителів для шкіл і середніх спеціальних навчальних закладів. Аспірантура та докторантура приділяли основну увагу підготовці наукових кадрів, тобто професійна педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу фактично випадала з поля зору науковців і практиків. Викладачі для вищої школи готувалися шляхом перепідготовки або підвищення кваліфікації

працівників вищої школи, які вже мали вищу освіту і деякий практичний стаж викладацької роботи. Невеликі курси з педагогіки, які читалися в рамках аспірантури у педагогічних вищих навчальних закладах і в деяких класичних університетах, принципово не вирішували проблеми. Як і раніше, визначальною була думка про те, що для успішного навчання студентів викладачу достатньо бути добре обізнаним у навчальному предметі, що викладається, а все інше вирішиться і прийде з досвідом роботи.

У 1933 р. постановою Президії Всесоюзного Комітету з вищої технічної школи була встановлена ієрархія вчених звань професора, доцента і асистента, а також наукових ступенів доктора і магістра. Проте Постановою Ради Народних Комісарів СРСР від 13 січня 1934 р. «Про вчені ступені і звання» ступінь магістра була скасована. У 60-х роках, у зв'язку з проведенням на теренах Радянського Союзу радикальних економічних реформ, висловлювалася думка про необхідність введення в систему вищої освіти бакалаврату та магістратури [177, 179, 215]. Однак ці пропозиції не торкались педагогічних кадрів вищої школи і основними джерелами їх підготовки залишалися аспірантура, докторантура та система післявузівської освіти (факультети підвищення кваліфікації (ФПК), стажування тощо).

У 80-х роках завершилося формування системи підвищення кваліфікації кадрів для вищої школи. Сформована система підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів включала в себе такі організаційні форми: факультет підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах з терміном навчання до 4 місяців; інститут підвищення кваліфікації з терміном навчання до 5 місяців; стажування від 1 до 10 місяців; аспірантура, творчі відпустки для завершення роботи за дисертацією. В Інструкцію про порядок заміщення посад професорсько-викладацького складу і наукових працівників було внесено доповнення, згідно з яким викладачі, які не пройшли підвищення кваліфікації, не могли обиратися на посаду на новий строк. При цьому у вищих навчальних закладах традиційно використовувалася практика

залучення до педагогічної діяльності власних випускників, які отримали вищу освіту в певній предметній області за фахом. Але цей фах, як правило, не був пов'язаний з викладацькою діяльністю. Фундаментальна спеціальна і загальнонаукова підготовка, отримана в студентські роки, вважалася достатньою для роботи викладачем у вищій школі і придатною успішно замінити у цій роботі спеціальні педагогічні та методичні знання і вміння.

Наявність ученого ступеня (кандидата або доктора наук) розглядалася необхідним критерієм для отримання вченого звання доцента, професора, тобто була підставою для визнання компетентності дослідника у сфері викладацької діяльності. За такою практикою стояло визнання того, що предметно-дисциплінарна, наукова компетентність є достатньою для викладацької діяльності у вищій школі і що педагогічна діяльність викладача вищої школи немає специфіки і не вимагає спеціальної підготовки. У результаті викладачеві самому доводилося вирішувати, на основі яких принципів добирати навчальний матеріал з певного предмета, як краще організувати заняття, як встановити взаємини зі студентами, щоб зробити процес їхнього навчання успішним. Найчастіше він спочатку відтворював вже відомі йому зразки з власного студентського досвіду, і лише потім, на підставі власних спроб і помилок знаходив відповіді на запитання, які його цікавили. [63, 86, 103 та інші].

Лише у другій половині 80-х років ХХ століття була спроба ввести обов'язкову підготовку аспірантів за низкою дисциплін, до числа яких, поряд з інформатикою, була включена педагогіка та психологія вищої школи. Однак відсутність підготовлених фахівців у цій галузі, навчальних програм і підручників, призвела до того, що така підготовка була визнана неефективною і з початку 90-х років була скасована. Пізніше і тільки для аспірантів, що присвятили свої дослідження проблемам підготовки студентів у вищій школі, був запроваджений іспит за програмою кандидатського мінімуму зі спеціальності «Теорія і методика професійної освіти».

У Росії питання про необхідність спеціальної підготовки викладачів для вищих навчальних закладів і підвищення статусу викладача порушувалось неодноразово і в різному контексті. Але стереотип, що склався до викладацької роботи як до вторинної, після наукової, діяльності, не можна було змінити за короткий час. Лише наприкінці ХХ століття одним із нововведень у вищій школі Росії за останні роки стало введення додаткових професійних освітніх програм і присвоєння додаткових кваліфікацій, серед яких позначена кваліфікація «викладач вищої школи» [9, 60, 63, 82, 95, 204, 206, 207 та інші].

Протягом 1994-1996 років у рамках науково-технічної програми «Університети Росії» при активній участі співробітників державних університетів було створено проект Педагогічного мінімуму для підготовки до викладача вищої школи. У 1996 році була створена Науково-методична рада з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у сфері психолого-педагогічних, соціально-економічних та інформаційно-технологічних дисциплін для викладацької діяльності у вищих навчальних закладах [63, 148, 179, 204].

Наприкінці 80-х років курс «Основи педагогіки і психології вищої освіти» в Росії було введено як електив для аспірантів і здобувачів усіх спеціальностей. З 1993 р. при провідних вузах Росії створені і функціонують центри з психолого-педагогічної перепідготовки спеціалістів для викладацької діяльності у вищій школі. Після навчання слухачам надається додаткова кваліфікація «Викладач вищої школи».

Сьогодні російські університети мають можливість цілеспрямовано готувати майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на базі магістерської освітньої програми. При цьому стартовий обсяг необхідних дисциплін для магістерської ступені може закладатися в період бакалаврату. Підготовка до викладацької діяльності ведеться також в рамках додаткової освітньої програми «Викладач вищої школи» для викладачів, аспірантів і

магістрантів. Слухачі, які успішно опановують програму, отримують диплом державного зразка про додаткову освіту з присвоєнням кваліфікації «Викладач вищої школи» [207].

Досвід російських і закордонних університетів показує, що порушувати питання щодо формування основної освітньої професійної програми підготовки викладача вищої школи як окремої спеціальності або окремого напрямку вищої професійної освіти недоцільно, оскільки кожен викладач викладає конкретну дисципліну конкретної предметної галузі. Не будучи фахівцем, до того ж таким, який безпосередньо займається науковими дослідженнями в конкретній предметній галузі, він не має морального права займати місце викладача на кафедрі вищого навчального закладу. Однак можливість паралельно з освоєнням вузівської програми підготовки за певною спеціальністю отримати додаткову кваліфікацію викладача, не тільки забезпечує вдосконалення викладацького корпусу вищої школи в цілому, а й розширює функціональні можливості випускника вищого навчального закладу.

Сьогодні в Російській Федерації існує також інститут викладачів-стажистів. Фахівець, що має диплом про вищу освіту, може бути зарахований на місце викладача-стажиста з обов'язковим закріпленням керівника стажування. За період річного стажування, викладач зобов'язаний отримати додаткову підготовку з педагогіки в центрах і на факультетах підвищення кваліфікації з отриманням диплома про професійну перепідготовку, що дає право на ведення педагогічної діяльності в системі вищої освіти. Викладач-стажист, що має диплом про професійну перепідготовку за напрямом «Викладач вищої школи», після закінчення терміну стажування може бути зарахований асистентом кафедри.

Зважаючи на гостру потребу у кваліфікованих викладачах вищої школи, у 2002 р. в Росії спеціальній науково-методичній раді при Міністерстві освіти спільно з вищими навчальними закладами було доручено розробку науково-

методичного забезпечення для реалізації додаткової професійної освітньої програми «Викладач вищої школи» відповідно до нових державних вимог. Відповідно до цього доручення у вищих навчальних закладах технічного і гуманітарного профілю розроблялися різні варіанти освітньо-кваліфікаційних програм підготовки магістрів, обговорювалися їх складові, співвідношення теоретичної і практичної, науково-дослідної і психолого-педагогічної складової, зміст навчальних предметів.

Аналогічна робота сьогодні проводиться в Білорусії і Казахстані [23, 138, 164, 184, 210, 260 та інші].

Упродовж ХХ століття в Україні теорія і практика підготовки викладачів для вищої школи розвивались тим же шляхом, що і в Росії. Проте вже в перші роки незалежності були визначені основні пріоритети в діяльності вищої школи на сучасному етапі розвитку країни. Серед них: утвердження національної за змістом та формою вищої школи; збереження та зміцнення національних освітянських традицій, формування у студентів національних і загальнолюдських цінностей; демократизація вищої школи, її гуманізація та гуманітаризація; створення для громадян рівних можливостей для здобуття вищої освіти; адаптація вищої школи до роботи в умовах інформаційного суспільства та ринкової економіки; особистісна орієнтація вищої школи; постійне підвищення якості навчання, оновлення змісту освіти та форм організації навчального процесу; впровадження нових стандартів тощо [56].

В нових умовах на перший план у діяльності вищої школи висуваються проблеми гуманізації та гуманітаризації підготовки майбутніх фахівців, що потребує перегляду всіх компонентів навчально-виховного процесу з позиції утвердження особистості як найвищої цінності, забезпечення пріоритету інтересів тих, хто навчається, перетворення студентів не на словах, а на справах на повноправного суб'єкта навчального процесу. Вчені порушують питання про необхідність створення педагогіки інформаційного суспільства,

яка здатна формувати людину з інноваційним типом мислення, готову до інноваційної діяльності, сприйняття змін та їх творення (І. Бех [32], І. Богданова [36], В. Кремень [156], А. Кузьмінський [162], Б. Левківський [167] та інші).

Натомість, як зазначається в аналітичному огляді, підготовленому членами АПН України, в практиці освіти на всіх її щаблях спостерігається інерційність у подоланні стереотипів імперативної педагогіки, яка панувала за радянських часів, схильність викладачів до збереження методів, які колись були ефективними, формальне запровадження суб'єкт – суб'єктної концепції освіти, при якій викладач і студент мають можливість виступати рівноправними партнерами процесу навчання [33, с. 39].

Ситуація ускладнюється тим, що зростання кількості вищих навчальних закладів і кількості студентів не супроводжувалося пропорційним збільшенням викладацького складу, що негативно позначилося на якості навчання у вищій школі. Зберігається тенденція «фемінізації» викладацького складу, збільшення у ньому питомої ваги представників старших вікових груп. При цьому висловлюється точка зору, що факультети та інститути підвищення кваліфікації (ФПК, ІПК) є архаїчними формами підготовки викладачів для вищої школи і більш перспективною вважається їх перепідготовка безпосередньо у вищих навчальних закладах або міжвузівських комплексах з урахуванням специфіки викладацького контингенту [33, с. 167].

Ще одна проблема пов'язана з пошуком підстав для синтезу психолого-педагогічного знання, яка потребує вирішення для оптимізації змісту підготовки фахівців до викладацької діяльності у вищій школі. До цього часу в педагогіці і психології вищої школи не розроблена ефективна концепція інтеграції і диференціації психолого-педагогічної освіти студентів університету, що представляє собою єдність методологічних, теоретичних і технологічних основ. Найчастіше об'єднання психології та педагогіки в

курсах має еkleктичний характер і підстави для їх синтезу не формулюються. За однією обкладинкою програми чи підручника педагогіка та психологія об'єднуються формально, як окремі частини предметного знання [56, 84, 90, 203, 207, 223, 248, 270].

Зауважимо, що у більшості підручників і програмах під назвою «Педагогіка і психологія вищої школи» висвітлюються загальні положення педагогіки і психології, що викладаються для підготовки вчителів загальноосвітньої школи і вихователів дошкільних навчальних закладів і не відображають специфіки педагогічної діяльності викладача вищої школи. Розділи, присвячені характеристиці педагогічної складової професійної діяльності викладача вищої школи, за своїм змістом не обґрунтовують і не описують особливості цієї діяльності і не виходять за межі існуючих уявлень про структуру і цілі професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи [21, 219, 218, 261, 283 та інші].

Не менш складною для практики підготовки магістрантів є проблема визначення контингенту фахівців, які залучаються для читання дисциплін психолого-педагогічного циклу для майбутніх викладачів вищої школи. Досвід багатьох вищих навчальних закладів показує, що викладання цього циклу професійними психологами і педагогами призводить до втрати інтересу до цих предметів з боку магістрантів, оскільки вони не висвітлюють фундаментальних основ і специфіки професійної діяльності майбутніх викладачів. В результаті відбувається девальвація в очах магістрантів психології та педагогіки як наукових дисциплін, що мають пряме відношення до предмета їхньої майбутньої професійної викладацької діяльності. Заміна послідовного викладу основних положень методології і досягнень сучасної педагогіки і психології в галузі навчання дорослих, підготовки їх до професійно-педагогічної діяльності сукупністю наукових термінів і категорій, не забезпечує їхньої якісної підготовки до професійної діяльності в галузі вищої освіти, не сприяє формуванню професійно грамотного і

продуктивного підходу до опанування діяльності викладача вищої школи, її цілей і засобів [19, 43, 50, 69, 71, 80, 86, 107, 138, 143, 197, 248 та інші].

Слід зазначити, що наприкінці ХХ - початку ХХІ століття вища освіта стає високо рентабельною сферою бізнесу, в якій лідируючу позицію займають США. Ефективність цієї сфери, в першу чергу, залежить від фахівців, що забезпечують її функціонування. Тому питання спеціальної підготовки і відбору викладачів для вищих навчальних закладів завжди в центрі уваги адміністрації.

Особливості підготовки викладачів вищої школи в США на постградуальному етапі розкрито у дослідженні Н. І. Костіної [154]. Однією з таких особливостей автор визначає підхід щодо розробки змісту програм підвищення кваліфікації вузівських викладачів. Вони передбачають індивідуалізовані програми учіння; індивідуальне наставництво; учіння на основі семінарів, що сприяють розвитку у майбутніх викладачів навичок діалогу і рефлексивного мислення.

Основою для визначення змісту підготовки викладачів вищої школи виступає обов'язковий аналіз проблем і труднощів, що виникають у початківців [154, с. 98]. До таких труднощів відносять: невміння аналізувати та теоретично обґрунтовувати навчальний матеріал, що подається студентам; запобігання звернення за допомогою до більш досвідчених колег через страх продемонструвати свою некомпетентність; відсутність уміння раціонально розподіляти час, що відводиться на різні види власної викладацької і навчальної діяльності студентів; недостатнє володіння методикою організації дискусій, залучення студентів до активної роботи на заняттях тощо.

Перед початком навчального року або семестру для викладачів-початківців у вищих навчальних закладах проводяться орієнтаційні й настановчі конференції. Мета таких конференцій полягає в їхньому ознайомленні з освітніми традиціями вищого навчального закладу, розгляді

специфічних питань організації його діяльності (складання навчальних програм, питання методики викладання конкретних дисциплін, особливості академічного консультування тощо). Популярністю користується форма занять, що поєднує елементи теорії і практики, так звана творча майстерня. Тематика майстерень може бути різноманітною. Наприклад, розгляд таких проблем як-от: професійні вміння та навички викладача; методика організації лекційних курсів; форми роботи, що сприяють інтелектуальному розвитку студентів тощо (О. Коренькова [149, с. 69]).

Індивідуалізованою формою роботи з підготовки молодих викладачів є консультації з проблем вузівського викладання, що проводяться педагогами, психологами та соціологами. Консультаціям передують аналіз результатів опитування студентів для виявлення «слабких» місць у роботі викладача. Надалі процес консультування спрямований на усунення виявлених недоліків.

Інтерактивною формою підвищення кваліфікації вузівських викладачів є «круглі столи» і дискусії з нагальних проблем навчання, які надають викладачам вищого навчального закладу можливість поділитися накопиченим педагогічним досвідом і коригувати свою подальшу викладацьку діяльність.

Заслуговує на увагу, що у США використовується програма підготовки професури, призначена не тільки для викладачів, а й для студентів, що виконують докторські дисертації. Програма відкрита для студентів, які мають не менше 18 кредитів, високу успішність у своїх департаментах, а їхня дисертація знаходиться на такому рівні, що вони мають час працювати з керівником з проблем навчання. Участь у такій програмі є обов'язковою для всіх нових викладачів і стажистів. Крім того, на конкурсній основі відбираються студенти, які отримують за це стипендії.

У США використовуються різноманітні форми підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Це денні, вечірні, заочні, суботні, недільні курси,

що працюють при консультативних фірмах або наукових центрах, в яких є програми за теоретичним або практичним нахилом підготовки. Багато американських вищих навчальних закладів практикують роботу літніх шкіл, які пропонують очні курси інтенсивної підготовки тривалістю від 1-2 тижнів до 3 місяців [118, 149].

Протягом багатьох років у США для підготовки викладачів вищої школи використовується форма проведення весняних або осінніх двох-триденних майстерень. Майстерні призначені для викладачів, що працюють у вищих навчальних закладах, і присвячуються проблемам поліпшення ефективності викладання. Так, наприклад у програмі триденної майстерні «Ефективність навчання в коледжі», увагу слухачів сфокусовано на чотирьох блоках питань, що впливають на ефективність навчання, і з якими має бути знайомий кожен викладач. Ці блоки передбачають обговорення питань зі стратегії навчання (лекції, навчання високому рівню мислення, активне індивідуальне/кооперативне навчання); побудови курсів (викладацькі завдання, як починати курс, перевірка і оцінка досягнень студентів); особливості студентів (когнітивні стилі, підходи до навчання, особистісні проблеми студентів); професійні труднощі (оцінка ефективності навчання, менторство тощо) [118, 153].

В останні роки популярними стали форми підготовки викладачів вищої школи через «активні лабораторії», «викладацькі ігри», куди викладачі приходять у зручний час та переймають досвід колег, експериментують з устаткуванням тощо. При цьому послідовно змінюються стратегічні завдання програм: на зміну орієнтації на навчання майстерності, приходять програми, що ґрунтуються на цілісних теоріях навчання, які ураховують потреби тих, кого навчають, а не техніку викладання; будуються на технологіях інтерактивного і проблемного навчання [118].

У провідних університетах світу для викладачів широко практикуються тренінги з поліпшення викладання, що реалізуються в стратегії активного

навчання. Разом з тим, аналітики зарубіжного досвіду організації підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи фіксують проблеми, аналогічні вітчизняному досвіду. Зокрема, Д. Геляровська зазначає: «У європейських країнах, як і в Польщі, виникають проблеми і труднощі в педагогізації вузівських викладачів... Більшість з них вважають, що професійна компетентність, тобто компетентність в предметі, який викладається, є вичерпною рекомендацією для викладання та організації навчального процесу на рівні вищої освіти» [210, с. 7].

В університетах Німеччини до кінця 80-х років минулого століття не існувало аспірантури, докторантури, шкіл післядипломного навчання [269]. Поняття «післядипломне навчання» трактувалося як підвищення кваліфікації випускників вищих навчальних закладів, а не як більш високий рівень освіти (магістерської і докторської). Лише з початку 90-х років ХХ століття у Німеччині запроваджується нова форма підготовки науково-педагогічних кадрів. За ініціативою Наукової ради при університетах створюються коледжі післядипломної підготовки. Відповідно до довгострокового плану передбачалося створення 150 таких коледжів. Молоді доктори наук, які продовжували працювати у вищих навчальних закладах, як правило, повинні були підготувати і захистити другу дисертацію, що дає право викладати у вищому навчальному закладі (*habilitation*).

До дисертації, що надає право викладання у вищому навчальному закладі, пред'являються високі вимоги. Вона повинна уявляти собою монографію, що істотно відрізняється за рівнем від докторської дисертації, містить нові наукові дані та вносить певний вклад в наукову розробку проблеми. На її підготовку потрібно в середньому до 8 років. Захист дисертації на право викладання у вищому навчальному закладі проходить в Раді відділення (факультету). Здобувач представляє роботу (*Habilitations-schrift*), яка може складатися з кількох наукових праць. Після її обговорення, він повинен виступити з пробною лекцією [269].

Система вищої освіти у Великій Британії охоплює 90 університетів, 60 інших вищих навчальних закладів і 105 коледжів подальшого навчання. Серед університетів провідне місце займають Кембриджський, Оксфордський, Лондонський і кілька старих Шотландських університетів. Вимоги до магістерських і докторських дисертацій, порядок їх захисту подібні до світової практики, в основу якої покладено досвід США. Відповідно до цього досвіду здійснюється підготовка педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів [210].

Система вищої освіти Франції за своєю побудовою, рівнями ступенів (дипломів), які присуджуються, значно відрізняється від системи вищої освіти англomовних країн (США, Великобританії та ін.). Вона складається з університетів і великих шкіл (Grand école). У Франції немає чітко визначеної класифікації університетів, крім підрозділу їх на столичні (13 університетів) і провінційні. За своїм престижем вони поступаються вищим школам, що виникли у XVIII столітті в епоху Просвітництва і в даний час зберігають статус елітних [29, 60,133,209 та ін.].

Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах Франції побудована за трьома циклами, кожен з яких завершується складанням іспитів на отримання диплома загальнонаціонального зразка. Перший цикл, тривалістю два роки, завершується отриманням диплома загальної університетської підготовки. Другий цикл, тривалістю 2-3 роки, завершується отриманням диплома магістра, що свідчить про закінчену професійну освіту високого рівня. Третій цикл завершується отриманням ступеня доктора наук і засвідчує про наукову компетентність здобувача у певній галузі науки. Право викладати у вищій школи має вже магістр, за умови, що з цим пов'язаний зміст програми його магістерської підготовки.

Резюмуючи наведений огляд, слід зазначити, що докорінні зміни, які відбулися в соціально-економічних умовах сучасного суспільства, сприяли осмисленню необхідності науково обґрунтованої підготовки педагогічних

кадрів для вищої школи. Така підготовка передбачає не тільки глибоку обізнаність у предметній галузі, до якої належить навчальна дисципліна, а й науковим основам викладацької діяльності. Першим кроком до опанування діяльності викладача у вищій школі, відповідно до вимог Болонського процесу, є навчання в магістратурі.

Поряд з усвідомленням цієї потреби, аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду показує, що у країнах СНД професія «викладач вищого навчального закладу» знаходиться в стадії становлення. Про це засвідчує відсутність: документа державного зразка на право викладання у вищій школі; єдиних вимог до змісту і рівня володіння спеціальними знаннями, вміннями і способами діяльності викладача вищої школи; групи спеціальностей, зі складу яких може бути сформований педагогічний корпус вищих навчальних закладів; спеціальних навчальних підрозділів, які забезпечують підготовку до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах.

Нагадаємо, що ще у другій половині ХІХ ст. видатний російський фахівець з питань освіти К. Д. Ушинський писав про те, що у педагогіки дуже широка основа і дуже вузька верхівка. За його визнанням дидактика початкового викладання складає томи, в той час як дидактика читання лекцій в університеті може бути виражена в декількох словах: знай добре свій предмет і викладай його зрозуміло [280]. Натомість і наприкінці ХХ століття вчені звертають увагу на те, що теорія навчання у вищій школі знаходиться тільки на початку свого розвитку [20, 22, 29, 50, 56, 59 та ін.].

Зауважимо, що в останні десятиліття у вищій освіті багатьох країн була прийнята до уваги тільки науково-дослідна складова діяльності викладача вищої школи. До теперішнього часу триває дискусія про те, що первинно в діяльності викладача вищого навчального закладу – дослідження (одержання нових знань) чи викладання (трансляція знань).

Існують різні точки зору на характер навчання викладачів і спосіб підвищення їх кваліфікації, але питання й досі багато в чому залишається

відкритим. Вибір підходів у відборі та структуруванні змісту підготовки викладачів вищої школи багато в чому визначається пріоритетами систем вищої освіти конкретної країни. Разом з тим очевидна зміна ставлення науково-педагогічної спільноти до проблеми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Поряд з наявністю професійної кваліфікації, наукового ступеня (для штатних викладачів) отримує розвиток додаткова кваліфікація в галузі психолого-педагогічної підготовки викладачів вузів; проявляється прагнення до чіткого визначення умов доступу до викладацької діяльності у вищій школі, критеріїв відповідності професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи завданням і цілям його роботи зі студентами .

1.2. Теорія та практика підготовки магістрів як викладачів вищої школи

В системі сучасної вищої освіти підготовка майбутніх викладачів вищої школи здійснюється через магістратуру. Інститут магістратури в системі вищої освіти на пострадянському просторі з'явився на початку 90-х років ХХ ст. Його становлення здійснювалося на основі освоєння зарубіжного досвіду багаторівневої підготовки фахівців у США і західноєвропейських країнах [59]. У Росії підготовка до введення багаторівневої структури освіти була розпочата в 1991 р. і вже в 1992 р. була введена в 52 вищих навчальних закладах. Відповідно до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти програма підготовки магістрів передбачала навчання не менше 6 років за будь-яким напрямом. Вона складалася з 4-річної програми навчання бакалаврів за відповідним напрямом і не менш як 2-річної спеціалізованої магістерської підготовки, зорієнтованої на науково-дослідну або науково-педагогічну діяльність [82, 83, 95, 148, 177, 178, 185].

Приєднання України у 2005 р. до Болонського процесу серед низки завдань передбачало введення двоступеневої системи підготовки фахівців: бакалаврату і магістратури [56, 101]. На початок запровадження в українських вищих навчальних закладах магістратура була річною. В останні роки, у відповідь на прохання вищих навчальних закладів, Міністерство освіти і науки ініціювало збільшення терміну навчання в магістратурі вдвічі. Це рішення було вмотивоване тим, що за кордоном переважає дворічна практика навчання в магістратурі: один рік підготовки є занадто коротким терміном для отримання магістрантом необхідних знань, знайомства з базовими науковими дослідженнями в обраній галузі та визначення наукової спеціалізації.

Створення магістратури в системі вищої професійної освіти стало одним з напрямів оновлення системи підготовки кваліфікованих наукових та педагогічних кадрів у країнах СНД на пострадянському просторі. За її спрямованістю визнано, що магістратура в системі вищої освіти покликана виконувати наступні функції:

- освітню, оскільки в ній триває оволодіння студентами знаннями, необхідними для здійснення певних видів професійної діяльності на новому, більш високому рівні;

- науково-дослідну, оскільки саме в цій ланці здійснюється цілеспрямоване навчання майбутнього фахівця дослідницької діяльності в обраній галузі наукового знання;

- професійну, оскільки магістратура призначена не тільки для підготовки висококваліфікованих фахівців у певній професійній діяльності, але й до виконання функцій викладача вищої школи [43,144, 178, 186 та ін.].

У наведеному переліку привертає увагу те, що майбутня викладацька діяльність магістрантів пов'язується з професійною функцією, яка реалізується поряд з науково-дослідною. Тобто професія викладача вищої

школи характеризується його викладацькою діяльністю, а не науково-дослідною.

У нормативних документах зазначається, що ступінь магістра фіксує рівень і спрямованість отриманої освіти на підготовку до науково-дослідної діяльності [232]. Наявність у випускника умінь і навичок, необхідних йому як викладачу-початківцю, є другорядним завданням, додатковим до першого і основного. Однак, в обох випадках йдеться про оволодіння діяльностями на більш високому науковому рівні осмислення і опанування, ніж передбачено підготовкою бакалаврів.

Констатується, що підготовка у межах програми «бакалавр-магістр» відрізняється від підготовки спеціаліста тим, що вона дає можливість отримання освіти на рівні бакалавра за одним напрямом, з наступною підготовкою магістерської за іншим освітнім напрямом. При цьому бакалаврат забезпечує оволодіння студентами загальними знаннями і навичками, які потім поглиблюються і набувають певної предметної спеціалізації на рівні магістратури.

Можливості поєднання загальної фундаментальної підготовки та спеціальних знань, необхідних у даний момент на ринку праці, при підготовці фахівця за кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» більш обмежені, оскільки процедура зміни нормативних навчальних планів, їх затвердження, оновлення або переробки змісту навчальних нормативних і елективних дисциплін потребує багато часу. З цього погляду, система «бакалаврат-магістратура» дозволяє більш гнучко й оперативно орієнтувати підготовку магістрів на актуальні потреби суспільства. Підготовка спеціалістів більш інерційна і не дозволяє, на відміну підготовки в системі бакалавр-магістр, оперативно перебудовувати освітні програми в умовах значних технологічних та інституційних змін, характерних для сучасної економіки, потреб суспільства і його виробництва [9, 40, 43, 177, 186, 239, 286].

Сьогодні у більшості навчальних закладів практика підготовки магістрів зорієнтована на спеціалізовану науково-дослідну діяльність, оскільки дає можливість готувати наукові кадри з числа найбільш талановитих студентів. Підготовка до викладацької діяльності залишається осторонь, як другорядне завдання. Її покращанню заважає відсутність необхідної нормативної, науково-теоретичної і методичної бази, науково обґрунтованих концепцій і педагогічних технологій підготовки магістрантів до викладацької діяльності.

Вирішенню проблем, пов'язаних з науково-теоретичним і методичним забезпеченням підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи та визначення шляхів їх розв'язання сприяє досвід, описаний у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Ащепков [20], О. Барабанщиков [24], Є. Бондаревська [43], О. Бусигіна [50], О. Гура [88], Н. Журавльова [99], І. Зязюн [114], І. Ісаєв [119], Б. Левківський [167], Г. Матушанський [189], К. Роджерс [242], G.Keller [302] та інші). Окремі питання, пов'язані з педагогічною підготовкою викладачів вищої школи розглядаються в працях В. Атропова [16], Р. Бар [23], Н. Бойцової [39], М. Громкової [86], Н. Кузьміної [159], В. Тищенко [274]. Доробки цих та інших авторів призвели до розуміння педагогічної складової професійної діяльності викладача вищої школи як складної, багаторівневої ієрархічної структури.

Вчені зазначають, що нові освітні парадигми, що постійно розвиваються (інформаційно-педагогічна, випереджальна, особистісно-орієнтована, глобальна, глобально-регіональна (локальна) системи освіти) висувають нові вимоги до характеру і змісту педагогічної діяльності викладача у вищій школі, до його професійно-педагогічних знань та вмінь, рівня загальної і професійно-педагогічної культури, професіоналізму і мобільності. Все це вимагає постійного внесення змін до теоретичних уявлень щодо професійно-педагогічної підготовки викладача ВНЗ, що склалися у 70-90-тих роках минулого століття.

У відповідь на ці зміни у Росії було розроблено і введено у дію з 1997 року Державні вимоги до мінімуму змісту та рівня професійної підготовки випускника магістратури за додатковою кваліфікацією «Викладач вищої школи». Ці вимоги застосовувалися не тільки у цілеспрямованій підготовці магістрантів, але й у додатковій освіті фахівців технічного профілю, які мають вищу технічну освіту. У 2001 році затверджено новий варіант державних вимог щодо мінімуму змісту та рівня підготовки фахівців для отримання кваліфікації «Викладач вищої школи » [82].

На відміну від Росії, в Україні ще не вироблений єдиний підхід до визначення цілей, змісту та технології реалізації магістерських програм. Разом з тим, з досвіду інших країн сьогодні зрозуміло, що вони повинні бути диференційованими на суто виробничі (підготовка практичних працівників-дослідників) і академічні (підготовка викладачів вищої та середньої спеціальної школи). Крім того, вони повинні забезпечити не тільки професійну педагогічну і науково-дослідну, а й загальногуманітарну, психолого-педагогічну і морально-етичну підготовку майбутніх наставників студентства. Натомість єдиним джерелом для підготовки педагогічних кадрів вищої школи сьогодні залишаються аспірантура і докторантура. Здобуття наукового ступеня у певній галузі науки дотепер вважається достатньою підставою для того, щоб науковець був залучений до викладацької діяльності у вищій школі [33].

Відповідно до реалізації положень Болонського процесу в Україні лише у 2010 р. планується повний перехід на дворівневу систему вищої освіти (бакалавр, магістр), із забезпеченням її прозорості і якості, а також визнання відповідних дипломів і ступенів у системі суспільного виробництва. Визначається, що поділ вітчизняної системи вищої освіти на дворівневу структуру краще відповідає потребам ринкової економіки, управління інформаційними потоками у суспільстві знань [13, 32, 33, 49, 56, 101 та ін.].

За результатами наукових досліджень виявлено, що умови переходу до багатоступеневої підготовки фахівців в системі вищої педагогічної освіти вимагають від студента постійного оновлення й вдосконалення власних знань, володіння навичками самоосвіти, вміння вчасно і продуктивно реагувати на потреби суспільства та ринку праці [23, 92, 100, 105, 157, 160]. Зрозуміло, що для цього необхідно змінити організацію освітнього процесу, скоротити аудиторне навантаження і замінити пасивне слухання лекцій самостійною роботою студентів. На зламі ХХ–ХХІ століть, на думку сучасних вчених, відбувається принципова зміна педагогічної доктрини вищої школи. На зміну попередній, яку можна позначити як «освіта-викладання», прийшла інша - «освіта-творення» [53, 62, 239].

Зміщення акцентів з викладання на організацію навчання студентів як самостійної систематичної самоосвітньої діяльності, що лише супроводжується і підтримується викладачем, стає одним з найважливіших орієнтирів для обґрунтування змісту підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів для вищої педагогічної школи, визначення її стратегічних цілей і орієнтирів.

Однак аналіз нормативних документів та наукових публікацій, присвячених питанням підготовки магістрів, показує, що думки про цілі магістерської підготовки зосереджуються переважно на принципах безперервності і послідовності стадій освітнього процесу, взаємну наступність освітніх програм ступеневої освіти тощо. Багаторівневість розуміється як організація багатоетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному етапі освіти того рівня освіченості, який відповідає можливостям та інтересам людини. При цьому, як зазначає В. Бордовський, кожен освітній рівень має свої цілі, терміни навчання і характерні особливості. Безперервність освіти передбачає постійну освіту і самоосвіту протягом усього життя [45].

Учені і практики підкреслюють, що багаторівнева система передбачає підготовку магістра, який володіє високими адаптивними здібностями, вміє самостійно визначати способи реалізації своїх професійних завдань, здатний раціонально та ефективно використовувати науковий потенціал у практичній діяльності. Знання, що передаються бакалаврам, і спеціалізовані знання в магістерських програмах і спеціалізаціях істотно відрізняються. Отже, методики їх передачі також повинні відрізнятися. Однак, крім констатації потреби урахування цих відмінностей, автори не наводять підстав для їх визначення.

На думку Є. Курова, Т. В. Тальнікової та інших, завданням магістратури є підготовка творчого фахівця високої кваліфікації, що володіє глибокими предметними знаннями, здатного здійснювати дослідний науково обґрунтований підхід при організації професійної діяльності [91]. Стосовно системи вищої педагогічної освіти завданням магістратури, як відзначають В. А. Козирєв, В. С. Сенашенко та інші, є підготовка викладачів професійної школи (вищої та середньої спеціальної), готових здійснювати пошук і сучасну обробку інформації, професійно інтерпретувати наукові результати і транслювати їх в соціум за певними правилами [144].

У низці наукових статей, доповідях на конференціях вітчизняних науковців наголошується, що модель магістерської підготовки, яка створена і впроваджується в Україні, з одного боку, зорієнтована на моделі, що використовуються за кордоном, з іншого – відбиває національні традиції в розумінні цілей і завдань вищої професійної освіти [186, 187]. Специфіку національної традиції вони вбачають у тому, що усі програми магістерської підготовки мають виражене професійне цільове призначення. Тобто в магістратурі пріоритетними стають завдання підготовки фахівця до виконання певної професійної діяльності. При цьому мається на увазі, що це не стільки сфера освіти, а виконання функцій фахівця в інших сферах. Натомість вивчення документів, що складають нормативну базу для

підготовки магістрів не дають підстав для висновку, що модель такої підготовки вже склалася і має чіткий опис. Єдине, що можна вважати визначеним – це термін навчання у магістратурі та освітня база, на якій повинна здійснюватись підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр».

У системі педагогічної освіти характер підготовки магістрів задається фундаментальністю, науково-практичною спрямованістю та орієнтацією на інноваційні види професійної діяльності педагога у сфері освіти. З огляду на таку стратегію, проектування освітніх програм підготовки магістрантів рекомендується здійснювати на принципах фундаментальності, спеціалізації, науково-практичної спрямованості, індивідуалізації, гнучкості та мобільності [8, 56, 57, 105, 160, 196]. Проте, головна думка полягає у тому, що в умовах корінних перетворень у суспільстві і системі вищої професійної освіти при підготовці магістрів в педагогічних університетах пріоритетна роль і значення повинно належати науково-дослідній діяльності. Зважаючи на це, загальна спрямованість усіх магістерських програм - оволодіння студентами методами та прийомами науково-дослідної діяльності в обраній предметній галузі.

Оволодіння науково-дослідною діяльністю виступає першою і головною ціллю підготовки фахівців в магістратурі. Вона також є засобом підготовки фахівця нового типу. Вважається, що її досягнення буде сприяти посиленню ролі наукової діяльності в освітньому процесі; забезпечувати спільну участь магістрантів і викладачів у виконанні конкретних науково-дослідних робіт; створювати умови для творчого наукового зростання магістрантів; стимулювати у них розвиток стійкого професійного інтересу до наукової праці; інтеграції навчальної та науково-дослідної діяльності студентів; інтенсифікації та індивідуалізації освітнього процесу [228, 254, 286 та ін.].

А. Бусигіна підкреслює, що здійснення магістерської підготовки вимагає перетворення освітнього середовища педагогічного вищого

навчального закладу в цілому [50]. У зв'язку з цим потрібно принципове переосмислення позиції викладачів, які здійснюють підготовку майбутніх магістрів. Дослідницька спрямованість магістерської підготовки накладає певний відбиток на зміст освіти, форми організації навчального процесу і науково-дослідної діяльності магістрантів. На думку автора, всебічна підготовка студентів-магістрантів до науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності передбачає:

- освоєння методів, прийомів і процедур виконання наукової роботи і викладацької роботи;
- здобуття навичок організації наукової та педагогічної діяльності;
- оволодіння комп'ютерними та іншими технічними засобами, що застосовуються в науково-дослідницької діяльності;
- придбання досвіду підготовки публікацій та навчально-методичних розробок [50, с.19].

А.Бусигіна наголошує, що головна цінність магістерської підготовки полягає в тому, що вона дозволяє готувати фахівців, які вже мають певні доробки для вступу в аспірантуру у вигляді публікацій, досвіду участі у наукових дискусіях на конференціях і семінарах. Зважаючи на це, навчання в магістратурі повинно бути спрямовано на підготовку дослідника, здатного не тільки кваліфіковано вирішувати наукові завдання в конкретному професійно-освітньому напрямку, але й здатного до рефлексії, творчості і самопізнання.

Привертає увагу той факт, що автор розрізняє навчально-дослідну і науково-дослідну діяльність магістрантів. На його думку, навчально-дослідна діяльність магістрантів реалізується переважно у навчальному процесі при виконанні навчальних завдань, науково-дослідна – у виконанні магістерської дисертації, яка вважається самостійним науковим дослідженням, що містить сукупність результатів і наукових положень, висунутих магістрантом для

публічного захисту. Але і у навчанні, і в опануванні науки магістранти повинні спиратися на дослідження [50, с. 34].

На думку вчених [22, 45, 50, 57, 86, 193, 205, 250], принципи побудови програм магістерської підготовки та відбору змісту навчальних дисциплін для її забезпечення мають урахувати: узгодженість програм бакалаврату та магістратури; варіативність, гнучкість та мобільність освіти; науково-дослідну орієнтацію навчання; індивідуальну і особистісно-орієнтовану спрямованість освіти; можливості регіональних умов. Саме дослідницька спрямованість магістерської підготовки стає системоутворювальним фактором вибору змісту, форм і методів навчального процесу, наукової діяльності магістрантів в галузі, яка ними обирається. Автори підкреслюють, що провідним показником якості підготовки магістранта виступає його суб'єктність у навчальній, дослідницькій діяльності і в процесі комунікації, виражена в самостійності і відповідальності за обрану особистісну позицію або прийняте рішення [106, 249, 263, 287].

У багатьох з опублікованих і доступних для ознайомлення навчальних програмах з підготовки студентів-магістрантів до викладацької діяльності зазначається, що вони мають розроблятися з урахуванням наступності з базовими програмами навчальних дисциплін: наприклад, курс «Педагогіка і психологія вищої школи» повинен зберігати спадкоємність з програмою «Основи психології та педагогіки» [95, 220]. У поясненнях до цих програм домінує думка, що такий напрямок їх розробки вимагає деталізації зв'язків, переходів, уточнення змісту підготовки магістрантів до викладацької діяльності. Однак пошук підстав синтезу психолого-педагогічного знання, наступності його змісту залишається відкритою проблемою, яка потребує свого рішення для оптимізації підготовки магістрів до викладацької діяльності у вищій школі.

Об'єднання психології та педагогіки в курсах для майбутніх викладачів, представлено в декількох підручниках з педагогіки вищої школи [11, 21, 58,

96, 159, 218, 236, 261]. Однак таке поєднання здійснюється формально, не відбиваючи трансформації змісту психологічних і педагогічних знань відповідно до цілей, завдань і засобів професійної діяльності викладача вищої школи і без урахування відмінностей цієї діяльності від професійно-педагогічної діяльності учителів інших ланок системи освіти.

Проблема визначення підстав для синтезу психолого-педагогічних знань залишається невирішеною і в тому випадку, коли підготовка магістрів до викладацької діяльності здійснюється за принципами предметно-дисциплінарного підходу і містить такі курси як-от: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Технології професійно-орієнтованої освіти», «Психолого-педагогічні аспекти наукової творчості», «Гендерні аспекти педагогіки», «Психолого-педагогічні основи майстерності викладача вищої школи» та інші. Проблема синтезу психолого-педагогічного знання у цьому випадку трансформується в проблему вибору їх практико-орієнтованого змісту, що забезпечує усвідомлення магістрантами як майбутніми викладачами вищого навчального закладу, сутті педагогічної діяльності. Ці дисципліни забезпечують формування у майбутнього викладача базових теоретичних знань, без яких він не може усвідомити особливості навчання студентів. Однак дисципліни прикладної або діяльнісної спрямованості, що забезпечують формування конкретних практичних професійних умінь майбутнього викладача вищої школи, його професійну компетентність щодо розробки змісту, структури навчального предмета, методики навчання студентів і методичного забезпечення цього процесу - у цьому переліку відсутні [178].

Слід зазначити, що програми спеціалізованої магістерської підготовки досить різноманітні в рамках кожного з освітніх напрямів. Тому, в Білоруському державному університеті розроблена у використовується модель підготовки студентів до педагогічної діяльності у широкому сенсі: як

вчителів шкіл та викладачів вузів одночасно. Вона передбачає три рівні формування психолого-педагогічної компетентності:

- перший - загальнопедагогічний (обов'язковий мінімальний), який забезпечує формування психолого-педагогічної компетентності у студентів всіх спеціальностей, що здобувають степінь бакалавра (Курс «Основи психології та педагогіки» - 68 год);

- другий - професійно-педагогічний або спеціальний, за яким студенти отримують додаткову професійну педагогічну підготовку (рівень бакалаврату) і кваліфікацію «учитель» (Курси «Психологія»- 34 год., «Педагогіка» - 34 год., «Методика викладання дисципліни» - 34-68 год., спецкурси з освітньої проблематики - 24 години);

- третій - поглиблено-педагогічний, на якому здійснюється підготовка студентів-магістрантів різних спеціальностей до викладання профільного (базового) предмета (або суміжних предметів) у вищих начальних, середніх спеціальних навчальних закладах і на старшому (ліцейному) щаблі загальноосвітньої школи. (Курс «Педагогіка і психологія вищої школи» - 68 год. Крім того, на 2 і 3 рівнях передбачена педагогічна практика) » [210, с. 147].

Модель передбачає, що магістрант, який приступив до освоєння програми підготовки, крім обов'язкових дисциплін і курсів за вибором, що передбачені основною освітньою програмою, відвідує додаткові курси, зміст яких відноситься до програми підготовки викладача вищої школи. Тільки на цій підставі випускникам магістратури, які виконали вимоги, присвоюється додаткова кваліфікація «Викладач вищої школи».

Серед програм підготовки магістрантів є варіант, коли за напрямком науки вони зорієнтовані на науково-педагогічну діяльність у спеціалізованих навчальних закладах [210]. Цей варіант представляє значний інтерес для системи університетської освіти. Якщо виходити з того, що випускник-спеціаліст, який отримав кваліфікацію «Вчитель», і випускник магістратури

збираються присвятити себе педагогічній діяльності, наприклад, працювати в спеціалізованій школі, то вони мають спільне коло професійних інтересів і схожу базову педагогічну підготовку. Отже й вимоги до них повинні мати спільну основу. Відмінність при цьому буде полягати в зміщенні акцентів для випускників магістратури у бік роботи з більш підготовленою аудиторією. Зокрема, для такої аудиторії необхідно більш глибоке знання предмета, більш широкий арсенал засобів педагогічного спілкування, в тому числі, у галузі інформаційних технологій. Як інваріант, що визначає професійну педагогічну підготовку спеціалістів і магістрантів, пропонуються наступні дисципліни: психологія і педагогіка; історія та методологія відповідної галузі науки; нові інформаційні технології в науці та освіті; педагогічна практика.

Зазвичай укладачі програм підготовки магістрів виходять з того, що конкретний перелік навчальних дисциплін визначається вузом, але зміст їх має забезпечувати майбутньому викладачеві мінімальну грамотність в організації навчального процесу у ВНЗ і роботі зі студентами. У зв'язку з цим вони підкреслюють необхідність розробки технологій професійно-зорієнтованого викладання, заснованих на сучасних наукових досягненнях у галузі психології, педагогіки та інженерії знань, в осмисленні та науково-методичному оформленні професійно-зорієнтованих технологій, їх розширенні і доповненні, очищенні від методологічно і методично необґрунтованих і недоцільних прийомів. При цьому значимості набуває наукове обґрунтування формально-структурних аспектів прийнятих моделей педагогічної освіти і загальних підходів до викладання психолого-педагогічних дисциплін крізь призму наукової спеціалізації студентів, яких навчають.

Не викликає у науковців і практиків дискусії і заперечень думка про те, що підготовка майбутніх викладачів ВНЗ, крім практичного оволодіння основним набором навичок, що розпочинаються комп'ютерною підготовкою

текстів і закінчуються використанням ресурсів глобальних телекомунікацій, повинна включати в себе питання системно-аналітичного характеру, що відображають основні тенденції розвитку комп'ютерних інформаційних технологій, а також курси, що відображають особливості методики навчання студентів з використанням апаратних і програмних засобів, що постійно оновлюються. Важливо, що це стосується підготовки викладачів вищої школи, безпосередній напрямок роботи яких не пов'язаний з навчанням студентів інформатики [87, 262, 281,].

Порівняння нормативних документів, що характеризують стан проблеми підготовки магістрантів у вищих навчальних закладах країн СНД засвідчує, що ступінь магістра присуджується після закінчення навчання за відповідною освітньо-професійною програмою, яка зорієнтована на науково-дослідну чи науково-педагогічну діяльність. В них визначається, що фахівець з магістерським ступенем має бути широко ерудованим, володіти методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки та фіксації наукової інформації. Однак, виходячи з того, що магістерська підготовка - це лише перший ступінь до науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності, що веде до вступу в аспірантуру і подальшої підготовки кандидатської дисертації, висловлюється думка, що магістерська дисертація не може вважатися науковим твором. Підставою для цього є положення про те, що ступінь магістра - не вчена, а академічна і відображає освітній рівень випускника вищої школи, свідчить про наявність у нього умінь і навичок, притаманних науковцю-початківцю.

Слід погодитися з тим, що робота вченого і викладача - різні види праці. Перший - це творення, мисленнєва діяльність, в результаті якої народжуються нові знання, ідеї і теорії, методи і положення, рішення та узагальнення. Другий - уміння донести до слухача накопичені знання. Багато вчених поєднують наукову і викладацьку діяльність. Деякі створюють наукові школи у вищих навчальних закладах та передають власний багатий

науковий досвід новим поколінням студентів. Але в цілому частка викладачів, які займаються науковими дослідженнями, досить невелика - приблизно 16% від числа всіх викладачів, які працюють сьогодні у ВНЗ України [19]. Зважаючи на це, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» навчальні заклади III-IV рівня акредитації повинні здійснювати підготовку магістрів, які володіють спеціальними знаннями й уміннями, достатніми для виконання професійних завдань і робіт інноваційного характеру, проведення наукових досліджень [232].

Н.Журавльова у своєму дослідженні зазначає, що підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, поряд з виконанням дослідницької роботи та фундаментальною предметною компетентністю, передбачає наявність загальногуманітарного світогляду, в тому числі психолого-педагогічну грамотність, необхідну майбутньому викладачеві вищої школи [99]. Автор наголошує, що зміст їхньої психолого-педагогічної підготовки повинен відображати сучасні досягнення педагогіки і психології вищої школи як галузі сучасного наукового знання, трансформуючи їх у відповідні навчальні дисципліни.

Натомість, проведений автором аналіз номенклатури предметів психолого-педагогічного циклу магістратури і аналіз їх змістовного наповнення засвідчує про недостатню представленість у них питань, пов'язаних з розкриттям сутності та специфіки праці викладача ВНЗ, особливостей його педагогічної діяльності та вимог до особистісних якостей, закономірностей та ефективних шляхів професійно-педагогічного зростання та самовдосконалення, орієнтованих на досягнення педагогічної майстерності та професіоналізму [99]. На підставі такого висновку, Н.Журавльова визначає наступні сфери діяльності, основні функції та предметні вміння магістра освіти:

- педагогічна діяльність - магістр готовий до викладання обраного предмета з поглибленим змістом в освітніх структурах нового типу і вміє

забезпечувати високу якість освіти, відповідне сучасному стану науки і освітнім потребам особистості та суспільства;

- дослідницька діяльність - магістр готовий до розробки нового змісту та нових технологій навчання та виховання, авторських програм, нових методичних систем, вміє створювати нові зразки педагогічної діяльності;

- організаторська і науково-методична діяльність - магістр готовий до організації інноваційних процесів як педагог-методист, керівник творчої педагогічної майстерні, вихователь обдарованих дітей, організатор додаткової освіти, розвиваючого навчання, володіє управлінськими вміннями [99, с. 39-41].

Як бачимо, у розуміння автора сутність і особливості підготовки магістра виявляються у його більш досконалому оволодінні науково-дослідною діяльністю, яка стає підставою для його педагогічної діяльності і забезпечує її інноваційний авторський характер. Проте автор не визначає конкретно аудиторію, на роботу з якою має бути спрямована професійно-педагогічна діяльність магістра.

Підсумковуючи думки науковців і практиків, досвід підготовки магістрантів як викладачів для вищої школи в освітніх системах країн СНД і за кордоном, можна визначити наступні тенденції розвитку теорії і практики цього процесу:

- відбувається диверсифікація системи підготовки викладачів вищих навчальних закладів: організуються різні структури всередині і поза системою освіти (горизонтальна диверсифікація) і на різних рівнях системи освіти (вертикальна диверсифікація).

- зростає варіативність в організації, змісті та процесі підготовки магістрантів як майбутніх викладачів, що враховує вимоги спеціалізацій, їх власні можливості та потреби, інтереси вищих навчальних закладів тощо;

- посилюється роль діяльнісного підходу до організації процесу підготовки, її практико зорієнтована спрямованість.

В останні десятиліття звертається все більше уваги на педагогічну складову діяльності викладача вищої школи. Зміни поглядів науково-педагогічної спільноти щодо проблеми підготовки викладачів вищої школи знайшли своє відображення в тому, що:

- поряд з наявністю професійної кваліфікації, наукового ступеня отримує підтримку і визнається доцільною додаткова підготовка і кваліфікація магістрантів в галузі педагогічної діяльності;

- виявляється прагнення до більш чіткого визначення умов доступу до викладацької діяльності, критеріїв та показників відповідності підготовки магістрантів вимогам професійно-педагогічної компетентності;

- запроваджується процедура оцінювання педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів.

Відповідно до державних стандартів, що розроблені і впроваджуються у країнах СНД, магістр, що пройшов підготовку за програмою для кваліфікації «Викладач вищої школи» має знати:

- основи психології особистості та соціальної психології, сутність і проблеми навчання та виховання у вищій школі, біологічні та психологічні межі людського сприйняття і засвоєння, психологічні особливості юнацького віку, особливості впливу на результати педагогічної діяльності індивідуальних відмінностей студентів;

- основні досягнення, проблеми та тенденції розвитку педагогіки вищої школи у державі і за кордоном, сучасні підходи до моделювання педагогічної діяльності;

- правові та нормативні засади функціонування системи освіти; мати уявлення про соціально-економічні механізми функціонування системи вищої, післядипломної і додаткової професійної освіти.

Він також повинен вміти: використовувати в навчальному процесі знання з галузі фундаментальних основ, сучасних досягнень, проблем і тенденцій розвитку відповідної наукової області, її взаємозв'язків з іншими

науками; викладати предметний матеріал у взаємозв'язку з дисциплінами, представленими в навчальному плані, за яким навчають студентів; використовувати знання культури і мистецтва як засобу виховання студентів; користуватися методами наукових досліджень та організації науково-дослідної роботи; методами і прийомами усного і письмового викладу предметного матеріалу, різноманітними освітніми технологіями; комп'ютерною технікою та інформаційними технологіями в навчальному процесі та науковій роботі.

Зазначається, що на рівні спеціалізованої магістерської підготовки відбувається не тільки синтез отриманих студентами раніше знань та їх поглиблення, а й надається можливість реалізувати індивідуальну освітню програму, що розкриває творчі здібності особистості. Остання досягається за рахунок упровадження значної частки елективних курсів у програмі навчання, і за рахунок власної дослідницької роботи магістрантів, що проводиться під керівництвом найбільш досвідчених викладачів. Не випадково магістратура відкривається тільки в тих навчальних закладах і по тих напрямках, де є наукові школи, здійснюється підготовка аспірантів, а також за наявності доступу до наукової інформації за допомогою сучасних технічних засобів [69].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури показує, що багато питань, пов'язаних із професійно-педагогічним становленням викладачів вузів, передбачають розвиток фундаментальної теорії їх підготовки, необхідність розробки нового змісту та організаційно-педагогічних основ її реалізації в умовах розвитку магістратури. У зв'язку з цим важливого значення набувають: вивчення структури діяльності педагога вузу, виявлення умов, що визначають професійно-педагогічну діяльність викладача ВНЗ, визначення рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок, і на їх основі, виділення системоутворювальних компонентів змісту цілеспрямованої і спеціалізованої підготовки магістрантів як викладачів вищої школи.

1.3. Професійна толерантність як інтегративна характеристика професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи

Підготовка магістрантів до викладацької діяльності потребує уточнення сутності і структури цієї діяльності, її найбільш суттєвих характеристик. У дослідженні за основу розуміння сутності викладацької діяльності прийнята її об'єктивна приналежність до сфери педагогічної як її різновиду. Викладацька діяльність як різновид педагогічної має структуру, в якій цілі пов'язані з навчанням і вихованням іншої людини; способи діяльності – з організацією цих процесів, а результати – з навченістю і вихованістю студентів відповідно обраної ними професії.

Визначення поняття «професійно-педагогічна діяльність», що наводить Е. Е. Карпова [134, с. 15], дає підстави розглядати викладацьку діяльність як соціально обумовлену форму суспільно корисної активності спеціального підготовленого фахівця, функція якої реалізується у трансляції наступному поколінню фахівців досвіду виконання діяльності у певній професійній сфері, відповідно до прийнятих соціальних норм і потреб суспільного виробництва. Відповідно до такого розуміння суті викладацької діяльності виявлено, що закони, яким вона об'єктивно підкоряється у своєму розвитку, належать до сфери суспільних. Це дає підстави стверджувати, що особливості викладацької діяльності, як різновиду педагогічної, визначаються не психологічними та індивідуальними здібностями фахівця, що її здійснює, а актуальними потребами суспільства, на вимогу яких і заради задоволення існує.

Зазначена позиція узгоджується з позицією вчених, які наголошують, що відмінності між педагогічною діяльністю викладача вищої школи і вчителя початкової і середньої ланки освіти обумовлюються, з одного боку, цілями освіти як суспільного інституту, які принципово різні на рівні загальної, середньої професійної і вищої освіти. З другого боку – змістом і способами

організації навчального процесу, його кінцевими результатами. Отже у загальному плані можна припустити, що на відміну від педагогічної діяльності вчителів загальноосвітньої школи, педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу має більшу ступінь зумовленості вимогами професії, відповідно до якої здійснюється підготовка студентів; рівнем наукових уявлень щодо змісту, структури, способів діяльності фахівця в межах обраної студентами професії; рівнем актуальних можливостей студентів як суб'єктів навчального процесу та ступенем прояву їхньої індивідуальності.

Конкретизуючи зміст відмінностей, які характеризують професію педагога, ми виходили з того, що у суспільстві і науковій думці ХХ – ХХІ ст. об'єктивно й послідовно складаються нові погляди на сутність і процесуальні характеристики вищої освіти, підходи щодо розуміння її призначення і професійної діяльності викладачів. Все більше усвідомлюється, що для такої діяльності потрібно не тільки набуття практичного і методичного досвіду, а цілеспрямована і спеціалізована психолого - педагогічна підготовка до навчання студентів, доповнення її технічною складовою з використанням комп'ютера, з принциповою професійною орієнтацією на гуманістичні цінності.

Під підготовкою магістрантів до викладацької діяльності розуміємо цілеспрямоване навчання плануванню і організації навчального процесу у вищій школі, створенню його навчально-методичного забезпечення, опанування принципів і технологій взаємодії зі студентами, контролю якості здобутих результатів.

В обґрунтуванні змісту, теорії та практики підготовки магістрантів до професійної викладацької діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах це завдання ускладнюється тим, що необхідно осмислити сутність та способи навчання цієї діяльності з позицій суспільних потреб не минулого і сьогодення, а найближчого майбутнього, тобто того часу, на який будуть

орієнтуватись майбутні викладачі вищої школи, здійснюючи підготовку студентів як учителів майбутньої школи.

У Білій книзі АПН України зазначено, що «...сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогностного (випереджувального) реагування на виклики часу. Високий динамізм змін, глобалізаційні процеси, непередбачуваність майбутнього, кризи, інтенсивне зростання високотехнологічних виробництв і комунікацій, людської географічної й економічної мобільності - усе це позначається на якості життя у кожній країні. Людство перебуває на новому етапі розвитку цивілізації - розбудовується інформаційне суспільство, економіка знань. Освіта, віддзеркалюючи соціально-економічні запити, стає вагомим ресурсом у конкуруючих ринкових суспільствах, які пришвидшують інноваційний поступ. Тому сучасна людина у молодшому і зрілому віці об'єктивно змушена бути мобільнішою, гнучкішою, інформованішою, а також критично і творчо мислячою, громадянсько активною і відповідальною, а відтак умотивованою до свого розвитку, навчання, освіти...» [33, с. 5]

Загально визнано, що якість вищої освіти сьогодні багато в чому визначає успішність розвитку будь-якої сучасної держави. Революційні зміни техніки і сучасних технологій в усіх сферах суспільного виробництва забезпечуються інтелектуальними можливостями фахівців, підготовка яких набуває у суспільстві статусу стратегічного ресурсу і стає предметом конкуренції провідних держав світу. Інтелектуальний потенціал держави, суспільства стає прямим наслідком якості вищої професійної освіти, що зумовлює економічний і соціальний розвиток, економічну і політичну незалежність держави.

У працях філософів, суспільствознавців, соціологів наголошується, що сучасне постіндустріальне суспільство формується завдяки розвитку та інтеграції трьох елементів: освіти, досліджень, інновацій [1, 9, 22, 229, 230,

302]. У зв'язку з цим основне призначення і спрямованість функціонування вищої професійної освіти пов'язується з підготовкою нового покоління фахівців, здатних не просто відтворювати, а й генерувати нові знання, продуктивно використовуючи критично осмислений досвід минулого, результати наукових досліджень і практики сучасного виробництва.

Сучасне суспільство характеризується як суспільство знань, де основним ресурсом усіх сфер виробництва стає інформація; характер виробничої діяльності кваліфікується як обробка, на відміну від виготовлення і видобування; технологія діяльності – наукоємною [22, 29]. За цих умов змінюються уявлення про цінність знання, його відмінність від інформації як такої. Оволодіння методологією і способами виробництва знання визнається головною метою вищої професійної освіти. Проте її досягнення неможливо без докорінної зміни уявлень про сутність знання, механізми його створення, педагогічні засоби опанування. Для педагогів і освітян – це переосмислення старої ідеї знанневоцентризму з погляду процесу творення знання, а не його засвоєння, як то було звичним для освіти у минулі часи.

Важливий момент, на який звертають увагу вчені полягає у тому, що у суспільстві знань будь-яка діяльність в будь-якій сфері має можливість стати інноваційною: «...якщо до неї вноситься нове (знання, технології, прийоми, підходи) не за ради новизни і не з метою доведення можливості практичного використання нового, а виключно заради отримання результату, який відрізняється високим ступенем затребуваності» [192, с. 88].

У суспільстві знань руйнується світогляд класичної раціональності, основу якого складала: стремління до створення універсальної картини світу, що зводить усе різноманіття дійсності до певних загальних підстав; переконання у доступності людському розуму на цих підставах абсолютного знання; намагання відтворити це знання у діях, впевненість в успішності

свідомого перетворення дійсності, в поступовому, прогресивному розвитку людства і його безмежних можливостей в перетворенні навколишнього світу.

У сучасному розумінні світ є більш різноманітним і нескінченим, ніж уявлялось раніш. Контекстуальність стає вихідним принципом і умовою вирішення будь-яких проблем, що передбачає плюралізм і рівноправне співіснування різноманітних думок, позицій, підходів, поглядів, концепцій і таке інше. Сприйняття цього різноманіття і існування в його просторі висуває нові вимоги до самої людини. Здатність до творення знання, його продукування і толерантне ставлення до усього, що можна позначити словом «інше», стають найбільш важливими якісними характеристиками сучасної людини, сучасного фахівця [30, 212, 229, 230, 301].

Суттєвий відбиток на зміст вищої освіти накладає тенденція неухильного зростання обсягу інформації та темпів її оновлення. Наприкінці ХХ століття йшлося про 5-7 років життєвого циклу інформації, сьогодні він вимірюється 1-2 роками і має тенденцію до ще більшого скорочення [1,72, 157]. За цих умов недостатньо вміння швидко засвоювати знання, необхідні для професійної діяльності фахівця. Сучасному фахівцю для продуктивної професійної діяльності необхідно вміти самостійно розшукувати, аналізувати й узагальнювати потрібну інформацію, формуючи власні знання.

У професійній діяльності викладача вищої школи прояв цієї тенденції висуває потребу постійного оновлення змісту тієї інформації, яку він пропонує для усвідомлення студентам. Її задоволення неможливо без того, щоб викладач сам володів умінням переробляти інформацію в особисті знання. Здатність швидко і конструктивно відмовлятися від старих поглядів і підходів, гнучко приймати нові і доцільно використовувати їх у змісті і способах власної педагогічної діяльності стає важливою характеристикою викладача вищої школи, запорукою ефективності його роботи зі студентами.

Дослідники відзначають, що в сучасних вищих навчальних закладах якісні характеристики професійної діяльності викладача, його освіченість і

особистісні якості мають в очах студентів особливу значимість (Т.Алексєєнко [8], О.Васильєва [52], І.Глікман [77], О.Гура [88]). При цьому вони посилаються на здавна відому й наукову обґрунтовану закономірність, що культура тих, кого навчають, їх моральний вигляд багато в чому є віддзеркаленням професійної культури й морального вигляду педагога, відносин, який він вибудовує й реалізує у взаємодії зі своїми учнями. Показовим у цьому аспекті є факт, визнаний студентством: важливо ні де і коли навчався, а у кого навчався.

При характеристиці особливостей, специфіки діяльності викладача вищої школи педагоги - теоретики і практики наполягають на тому, що зміна стратегічних цілей сучасної освіти, послідовна демократизація вищої школи, впровадження педагогіки партнерства, неухильно зростаючий інформаційний потік і зміна технологій навчання висувають завдання, до вирішення яких на студентській лаві не готують. Вища освіта, зорієнтована на особистісний розвиток студентів як суб'єктів певної діяльності, відводить особливу роль авторській позиції викладача, наявності в нього власної думки, позиції в тому предметі, який він викладає.

У багатьох джерелах підкреслюється, що модернізація і реформування сучасної вищої освіти відбувається завдяки запровадженню в університетах свободи управління, свободи викладання й свободи навчання [13, 22, 29, 85, 242, 302]. У матеріалах, підготовлених АПН України, зазначено, що «... Людиноцентризм і демократизація сучасної освіти мають враховувати нове тлумачення індивідуального, персоніфікованого підходу у навчанні. Воно передбачає:

- відмову від тотальної орієнтації на середнього школяра, пересічного студента;
- пошук і розвиток кращих якостей особистості в дитині, молодій або дорослій людині;

- застосування психолого-педагогічної діагностики особистості учня, студента, слухача (інтереси, спрямованість, здібності, Я-концепція, якості характеру, особливості розумових процесів тощо);
- урахування специфіки життєдіяльності й життєтворчості особистості у навчально-виховному процесі;
- прогнозування розвитку особистості;
- розроблення особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання;
- конструювання індивідуальних програм розвитку та його коригування» [33, с. 29].

Наголошується, що успіх гуманістичних і демократичних процесів в освіті України сьогодні залежить переважно від ключової фігури освітнього процесу – вчителя (викладача, вихователя), які повинні мати:

- високий рівень педагогічної, науково-педагогічної культури;
- гуманістичну позицію стосовно дітей, учнів, студентів, слухачів, здатність бути вихователями;
- психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне і науково-педагогічне дослідно-інноваційне мислення, здатність розв'язувати проблеми, що виникають, з позиції споживачів освіти;
- освіченість, уміння працювати зі змістом і технологіями навчання, надаючи їм особистісного спрямування;
- здатність до творчої, інноваційної цілісності;
- культуру професійної поведінки, уміння саморегуляції власної діяльності [33, с. 10].

Узагальнення думок, що висловлюються у працях учених стосовно філософії вищої освіти, особливостей освітнього процесу і його цілей, досвіду навчання студентів за різними спеціальностями дає підстави для порівняння старої і нової парадигми вищої освіти. Основні результати такого порівняння наведені у таблиці 1.1

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної парадигм вищої освіти

Традиційна парадигма	Інноваційна парадигма
Розглядає людину як ресурс, засіб для вирішення важливих народногосподарчих завдань	Розглядає людину як головну мету розвитку суспільства та функціонування освіти
Транслює і навчає знанням попередніх поколінь	Продукує і навчає створювати нові знання
Передає і навчає досвіду минулого	Навчає аналізувати та узагальнювати минулий досвід для прогнозування майбутнього
Спрямована на організацію пізнавальної діяльності учнів (Мене навчають, викладач знає чому...)	Спрямована на організацію пізнавальної діяльності суб'єкта навчання, того, хто навчається (Я навчаюсь, викладач допомагає мені...)
Надає знання у готовому вигляді	Навчає вибудовувати особисті знання на підставі аналізу, систематизації та узагальнення інформації
Формує особистість, знання, навички, уміння	Допомагає суб'єкту осмислити власні потреби і мотиви навчання, спрямовує його і надає підтримку у саморозвитку і самореалізації
Навчає вирішувати поставлені завдання	Навчає самостійно знаходити проблеми, формулювати завдання та знаходити засоби для їх вирішення
Навчає засвоювати знання	Навчає способам мислення, що призводять до відкриття і створення особистих знань
Навчає правильно відповідати на поставлені викладачем	Навчає самостійно ставити і формулювати запитання

запитання	
Навчає запам'ятовувати і використовувати надані визначення, докази, аргументи	Навчає самостійно формулювати визначення, знаходити аргументи для доказу їх правильності
Навчає відтворювати, повторювати надану інформацію	Навчає шукати необхідну інформацію, обробляти її відповідно до запитань, що виникають
Навчає відтворювати описи поглядів, ідей, досвіду людства, що складені іншими	Навчає аналізувати погляди, ідеї, досвід людства та висловлювати з цього приводу власні думки, наводити описи власної позиції щодо їх розуміння
Навчає засвоювати все, що пропонують викладачі, відповідно до державних стандартів і рівнів освіти	
Навчає сталим науковим теоріям і ідеям як довічним, непорушним істинам	
Навчає стійко дотримуватись обраної позиції, не приймати, ігнорувати критичні зауваження і думки інших, боротьбі проти....	Навчає толерантності, вміння чути та ураховувати критичні думки опонентів, гнучкості і толерантності до протилежних думок, уміння доходити спільних думок, позицій (консенсусу)
Навчає і надає досвід взаємодії і спілкування у межах постійних соціальних ролей	Навчає і надає досвід взаємодії і спілкування при постійній зміні соціальних ролей

З таблиці видно, що основне спрямування сучасної парадигми вищої освіти відбувається у сторону підвищення активності студентів як суб'єктів навчального процесу, усвідомлення ними власних можливостей, потреб у навчанні і відповідальності за досягнуті результати. У цьому процесі викладачу відводиться роль наставника, консультанта, який допомагає студенту пройти шлях до опанування основ професійної діяльності, подальшого самостійного розвитку й самовдосконалення у цій діяльності.

У контексті персоналізації вищої освіти, технологій підготовки майбутніх фахівців у вищій школі до професійної діяльності, особистість постає як людина (студент і викладач), що має свою життєву історію, інтегрована в певне культурне середовище; має властивості суб'єктності та індивідуальної самобутності, які реалізує у видах життєдіяльності, що вільно обираються. Така особистість постійно знаходиться в процесі саморозвитку, пошуку смислів і власної індивідуальності.

Побудова освітнього процесу в руслі персоналізації вимагає визнання того, що людина сама створює себе як особистість, обираючи й опановуючи в культурі тільки те, що відповідає її власним прагненням і можливостям (С. Л. Рубінштейн, [244]). Безперечно, особистістий підхід виступає етичною основою освітнього процесу у вищій школі. Він виходить з положення про те, що генезис і розвиток освітніх систем відбивається на особистісному рівні й реалізується в процесі взаємної діяльності викладача та студента, яка будується на відносинах особистісної довіри, взаємоповаги, прийняття, співпраці. У цьому процесі інформаційний простір і культура його опанування, які відображені у змісті і технологіях освіти утворює простір для персоналізації особистості в освітньому процесі (В.Грачов, [84]).

З позиції аксіологічного підходу процес персоналізації представляється як ціннісно-смысловий розвиток особистості, що виникає на основі внутрішніх інтенцій і устремлінь того, хто вчить, і того, кого навчають, і позначається в досягненні та подальшій трансляції соціокультурних зразків

для самовизначення особистості [28]. Сутність персоналізації освітнього процесу в рамках цього підходу полягає в тому, що будь-яку знання (інформація), «потрапляє» за допомогою навчання в простір потреб та життєвих прагнень особистості, являє собою певний рівень цінності для неї, її особистісного і професійного становлення та розвитку.

Змістовний бік персоналізації освітнього процесу у вищій школі визначає герменевтичний підхід. Він дозволяє розглядати зміст освіти у вищій школі з позиції діалогічної взаємодії студента й викладача. Даний підхід акцентує увагу на необхідності індивідуального прояснення, тлумачення, інтерпретації будь-якого факту звернення до знання й подальших дій з його переробки суб'єктом. У логіці даного підходу персоналізація постає як потреба, прагнення особистості до вироблення власного бачення й пояснення світу, його явищ і процесів у рамках певної культури і з позиції розуміння власного «Я» у цих рамках за допомогою оволодіння знаково-символічними засобами пояснення дійсності [70, 111, 135].

З аналізу літературних джерел [133, 152, 166, 201, 301 та ін.] випливає, що новий тип вищої освіти повинен бути націлений на створення можливості формування індивідуальностей, кожна з яких має свою власну думку й при цьому вмє цінувати різні думки інших, має різноманітне мислення. Головною відмінністю вищої освіти, що висувається на перший план освітньою парадигмою сучасного суспільства, стає «феноменальне зростання діяльності» та її забезпечення за принципом «допоможи собі сам», «зроби себе сам» або «виробництво себе» (Ф.Кумбс [163]).

Гуманізація освіти і концепція неперервної освіти є механізмом зняття напруженості в суспільстві, що може дати людині знання як компас для орієнтації у світі невизначеності й незахищеності, допомогти знайти внутрішній стрижень і впевненість у собі (Є. Бондаревська [43], В. Зінченко [110], К. Роджерс [242], П. Сенге [251] та інші).

Орієнтація вищої педагогічної освіти на гуманізацію й розвиток особистості висуває проблему вирощування й розвитку у майбутніх педагогів особистісного знання, культури його створення. Усвідомлене знання починає своє реальне існування з того моменту, коли воно: 1) «...усвідомлюється як знання, і коли з ним починають працювати в рефлексивних процедурах» (П. Г. Щедровицький [296, с. 150]); 2) «...представлене у свідомості індивіда, стає єдністю об'єктивного й суб'єктивного» (С. Л. Рубінштейн [245, с. 12–13]).

Використання педагогічних технологій активного навчання залучає студента до процесу побудови системи власного, особистісного знання, де результат неоднозначний і студент сам відповідає за нього. Завдання викладача - створювати та запроваджувати такі педагогічні технології, підтримувати внутрішнє середовище, що долучати студентів до освітнього процесу, виявити себе його активними суб'єктами.

У процесі навчання викладач може повідомити тільки «мовну оболонку знань у формі інформації», тому що самі знання не можуть бути передані як річ [274, с. 76]. При засвоєнні інформації студентом знання можуть так і залишитися на рівні інформації, або, якщо перероблені його власною свідомістю відповідно наявної категоріальної системи, увійти в структуру особистісного знання.

Знання, представлене у свідомості індивіда, є єдністю об'єктивного й суб'єктивного [244]. Знання у справжньому, специфічному змісті слова з'являється тільки в процесі пізнання, шляхом глибокого проникнення в дійсність і переживання його. «У свідомості індивіда знання не представлене звичайно в «чистому», тобто абстрактному, виді, а лише як момент, як сторона різноманітних діючих, мотиваційних, особистісних моментів, що відбиваються в переживанні» [244, с. 14]. За С. Л. Рубінштейном, засвоєння знання, його усвідомлення відбувається при дотриманні двох головних умов. По-перше, через подання його у системі таких зв'язків, які роблять його

обґрунтованим, тобто прив'язують до певного предметного контексту. По-друге, завдяки наявності внутрішньої мотивації того, кого навчають, на засвоєння знання .

Порівняння думок різних учених щодо визначення сутності знання дозволяє зробити висновок, що особистісне знання розуміється як основа для вирощування компетентності. Продуктивне мислення здійснюється не шляхом комбінацій, заздалегідь даних у готовому виді й незмінних поняттях, а шляхом все нового й нового розкриття змісту цих понять, зміни й збагачення їх і тим самим наближення до того, «що потрібно фактам» [273, с. 233].

Компетентність як цілісна соціально професійна якість може формуватися тільки в діяльнісному аспекті, тому що в діяльності формується свідомість, що виступає основою регулювання діяльності, практичної взаємодії людини із зовнішнім миром [135, 237]. Це дає підстави «вирощування компетентностей» відносити не до викладача, а до того, кого навчають: викладач тільки створює середовище, але все залежить від того, кого навчають, його бажань, прагнень, цінностей і зусиль. Завдання доведення інформації до рівня особистісного знання й одержання вже на його основі нової інформації доступно лише особам, що володіють ним, тоді як інформація, потенційно включена в ці знання, може бути доступна багатьом, але не всіма може бути переведена на рівень особистісного знання.

Персоніфікований підхід у суспільстві знань орієнтований на особистісне знання, унікальне, властиве певній людині й тому особливо цінне. Цей підхід сполучає в собі тенденції гуманізації освіти, орієнтацію на розвиток особистості й на якість життя. Зміст сучасного освітнього процесу передбачає організацію, що сприяє формуванню суб'єктної позиції тих, хто навчається, можливість самостійного вибору, індивідуального просування й самооцінки результату. Організація освітнього змісту таким чином дозволяє

вирощувати ціль в процесі взаємодії викладача й студента шляхом актуалізації її змісту й методу.

Занурення студентів в інформаційне середовище, залучення їх до його аналізу, узагальнення, переробки, синтезу стає основою для створення їх власного продуктивного змісту, відтворюваного у формі усвідомленого знання. Відбувається процес породження особистісного знання як процес відкриття, прилучення до загального знання. Інформаційне перевантаження вимагає використання свідомості при селекції й формуванні власного погляду на проблему й способи її рішення. Переробка, інтеграція різного роду інформації веде до нових форм організації й упорядкованості, тобто процесу самоорганізації.

Розглядаючи особливості діяльності людини у суспільстві, у якому взаємодіють безліч культур, традицій і новацій, де відбувається постійна зміна життєвих ситуацій, нестабільність, непередбачуваність стає нормою буття, вчені підкреслюють, що в цих умовах формування ідентичності, усвідомленні себе передбачає наявність в особистості особливої якості - толерантності, у якій інтегруються всі вияви ціннісних установок та орієнтацій (А.Асмолов [18], С.Братченко [48], П.Лушин [175] та інші).

Учені підкреслюють, що толерантність – це необхідна для сучасного педагога професійна якість, що виявляється в «усвідомленні себе гуманною особистістю, у здатності керувати своїми емоційними та вольовими проявами в проблемних ситуаціях суб'єкт-суб'єктивної взаємодії. Толерантність відображає гуманний тип ставлення до іншого (учня, студента), що характеризується прийняттям позиції й крапки зору іншого, співпереживанням його емоційного стану, вербальної й невербальної підтримки суб'єкта комунікації [48].

На думку вчених, толерантність педагога виявляє його ставлення й рівень відповідальності за побудову та реалізацію діалогічних відносин з ключовими суб'єктами освітнього процесу виступає одним з ключових

компонентів його професійної діяльності (В.Чернявська [290]). Відсутність у педогога толерантності негативно впливає на особистісний розвиток його учнів, знижує ефективність професійної діяльності вчителя в цілому (Ю. Тодорцева [275]).

Слід зазначити, що в останні роки ХХ століття толерантність стала міжнародним терміном, який використовується для характеристики способів співіснування і взаємодії людей, що відрізняються один від одного за багатьма ознаками. Толерантність означає відмову від догматизму, від абсолютизації права на істину, повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур світу, форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності.

Природа і сутність толерантності розглядається в працях філософів (К. Поппер [230], М. Хайдеггер [285]), соціологів і культурологів (Е.Бетті [31], Р. Валітова [51] та ін.). За М. Мацковським, основними складовими тезами сучасних уявлень про толерантність є:

- презумпція особистості (тобто оцінювання кожної людини за її конкретним рисами і вчинками, а не на підставі очікувань, зумовлених її національними, релігійними, культурними та іншими характеристиками);

- презумпція прав людини – кожна людина має право на виявлення національних, релігійних, професійних та інших особливостей у власній поведінці, висловлюваннях, поглядах в усіх випадках, коли вони не суперечать нормам моралі і правам іншої людини;

- терпляче ставлення до недоліків, слабкостей і помилок інших людей, якщо вони не порушують права людини і норми моралі;

- визнання цінності згоди і ненасильницького вирішення конфліктів, цінності людського життя, співчуття і милосердя [191].

Важливим для розуміння сутності толерантності є твердження, що плюралізм у поглядах, цінностях і способах поведінки об'єктивно пов'язаний з природою людини та різноманіттям її стосунків з реальним світом. У

сучасних російських і вітчизняних наукових джерелах толерантність характеризується як важлива характеристика життєвої позиції зрілої особистості, що має власні цінності та інтереси, готова при необхідності їх відстоювати й захищати, але одночасно здатна з повагою ставитися до позицій і цінностей інших людей при взаємодії й співробітництві [17].

У контексті нашого дослідження під професійною толерантністю розуміємо якість особистості викладача вищої школи, що передбачає виключення його претензії на одноосібне володіння істиною, визнання за студентами права на власну думку, вільне самовизначення. Професійна толерантність майбутнього викладача вищої школи виступає інтегральною характеристикою, що визначає спрямованість і принципи взаємодії зі студентами, залученими до сфери його професійної діяльності, зумовлює їхній розвиток як суб'єктів навчального процесу. У контексті взаємодії викладача вищого навчального закладу і студентів вона забезпечує можливість активного опанування різноманітних способів пізнавальної діяльності, вільний і відкритий доступ до нової інформації, її пошуку і обговорення. Способом реалізації професійної толерантності в діяльності викладача вищої школи є принципи, на яких він свідомо вибудовує взаємодію зі студентами у процесі їхнього навчання, та технології, які він обирає для реалізації цих принципів.

Учені, розглядають толерантність як цінність соціокультурної системи, внутрішній стрижень соціально-психологічного буття. Це комплексний феномен, що виявляє ставлення людини до себе, власної діяльності й навколишнього світу. Натомість дослідники підкреслюють, що поза ставленням до іншої людини не існує толерантності як цінності. Толерантність як цінність виступає поведінковим орієнтиром, що визначає мету й сенс спрямованої соціальної активності особистості, її діяльності як соціального суб'єкта.

Учені розрізняють: міжособистісну толерантність як здатність практичного визнання й прийняття носіїв інших цінностей, логіки мислення, культурних традицій і форм поведінки; міжсоціальну як спрямованість на забезпечення стійкої гармонії між різними соціальними групами; міжконфесійну як повагу і терпимість до чужих вірувань; міжетнічну або міжнаціональну як стійкий інтерес, увагу й шанобливе ставлення до думок, досвіду, звичаїв, поведінки представників інших національностей, етносів та культур; міжкультурну як повагу, розуміння й прийняття багатого розмаїття культур при збереженні позитивного образу власної культури.

С. Братченко, наголошує, що феномен толерантності можна розглядатися з позицій різних підходів, але в цілому вони базуються на декількох спільних аспектах [48, с. 104–117]. Ці аспекти полягають у визнанні того, що: 1) толерантність не є механічним результатом дії внутрішніх або зовнішніх чинників, а наслідок свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції й активності, спрямованої на побудову певних відносин з тим світом людей, що її оточують; 2) за психологічним змістом толерантність не зводиться до окремої властивості або характеристики, а являє собою складний поліфункціональний і багатокomпонентний феномен, який має декілька базових вимірів. Ключовим виміром толерантності є особистісний, у якому вона проявляється у вигляді цінностей, сенсів і установок, що визначають поведінку й діяльність людини в соціумі; 3) загальною для всіх видів і форм толерантності є міжособистісна толерантність як особливий спосіб відносин, спілкування й взаємодії людини з іншими.

З позиції психологів повноцінна, зріла толерантність особистості неодмінно усвідомлена, осмислена і відповідальна. Така толерантність не зводиться до автоматизму, до простих і стереотипних дій: вона як певна життєва позиція особистості, реалізується у кожній конкретній ситуації, має певний сенс і вимагає від суб'єкта кожного разу пошуку цього сенсу й

прийняття відповідального рішення. Водночас вона свідомо передбачає і приймає наявність такої позиції в інших суб'єктів. Свого конкретного вираження толерантність набуває в різних соціальних практиках, де виступає в ролі регулятора людської життєдіяльності. Саме в такому значенні толерантність виступає як культурна норма й моральна цінність, функції та критерії якої актуалізуються в силу об'єктивних соціокультурних обставин. У межах професії толерантність виступає інтегральною характеристикою, яка визначає спрямованість і принципи взаємодії фахівця з оточуючими, залученими до сфери його професійної діяльності. Тобто професійна толерантність виявляється у межах професійної діяльності особистості, її позиції і діях стосовно інших особистостей, залучених до сфери цієї діяльності.

П.Лушин підкреслює, що толерантність – це інтегральна характеристика індивіда, що виявляє його здібність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти з зовнішнім середовищем [175]. Метою такої взаємодії є успішність адаптації, врівноваження власного стану для розвитку позитивних взаємовідносин з довкіллям і власним «Я», неприпустимістю їх конфронтації. Автор наголошує, що толерантність насамперед когнітивний феномен, спрямований на позитивне сприйняття глобальних культурно-історичних форм людських відносин і особливостей окремих людей. Толерантність виявляється в налаштованості особистості на діалог, на рівноправне спілкування, на відмову від монопольного володіння істиною і поважного ставлення до права «іншого» мати свої власні думки і погляди. Толерантність є активною асиміляцією нового, тобто «чужого», під час якої певній трансформації піддається система поглядів і уявлень індивіда, і та інформація, яку він сприймає. Толерантність виявляє наявність у особистості позитивного образу культури іншого при збереженні позитивного ставлення до власної.

Узагальнення позицій вітчизняних і зарубіжних дослідників дозволяють виділити риси, що впливають на прояв толерантності у поведінці та діяльності особистості. До них відносяться:

- гуманність як увага і повага до самотнього внутрішнього світу іншої людини, віра в її добрі наміри, людяність міжособистісних відносин, відмову від методів примусу і форм придушення гідності людини;

- рефлексивність, як глибоке знання особистістю власних особливостей, переваг та недоліків, їх відповідності до толерантного ставлення до оточуючих, світосприйняття у цілому;

- незалежність, впевненість у собі як наявність самоповаги і самодисципліни, неприйняття насильницьких інструкцій і заборон, способів діяльності; як адекватна оцінка власних сил і здібностей, віра в можливість подолати перешкоди ненасильницькими засобами;

- відповідальність як прояв внутрішньої сили в ситуації прийняття рішення, його якісного виконання на основі варіативного підходу й системи особистих вимог;

- гнучкість, багатовимірний та ймовірнісний підхід як уміння приймати рішення в залежності від складу учасників подій і обставин, їх можливостей і інтересів і обставин, що склалися; відсутність категоричності суджень, здатність не судити інших;

- самовладання та емпатійність як співпереживання проблемам інших людей, емоційна оцінка подій; як володіння собою, управління емоціями, вчинками, незважаючи на ситуацію;

- почуття гумору як іронічне ставлення до безглуздих обставин, непродуманих дій, вміння посміятися над собою .

Сьогодні толерантність як готовність і здатність людини жити і конструктивно діяти у різноманітному і мінливому світі розглядається стратегічною метою сучасної освіти. Її досягнення неминуче вимагає особистісного підходу, бо основу толерантності складає самовизначення і

особистісний вибір. Для педагогів вона стає особливою якістю, якої вони набувають не завдяки накопиченню професійних знань, умінь і навичок, оволодіння компетентностями, а власними зусиллями у виборі життєвих і професійних цінностей. За визначенням С. І. Братченко «...толерантність – це особливий принцип існування того світу, який людина будує на засадах розуміння і прийняття множинності і різноманіття буття і визнання неминучості співіснування відмінностей» [48].

Розуміння толерантності як інтегральної характеристики майбутніх викладачів вищої школи, пов'язано з виявленням їх особистісної позиції, ціннісного ставлення до всього, що забезпечує їх взаємодію і співпрацю зі студентами. У професійній діяльності викладача вищої школи способом реалізації толерантності є принципи, на яких він вибудовує взаємодію зі студентами в процесі їх навчання та технології, які він обирає для реалізації цих принципів. Толерантність у контексті професійної взаємодії викладача вищого навчального закладу і студентів обумовлює можливість для кожного розвиток як суб'єктів навчального процесу, активне опанування різноманітних способів пізнавальної діяльності, вільний і відкритий доступ до нової інформації, її пошуку і обговорення.

Виходячи з вище наведених міркувань, ми вважаємо, що професійна толерантність майбутніх викладачів вищої школи - це особлива форма особистого ставлення до цілей, завдань і змісту викладацької діяльності, способів її відтворення, що виявляється у демократизації взаємодії викладача і студентів як головних суб'єктів навчального процесу у вищій школі, використанні в його організації методик і педагогічних технологій, що забезпечують діалог зі студентами як рівноправними суб'єктами, відкритості до сприйняття і конструктивного використання усього нового, що стосується цілей, змісту та методів підготовки фахівців у вищій школі.

При визначенні структури професійної толерантності як інтегративної риси викладача вищої школи ми виходили з того, що феномен толерантності,

описується когнітивним, емоційним і діяльним компонентами. У своїх загальних характеристиках когнітивний компонент проявляється в усвідомленні та прийнятті людиною складності, багатомірності реальності, варіативності її сприйняття, розуміння та оцінювання різними людьми; відносності, неповноти та суб'єктивності власних уявлень і власної картини світу, тобто визнання плюралізму, багатства й різноманітності індивідуального сприйняття та інтерпретацій, вміння вибудовувати і висловлювати різні погляди, відмовлятися від старих і сприймати нові. Цей компонент забезпечує здатність людини при розбіжності думок учасників діалогу свідомо не переводити когнітивний конфлікт у міжособистісний.

Емоційний компонент, як складова толерантності, знаходить свій вияв у комунікативній ситуації, коли партнери по спілкуванню прагнуть знайти спільні позиції у поглядах і думках, відновити розрив зв'язків, подолати роз'єднаність і нетерплячість по відношенню один до одного і дійти конструктивного порозуміння.

Діяльний компонент складає найбільш очевидну частину толерантності. До нього відноситься найбільша кількість конкретних умінь і здібностей людини. Це здатність до толерантного вислову й відстоювання власної позиції як крапки зору (Я - висловлювання й т.д.); толерантне ставлення до висловлювань інших, сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їхньої крапки зору, що має право на існування, незалежно від ступеня їх розходження з власними поглядами; здатність до конструктивної взаємодії з різнодумцями; і вміння домовлятися, узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу, оновлювати й удосконалювати власну діяльність.

Основними проявами толерантності виступають:

- демократичність як усталений принцип співпраці і взаємодії з іншими у вирішенні спільних проблем у різних соціокультурних ситуаціях і формах життєдіяльності; сталість моральних настанов особистості на паритетну

взаємодію з людьми (доброзичливість, ввічливість, терплячість, відповідальність, самостійність);

- емпатійність як природне джерело розуміння і прийняття того, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини (сприйняття емоцій партнера, високий рівень співпереживання);

- мобільність як відсутність стереотипів, забобонів; здатність до зміни стратегії і тактики поведінки і діяльності з урахуванням обставин, що складаються (відсутність напруженості, тривожності, контактність, товариськість, уміння знайти вихід зі складної ситуації; автономність поведінки, динамізм).

Стосовно професійної діяльності викладача вищої школи дані компоненти, критерії та показники толерантності набувають конкретного й специфічного змісту, що зумовлюється специфікою предмета, цілями й способами вирішення завдань вищої освіти.

У нашому розумінні, когнітивний компонент професійної толерантності викладача вищої школи виявляється в його ставленні до розмаїття і ймовірного характеру змісту інформації, на базі якої складаються сучасні знання про предмет і засоби педагогічної діяльності, цілі, способи, форми і методи її опанування. Емоційний компонент – у готовності співпрацювати і взаємодіяти зі студентами різних потенційних можливостей, ціннісних життєвих і професійних орієнтацій, типів і рівнів розвитку мислення, загальної культури тощо. Діяльнісний компонент у професійній толерантності викладача вищої школи виявляється у здатності конструювати і здійснювати педагогічну діяльність з урахуванням своєрідності і різноманіття настав і можливостей студентів, постійного оновлення інформації, що необхідна для визначення змісту та способів їх навчання професійно-педагогічній діяльності, мінливості уявлень про найбільш доцільні і ефективні способи організації такого навчання.

1.4. Педагогічні умови формування професійної толерантності магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи

При визначенні сутності професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи було з'ясовано, що вона виникає і розвивається завдяки власних зусиль особистості і певних соціальних обставин. Отже для виявлення педагогічних умов, за яких може бути сформована така толерантність, треба звернутися до аналізу психологічних механізмів, що забезпечують розвиток особистості, її певних якостей.

Визнання залежності якостей особистості та її діяльності від зовнішніх обставин, конкретних умов, у межах яких особистість має можливість відтворити себе, складає методологічне підґрунтя для визначення педагогічних умов формування у магістрантів, як майбутніх викладачів вищої школи, професійної толерантності. У нашому розумінні навчальний процес, у якому здійснюється підготовка майбутніх викладачів до педагогічної діяльності складає зовнішнє соціальне середовище, соціум, в якому магістранти виявлять себе і розвиваються як особистості. Оволодіваючи знаннями, уміннями і навичками, необхідними для здійснення викладацької діяльності, вони усвідомлюють їх цінність; спілкуючись з викладачами, на власному досвіді вони переконуються у цінності певних особистісних рис і якості професійної діяльності викладача.

Педагогічні умови формування професійної толерантності – це сукупність обставин організації навчального процесу, у яких відбиваються ідеї і принципи толерантної взаємодії і співпраці всіх учасників цього процесу. Саме вони визначають той простір у межах якого магістранти можуть здійснювати свій саморозвиток і самовдосконалення відповідно вимог педагогічної професії і власних уявлень щодо її якості.

Сучасні науково-педагогічні концепції удосконалення діяльності педагога базуються на положенні, що людина як особистість і професіонал розвивається і

набуває своїх індивідуальних і соціально значимих якостей у відповідній діяльності. Однак психологи уточнюють, що наявність будь-якої діяльності не можна розглядати умовою розвитку особистості: положення про те, що особистість розвивається у діяльності, не може бути використаним у тому сенсі, що будь-яка діяльність є умовою розвитку особистості [2, 168].

За визнанням вчених, толерантність являє собою складний і суперечливий соціальний феномен, який вбирає в себе цінності й соціальні інтереси людини, її ментальні установки та стереотипи і є способом виживання в сучасному, постійно мінливому світі [48]. Це якісна визначеність, яка проявляється у взаємодії стійких структур свободи та відповідальності. Важливий момент, до якого привертають увагу соціологи й психологи, полягає в тому, що толерантність є дифузною формою соціальності, яка не виникає сама по собі, а є відображенням умов та якості життя людини в суспільстві. Охоплюючи різні боки соціальних і виробничих відносин, вона об'єднує їх у гармонійному співіснуванні особистості, ненасильницькій взаємодії з оточуючим її довкіллям.

Ми виходимо з того, що принцип толерантності є системоутворювальним, таким, що інтегрує і регулює взаємодію і функціонування всіх складових структури особистості, надаючи їм нової якості. У структурі особистості викладача вищої школи толерантність виявляє себе як якісна характеристика його професійної позиції, на підставі і в межах якої він здійснює свою викладацьку діяльність. За своїм типом професійна толерантність майбутнього викладача належить до міжособистісної, яка виявляється і функціонує у межах спільноти, що об'єднується за своєю приналежністю до професійної сфери вищої професійної освіти.

Вже зазначалось, що діяльність людини відносно її розвитку може мати негативний або реактивний характер. Такого характеру вона набуває у разі, коли не співпадає зі стремліннями, цілями і інтересами самої особистості, а

нав'язується їй ззовні. Реактивною за своїм характером може бути і така діяльність, яка за своєю структурою, змістом, способами реалізації нижче потенційних можливостей особистості, що долучається до цієї діяльності [2, 26 та ін.]. Отже визначальною вимогою щодо розвитку професійної толерантності у майбутніх викладачів вищої школи виступає виявлення тих відносин і зовнішніх обставин, які дозволяють зняти протиріччя між їх особистісним розвитком і викладацькою діяльністю, яку вони мають опанувати.

Якщо розглядати професійну толерантність як певну якість педагогічної діяльності викладача вищої школи, то доцільно припустити, що наявність такої якості неможливо без співвіднесення з особистістю, яка виявляє таку якість крізь особливі форми і способи прояву свого ставлення до того предмета, що намагається перетворити засобами власної соціальної активності – діяльності. Тобто формування професійної толерантності неможливо пояснити без аналізу системи властивостей людини, наявність яких уможлиблює прояв її суб'єктом діяльності.

Відомо, що за принципами системного підходу до діяльності у цілому і психічної діяльності, зокрема, оптимізація діяльності забезпечується властивістю психічної регуляції, її цілісністю та інтегральністю, тобто здатності поширюватись на всі рівні структури особистості та її психологічного забезпечення [2, 173 та ін.]. При цьому регулятивна функція психіки розподіляється на збуджувальну і виконавчу, що забезпечує відповідність дій людини реальній ситуації, її умовам. Важливо, що якість таких дій залежить від того, наскільки людина адекватно відтворює і усвідомлює ситуацію, що спонукає його до дії [244].

К. О. Абульханова-Славська, виходячи з розуміння саморегуляції як методологічного принципу пояснення зв'язку різних проявів психіки людини, підкреслює, що таким чином відбувається регулювання суб'єктом власних станів [2, с. 269–270]. Регуляція діяльності з боку самого суб'єкта відбувається відповідно до власних фізичних, емоційних, особистісних та інших психічних

станів; власного ставлення до завдань, цілей, способів здійснення діяльності, тобто згідно з настановами, мотивами, потребами реалізувати себе у діяльності; наявності реальних можливостей для здійснення діяльності (здібностей, рівня підготовленості, наявних знань, умінь і навичок тощо).

Отже, регуляція є механізмом у створенні та прийнятті особистістю рішення про здійснення діяльності, створенні її специфічних режимів. Результати експериментальних досліджень психологів та фізіологів засвідчують, що у випадках, коли завдання діяльності сприймається суб'єктом як значуще, то регуляція поточних станів відбувається несвідомо. В інших випадках, вона спрямовується і забезпечується цілеспрямованими вольовими зусиллями. Отже, усвідомлюючи свій стан на підставі аналізу і узагальнення самовідчуття, суб'єкт може удосконалювати його, обираючи для себе нові стимули для діяльності.

Саморегуляція, що розглядається як принцип зв'язку внутрішнього стану людини з зовнішніми обставинами, що її оточують і зумовлюють її існування у сфері життєдіяльності, виявляє спосіб і ефективність взаємодії різноманітних психічних процесів і станів суб'єкта, що забезпечують його діяльність. Вона виявляє і забезпечує унікально неповторний індивідуальний спосіб її здійснення. Останнє положення є важливим для розуміння місця професійної толерантності в особистісній структурі майбутнього викладача вищої школи. З нього випливає, що однакова за своєю якістю професійна викладацька діяльність може забезпечуватись різними психологічними засобами. Це зумовлено тим, що система відносин з навколишнім світом, яка відтворюється у діяльності особистості, може будуватися на різних підставах. В одних випадках вона спирається на характеристики власних психічних станів особистості (емоційного збудження, задоволення потреби у власті або покорі, підвищення самооцінки та інше). У других – на властивості і якісні характеристика предмета, що особистість перетворює за допомогою власної

діяльності. У третій – базується на параметрах самої діяльності, що є значущими для особистості, яка її здійснює.

К. О. Абульханова-Славська [2] звертає увагу на те, що дослідники при аналізі діяльності переважно констатують, що вона призводить до зміни об'єкта. Однак більш важливим є те, що одночасно вона змінює самого суб'єкта. Змінюючи об'єкт, на який спрямована його діяльність, його властивості і якісні характеристики, суб'єкт неминуче змінюється сам. У контексті нашого дослідження це положення може бути трактовано таким чином: формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи залежить від того, наскільки вони здатні свідомо спрямовувати свою психологічну діяльність на розвиток такої ж толерантності у студентів .

Для з'ясування об'єктивних підстав формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності як набутої якості необхідно схарактеризувати ще один аспект саморегуляції – ціннісний, що належить до сфери почуттів і свідомості особистості.

Відомо, що в процесі освоєння діяльності почуття виконують різну функцію: спочатку - контролюючу, що фіксує досягнення певного результату діяльності, визначає стан людини (радість, задоволення-незадоволення, впевненість-непевненість та інше). Поступово, за мірою досконалості діяльності, механізм саморегуляції переключається з почуттів на сферу мотивації, де емоційне задоволення від досягнення певних результатів у діяльності переростає в її безпосередній мотив, що набуває для особистості значення сенсу, тобто цінності, заради якої здійснюється діяльність [168]. Суттєво, що в цьому процесі важливу роль відіграє досвід особистості. Тільки він виявляє дійсну цінність знанням, умінням і навичкам особистості, ступеню її готовності і здатності діяти у ситуації, що реально супутня діяльності і є простором для її реалізації.

Досягнення високого рівня в діяльності людини, оптимальне зрівноваження можливостей її як суб'єкта з вимогами об'єкта, на

перетворення якого спрямована її діяльність, знаходить своє розв'язання у становленні і розвитку індивідуального стилю діяльності. З погляду психологів, індивідуальний стиль діяльності складається як своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з метою найкращого використання своїх можливостей і задоволення потреб відповідно до зовнішніх умов і особливостей предмета діяльності. Індивідуальний стиль діяльності визначається самою особистістю, унікальністю її можливостей (індивідуальністю), неповторним способом їх відтворення у діяльності.

У процесі свого формування індивідуальний стиль діяльності виявляє залежність від специфіки попереднього досвіду, актуалізованих психологічних якостей особистості та особливостей їх включення у постійно повторювані ситуації діяльності. Заломлення цієї закономірності крізь призму організації навчального процесу передбачає необхідність надання магістрантам можливості самостійно створювати модель майбутньої викладацької діяльності. Створення такої моделі за суттю відображає входження майбутнього викладача у простір професійної викладацької діяльності для визначення і усвідомлення структури і змісту процесів, що забезпечують підготовку його студентів, тобто власного професійного буття.

Самовизначення у цьому просторі вирішує протиріччя між соціальною обумовленістю змісту, який має бути усвідомленим, психологічними можливостями і особистісними потребами самих майбутніх викладачів, та їх унікальним способом вияву активності в пристосуванні обставин до вимог педагогічної діяльності, що засвоюється. Відповідно до цих закономірностей ми визначаємо *першу умову* формування у майбутніх викладачів професійної толерантності: набуття досвіду самовизначення у цілях, змісті і способах викладацької діяльності .

Однак досвід - це не тільки логіка предмета, якою суб'єкт оволодіває в процесі діяльності, але й логіка дій самого суб'єкта, що забезпечує діяльність і

якість цієї діяльності. Саморегулювання здійснюється людиною як постійне співвідношення її власних реальних можливостей з вимогами ситуації спілкування, діяльності [267].

Зрозуміло, що від того, яким чином організовано буття магістрантів у навчальному процесі, які цінності і еталони якості професійно-педагогічної діяльності їм демонструються і закріплюються в їх досвіді, усвідомлюються і засвоюються як особистісно значущі, залежить якість їхньої майбутньої викладацької діяльності і особистісні риси, які вони будуть відтворювати у цій діяльності.

При визначенні наступної умови ми виходили того, що ціннісно-орієнтаційний, регулятивний механізм самопізнання і самоусвідомлення опрацьовується у процесі спілкування. У процесі спілкування з іншими особистостями, носіями іншого досвіду, іншої культури, багажу знань стосовно норм поведінки і діяльності, створюються спільні норми взаєморозуміння і співпраці. У процесі освоєння педагогічної діяльності пізнання себе крізь призму спілкування набуває особливої значущості оскільки навчання і виховання за своєю суттю уявляє репрезентацію «Я» вчителя (педагога, викладача) – «Я» студента (учня, вихованця), узгодження кожним власних дій відповідно очікуванням і можливостям іншого «Я».

При визначенні особливих властивостей спілкування, вчені підкреслюють, що принципового значення для нього має створення саме суб'єкт-суб'єктного характеру відношення. Розуміння спілкування як спільної діяльності передбачає сприйняття і прийняття унікальності партнера, переживання його цінності, надання йому свободи бути власне собою. В іншому випадку, спілкування набуває іншої форми міжособистісної взаємодії, основу якого складає суб'єкт - об'єктне відношення. Найбільш простим прикладом такого відношення є ситуація навчання, де студент зобов'язаний засвоїти те, що пропонує йому викладач, незалежно від його власного ставлення до того, що пропонується для усвідомлення і як.

Структура і зміст міжособистісної взаємодії мають можливість бути створеними самими партнерами, або соціальними обставинами, у яких відбувається їх спілкування. Натомість, маючи здатність протидіяти обставинам, підкорювати їх власним інтересам, потребам, розумінню ситуації, саме людина визначає: ставитися до партнера як суб'єкту чи об'єкту, як до мети або засобу власної діяльності. Враховуючи цю закономірність, *другою умовою* формування професійної толерантності майбутніх викладачів ми визначаємо опанування навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання.

Учені зауважують, що все, що спонукає особистість до діяльності, що відбувається з нею у цій діяльності - повинно пройти через її свідомість. Саморегуляція передбачає спостереження особистості за собою, за власною діяльністю і способами її здійснення. Таке ставлення людини відносно власного «Я», особливостям його відтворення у предметі і засобах діяльності в науковій і повсякденній практиці позначається терміном «рефлексія».

У найбільш широкому розумінні рефлексія характеризується як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення власних дій і законів. Вона розглядається як діяльність самосвідомості, що розкриває специфіку духовного світу людини [259]. Рефлексія проявляється і функціонує як звернена на себе свідомість, усвідомлення людиною власної свідомості. Таким чином за допомогою рефлексії свідомість пізнає внутрішні, інтимні механізми суб'єктивної діяльності, які об'єктивуються, тобто стають доступними для цілеспрямованого аналізу, вивчення.

Принцип єдності свідомості, діяльності та особистості, що є провідним у сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях, розглядає свідомість як найважливішу властивість психіки людини, що відповідає за регулятивну, комунікативну і когнітивну функції її діяльності, надає їм індивідуальної своєрідності і спрямованості. Свідомість і самосвідомість вчені визначають

спорідненими за своєю природою явищами: у процесах свідомості самосвідомість присутня у формі усвідомлення належності акта свідомості саме моєму Я, а процеси самосвідомості можуть здійснюватись тільки на підставі свідомості. У самосвідомості органічно зливаються і зчіплюються: пізнання особистістю власного Я; обставин, за яких це Я існує; потреб, які воно намагається реалізувати; ціннісні орієнтації, котрі спонукають Я до активних дій; оцінювання власних можливостей та ін. В реальній життєдіяльності людини самосвідомість через механізм рефлексії забезпечує саморегуляцію активності особистості. Результати самопізнання і емоційно-цінісного ставлення до власного «Я» спонукають особистість до пошуку найбільш адекватних її потребам прояву свого Я у відносинах і взаємодії з іншими Я.

Слід зазначити, що самопізнання психологи умовно розділять на два етапи. Для першого етапу властиво співставлення і порівняння себе з іншими. На рівні співставлення з іншими, в особистості формується уявлення про певну психологічну (соціальну, професійну) якість або властивість людини, яка усвідомлюється і визнається значимою. Надалі вона приміряє цю якість на себе, виявляє ступінь її наявності, форми прояву, рівня розвитку тощо. Усвідомлені і перенесені на себе особливості іншої людини поступово оформлюються у формі окремих дій, вчинків і поступово замінюються більш глибокими рівнями психіки, які визначають лінію поведінки людини у цілому. Другий етап самопізнання відбувається у межах співвіднесення Я-бажаного і Я-реального і спрямований на усвідомлення власного внутрішнього світу, своїх можливостей як активного суб'єкта, здатного змінювати навколишній і власний внутрішній світ.

Отже самопізнання відбувається через самосприйняття і самоспостереження, через самоаналіз і самоусвідомлення. Але в усіх випадках воно містить момент оцінки і самооцінки і забезпечується рефлексією. Важливо, що джерелом змісту, до якого спрямовується

самопізнання виступає реальна діяльність людини і досвід спілкування і взаємодії з іншими людьми. При цьому, чим більш складні за своїм змістом поведінкові акти потрапляють у поле самосвідомості, тим більш складним і більш високим стає рівень саморегуляції особистості.

Проектування і досягнення особистістю певних змін у власному Я, що зумовлені потребами професії, міжособистого спілкування та іншими обставинами, мають навмисний і цілеспрямований характер, вчені характеризують як вищу форму прояву саморегуляції. В соціальному і суспільному контексті вона виявляється як самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення особистості. Ці процеси відбивають усвідомлене керування особистістю власним розвитком, таким, де функції вихователя приймає на себе сам вихованець .

Основу самовиховання і саморозвитку особистості складають протиріччя, внутрішні і зовнішні, такі, що виникають між зовнішнім середовищем і внутрішнім світом людини. Подолання цих протиріч, їх розв'язання складає сутність активної, свідомої і конструктивної діяльності особистості зі створення себе. Завдяки рефлексії, зовнішні, об'єктивні обставини інтеріоризуються в її психіці та екстеріоризуються у зміні власного «Я», і через нього – у створенні нових способів діяльності.

Таким чином, самовдосконалення і самовиховання виявляють назовні найбільш активні сторони регулятивно-управлінської функції самосвідомості. На цій основі відбувається «самопроектування» суб'єкта, усвідомлення і засвоєння того, що він вважає необхідним мати у власному «Я». У свою чергу, спрямованість і зміст цих процесів дозволяють визначити їх як психологічні передумови формування в особистості певних якостей, зокрема такої, як професійна толерантність.

Уже зазначалось, що встановлення орієнтирів і способів розмежування «Я-концепції» і «не Я», вміння включати власну концепцію у зміст діяльності, збереження її автономності забезпечується механізмом рефлексії. Рефлексія як

звернена на себе свідомість передбачає здібність особистості відтворювати і обмірковувати свій внутрішній світ, логіку його розвитку, що узгоджується з власними потребами, інтересами і діями інших людей в ідеальній формі. Ці властивості рефлексії визначають її особливу значимість для оволодіння педагогічною діяльністю, адже тільки наявність «іншого» - студента, учня, - надає цій діяльності сенсу і визначає специфіку її об'єкта і предмета.

Здійснення рефлексії в ситуації педагогічного процесу у зв'язку з усвідомленням педагогом доцільності і ефективності своєї діяльності відносно студента, передбачає моделювання педагогічної ситуації, включенням і критичним осмисленням у її змісті максимально можливих варіантів її розвитку, залежно від дій і способів взаємодії її учасників, які можна спрогнозувати. Спрямована на самоусвідомлення «Я»педагога у дійсному часі, педагогічна рефлексія забезпечує можливість його переносу подумки у майбутнє. При цьому проектування майбутнього відбувається на підставі критичного огляду наявних знань, власного досвіду особистості і співставлення їх із знаннями і досвідом інших. Таким чином, завдяки рефлексії педагог, як суб'єкт педагогічної діяльності має можливість визначити для себе той простір для діяльності, межі якого, з одного боку, заданими властивостями його діяльності (навчальним процесом), з другого – власним відношенням до цього об'єкта і ставленням до нього студентів, як інших суб'єктів цього процесу.

Наведені міркування дають підстави *третьою* умовою формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи вважати наявність рефлексії педагогічної діяльності.

Ми припустили, що сформульовані педагогічні умови є достатніми для успішного формування у магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності і не потребують залучення до процесу їх підготовки до викладацької діяльності будь-яких додаткових ресурсів у

вигляді навчальних курсів. Перевірка правомірності цього висновку визначила мету і зміст наступного – експериментального етапу нашого дослідження.

Висновки до першого розділу

На межі XX - XXI століть вища освіта визнана одним із найбільш важливих і потужних ресурсів економічного і культурного зростання держав, високорентабельним виробництвом, що створює самий цінний і унікальний продукт – освіченого і професійно підготовленого фахівця. На цьому тлі підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх професійне вдосконалення стає умовою модернізації вищої освіти. Сьогодні університети мають можливість цілеспрямовано готувати майбутніх викладачів вузів на базі магістерської освітньої програми.

Першим кроком до опанування діяльності викладача у вищій школі, згідно Болонського процесу, стало запровадження навчання в магістратурі. Створення магістратури в системі вищої професійної освіти стало одним з напрямів оновлення системи підготовки кваліфікованих наукових та педагогічних кадрів у країнах СНД на пострадянському просторі. Підготовка магістрів передбачає не тільки глибоку обізнаність у предметній галузі, до якої належить навчальна дисципліна, а й науковими основами викладацької діяльності.

Натомість ретроспективний огляд вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки викладачів для вищої школи, аналіз теорії і практики підготовки магістрантів показує, що у більшості вищих навчальних закладів вона зорієнтована на спеціалізовану науково-дослідну діяльність, оскільки забезпечує цілеспрямовану підготовку наукових кадрів. Підготовка до викладацької діяльності у цьому процесі залишається другорядним завданням.

У підготовці магістрантів як викладачів для вищої школи в освітніх системах країн СНД і за кордоном спостерігаються тенденції: диверсифікації системи підготовки викладачів вищих навчальних закладів; варіативності у формах організації, змісті та технологіях підготовки магістрантів як майбутніх викладачів; діяльнісного підходу до організації підготовки, її практико зорієнтована спрямованість. В останні десятиліття все більше уваги звертається на педагогічну складову діяльності викладача вищої школи, незважаючи на те, що дискусія про те, що первинно в діяльності викладача - дослідження (одержання нових знань) або викладання (трансляція знань) не набула свого завершення.

Підготовка магістрантів до викладацької діяльності потребує уточнення сутності і структури цієї діяльності, її найбільш суттєвих характеристик. У дослідженні за основу розуміння сутності викладацької діяльності прийнята її об'єктивна приналежність до сфери педагогічної як її різновиду. Викладацька діяльність як різновид педагогічної має структуру, в якій цілі пов'язані з навчанням і вихованням іншої людини; способи діяльності – з організацією цих процесів, а результати – з навченістю і вихованістю студентів відповідно обраної ними професії.

Специфіка викладацької діяльності як різновиду педагогічної визначається актуальними потребами суспільства, на вимогу яких і заради задоволення яких вона здійснюється. Цілі сучасного освітнього процесу передбачають організацію, що сприяє формуванню суб'єктної позиції тих, хто навчається, можливість самостійного вибору, індивідуального просування й самооцінки результату. Організація освітнього змісту таким чином дозволяє вирощувати мету в процесі взаємодії викладача й студента шляхом актуалізації її змісту й методів.

Особливості діяльності людини в суспільстві, у якому взаємодіють безліч культур, традицій і новацій, де відбувається постійна зміна життєвих ситуацій, нестабільність, непередбачуваність стає нормою буття. За цих умов

формування ідентичності, усвідомлення себе передбачає наявність в особистості особливої якості - толерантності, у якій інтегруються всі вияви ціннісних установок та орієнтацій. Сьогодні толерантність як готовність і здатність людини жити і конструктивно діяти у різноманітному і мінливому світі розглядається стратегічною метою сучасної освіти. Для педагогів вона стає особливою якістю, якої вони набувають не завдяки накопиченню професійних знань, умінь і навичок, оволодіння певними компетенціями, а власними зусиллями у виборі життєвих і професійних цінностей.

Толерантність у дослідженні розглядається як певна професійна позиція педагога, що виявляє його ставлення до інших учасників педагогічного процесу, способи його відтворення у цілях і методах взаємодії. Ми визначаємо толерантність як важливу професійну якість викладача вищої школи, що передбачає виключення претензії на одноосібне володіння істиною, визнання за студентами права на власну думку, вільне існування і самовизначення. У межах професії викладача вищої школи толерантність виступає інтегральною характеристикою, яка визначає спрямованість і принципи його взаємодії зі студентами, залученими до сфери його професійної діяльності, зумовлює їхній розвиток як суб'єктів навчального процесу. Толерантність у контексті взаємодії викладача вищого навчального закладу і студентів забезпечує можливість для кожного активне опанування різноманітних способів пізнавальної діяльності, вільний і відкритий доступ до нової інформації, її пошуку і обговорення. Способом реалізації толерантності у професійній діяльності викладача вищої школи є принципи, на яких він свідомо вибудовує взаємодію зі студентами в процесі їх навчання, та технології, які він обирає для реалізації цих принципів.

Підставою для визначення педагогічних умов формування у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності є методологічний принцип саморегуляції. Розглянутий з позиції участі самосвідомості у створенні «Я-концепції», регулювання діяльності і

поведінки особистості, цей принцип став психологічним підґрунтям наступних педагогічних умов формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності: набуття досвіду самовизначення відносно цілей, змісту і способів викладацької діяльності; створення фонду навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання; рефлексія педагогічної діяльності.

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено у публікаціях [121, 122, 123, 125] .

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Структура і методики експериментального дослідження формування у магістрантів професійної толерантності

Експериментальне дослідження ефективності визначених у процесі теоретичного дослідження педагогічних умов формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності було проведено на базі підготовки магістрантів факультету дошкільного виховання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» упродовж 2006-2009 навчальних років. У розвідувальному експерименті, крім зазначеного вище навчального закладу, брали участь магістранти дошкільного відділення психолого-педагогічного факультету Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», студенти випускних курсів Одеського педагогічного коледжу, Білгород-Дністровського педагогічного училища (41 особа), викладачі-початківці Одеської національної академії харчових технологій (79 осіб). Експериментальна робота здійснювалась у декілька етапів.

Перший – розвідувальний етап експериментального дослідження, був присвячений з'ясуванню уявлень випускників вищих навчальних закладів щодо характеристик педагогічної діяльності викладача вищої школи, які зумовлюють її якість, наявності серед них професійної толерантності та ступеня її значущості.

Для досягнення цієї мети було проведено опитування студентів випускних (4 і 5) курсів, студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційною програмою «Магістр» і молодих викладачів вищої школи з досвідом педагогічної діяльності до трьох років. Текст анкети наведено у додатку А.

Результати розвідувального експерименту на емпіричному матеріалі мали підтвердити практичну значущість ідеї нашого дослідження – формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності як інтегративної характеристики його особистості і якості викладацької діяльності в очах сучасного студентства. Крім того, вони давали підстави для визначення і контролю в процесі формувального експерименту низки певних індивідуальних проявів майбутніх викладачів вищої школи, здатних впливати на успішність формування у них професійної толерантності.

На другому етапі експериментального дослідження було проведено основний формувальний експеримент. Його мета полягала у перевірці достатності та ефективності визначених педагогічних умов щодо формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності. Для його проведення було створено і апробовано методику реалізації педагогічних умов у процесі підготовки магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи.

Зважаючи на невелику кількість студентів, що навчаються за освітньо-кваліфікаційною програмою підготовки магістрів, експериментальна вибірка складалась з магістрантів денної і заочної форми навчання набору 2006 - 2009 навчальних років. Експериментальну вибірку склали 77 магістрантів факультету дошкільного виховання Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського набору 2006-2007 навчального року. Перед початком і після завершення формувального

експерименту було проведено діагностувальні зрізи, які характеризували магістрантів, залучених до експериментальної роботи, за низкою показників.

Для вирівнювання складу експериментальних груп використовувались дані, які засвідчували про рівень їхньої освіти до вступу до магістратури (бакалавр, спеціаліст); наявність досвіду педагогічної діяльності; особистісну спрямованість; наявність толерантності і відкритість до змін .

Для збору емпіричних даних за кожним із зазначених показників були використані відповідні методики. Так, визначення складу експериментальних груп за рівнем освіти і досвідом педагогічної діяльності відбувалось за матеріалами опитування. Для цього магістрантам було запропоновано відповісти на такі запитання:

1. Яку кваліфікацію Ви мали до вступу у магістратуру?
2. За якою освітньо-кваліфікаційною програмою Ви навчались до вступу у магістратуру?
3. Чи доводилось Вам працювати вчителем (вихователем)?
4. Чи є у Вас досвід педагогічної діяльності поза педагогічної практики під час підготовки у ВНЗ? Наскільки він великий: рік? Більш, ніж три? п'ять років? (потрібне підкресліть)
5. Що Вас спонукало до вступу у магістратуру?

Для визначення особистісної спрямованості магістрантів було використано опитувальник Б. Басса. За його допомогою визначалась спрямованість магістрантів на себе, на спілкування, на діяльність та ступінь її домінування.

Наявність і ступінь розвиненості у магістрантів професійної толерантності виявлялась за декількома критеріями: усвідомленості та усталеності відтворення. Обираючи ці критерії, ми виходили з того, ця інтегральна риса особистості може функціонувати за кількома типами.

Толерантність типу А виявляється як природне, неусвідомлене і безумовне прийняття іншої людини, сприймання її без визначення відмінностей, особливостей (А.Асмолов, С. Братченко). Такий тип толерантності властивий дитині, у якої ще не склалося у свідомості уявлення про розмежування і відокремлення власного «Я» від «Я» оточуючих. Вона не усвідомлює себе персоною, яка за багатьма характеристиками відрізняється від інших персон. Однак за умови порушень в особистісній сфері, відсутності відчуття самоцінності й самодостатності, такий тип толерантності може бути приманний і дорослим, що засвідчує про їхню соціальну незрілість.

Толерантність типу Б є типовою для особистісного способу існування дорослої людини. Цей тип є похідним від процесу персоналізації особистості, але домінують у ньому не природні почуття безсумнівного, альтруїстичного прийняття іншої людини, з усіма її відмінностями, а намагання відповідати певним соціальним і культурним стандартам поведінки. Толерантна людина такого типу намагається стримувати свої почуття стосовно іншої людини, її несхожості, за рахунок раціоналізації своїх дій, надання їм «штучної» терплячості заради власного покою, небажання порушувати норми ввічливої, коректної поведінки стосовно іншої людини, що виявляє свою несхожість, відмінність від власного «Я». Психологи характеризують толерантність типу Б як квазітолерантність. Вони наголошують на тому, що цей тип толерантності є оберненою формою інтолерантності, тобто нетерпимості, в основі якої лежать кількісні, а не якісні відмінності. Толерантність типу Б заснована на різноманітних формах маніпулювання і насильства над іншою людиною, ігноруванні її індивідуальних характеристик і суб'єктних властивостей.

Толерантність типу В заснована на діалогічності, рівноправності цінностей і сенсів особистостей, що вступають у взаємодію. Це

соціально і особисто зріла толерантність, яка базується на свідомому прийнятті відмінностей між партнерами по взаємодії, їх реальності і невичерпності, розумінні потреби конструктивного використання цих відмінностей заради спільних цілей (діяльності, співіснування, співпраці тощо). Основу цього типу толерантності складає усталеність позитивного ставлення до несхожості іншої людини, в усіх її проявах; усвідомлення різноманіття й плюралізму думок, поглядів, цінностей, картин світу як принципу існування людства, намагання зрозуміти їх, виявити точки розбіжності і схожості задля спільного руху; позитивне прийняття й співпереживання іншій людині, незважаючи на її несхожість з власним «Я».

Наведені типи толерантності відтворюються у трьох формах взаємодії: діалогу, співпраці та опікування. Саме у взаємодії з іншими реалізуються когнітивна, емоційна і діяльнісна складові толерантності. Однак, поза високого рівня емпатії, почуття партнера, вміння прийняти його таким яким він є, відсутності стереотипів у сприйнятті інших, гнучкості мислення, поведінки і діяльності, поряд з виявленням власної індивідуальності, самоповаги, - немає фундаменту для формування і прояву особистістю зрілої толерантності.

Для визначення наявних типів професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи за діяльнісним компонентом, відповідно зазначених критеріїв, було використано методику загальної комунікативної толерантності В. Бойко та адаптовану методику взаємодії педагога з аудиторією О. Леонтєва.

Для визначення емоційного компонента толерантності у майбутніх викладачів вищої школи було використано методику розвитку здібності до емпатії І. Юсупова.

Психологи розглядають емпатію як раціонально-емоційно-інтуїтивну форму відображення людиною іншого. На їхню думку,

емпатія є особливим засобом входження однієї людини в психоемоційний і енергетичний простір іншої, умова розуміння стану іншого з метою прогнозування його подальшої поведінки і підготовки власних адекватних способів реагування на неї. Основу емпатії складає безумовний, непідробний інтерес до іншої людини.

Визнано, що педагогічна емпатія належить до категорії професійно важливих якостей особистості педагога і проявляється у тісному зв'язку з такими психологічними характеристиками як душевна чуйність, доброзичливість, інтелігентність, толерантність, почуття гумору. По відношенню до зазначених якостей, емпатія виступає показником емоційної сфери, що дозволяє прогнозувати успішність педагогічної взаємодії та її продуктивність.

Важливо, що особистість з високим потенціалом емпатії відрізняється від інших готовністю і спрямованістю мотиваційної орієнтації до змінювання, удосконалення власного розвитку. Це відбувається в силу високого рівня розвитку рефлексії і толерантності як психологічних ознак емпатійності особистості. Тобто прояв емпатійності як професійно значимої якості у педагогів є чинником формування професійної самосвідомості. Вона є реальним механізмом професійного саморозвитку педагога, якості його професійної діяльності. Високий рівень розвитку емпатії є не тільки спонуканням до саморозвитку, але й показником здатності до саморозвитку й самовдосконалення педагогів.

За К. Роджерсом емпатія є способом існування людини поряд з іншою. Вона є настановою до фасилітації як способу діяльності педагога і забезпечує успішність її комунікативного компоненту.

При визначенні наступного показника, за яким визначалась професійна толерантність майбутніх педагогів вищої школи, ми виходили з того, що її прояв пов'язаний зі свободою мислення

особистості, її здатністю подолати внутрішні і зовнішні стереотипи і подивитись на ситуацію професійно і реалістично, з нового боку, поза обмежень певними усталеними уявленнями, наявними науковими знаннями і життєвим досвідом. У психологічних термінах ця риса особистості позначається як ригідність/мобільність.

Включення ригідності до низки індивідуальних характеристик магістрантів, які урахувались і контролювались у процесі формувального експерименту зумовлювалось тим, що у сучасних дослідженнях психологів вона розглядається як загальна системна властивість людини, інтегральний, найбільш узагальнений показник ступеня відкритості її психологічної організації до мінливості. Ригідність, її інтенсивність відповідає за перебудовування особистістю наявних життєвих стереотипів, корекцію програм поведінки й діяльності, релевантних до всієї структури особистості у цілому.

Доведено, що чим вищий ступінь прояву у людини ригідності, тим сильніше блокуються канали вияву внутрішньої психологічної сутності людини, самореалізації її індивідуальності у зовнішньому середовищі. У наслідок цього людина використовує у поведінці й діяльності певні стереотипи, які неадекватні умовам ситуації, вимогам діяльності, власній потребі у самовиявленні і самореалізації.

За своєю природою, ригідність виявляється у негнучкості поведінки і діяльності людини, її схильності до мислення і сприйняття дійсності у сталих, формальних і абстрактних образах, відірваних від реальної дійсності. Тобто ступінь прояву ригідності є показником відкритості або закритості свідомості людини до саморозвитку і самовдосконалення.

У дослідження виявлення ступеня ригідності у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи здійснювалось за методикою Г. Залевського. Усі методики наведено у додатку Б.

Основна увага в експериментальному дослідженні приділялась визначенню якісних характеристик педагогічної діяльності викладача вищої школи, що здійснюється на засадах професійної толерантності. При їх визначенні ми виходили того, що у діяльності інтегруються і набувають конкретної форми виявлення різні індивідуальні та особистісні властивості людини. З одного боку, вони актуалізуються відповідно суттєвих властивостей того предмета, на перетворення якого спрямована діяльність, тобто потенційно уможливають її виконання. З іншого – посилюються або послаблюються, зважаючи на силу зацікавленості людини у перетворенні предмета своєї діяльності, інтересу до самої діяльності, способу її здійснення. Визнано і доведено, що у процесі оволодіння певною діяльністю та її удосконалення відбувається координація, компенсація, пристосування складових діяльності, послідовності її виконання до індивідуальних можливостей і потреб виконавця. Зважаючи на це, однакові за своїми якісними характеристиками результати діяльності можуть досягатись за рахунок різних індивідуальних можливостей виконавців .

Наведена теза дозволяє схарактеризувати якість педагогічної діяльності викладача за ступенем наявності професійної толерантності таким чином:

- інтолерантна, тобто така, що стверджує єдине право викладача на володіння істиною (правильним знанням) і керування студентами в процесі її опанування формально присутні в його діяльності як об'єкти навчання;

- пасивно толерантна, тобто така, що передбачає право студентів на певну свободу у виборі засобів і форм навчання при збереженні за викладачем незаперечного права на володіння істиною;

- активно толерантна, що базується на свідомій організації рівноправного діалогу викладача і студентів у спільних пошуках спільного знання - істини.

Правомірно було припустити, що оволодіння майбутніми викладачами зазначеними типами педагогічної діяльності може відбуватись з різною мірою успішності. Проте реалізація в організації навчального процесу визначених нами педагогічних умов об'єктивно створює тло для прояву і розвитку у магістрантів професійної толерантності як особистісної позиції, що зумовлює якісні характеристики педагогічної діяльності, яку вони опановують.

Отже, якісні характеристики педагогічної діяльності майбутніх викладачів були основними показниками для оцінювання наявності/відсутності у них професійної толерантності. Оцінювання здійснювалось за результатами розробки і захисту магістрантами проектів програм і навчально-методичного забезпечення навчальних курсів, що входять у сферу предмета їхньої спеціальності; проведення лекційних і семінарських занять під час педагогічної практики та матеріалами їх самоаналізу.

При вивченні продуктів педагогічної діяльності магістрантів урахувалось: яким чином студенти - учасники навчального процесу, їх особливості, ураховані й представлені у плануванні і методиці реалізації завдань навчального курсу, в оцінюванні його результатів; яку роль і які функції для них передбачаються при виборі технології організації навчального процесу, створенні його методичного забезпечення; на яких принципах вибудовуються відносини викладача і студентів у навчальному процесі і у яких формах.

Зібрані за цими показниками матеріали використовувались для аналізу позицій, якими керувались магістранти при вирішенні завдань педагогічної діяльності. Оцінювання здійснювалось за критеріями

усвідомленості й усталеності прояву. Стала наявністю і переконливістю прояву показника в усіх випадках оцінювалась балом 3; наявність його у переважній більшості випадків – балом 2; випадковий прояв – балом 1 і відсутність прояву – балом 0.

Крім діагностування учасників експерименту за індивідуальними характеристиками ураховувалась також якість їхньої теоретичної і практичної підготовки, що характеризувалась за результатами складання ними іспитів з предметів загально педагогічного і методичного циклу.

Первинні дані експериментальної вибірки за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів подані у таблицях у додатку В.

Другий етап експериментального дослідження був присвячений проведенню основного формувального експерименту. Його головна мета полягала у перевірці достатності та ефективності визначених педагогічних умов щодо формування у магістрантів - майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності.

Формувальний експеримент проходив у формі педагогічної майстерні, у якій магістранти працювали щотижня упродовж навчального року. Організація і зміст роботи у педагогічній майстерні відповідали визначеним педагогічним умовам і забезпечували їх реалізацію. Після завершення формувального експерименту було проведено повторні підсумкові зрізи за описаними вище показниками.

На третьому – заключному етапі, матеріали експериментальної роботи піддавались аналізу й узагальненню з використанням методів математичної статистики. Крім того, була організована перевірка одержаних результатів в умовах підготовки магістрантів в інших вищих навчальних закладах.

2.2. Зміст та результати розвідувально-пошукового етапу експериментальної роботи

Необхідність проведення розвідувального етапу експерименту зумовлювалась відсутністю у науково-педагогічних дослідженнях загально визнаного розуміння сутності педагогічної діяльності викладача вищої школи, характеристик, що зумовлюють її якість. Зауважимо, що в одних випадках вони пов'язуються із загальною культурою і освіченістю викладача, його обізнаністю у предметі, що викладається (О. Барабанщиков, А. Бусигіна, О. Гура, В. Завіна, І. Ісаєв та ін.). У других – з досвідом викладацької діяльності та інтересом до неї (В. Горова, З. Єсарєва, Н. Кічук, А. Кузьмінський та ін.). У третіх – з індивідуальними рисами викладача, особливостями його характеру, ставлення до студентів тощо (С. Батракова, І. Глікман, М. Добрускін, Н. Журавльова, В. Зима та ін.).

Численні спогади і спостереження за роботою викладачів вищої школи різного фаху, що наводяться у літературних джерелах, наш власний педагогічний досвід засвідчують, що найбільш вражаючою студентів і високо оцінюваною характеристикою є їхня обізнаність у предметі, що викладається. Натомість, відомо чимало випадків, коли знані фахівці у певній сфері науки і професійної діяльності, не вміли працювати в аудиторії, навчати студентів тому, чим самі досконало володіли. Не виключенням є й такі випадки, коли викладач вищої школи, що відрізняється від науковців за широтою та глибиною обізнаності у предметній галузі, до якої належить навчальна дисципліна, вважається найкращим. Підставою для такої оцінки стає його вміння передавати свої знання студентам, стимулювати їх до самостійного пошуку.

У багатьох джерелах наукового і навчального характеру стверджується думка, що професійна майстерність педагога значною мірою залежить від його артистизму, емоційності, виразності мови, комунікативних і риторичних умінь тощо (В. Бабаскін [21], В. Гайворонська [67], І. Глазкова [75], В. Горова [80], О. Деревянченко [90] та ін.). Безумовно, що у практиці вищої освіти ці якісні характеристики здатні вразити студентів, зацікавити їх особою викладача. Але якщо він не володіє знаннями у предметі, що викладає, не вміє їх довести для усвідомлення студентам, то інтерес до нього втрачається і негативне або байдуже ставлення поширюється на навчальний предмет.

Не заперечуючи значущості зазначених вище характеристик педагогічної діяльності викладача для його професійної майстерності, ми вважали за необхідне отримати більш повну і точну інформацію щодо її складових і якісних ознак. Крім того, бажано було визначити серед них місце професійної толерантності як характеристики, що виявляється у якості педагогічної діяльності викладача через ставлення до студентів і організацію їхньої навчальної діяльності.

Робоча гіпотеза розвідувального експерименту полягала у припущенні, що якість педагогічної діяльності викладача вищої школи зумовлюється його індивідуальними та особистісними характеристиками, що інтегруються і виявляються в типових для нього способах роботи зі студентами.

З метою отримання надійної і достовірної інформації опитування проводилось у вищих навчальних закладах технічного і гуманітарного профілю. Для проведення розвідувального експерименту було розроблено спеціальну анкету, яка містила запитання, відповіді на які мали визначити: наявність і розповсюдженість серед професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів викладачів, яких

студенти вважають майстрами своєї справи; якісні ознаки, за якими студенти визначають викладачів-майстрів серед інших.

До змісту анкети було включено такі запитання:

1. Чи є, на Вашу думку, серед Ваших викладачів такі, яких Ви можете назвати майстром педагогічної справи?
2. Чи можна сказати, що викладачі-майстри складають більшість у професорсько-викладацькому складі ВНЗ, де Ви навчались?
3. Чи є, на Вашу думку, типові риси або якості, які відрізняють викладачів-майстрів від інших?
4. Чи достатньо, на Вашу думку, викладачу вищої школи педагогічного досвіду, щоб стати майстром своєї справи?
5. Чи достатньо, на Вашу думку, для викладача бути широко ерудованим і обізнаним у предметі, що викладає, щоб стати майстром?
6. Чи є, на Вашу думку, обов'язковою ознакою викладача-майстра наявність наукового ступеня (кандидат/ доктор наук) або вченого звання (доцент/професор)?
7. Які ознаки Ви би зазначили, характеризуючи особистість викладача-майстра?
8. Які ознаки, на Вашу думку, принципові для педагогічної діяльності викладача-майстра?
9. Як би Вам запропонували всі ознаки викладача-майстра упорядкувати за мірою зменшення їх значущості, то як би ця послідовність виглядала? Наведіть її.

Зміст анкети наведено у додатку А.

Первинна обробка отриманих матеріалів виявила, що 94,76% опитуваних (163 особи) вважають, що серед викладачів їхнього ВНЗ є такі, яких можна назвати майстром викладацької справи. На запитання щодо достатності ерудиції і обізнаності у навчальному предметі для того, щоб стати викладачем – майстром, 38,95% (67 осіб) дали

позитивну відповідь. Проте більша частина опитуваних вважає це недостатнім – 61,04% або 105 осіб. Цікаво, що позитивну відповідь дали переважно випускники технічного ВНЗ. Для опитуваних з гуманітарною освітою обізнаність у предметі і загальна ерудованість викладача не є запорукою його педагогічної майстерності. Більшість опитуваних не пов'язують педагогічну майстерність викладача з наявністю у нього наукового ступеня (56,39% або 97 осіб) або вченого звання (60,46% або 104 особи). Наявність педагогічного досвіду вважають основним чинником майстерності викладача (85,46% або 147 осіб).

Аналіз відповідей на друге, третє, п'яте і шосте запитання виявив, що для опитуваних було складно розділити риси особистості викладача-майстра і якісні ознаки його педагогічної діяльності. Наприклад, такі риси особистості як справедливість, поважне ставлення до студентів зазначались серед якісних ознак педагогічної діяльності викладача-майстра, а вміння пояснювати складне, роботи його простим, бути послідовним у вимогах до студентів – відносились до рис особистості викладача-майстра.

Характеризуючи обставини, від яких залежить педагогічна майстерність викладача, опитувані студенти і магістранти, молоді викладачі вказували на наявність у нього емоційної рівноваги, багатії уяви і інтуїції, доброзичливості, принциповості, творчості і багато інших різноманітних станів, рис і властивостей.

Суттєві розбіжності в ознаках і якісних характеристиках, з наявністю яких опитувані пов'язували педагогічну майстерність викладача вищої школи, виключали можливість їх безпосереднього упорядкування для кількісного і якісного аналізу. Зважаючи на це, формалізація отриманих даних та їх аналіз здійснювалась за допомогою методів математичної статистики.

Статистична обробка починалась зі створення базової матриці A (i , j), де N – число експертів; M – число факторів; $i = 1 \div N$; $j = 1 \div M$. Базова матриця складалась з матриць, у яких були відображені результати опитування респондентів в усіх групах за всіма факторами, тобто

$$N = \sum_{i=1}^4 N_i,$$

де N_i , $i = 1 \div 4$ - число респондентів у кожній групі. Фактори, які експерти не визначали, позначались рангом 0.

Доповнення матриці зв'язаними рангами здійснювалось таким чином: елементам кожної строки матриці $\{A\}$, які позначались рангом 0, приписувався ранг, обчислюваний за умови, що сума рангів за кожним рядком матриці повинна дорівнювати одна одній і сумі елементів натурального ряду від 1 до M .

$$\sum_{j=1}^M R_j^{(1)} = \sum_{j=1}^M R_j^{(2)} = \dots = \sum_{j=1}^M R_j^{(N)} = \sum_{j=1}^M j$$

де $R_j^{(k)}$ - ранг, присвоєний j -му фактору кожним експертом.

Ранги факторів, які на думку експертів були не значимими, розраховувались за формулою

$$R_1^{(i)} = R_2^{(i)} = \dots = R_k^{(i)} = \left(\sum_{j=1}^M j - \sum_{j=1}^4 R_j^{(i)} \right) / K$$

де K - число незначущих, на думку i -го експерта, факторів, L - число факторів, яким i -й експерт приписував відповідний ранг.

Статистична обробка даних, отриманих від респондентів усіх груп, починалась з перевірки гіпотези про однорідність генеральних сукупностей, з яких було складено вибірки. Гіпотеза однорідності полягала у припущенні, що генеральні сукупності, з яких складено вибірки, є однаковими і їм відповідають однакові функції розподілення.

Перевірка гіпотези здійснювалась за допомогою рангового критерія однорідності для випадку, коли кількість виборок більше двох [76]. Ранговий критерій однорідності був розрахований за формулою:

$$H = \sum_{i=1}^k \frac{(K_i - EK_i)^2}{DK_i}, \quad K_i = \sum_{j=1}^{n_j} \varphi(R_{j,n}) \quad (i = 1, k),$$

де K - число груп експертів;

n_j - число об'єктів;

$R_{j,n}$ - ранги;

$\varphi(x)$ - щільність нормального розподілу;

EK_i - математичне очікування;

DK_i - дисперсія.

Вважаючи на те, що кожне K_i має нормальний розподіл, оскільки є сумою частот нормального розподілу, повна сума якого відома з формули: $S_0 = \sum_{i=1}^4 K_i$,

то можна припустити, що між ними існує один лінійний зв'язок. У випадку правильності висунутої гіпотези, випадкова величина H повинна мати χ^2 - розподілення з $K - 1$ ступенем свободи.

Отримане за результатами розрахунків значення величини рангового критерія ($H = 3,000$) було менше критичного значення ($H = 7,532$). На цій підставі було прийнято рішення про істинність гіпотези однорідності вибірки, що дозволяло розглядати відповіді респондентів усіх груп як одну генеральну сукупність.

Подальша обробка даних полягала в аналізі статистичних зв'язків між порядковими перемінними. Він здійснювався методом рангової кореляції Стьюдента [76]. У якості основної характеристики статистичного зв'язку між порядковими перемінними використовувався коефіцієнт конкордації (узгодженості)- χ^2 . Для нашого випадку він був розрахований за формулою:

$$(W) = \chi^2 = \frac{\sum_{j=1}^m \left(\sum_{i=1}^m R_{ij} - \frac{m(m+1)}{2} \right)}{\frac{1}{12} nm(m+1) - \frac{1}{m-1} \sum_{i=1}^n T_i} = 103,827,$$

$$\text{де } T_i = \frac{1}{12} \sum_{\alpha} t_{\alpha i} (t_{\alpha i}^2 - 1) = 39,83068$$

З урахуванням того, що χ^2 - розподіленість величини коефіцієнта конкордації, яка має місце у випадку, коли в досліджуваній генеральній сукупності множинний ранговий зв'язок відсутній, значення коефіцієнта конкордації, що визначалось, порівнювалось з табличним значенням п'ятивідсоткової точки χ^2 розподілу з відповідним числом ступенів свободи.

На підставі того, що значення $\chi^2 = 103,827$ перевищувало табличне значення п'ятивідсоткової точки χ^2 - розподілу ($\chi^2 = 39,830$), було прийнято рішення про математичну значущість зв'язку між перемінними, їх узгодженість.

Рішення наступної задачі – створення статистичної моделі «викладач-майстер» на підставі експертних оцінок здійснювалось шляхом узагальнення відповідей усіх респондентів і відтворенням її у кількісній формі. Узагальнені кількісні характеристики факторів, які були об'єктами оцінки, були розраховані за допомогою перетворених рангів і уявляли собою вагу (внесок) кожного з них в узагальненому судженні всіх респондентів, які брали участь в опитуванні.

За значеннями характеристик факторів при заданій точності $5 \cdot 10^{-4}$ (вага (i) – вага (i+1) > 0,0005) було визначено шість найбільш значущих факторів. Серед них: компетентність, обізнаність викладача у навчальному предметі, галузі знання і професійній діяльності, якої навчає; особистісні риси, що характеризують позицію викладача в організації навчального процесу, його ставлення до студентів;

особистісні риси, що визначають його ставлення до самого себе, власної педагогічної діяльності, її результатів; особистісні риси, що характеризують стиль спілкування, роботи з аудиторією; загальна ерудиція; культура поведінки і діяльності; індивідуальні особливості характеру і поведінки.

Зокрема, це характеристики, що визначають ставлення викладача до навчального предмета, якій він викладає студентами; до самої методики викладання навчального предмета; ставлення до себе і студентської аудиторії; його загальна культура і особистісні якості.

Зважаючи на те, що значення ваги факторів є коефіцієнтами лінійної моделі у визначенні педагогічної майстерності викладач вищої школи, правомірно дійти висновку, що ідеальний викладач або «викладач-майстер», якому властиві усі наведені вище характеристики у повному обсязі, повинен мати їх у сумі ваги, що дорівнює 1 (тобто 100%). Але вага кожного фактору у загальній моделі викладача майстра є різною.

Обробка відповідей опитуваних методом кластерного аналізу виявила, що визначені студентами і молодими викладачами характеристики викладачів, які на їхню думку, є майстрами педагогічної діяльності, можна об'єднати у декілька груп. У кількісному виразі значення ваги цих факторів представлені у величинах від 0 до 1 в таблиці 2.1.

З наведених у таблиці даних бачимо, що найбільш вагомими, на думку сучасних випускників вищого навчального закладу і молодих викладачів, є характеристики, які виявляють особливості навчання викладачем-майстром студентів своєму предмету, тобто методику його педагогічної діяльності (0,210).

Таблиця 2.1

Фактори моделі «викладач-майстер»

№№ п/п	Фактор	Показники прояву	Вага
1.	Ставлення до предмета викладання	компетентність, обізнаність у навчальному предметі, галузі науки, до якої належить навчальний предмет; професійній діяльності, яку опановують студенти	0,197;
2.	Ставлення до методики викладання	толерантність, гнучкість у викладі навчального матеріалу, здатність вислуховувати і приймати точку зору, відмінну від власної, відсутність одноманітності в організації навчального процесу, співпраці зі студентами	0,210;
3.	Ставлення до себе	самокритичність, відповідальність, чесність, справедливість, вимогливість	0,165
4.	Ставлення до студентської аудиторії	демократичність, доброзичливість, уважність, вміння слухати і чути інших, врівноваженість, здатність враховувати позицію студента	0,161
5.	Загальна культура	широкий світогляд, обізнаність у різноманітних сферах життя, культури, професійної діяльності, культура мислення і мовлення	0,135
6.	Особисті риси	ввічливість, стриманість, охайність, почуття гумору, емоційність	0,132

Наступною за ступенем значущості вони вважають обізнаність, компетентність викладача у предметі, що він викладає, вміння пояснити студентам його місце у вирішенні конкретних завдань професійної діяльності (0,197). Майже однаково важливими для викладача-майстра наші респонденти вважають характеристики, що виявляють його ставлення до себе (0,165) і студентів (0,161). Найменш вагомими для викладача-майстра вважаються його загальна культура (0,135) та індивідуальні риси, які характеризують його як людину і особистість (0,132).

Слід зазначити, що визначені за результатами розвідувального експерименту фактори, що якісно характеризують педагогічну діяльність викладача з погляду студентів, принципово не відрізняються від тих уявлень і результатів наукових досліджень, які наводяться в літературних джерелах. Однак вони не розглядались з позиції їх значущості для сучасних студентів і тих, хто бачить себе в майбутньому викладачем вищої школи. Для нашого дослідження важливо, що на відміну від поширеного погляду на викладача вищої школи як ученого – дослідника, сучасні студенти цінують більше його позитивне, толерантне ставлення до всіх різноманітних розбіжностей, відмінностей, протиріч, які виникають між учасниками навчального процесу, ніж компетентність в предметі, який він викладає.

2.3. Методика реалізації педагогічних умов формування професійної толерантності в процесі підготовки магістрантів до викладацької діяльності

Мета формувального експерименту полягала у перевірці достатності і ефективності визначених педагогічних умов для формування у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи

професійної толерантності. Нагадаємо, що першою педагогічною умовою формування у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності нами визначено набуття досвіду самовизначення відносно цілей, змісту ті способів викладацької діяльності. Для її реалізації необхідно було визначити зміст, в процесі опанування якого може бути реалізована дана педагогічна умова, і форму організації навчального процесу, яка дозволяє створити простір для вільного обміну думок, дискусій і діалогу, не обмежуючи його змістом конкретного навчального предмета і його завданнями.

За нашим задумом, зміст, на якому має формуватись професійна толерантність магістрантів, повинен бути універсальним і охоплювати усі основні проблеми і питання, вирішення яких обов'язково входить до кола обов'язків викладачів вищої школи.

Крім того, він повинен бути:

- проблемним, тобто таким, що не дає місця для єдино правильної або істинної відповіді;

- інтегруючим, тобто таким, що дозволяє актуалізувати і усвідомити у системі знання з різних навчальних предметів, які вивчались у процесі професійної підготовки;

- практично зорієнтованим, тобто таким, що безпосередньо пов'язаний з практикою професійної діяльності викладача у вищій школі.

Відповідно до цих вимог змістом, на якому відбувалось формування у магістрантів професійної толерантності було обрано навчальний предмет «Дошкільна педагогіка». Саме викладання певного навчального предмета є складовою професійної діяльності викладача вищої школи. Він створює його зміст і структуру, визначає цілі і завдання, розробляє технологію його опанування студентами і відповідний методичний супровід. Навчальний предмет у діяльності

викладача вищої школи є предметом і основним інструментом за допомогою і на підставі опрацювання якого він розвиває мислення студентів, формує їх світогляд і свідомість, готує до виконання відповідної професійної діяльності. Натомість саме підготовка до створення програми навчального предмета, розроблення його змісту, структури, методичного супроводу не розглядається сьогодні в жодних державних стандартах і програмах підготовки магістрантів до професійної викладацької діяльності.

Для групи магістрантів, які брали участь у формувальному експерименті, зміст навчальних предметів був конкретизований вимогами їхньої майбутньої спеціальності, а саме дошкільної педагогіки. Отже дошкільна педагогіка, принципи її розробки як навчального курсу визначала зміст формувального експерименту, межі тем, які вимагали від магістрантів обговорення і самовизначення.

При виборі форми проведення експериментальної роботи ми враховували, що будь-який спецкурс, спецсемінар, лекційний курс викликає у магістрантів певний стереотип поведінки і мотивації, які в них вже склались упродовж чотирьох років навчання у ВНЗ і які не залишають місця для накопичення досвіду у власному виборі і визначенні цілей, змісту, способів навчання. Усе це суперечило педагогічній умові, яку ми намагались реалізувати. Тому для її реалізації ми обрали форму педагогічної майстерні, яка проводилась поза межами навчальних дисциплін і відведеного на них часу.

Педагогічна майстерня працювала раз на тиждень 2-3 години протягом усього навчального часу. Участь у роботі такої майстерні не була обов'язковою для магістрантів і результати їхньої роботи не оцінювались за номенклатурою традиційних заліків і іспитів, передбачених навчальним планом підготовки за освітньо-кваліфікаційною програмою «Магістр». Магістранти мали право і

можливість приносити на обговорення і опрацювання у педагогічній майстерні свої проекти, методичні розробки, що готувались до захисту на навчальних дисциплінах, включених до навчального плану підготовки. Зокрема, це були їх власні самостійні розробки з курсів «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання педагогічних дисциплін», «Сучасні інформаційні технології неперервної вищої освіти», «Педагогічні технології навчання у вищій школі», магістерських робіт тощо. Крім того, педагогічна майстерня була відкрита для відвідування всіма бажаючими: викладачами, аспірантами.

Обираючи для формувального експерименту форму педагогічної майстерні, ми виходили з того, що навчання дорослих за даними сучасних досліджень (Р. Бар, А. Бусигіна, Т. Гаврилова, О. Гура, Л. Ілюшин, І. Калачова, Б. Левківський, К. Роджерс, Г. Сухобська, К. Фопель та ін.) принципово відрізняється від навчання тих, хто належить до категорії учнів і не відповідають за свій вибір і вчинки, тобто тих, кого називають недорослими. На відміну від студентів, магістранти безумовно належать до категорії дорослих, бо за віком, соціальним статусом і наявною освітою несуть повну і свідому відповідальність за свою позицію, свій вибір і свої власні вчинки у будь-якій сфері життєдіяльності, у тому числі і навчанні.

За визнанням учених, дорослому, що навчається, має належати провідна роль у процесі навчання, бо він спрямований на власну самореалізацію, самоуправління і усвідомлює свою самостійність і незалежність. Крім того, магістранти, як дорослі люди, вже мають певний життєвий, соціальний, професійний досвід, що є важливим джерелом для їх свідомого навчання, критичного осмислення того, що їм пропонується для опанування в процесі навчання, з позиції особистої і професійної значущості.

Натомість досвід, який у них склався до вступу до магістратури, суперечить такому свідомому ставленню до навчання, оскільки вся навчальна діяльність сучасного студента зводиться до запам'ятовування інформації, яка сьогодні подається переважно у вигляді аксіом, що не підлягають обговоренню, не перевіряються здоровим глуздом і логікою, а лише ілюструються певними прикладами і зразками, які формально треба відтворити за зразком у певних практичних діях. Авторитарність і дидактизм такого навчання викликає внутрішній протест у багатьох студентів, особливо у тих, хто свідомо відноситься до свого навчання і має власну точку зору на ті речі і явища, які вивчаються. Суттєво, що результати такого навчання, які набувають форми набутих у готовому вигляді знань, умінь, швидко і легко втрачаються і відновити їх самостійно неможливо, бо вони є особистими знаннями викладача, а не створенням власного розуму і свідомості студента.

Приймаючи рішення про продовження своєї професійної підготовки, магістранти як дорослі люди більш, ніж звичайні студенти, мають урахувати свої можливості, які суттєво обмежені побутовими, соціальними, професійними, часовими та багатьма іншими факторами. Вони більше здатні до самостійного планування власних дій у процесі навчання, прогнозувати їх наслідки і ефективність для реалізації власних цілей і потреб.

Обираючи для проведення формувального експерименту форму педагогічної майстерні, відповідно до загально педагогічного принципу урахування індивідуальних і вікових особливостей тих, кого навчають, ми враховували, що вона дає магістрантам можливість виявити і реалізувати:

- індивідуальні інтереси і здібності;

- власні потреби в отриманні знань і набутті нового досвіду в навчанні;
- власну незалежність і цілеспрямованість, здатність організовувати себе на досягнення особисто значущих цілей;
- власний життєвий досвід для критичного осмислення цінності навчання, оволодіння навичками самонавчання;
- практично перевірити ефективність свого попереднього досвіду у навчанні та інше.

Зазначені особливості навчання дорослих дозволяли організувати логіку формувального експерименту відповідно до циклу Колба [284]. Нагадаємо, що таку назву отримав методичний підхід, який зорієнтований на навчання тих, кому важливо у всьому переконатись на власному досвіді або у кого є сильний внутрішній опір до конкретної ситуації навчання.

Нижче у таблиці 2.2 наведено систематизовану характеристику складових цього методу навчання дорослих.

При визначенні змісту, який підлягав опрацюванню магістрантами у педагогічній майстерні, ми виходили з того, що викладач має знати:

- що являє собою дошкільна педагогіка як навчальний предмет;
- чому має слугувати вивчення дошкільної педагогіки під час підготовки студентів як майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності;
- які вимоги треба враховувати, розробляючи зміст і структуру дошкільної педагогіки як навчального предмета;
- Які кроки необхідно зробити, щоб самостійно розробити зміст, структуру і програму навчального курсу «Дошкільна педагогіка»;
- Від чого залежить ефективність і якість вивчення студентами курсу дошкільної педагогіки.

Таблиця 2.2

Методика навчання дорослих за Р.Колбом

Назва етапу	Сутність етапу	Результат етапу
Актуалізація наявного досвіду	Спроба створити певний продукт, на підставі того, чому навчався і так як вміє зараз, без урахування того, чи є його вміння і знання достатніми.	Усвідомлення необхідності подальшого або спеціального навчання (продукт не вдалось створити або він створений невдало, погано).
Рефлексія	Критичний аналіз накопиченого досвіду, висновок про те, що було зроблено вдало, а що можна зробити краще або зовсім по іншому.	Внутрішня готовність до змін і навчання, повне або часткове уявлення про те, як і у якому напрямі діяти правильно.
Теорія	На підставі набутого досвіду і його критичного аналізу створення власного теоретичного знання про те, як краще і правильно створювати визначений продукт.	Усвідомлення принципу створення алгоритму певних практичних дій.
Закріплення на практиці	Опрацювання теоретичного особистого знання у вирішенні практичних завдань, коректування і уточнення його змісту.	Оволодіння цілком або частково опрацьованою системою умінь і навичок самостійного створення нового продукту.

Обговорення цих питань, з одного боку, було досить привабливим для магістрантів, оскільки вони начебто відтворювали досвід вивчення цього предмета. З іншого боку, вони були складними, бо вимагали подивитись на навчальний предмет не очима студентів, яких навчають, а очима викладача, який свідомо добирає і упорядковує навчальний

матеріал, його зміст, логіку висвітлення для того, щоб краще підготувати студентів до виконання певної професійної діяльності.

Робота у педагогічні майстерні складалась з декількох етапів. Перший етап був присвячений введенню їх у ситуацію самовизначення; другий – переконанню у правомірності різноманітних підходів щодо розроблення викладачем змісту і структури навчального предмета, третій – узагальненню набутого досвіду самовизначення у сфері професійної діяльності й оцінюванню його ефективності для власного розвитку і становлення як викладача-професіонала.

Для магістрантів - учасників експерименту навчальна ситуація починала розгортатись з настанови керівника педагогічної майстерні. Він позначав основні ідеї щодо організації її роботи та правила взаємодії її учасників. Така настановча консультація викладача-організатора й керівника педагогічної майстерні мала важливе значення для мотивації самовизначення магістрантів.

Уже на початковому етапі вона визначала для магістрантів межі простору для усвідомлення професійної діяльності викладача вищої школи і задавала три основні плани (або фокуси) для її осмислення: план необхідного, того що обумовлюється соціальним замовленням суспільства щодо навчання й виховання фахівців для системи дошкільної освіти, тенденціями його змін; план належного, як освоєння вже існуючих схем, нормативів підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності; план можливого, як спосіб подолання існуючих недоліків в підготовці фахівців із дошкільної освіти до вихованні й розвитку дітей дошкільного віку.

Настанова на вільне, ігрове, імітаційне опрацювання питань, пов'язаних зі змістом професійної діяльності викладача вищої школи, вже на самому початку роботи педагогічної майстерні дозволяла

магістрам визначити своє ставлення до неї, інтересу до участі в її роботі.

Слід зазначити, що при зовнішній простоті вирішення питання щодо участі у роботі педагогічної майстерні, магістранти вже на цьому етапі починали зазнавати певних психологічних труднощів у самовизначенні. З одного боку, оголошення участі у роботі педагогічної майстерні не обов'язковою відвідування як навчальних курсів, значно спрощувало прийняття рішення щодо її відвідування. На перший погляд, це знімало необхідність самостійної підготовки, самоорганізації, здійснення будь-яких вольових зусиль для концентрації свого мислення, розумових дій, уваги тощо. Типовими для магістрантів на цьому етапі були запитання: Гра у викладачів? Навіщо? Що у цьому складного? Чому серйозному можна навчитись, граючись у професію дорослих? Грати – одне задоволення: не потрібно ніяких зусиль! Тільки чому так можна навчитись? та інші.

Важливий момент, на який магістранти прагнули одержати відповідь вже на першій зустрічі з керівником педагогічної майстерні, полягав у з'ясуванні правил участі у її роботі. За звичною для студентів позицією, їх цікавило, що вони мають робити і як робити, щоб заслужити високу оцінку. І відповідь про те, що робота у педагогічній майстерні такої оцінки не передбачає, що основна її мета в тому, щоб порушити їх внутрішній конформізм, пристосування до вимог викладачів як основний шлях освоєння професійної діяльності, виявити в кожному магістранті його самоцінність, заохотити його сильні сторони й спрямувати в русло «побудови самого себе» як професіонала, їх звичайно дивувала.

Принциповим для роботи педагогічної майстерні була її організація без правил, як заздалегідь кимось написаних й затверджених інструкцій, що визначали, яким чином варто діяти в

тому чи іншому випадку. Такі правила створювалися безпосередньо в процесі роботи педагогічної майстерні, за ступенем необхідності керування взаємодією її учасників і створення умов для продуктивної співпраці. Вони були безпосереднім продуктом досвіду самих магістрантів в організації взаємодії, спілкування і співпраці в процесі спільного навчання.

У процесі створення таких правил магістранти навчалися розглядати ситуації, що виникали, одночасно з двох позицій - з позиції викладача і позиції студента. Важливим моментом при цьому було чітке усвідомлення спрямованості дії цих правил, запроваджуваного ними характеру педагогічної взаємодії: суб'єкт-суб'єктної або суб'єкт-об'єктної. Таким чином, на тлі обговорення предмета професійної діяльності викладача – розроблення навчального предмета, у процесі взаємодії магістрантів паралельно проводилась робота на усвідомлення учасниками педагогічної майстерні власних позицій, способів та ефективності спілкування та співпраці один з одним. Нагромаджуваний таким чином досвід роботи в колективі, уміння ефективно взаємодіяти, вести діалог, надавав їм орієнтирів для створення правила, на яких вибудовувалась колективна навчально-пізнавальна діяльність.

Для урізноманітнення цього досвіду і наближення умов роботи у педагогічній майстерні до умов реального навчального процесу вищого навчального закладу, виконавці ролі керівника майстерні постійно змінювались. Вони могли призначатись за власним бажанням магістрантів, за бажанням всієї групи, за вибором викладача. Використовувались й такі варіанти, коли заняття у педагогічній майстерні проводив магістрант у парі з іншим магістрантом або викладачем. Для всіх випадків діяли правила: працює колектив викладачів-колег, а не студентів і викладачів; ніхто нікого не навчає і має права повчати. Дотримання цих правил дозволяло постійно

підтримувати у магістрантів мотивацію до усвідомлення своїх дій і вчинків з позиції їх доцільності і правомірності для викладача вищої школи.

Чітка організаційна основа для роботи магістрантів у педагогічній майстерні була необхідна не тільки для впорядкування їхніх знань і досвіду в за певною логікою, але й у зв'язку з постійним нагадуванням про наявність певного простору, де має відбуватись їх самовизначення і самоусвідомлення як викладачів ВНЗ.

Поштовхом для початку роботи педагогічної майстерні було запитання: із чого починається робота викладача дошкільної педагогіки? Обговорюючи це питання, магістранти, які вже мали підготовку до професійної діяльності в системі дошкільної освіти, мали усвідомити, що на відміну від дошкільних навчальних закладів, професійна діяльність викладача вищої школи сьогодні фактично не обмежена і не регламентована. Усі програми і підручники з дошкільної педагогіки та багатьох інших навчальних предметів, які сьогодні використовуються у процесі підготовки студентів, не є нормативними, а лише рекомендованими. Тобто вже з самого початку перед викладачем виникає ситуація вибору: скористатись розробками інших, відомих авторів і авторитетів, або спробувати самостійно розробити програму і зміст навчального курсу.

Подальша робота здійснювалась у напрямку критичного аналізу ефективності обох шляхів з позиції самого викладача і позиції студентів. При аналізі традиційного шляху – використання програми, підручника навчального курсу з дошкільної педагогіки, розроблених авторитетними і відомими авторами, магістрантам необхідно було чітко сформулювати аргументи щодо позитивних і негативних моментів їх використання у власній викладацькій діяльності. Серед позитивних моментів зазвичай вони посилались на те, що ці програми і підручники

використовуються всюди, мають відповідні дозвільні грифи, використовуються вже багато років, перевірені педагогічним досвідом, створені науковцями на науковій основі та інше. Негативні моменти пов'язувались з браком підручників і програм з дошкільної педагогіки у бібліотеці, стислим викладом навчального матеріалу, відсутністю у їх змісті рекомендацій щодо впровадження окремих розділів, передбачених сучасними програмами з дошкільної освіти.

Серед критичних моментів, які відзначались з позиції студентів, магістранти звертали увагу на те, що курс дошкільної педагогіки мало пов'язаний з реальними потребами практичної діяльності вихователів, досить часто дублює за своїм змістом інші навчальні предмети, не відповідає на запитання, для чого він вихователю та інше. Дискусія з порівняння всіх позитивних і негативних моментів щодо вибору копіювання змісту дошкільної педагогіки, розробленого іншими авторами як першого кроку до опанування професії викладача вищої школи стала підставою для самовизначення магістрантів. Вони мали усвідомити цінність вибору цього шляху і сформулювати відповідні аргументи, зрозумілі для інших.

Аналогічна робота проводилась з критичного осмислення шляху самостійного створення програми і змісту курсу дошкільної педагогіки. Цікаво, що магістранти не знаходили підстав для його осмислення з позиції студентів, а з позиції викладачів вони бачили тільки негативні моменти: відсутність відповідних наукових знань, вміння логічно упорядковувати інформацію, подавати студентам і таке інше. Основна думка, яка простежувалась у більшості думок, була пов'язана з неприпустимістю для викладача помилки, використання недостатньо науково обґрунтованого знання.

Отже з обговорення шляхів, за яким може йти викладач до опанування своєї професійної діяльності, магістранти завжди обирали

традиційний – копіювання того, що вже відомо і пройдено ними у власному досвіді. Для роботи педагогічної майстерні головне було у тому, що тлі обговорення першого кроку до викладацької діяльності магістранти усвідомлювали і виголошували власну позицію. Тобто була чітко визначена їхня позиція відносно вибору шляху для оволодіння змістом і способом майбутньої викладацької діяльності.

З погляду психології, самовизначення особистості завжди пов'язане із критичною оцінкою сьогодення й минулого з метою підготовки до майбутнього. Необхідно визнати, що багатьом магістрантам відповісти на питання: чим вони незадоволені були як студенти, чого не вистачає їм сьогодні, щоб завтра стати викладачем - було непросто. Вони не розуміли й не приймали їхньої спрямованості, знімаючи тим самим з себе відповідальність за власні дії й вчинки. Залежно від того, робили вони спроби самовизначитися відносно цілей і участі у роботі педагогічної майстерні чи ні, вони залишались і продовжували працювали, або покидали її.

Вирішальним фактором для багатьох у таких випадках виявлялась наявність чи відсутність зацікавленого, особисто значущого відношення до діяльності викладача вищої школи як майбутньої професії. Як правило, самовизначення учасників педагогічної майстерні здійснювалося протягом перших трьох - чотирьох занять.

Паралельно із процесом самовизначення магістранти навчалися навичкам педагогічної рефлексії. Для цього керівник майстерні із самого початку постійно вводив моменти фіксації за допомогою запитань: чи правильно я Вас зрозумів? Як, на Вашу думку, вас зрозуміли інші? Чи можна Вас зрозуміти у такий спосіб...? Мені представляється, що обговорення прийняло новий напрям, давайте відновимо послідовність наших міркувань і т.д. Використання такого роду запитань - необхідність, оскільки сутність рефлексії - у розриві,

зупинці, відділенні поточного моменту ситуації і супутній йому дії від попередньої й наступних. У пошуках відповіді на поставлені запитання, студенти повинні були в подумки зуміти відокремити самого себе від того змісту, що обмірковувався.

Наступний етап роботи магістрантів у педагогічній майстерні був пов'язаний з опрацюванням існуючих програм з дошкільної педагогіки та спробами удосконалити їх зміст відповідно до тих критичних зауважень, які були висловлені на попередньому етапі роботи. Метою цього етапу було переконання магістрантів у тому, що існуючі програми не є досконалими і їх зміст залишає багато місця для подальшого удосконалення.

Для початку треба було визначити найбільш вдалу, з точки зору учасників педагогічної майстерні, чинну програму з курсу «Дошкільна педагогіка». Порівнянню і аналізу піддавались програми і підручники з дошкільної педагогіки, авторами яких є В. Ядешко, В. Козлова і Т. Поніманська. Створені у різні часи, вони сьогодні є найбільш вживаними у практиці підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності і використовуються викладачами педагогічних училищ, педагогічних коледжів і педагогічних університетів.

При порівнянні змісту цих програм, магістранти зазначали їх тотожність, подібність і відмінність. Основний висновок полягав у тому, що програма В. Ядешко, створена у середині 70-х років минулого століття, за своїм змістом і структурою суттєво не відрізняється від програми В. Козлової і Т. Поніманської. Відмінності є у назвах певних розділів і підрозділів, послідовності їх подання і повноті висвітлення, але основні теми залишились без змін.

Під час порівняльного аналізу увага магістрантів приверталась до того, що на відміну від будь-яких художніх, офіційно-ділових,

публіцистичних, зміст навчальних текстів має бути спрямованим на те, щоб відтворити у свідомості тих, хто їх вивчає, певну картину реалій у визначеній сфері пізнання, їх зв'язки і відношення, а також дати уявлення про набір засобів, за допомогою яких вони відображаються.

Стосовно дошкільної педагогіки, зміст навчального тексту має визначати цілі і засоби виховання, розвитку і навчання дитини дошкільного віку, їх відмінності від виховання, розвитку і навчання дітей іншого віку, в інших ланках системи освіти; пояснювати під впливом яких чинників відбуваються зміни у цих реаліях і у якому напрямку.

Обговорення з магістрантами існуючих програм і підручників з дошкільної педагогіки з цих позицій виявило їх недосконалість, недоречне повторення низки тем, які обговорюються більш глибоко у змісті інших навчальних предметів, які входять до нормативної частини навчальних планів з підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.010101 – дошкільна освіта. Зокрема, з курсів «Вступ до фаху», «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Організації та керівництво дошкільним вихованням», «Основи педагогічної майстерності», окремих методик тощо.

Усвідомленню магістрантами недоліків у змісті існуючих програм з дошкільної педагогіки сприяло використання різноманітних способів його схематизації, що без використання зайвих термін і звичних мовних штампів дозволяли створити наочні образи логічних зв'язків і підпорядкування певних реалій (педагогічних явищ і процесів), про які йшлося.

Після вилучення необґрунтованих повторень, логічних розривів, магістранти переконувались у можливості і потребі значного вдосконалення змісту того навчального предмета, до викладання якого вони готувались як майбутні викладачі, – «Дошкільної педагогіки».

Підсумком роботи магістрантів на цьому етапі було їх повторне самовизначення щодо цілей, змісту і способів педагогічної діяльності. На підставі свого власного досвіду вони переконувались у тому, що некритичне і неусвідомлене використання чужого досвіду у професійній діяльності викладача вищої школи мало ефективне. Їх головна мета – навчитись визначати цілі навчання студентів, створювати зміст навчального предмета і його структуру самостійно.

Упродовж усього другого етапу роботи в педагогічній майстерні магістранти навчались самостійно проводити рефлексивний аналіз ситуації і дій її учасників; коректно вести обговорення, дискусію, чітко формулювати власні думки і позначати своє ставлення до думок інших.

Самий важливий наслідок цього етапу полягав у тому, що магістранти долали свій страх перед помилкою і поганою оцінкою. За правилами, створеними під час роботи педагогічної майстерні, оцінювання за принципом «погано-добре» не припускалось. Магістранти навчались у кожному виступі, у кожній пропозиції знаходити позитивні риси і вносити конструктивні пропозиції щодо їх подальшого розвитку й удосконалення.

Ще одне правило, яке поступово усвідомлювалось і вводилось у дію, торкалось способів представлення учасниками педагогічної майстерні особистих думок, пропозицій, проектів на розгляд іншим. Магістранти переконувались, що єдиним предметом, який може піддаватись конструктивній критиці і об'єктивному аналізу є поданий у матеріальному вигляді текст. Він може бути оформлений у вигляді детального писемного тексту-опису, наочної схеми з використанням будь-яких символів, комп'ютерної презентації у вигляді слайду, але це єдиний спосіб представлення власних думок для розуміння і обговорення іншими. Переконанню у доцільності такого правила слугувала інформація, яку магістранти самостійно розшукали в Інтернеті.

За цією інформацією вони визначили для себе, що розуміння тексту являє цілеспрямовану інтелектуальну дію, за допомогою якої досягається адекватне відображення у свідомості того, хто сприймає текст, сенсу окремих понять і системи їх взаємозв'язків. При цьому розуміння досягається за рахунок виконання певного розумового алгоритму, а саме: визначення ключових понять; уточнення суб'єктів повідомлення (адресата); виявлення предикативних (смислових) зв'язків і узагальнення цих зв'язків у певній послідовності (підпорядкуванні). З погляду цього алгоритму, будь-який навчальний предмет, у першу чергу, потребує створення і послідовного використання певного словника термінів.

Слід зазначити, що складання педагогічних словників не є принципово новою формою самостійної роботи, яка використовується у практиці підготовки майбутніх педагогів. Така робота розпочинається із вивчення курсу «Загальні основи педагогіки» і продовжується при вивченні всіх основних теоретичних курсів. Проте, як правило, вона має на меті лише створення певного фонду визначень основних понять і категорій педагогіки таких, як-от: освіта, дошкільна освіта, система освіти, навчання, виховання, розвиток дитини, цілі, засоби, форми, методи, принципи організації навчально-виховного процесу, зміст навчально-виховного предмета, методика і технологія навчання і виховання та інші.

Складаючи педагогічні словники, студенти запам'ятовують їх визначення у тому вигляді, що пропонується викладачем. Таке володіння поняттями і категоріями забезпечує їхні певні уявлення про педагогічну мову і способи позначення її феноменів. Проте при цьому не розкривається зумовленість змісту цих понять контекстом розвитку педагогічної культури і педагогічної думки, їх різноманітне трактування

конкретними авторами, що створювали унікальний досвід практики навчання і виховання дитини.

Використовуючи пізнавальні ситуації на визначення понять, ми мали на увазі, що, застосовуючи поняття до позначення певного набору фактів, магістранти, як майбутні викладачі, повинні вміти визначати, чи дійсно ці факти укладаються у межі цього поняття, і знаходити ті з них, які виходять за його рамки. Створення такого словника для курсу «Дошкільна педагогіка» стало предметом жвавої і гострої дискусії. Підставою для цього стали результати порівняльного аналізу змісту базових педагогічних понять, наведений різними авторами у різних за своїм характером джерелах. Магістранти на власному досвіді переконались у різноманітності і невизначеності багатьох термінів, навіть таких поширених і вживаних, як навчання, виховання, освіта тощо.

Наприклад, одна з провідних ідей К. Д. Ушинського, яка широко використовується в дошкільній педагогіці, пов'язана з навчанням дитини рідною мовою. Рідна мова є предметом обговорення у спеціально присвячених цій темі працях К. Д. Ушинського. Проте в історичному контексті поняття про рідну мову, яке обґрунтовувалось К. Д. Ушинським, певним чином відрізняється від його розуміння іншими видатними педагогами, сучасними науковцями. Ще один приклад – розуміння змісту поняття «трудова виховання», до якого звертаються К. Д. Ушинський, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, Й. Песталоцці, С. Русова, М. Монтесорі, А. Макаренко, В. Сухомлинський та багато інших класиків педагогіки.

Уміння знаходити відмінності у визначені ключових понять, аналізувати і порівнювати їх зміст виявляє історію розвитку педагогічної мови, становлення її як певного соціокультурного коду, що використовується для позначення певних явищ педагогічної реальності

і створення їх відповідної структурованості, переконувало магістрантів в можливості існування різних поглядів на сутність явищ і процесів, що розглядаються дошкільною педагогікою.

Аналогічна робота проводилась з основними поняттями дошкільної педагогіки, такими як-от: цілі, зміст, методи і прийоми навчання і виховання, методика навчання і виховання, педагогічна технологія тощо.

Висновком із цього фрагменту співпраці магістрантів у педагогічній майстерні було визнання множинності підстав, за якими можуть бути сформульовані різні визначення понять; їхньої відносної істинності; обов'язковості обговорення змісту цих понять для досягнення порозуміння. Значною мірою формулюванню цього висновку сприяв досвід роботи магістрантів з іноземними текстами (англійськими) з питань виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

Наступний висновок було зроблено на підставі порівняння назв розділів і підрозділів навчальних програм і підручників з дошкільної педагогіки. У процесі обговорення магістранти з'ясували для себе, що будь-яка назва розділу, частини, фрагменту тексту є концентрованим формулюванням основної думки автора, відповідно до якої подається зміст, що її розкриває, розшифровує для розуміння іншими. Наприклад назва розділу «Предмет і завдання навчального курсу «Дошкільна педагогіка» передбачає зміст, відмінний від того, який має бути поданий під назвою «Предмет і завдання дошкільної педагогіки як науки». Ще один варіант назви цього розділу - «Дошкільна педагогіка як теорія професійної діяльності вихователя ДНЗ».

Культура мислення викладача передбачає, що він вміє не тільки виявляти і аналізувати педагогічні факти, що безпосередньо виявляються у практиці навчання і виховання дитини в системі дошкільної освіти, але й розглядати їх у системі причинно-наслідкових

відношень з зовнішніми обставинами, в яких вони існують, що передували та можуть наступити за ними. Такі приклади широко представлені у контексті зумовленості педагогічних явищ соціально-історичними і культурними обставинами. У дошкільній педагогіці – це розуміння природи виховання дитини, чинників, що впливають на його ефективність; зміст основних напрямів виховної роботи, її цілей, співвідношення навчання і виховання у розвитку дитини тощо.

Відомо, що правильна відповідь зумовлена правильністю формулювання самого запитання. В основі запитань можуть лежати некоректні допущення, вони можуть бути невизначеними, переобтяженими, внутрішньо суперечливими або просто не мати сенсу. Зважаючи на це, ми спонукали магістрантів до міркувань у контексті відомих їм ситуацій. Прикладом такої ситуації може бути наступна. В усіх підручниках з педагогіки навчання і виховання розглядаються як дві складові освітнього процесу. При цьому теорія виховання і дидактика (теорія навчання) представлені в підручниках окремими розділами. Магістрантам пропонувалось відповісти: Чи існує реально у професійній діяльності педагога (вихователя) відокремлені один від одного процеси навчання і виховання? Як реально відбувається навчання і виховання дитини? У чому виявляються їх результати? У чому вони відрізняються? Що покладено в основу розподілу педагогічного процесу на дві окремі складові: навчання і виховання? Чим зумовлена ця потреба? та інші.

Пізнавальні ситуації на усвідомлення відношення «частина-ціле» обговорювались під час визначення співвідношення феноменів які покриваються поняттями «розумове виховання», «розвиток логічного мислення», «розвиток мислення дітей», «світогляд дітей», «екологічне виховання», «моральне виховання», «засоби виховання» та інші.

Обговоренню та усвідомленню піддавались також взаємообумовленість і взаємозалежність цілей і засобів діяльності викладача. Зазвичай, коли йдеться про мету або завдання, не згадується про засоби їх досягнення. Проте відомо, що засіб не може бути таким, поки він не визначається як спосіб досягнення певної мети. Прикладами невідповідності цілей і засобів професійної діяльності педагога є гуманізація навчального і виховного процесу і авторитарний спосіб керування ним; розвиток самостійності мислення дитини без надання їй можливості самостійного вибору у змісті завдання, його труднощі, способів його вирішення; розвиток творчого мислення, творчих здібностей дітей на матеріалі завдань, які потребують копіювання, суто репродуктивної діяльності та інші.

Після відповідних узагальнень і висновків магістранти створювали і виносили на обговорення власні розробки програми з курсу «Дошкільна педагогіка», що відповідали меті третього етапу. Такі матеріали, з одного боку, ставали джерелом для порівняльного аналізу, конструктивної критики і рефлексії. З іншого, магістранти на власному досвіді переконувались, що зміст єдиного за своєю назвою навчального предмета може розгортатись за різною логікою і різними способами подання навчального матеріалу у текстах.

За результатами такої роботи був складений алгоритм створення навчального тексту: визначення цілі, яку мають досягти студентів за допомогою вивчення курсу дошкільної педагогіки; визначення основних об'єктів, які входять у сферу дошкільної педагогіки і навколо яких мають складатись уявлення майбутніх студентів; визначення і упорядкування зв'язків між цими об'єктами, встановлення їхньої супідрядності; вибір термінів для їх позначення; формулювання назв розділів і підрозділів із подальшим їх розкриттям у змісті конкретних текстів.

Важливим моментом у роботі педагогічної майстерні була руйнація у свідомості магістрантів переконання, що ті відомості і уявлення, якими вони оволоділи упродовж свого навчання є їх власними знаннями. На власному досвіді вони мали можливість переконатись, що інформація, яка отримана з будь-якого джерела для того, що стати знанням, має бути самостійно опрацьованою людиною, тобто пропущеною через її почуття, мислення і досвід. Тільки в цьому випадку повідомлення, уявлення, інформація стає особистим знанням.

Зазвичай в освітньому процесі педагогічних вищих навчальних закладів практика підготовки студентів до професійної діяльності полягає у розгляді її наукових основ і зводиться до засвоєння певних алгоритмів і рецептів вирішення педагогічних ситуацій, що відводять на другий план роботу зі свідомістю і цінностями особистості, її власним бачення ситуації та оточуючої її педагогічної реальності. Проте відомо, в будь-якому процесі пізнавальної діяльності присутні два рухи: від об'єкту до суб'єкта, коли дії людини визначаються зовнішнім світом; від суб'єкта до об'єкту, коли відбувається здійснення дії людини щодо довкілля. При цьому лише в останньому виявляється активність людини як суб'єкта пізнавального відношення. Тобто об'єкт створює можливості пізнання, а суб'єкт вибирає і реалізує їх у ході своєї пізнавальної діяльності.

Усвідомленість діяльності, за О. Леонт'євим, передбачає, що об'єкт не «даний» суб'єктові в готовому вигляді, а «будується» їм для себе. Так само і суб'єкт не даний собі з усіма своїми внутрішніми структурами: організовуючи для себе об'єкт пізнання, визначаючи його, суб'єкт конструює свої власні дії та їх зміст, тобто робить себе реальністю для самого себе.

Досить поширена думка про те, що «знанням не можна навчити» в досвіді роботи магістрантів у педагогічній майстерні знаходила своє

практичне підтвердження. У зв'язку з цим набула певного сенсу проблема цілей і способів викладання навчального предмета, зокрема, дошкільної педагогіки. Вона може забезпечувати долучення студентів до сфери практичної і наукової діяльності, що сьогодні у суспільній практиці позначається терміном «дошкільна педагогіка» через повідомлення їх набору певних поглядів, теорій, термінів, рекомендацій тощо. Саме така форма навчання є провідною у викладанні дошкільної педагогіки у вищих навчальних закладах. За таких умов дійсність, у яких відбувається виховання і навчання дітей дошкільного віку реальними фахівцями зникає за словами-символами.

Але можна йти іншим шляхом, коли викладач спільно зі студентами крок за кроком, використовуючи спільну мову і образи, відтворюють ту реальність, яка покривається словами «дошкільна педагогіка», і знаходять в ній місце для дитини, вихователя, сім'ї, дошкільного навчального закладу та опису їх взаємодії, здатної впливати на фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини у дошкільному віці.

Знання фактів, основних понять і концепцій, імен, дат, категорій безумовно дозволяють оволодіти певною інформацією, розвивають пам'ять, загальні уявлення. Але вона не є корисною для практичної дії і тому немає сенсу. Для розуміння й удосконалення професійної діяльності сучасного викладача вищої школи сьогодні важливий інший тип знання – динамічний, який легко піддається оновленню, використанню у різних предметних системах і логічних побудовах. Такий тип знання, який вчені називають особистим, є запорукою творчої, продуктивної діяльності, бо неможна створювати нове, не руйнуючи щось старе, змінюючи його.

Педагогічна майстерня як організаційна форма навчання майбутніх викладачів вищої педагогічної діяльності школи дає найкращу

можливість для формування саме динамічного знання, що є протилежністю усталеного, міцного і глибокого. Цілісне осмислення різнопредметних і різноманітних знань про педагогічний процес та його педагогічні явища вимагають не комплексного, інтеграційного, формально об'єднаного опису, а системного, такого, що спирається на виявлення певної ідеї чи фактора, що зумовлює і пояснює зв'язки і підпорядкованість явищ, що спостерігаються в рамках єдиного цілісного об'єкта.

Дослідження педагогічних явищ у рамках одного предмета підпорядковується одній логіці, але в рамках різних предметів воно описується за різними, суперечливими одна одній логіками. Синтез суперечливих логік у рамках нової, універсальної логіки неможливий, що є одним із відображень парадоксальності педагогічного процесу. Звідси – для розуміння парадоксальності реалій в педагогічному процесі потрібний особливий спосіб світорозуміння, світосприймання і відповідного мислення.

Свого часу Дж. Келлі заявив про право кожної людини бачити та пояснювати оточуючий світ з власній позицій. В основі цієї тези лежить думка, що будь-яке явище може бути відображено у свідомості людини нескінченим різноманіттям мисленнєвих конструкцій або уявлень про нього. Дж. Келлі підкреслював, що на подіях не помічено їх значення [302, с. 3]. Тільки людина сама для себе визначає значущість кожної події, кожного явищі, феномена. Більш того, подія починає впливати на людину після того, як вона його пояснила для себе. Позитивний висновок полягає у тому, що людина може змінити власну життєву ситуацію, переглянувши власне уявлення про неї.

Обговорення з магістрантами факту множинності інтепретацій будь-якого явища призвело їх до думки, що всі істини мають відносний характер, и треба критично ставитись к авторитетним і

власним судженням. Саме така настанова відповідає вимогам і досягненням сьогодення, є найважливішою ознакою толерантного мислення і поведінки.

За визначенням Г. П. Щедровицького, для цього потрібні нові «організованості мислення» у предметі, які дають можливість асимілювати предметні знання та уявлення про педагогічний процес й описати його не через призму окремого предмета, а враховуючи відразу зміст багатьох предметів, особливості кожного із них, описати педагогічний процес як певну цілісність, що має свою складність і особливу організованість [296]. Толерантність як активна пізнавальна позиція суб'єкта, дозволяє не тільки констатувати певне протиріччя між різними моделями уявлень, поведінки, але й зрозуміти і пояснити їхню сутність, знайти компромісний варіант його вирішення на підставі визнання рівності сторін.

Важливим моментом у роботі з магістрантами було обговорення ситуації на врахування різних поглядів. Оскільки люди різні, вони по-різному сприймають світ. Отже, у них завжди різні точки зору щодо довкілля. Але за умови, що вони вміють враховувати чужі погляди і таким чином обмінюватися думками, вони отримують різнобічне і тому більш об'єктивне, а не просто суб'єктивне розуміння, того, що бачать, відчують, усвідомлюють.

Найбільш важливим уміння враховувати і розуміти інший погляд стає у контексті усвідомлення природи професійної діяльності викладача, способів її існування. Магістрантам було вкрай важливо дійти розуміння того, що будь-яке знання є відносним і тісно пов'язаним з інтересами і діяльністю конкретних людей, а отже, відкритим для ревізії. Лише поступово, через власний досвід пізнання вони ставали терпимими відносно складності і невизначеності такого знання; у них зростало усвідомлення того, що підтвердження тієї чи

іншої думки полягає у людській дії, практиці, яка підтверджує або спростовує їх. Вони усвідомлювали, що:

- кожний може вільно висловлювати ідеї, думки і пропозиції;
- учасники дискусії мають висловлювати свої думки по черзі, точно і стисло, у доступній розумінню інших формі;
- усі пропозиції мають прийматися і схвалюватися учасниками обговорення позитивно;
- усі пропозиції, ідеї та думки мають право на життя;
- можна критикувати і коментувати пропозиції тільки наводячи свої власні аргументи і своє ставлення до змісту пропозицій, а не їх автора.

Суперечливість й особлива парадоксальність педагогічного процесу як об'єктивної реальності є однією з причин виникнення різних підходів, теорій, парадигм, методів, логік педагогічного процесу. Його «розуміння» є новим парадигмальним поняттям у педагогіці, що вимагає «розшифрування», «розкодування», «тлумачення» авторів педагогічних технологій, методик організації навчально-виховного процесу через входження з ними в діалог. Розуміння завжди пов'язане з конкретними людьми, їхньою взаємодією.

У монологічній пізнавальній ситуації потреба в розумінні не виникає, бо вона обмежується однією пізнавальною позицією, яка замикає простір діяльності того, хто пізнає цю ситуацію. Проте реальний педагогічний процес завжди є зустріччю різних позицій, різних суб'єктів, у тому числі й колективних, під час якого виробляється різне бачення і розуміння педагогічного процесу. У цьому випадку розуміння постає не як індивідуальна пізнавальна проблема, а як соціокультурна проблема.

Звідси виникає принципово нова пізнавальна ситуація, де педагогічна реальність підводиться під опис певної моделі, а модель

застосовується для усвідомлення і осмислення певного фрагменту педагогічної реальності. Суть пізнавальної діяльності й мислення у контексті даної ситуації полягає у тому, що їх продуктами не можуть бути предметні знання у чистому вигляді (знання з фахових предметів, психолого-педагогічних дисциплін, теорії управління, системного підходу тощо), а певні методики, правила, рекомендації, евристики, нормативи, проекти, схеми, які можуть використовуватись як інструменти, засоби для аналізу і пізнання педагогічної реальності. Вони допомагають учителю орієнтуватись у складній педагогічній реальності, численних теоріях і поглядах, що її описують і пояснюють.

Предметні знання про педагогічний процес є знаннями про різні його аспекти. Суть методологічного рівня професійної підготовки викладача полягає у його здібності пов'язати й поєднати ці знання у певній цілісності. Педагогічний процес, як уже зазначалося раніше, є і соціальним, і культурним, і природним. Розвиток системного підходу, системного аналізу педагогічного процесу повинен враховувати й соціокультурну ситуацію в країні та світі, виходити з розуміння можливостей і перспектив її розвитку. Соціокультурна ситуація навколо освіти, в тому числі й педагогічного процесу, має свої особливості, які суттєво впливають на формування системного підходу, системного аналізу педагогічного процесу.

Саме в тому, як визначаються й встановлюються способи поєднання різних знань, полягає одна з найважливіших особливостей пізнавальної діяльності викладача. Така діяльність і відповідне мислення формують логіку й правила поєднання різнопланових знань про педагогічний процес в цілісне системне уявлення, зумовлюють його відповідність культурним нормам мислення. У цьому випадку практична діяльність викладача об'єднує його уявлення про саму

діяльність і про об'єкт діяльності (педагогічний процес, студентів тощо).

Сучасне розуміння педагогічного процесу є поліфонією різних розумів, «різних голосів» [33]. Проте студент, викладач, що пізнають його, є лише окремими голосами цієї поліфонії. Пізнавальне мислення – це мислення на основі однієї логіки, теорії, парадигми, одного підходу. Така основа робить викладача заручником одного голосу, а його мислення – монопредметним, що формує монопідхід, відображає лише одну свідомість у мисленні та сприйманні педагогічного процесу. У свою чергу, така ситуація у практичній діяльності призводить його до егоцентризму, схематизму і формалізму, виключаючи гуманістичну спрямованість його діяльності в організації педагогічного процесу. Студенти для нього стають об'єктами впливу, а не його суб'єктами, позиції і думки яких ураховуються у професійній діяльності вчителя.

Отже, мислення і професійна діяльність сучасного викладача вищої школи мають розпочинатися з упорядкування різних уявлень про педагогічний процес, які задаються множиною предметних знань. На основі такої множини предметних знань, у результаті її реконструкції у нього формуються уявлення про педагогічний процес, як «справжні», котрі значно ближчі до реальності. Онтологічне уявлення про педагогічний процес як множину предметних знань є тільки певним наближенням до реальності, з цього виходить, що системне, комплексне, багатопредметне і міжпредметне розуміння педагогічного процесу залежить від цілей та досвіду практичної роботи вчителя як дослідника.

У методології системного пізнання об'єднання, синтез різних знань про педагогічний процес відбувається не за схемами, моделями, теоретичними уявленнями про сутність педагогічного процесу, а за схемами діяльності зацікавлених осіб, які формували свої погляди на

педагогічний процес. Для того, щоб зіставити різні уявлення про педагогічний процес, потрібно не тільки знати вихідні позиції, погляди його суб'єктів, а вміти побачити особливості їхньої реалізації в педагогічній дійсності.

Розуміння педагогічного процесу у вигляді системи, що має певну структуру забезпечує викладачу можливість визначити власну логіку професійної діяльності, побудувати її зміст, побачити реальні перспективи і способи її удосконалення відповідно до власних цілей педагогічної діяльності, конкретної ситуації, своїх переваг, рівня професійної підготовки та інших факторів. Така робота обмежує безмежний простір його діяльності конкретними діями, зменшує їх коло за методом випробувань і помилок.

Критичне мислення – це особливий вид мислення, що має за мету оцінку ідей. У більш вузькому розумінні воно пов'язане з перевіркою точності тверджень і обґрунтуванням міркувань. Критичне мислення можна розуміти як систематичну оцінку аргументів, що ґрунтується на зрозумілих критеріях [104, с. 239]. Критичне мислення педагога передбачає вміння піддавати сумніву будь-яке положення у вигляді критичних запитань, вміння ставити критичні запитання і давати відповідь на них. Воно пов'язане з не формальною, а діалектичною логікою, логікою множин.

Саме за цією логікою у процесі роботи у педагогічній майстерні магістранти створювали банк власного практичного досвіду реалізації професійної діяльності в різному професійно-педагогічному контексті і в різних навчальних ситуаціях. Ефективність проведеної ними роботи обговорювалась при аналізі і оцінюванні створених проектів навчальних програм з дошкільної педагогіки і апробованих під час педагогічної практики на заключному етапі роботи педагогічної майстерні. На ньому також підсумовувались результати колективної

роботи та її особливості. Зокрема, учасниками роботи у педагогічні майстерні було зазначено, що:

- навчальна група, що складається у педагогічній майстерні допомагає усім учасникам після закінчення навчання стати більш компетентними;

- навчання у такій формі є більш продуктивним і емоційно позитивним;

- робота у педагогічній майстерні потребує високого ступеня самоорганізації і самовизначення;

- це ситуація, де кожний навчається у всіх і всі у одного;

- досвід спілкування у педагогічній майстерності дозволяє стати більш терплячим до дій і думок інших, сприяє розумінню інших;

- можливість відкрити для себе нові способи і форми навчання.

Найбільш важливі для нас висновки полягали у тому, що робота у педагогічні майстерні навчила магістрантів здатності слухати, розуміти і сприймати точку зору, відмінну від власної; розрізняти суттєве і несуттєве; бачити в будь-якому предметі одночасно позитивні і негативні риси; виявляти подібність і зв'язки між різними явищами, за різними підставами; здатність змінювати свою позицію і уявлення завдяки новій інформації, нового досвіду. Крім того, вони усвідомили загальні підходи і принципи розробки викладачем вищої школи структури і змісту навчального предмета, його програми і методичного забезпечення; накопичили досвід створення таких продуктів і опрацювання їх зі студентами під час педагогічної практики.

Після завершення роботи у педагогічній майстерні у всіх магістрантів було розроблено авторські варіанти навчальних програм з курсу «Дошкільна педагогіка», їх змістове і методичне забезпечення з використання комп'ютерних технологій.

2.4. Результати формувального етапу експериментального дослідження та їх аналіз

Відповідно до плану експериментальної роботи, перед початком формувального етапу експерименту і після його завершення було проведено констатувальні зрізи за показниками і методиками, схарактеризованими у підрозділі 2.1. Нижче наведено результати цих зрізів та аналіз отриманих результатів.

2.4.1. Результати констатувального етапу експериментальної роботи та їх аналіз.

Відповідно до визначених складових професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи перед початком формувального експерименту було проведено констатувальні зрізи, мета яких полягала у виявленні наявних у магістрантів рівнів толерантності, емпатійності, ригідності, теоретичної і методичної підготовки.

Вивчення наявності у магістрантів комунікативної толерантності здійснювалось за методикою В. Бойко. Ця методика забезпечувала виявлення ступеня їхньої толерантності у декількох типових для спілкування ситуаціях, що потребують вміння і здатності: розуміти і приймати індивідуальність інших людей, їх відмінність від себе як об'єктивну даність; не оцінювати інших на підставі власних цінностей і еталонів; не виявляти категоричність і консерватизм в оцінюванні інших; приховувати, нейтралізувати свої почуття при взаємодії з некомунікабельними партнерами; не маніпулювати і не ламати партнера під власні вимоги, сприймати його, незважаючи на його фізичний і психічний стан.

За інструкцією автора, кожна відповідь оцінювалась балами, які максимально дорівнювали 135. При цьому, чим більша була сума балів

опитуваного, тим нижче у нього рівень комунікативної толерантності. Найбільша сума - 135 балів, засвідчувала про абсолютну нетерпимість до оточуючих, тобто повну протилежність толерантності – інтолерантність, що не вважається припустимою для нормальної особистості. Також не нормальною вважається абсолютна толерантність, тобто терплячість особистості всіх типів партнерів в усіх ситуаціях, що засвідчує про повне нівелювання особистості, відсутності у неї власного «Я».

Результати тестування магістрантів за методикою комунікативної толерантності подані у таблиці 2.3

Таблиця 2.3

**Особливості прояву магістрантами комунікативної толерантності
(за методикою В.Бойко)**

Кількість	Гіпертрофована толерантність (0-15балів)	Свідома толерантність (16-40 балів)	Інтуїтивна толерантність 41-65 балів)	Інтуїтивна інтолерантність (66-80 балів)	Свідома інтолерантність (81-100 балів)	Гіпертрофована інтолерантність 101-135 балів)
77 магістрантів	-	18	43	12	4	-
Частота прояву (у %)	-	23,4	55,8	15,6	5,2	-

З таблиці бачимо, що із загальної вибірки у 77 магістрантів, яка складалася на базі двох вищих навчальних закладів протягом трьох років, не було виявлено осіб з гіпертрофованою толерантністю, тобто такою, для якої прийнятними є будь-які партнери, з будь-якими відмінностями. Не виявлено також осіб гіпертрофованою (перевищеною) інтолерантністю.

Найбільша кількість магістрантів набрала суму балів від 41 до 65, що умовно може бути схарактеризовано як зона інтуїтивної толерантності, тобто такої, де переважає інтуїтивно-емоційний вибір і оцінювання партнера спілкування. Таких у нашій виборці було 43 особи або 55,8%. Наступною по чисельності була група магістрантів, які за результатами тестування набрали від 16 до 40 балів: таких було 18 осіб, що складало 23,4%. Умовно ця група була віднесена до зони свідомої толерантності, тобто такої, де ставлення до партнерів по спілкуванню, їх вибір і оцінювання здійснюються свідомо.

Однак у виборці магістрантів були й такі, що результатами тестування можуть бути віднесеними до категорії інтолерантних, тобто таких, що не мають звички і наміру у спілкуванні урахувати і терпляче ставитись до відмінностей іншої людини. Так, до зони інтуїтивної інтолерантності (сума балів 66-80) було віднесено 12 магістрантів або 15,6%. До зони свідомої інтолерантності (81-100 балів) – 4 магістранти або 5,2%.

Наступний зріз був присвячений виявленню у магістрантів толерантності в умовах педагогічної діяльності за адаптованою методикою О. Леонтьєва. Інтерпретація результатів тестування за даною методикою давала підстави схарактеризувати майбутніх викладачів вищої школи за декількома рівнями вияву педагогічної толерантності. Сума у межах 49-45 балів засвідчувала про наявність у опитуваних магістрантів свідомої і усталеної толерантності під час роботи з аудиторією; 44-35 балів – про наявність спонтанної, вибіркової толерантності у процесі взаємодії з аудиторією; 34-25 – про пасивну і випадку толерантність; 19-11 балів – пасивну інтолерантність; 10 – 7 балів про спонтанну і вибірку інтолерантність; нижче 7 балів – про свідому і усталену інтолерантність.

Зважаючи на те, що всі магістранти мали професійно-педагогічну підготовку на рівні бакалаврів, оцінювання їхньої педагогічної толерантності здійснювалось під час їхньої роботи з дітьми дошкільних навчальних закладів.

Результати виявлення наявності педагогічної толерантності у магістрантів представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Особливості прояву магістрантами толерантності у педагогічній діяльності (за О. Леонтьєвим)

Кількість	Свідома, усалена толерантність (49-45балів)	Спонтанна, вибіркова толерантність (44-35 балів)	Пасивна, випадкова толерантність (34-20 балів)	Пасивна інтолерантність (19-11 балів)	Спонтанна, вибіркова інтолерантність (10-7 балів)	Свідома, усалена інтолерантність (1-6 балів)
77 магістрантів	4	38	34	1	-	-
Частота прояву (у %)	5,2	49,4	44,1	1,3	-	-

З наведених даних бачимо, що для найбільшої кількості магістрантів нашої вибірки властивий спонтанний і вибірковий прояв толерантності під час роботи з аудиторією: таких було виявлено 38 осіб або 49,4%. Дещо менше було зафіксовано магістрантів, для яких властивий пасивної і випадкової толерантності – 34 особи або 44,1%. Прояв свідомої і усаленої толерантності під час роботи з аудиторією було виявлено лише у 4 магістрантів, що становило 5,2% від загальної кількості, залучених до експерименту. Інтолерантність в пасивній формі вияву була виявлена лише у 1 магістранта, що складало 1,3%.

У цілому результати двох зрізів засвідчували, що серед магістрантів, які були залучені до експериментальної роботи немає осіб з ненормальними проявами толерантності та інтолерантності. Лише незначна частка виявляє пасивну інтолерантність, але найбільш значна частина інтуїтивно і вибірково проявляє толерантність у спілкуванні і в ситуації педагогічної діяльності.

Наступний зріз був присвячений виявленню у майбутніх викладачів емпатії. Вже зазначалось, що емпатія є інтегральною характеристикою особистості, яка проявляє ступінь її чуттєвості до сприйняття стану оточуючих (психічного, фізичного, емоційного та ін.), з якими вона вступає у взаємодію. Розвиненість емпатії є важливою передумовою толерантності, як свідомої позиції особистості, принципів і способів реалізації її власного «Я», що виявляється у взаємодії з оточуючими.

Результати виявлення у магістрантів рівнів розвитку емпатії подані у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

**Особливості вияву магістрантами емпатійності
(за методикою І. Юсупова)**

Загальна кількість	Дуже низький рівень (0-11 балів)	Низький рівень (12-36 балів)	Нормальний рівень (37-62 балів)	Високий рівень (63-81 балів)	Дуже високий рівень (82-90 балів)
77 магістрантів	-	19	47	11	-
Частота прояву (у %)	-	24,7	61,0	14,3	-

З представлених даних видно, що найбільшій кількості опитуваних притаманний нормальний рівень прояву емпатійності – 47 осіб, що становило 61%. Значно менше було магістрантів з низьким рівнем емпатійності – 19 осіб або 24,7%. Високий рівень емпатійності було виявлено у 11 магістрантів (14,3%). Дуже низького і дуже високого рівня емпатійності за шкалою І. Юсупова у нашій виборці не було виявлено. Отже, дані цього зрізу давали підстави для позитивного прогнозу щодо формування у магістрантів як викладачів ВНЗ професійної толерантності.

Наступне обстеження магістрантів було присвячене вияву у них ригідності, як базової інтегральної характеристики, що засвідчує про відкритість або закритість свідомості особистості до сприйняття нового, здатність до зміни власних ціннісних орієнтирів, способів поведінки і діяльності. Доведено, що чим вище ригідність, тим менш гнучкою є особистість у сприйнятті ситуації, її розумінні, виборі і зміні способів власних дій у її розв’язанні. Висока ригідність фактично є поясненням природи інтолерантності, консерватизму і авторитаризму. Її наявність ускладнює або взагалі виключає можливість формування в особистості толерантності. Особливості прояву у магістрантів, які брали участь у дослідженні, ригідності подано у таблиці 2.6

Таблиця 2.6

**Особливості прояву в магістрантів ригідності
(за даними констатувального зрізу)**

Кількість	Мобільний (0-13 балів)	Має риси ригідності (14-27 балів)	Ригідний (28-40 балів)
77 студентів	-	57	20
Частота прояву (у %)	-	74,0	26,0

Наведені дані показують, що високий рівень ригідності був виявлений у 20 магістрантів, що становило 26%. 57 магістрантів або 74% мали риси ригідності, які коливались в межах 14-27 балів. Ці бали свідчили, що для них є певні сфери, де вони уникають змін і користуються переважно стереотипами, без критичного усвідомлення їх ефективності або доцільності. Важливо, що серед магістрантів не було виявлено жодної особи, яка б попала в зону прояву мобільності, тобто відкритості і готовності до змін у власній позиції, власному світогляді, ставленні до інших тощо.

Ще одне тестування за методикою Б. Басса виявляло особистісну спрямованість магістрантів. Її результати подані у таблиці 2.7

Таблиця 2.7

**Особливості прояву у магістрантів спрямованості особистості
(за методикою Б. Басса)**

Кількість	Я	Спілкування	Справа
77 магістрантів	26	10	41
Частота прояву (у %)	33,8	13,0	53,2

Як бачимо, у найбільшій кількості магістрантів домінує спрямованість на справу – 41 особа або 53,3%. Майже третина опитуваних виявила спрямованість на ствердження власного «Я»: таких було 26 осіб або 33,8%. Найменша кількість магістрантів виявила спрямованість на спілкування – 10 осіб або 13%.

Наведені результати обробки даних тестування магістрантів за визначеними показниками статистичними методами дають підстави вважати представлену вибірку, незважаючи на те, що вона складалася зі студентів різних вищих навчальних закладів і різних років набору достатньо врівноваженою. Це давало підстави вважати, що формування

З наведених у таблиці даних бачимо, що найбільший прямий і сильний зв'язок спостерігається між розвитком у магістрантів емпатійності і педагогічною толерантністю (0,87); між комунікативною толерантністю і спрямованістю особистості на власне «Я» (0,84). Дещо менший зв'язок було виявлено між спрямованістю магістрантів на спілкування і спрямованістю на справу (0,77); між спрямованістю на справу і педагогічною толерантністю (0,74), комунікативною толерантністю і ригідністю (0,73).

На рівні прямого і помітного зв'язку корелюють ригідність і спрямованість на «Я» (0,65), емпатійність і спрямованість на справу (0,63), ригідність і методична підготовка (0,6). Величина і спрямованість виявлених зв'язків дає підстави припустити, що покращання результатів в одному з показників в зазначених парах закономірно призведе до покращання в другому.

Не менш значущими і інформативними були виявлені зворотні кореляційні зв'язки.

Серед них найбільш сильними є зв'язок між ригідністю і педагогічною толерантністю (- 0,89); спрямованістю на «Я» і спрямованістю на справу (- 0,89). Між комунікативною толерантністю і спрямованістю на справу було виявлено зворотній зв'язок на рівні (- 0,86). Майже однаковий за величиною було встановлено зворотній зв'язок між комунікативною і педагогічною толерантністю (-0,79), ригідністю і емпатійністю (-0,78). Дещо менший зв'язок виявлено між педагогічною толерантністю і спрямованістю особистості на власне «Я» (- 0,74), комунікативною толерантністю і емпатійністю (-0,71), педагогічною толерантністю і методичною підготовкою (-0,69), ригідністю і спрямованістю на справу (-0,66). Однаковим за силою і зворотнім характером був зв'язок між емпатійністю і спрямованістю на

«Я» та між педагогічною толерантністю і теоретичною підготовкою (-0,61 для обох випадків).

Характер і щільність зв'язку для всіх зазначених пар показників, що відображено у наведених коефіцієнтах кореляції, дозволяють припустити, що підвищення результатів за одним із показників закономірно призведе до зниження їх у другому і навпаки. Правомірність таких прогнозів перевірялась у процесі виявлення динаміки змін у результатах констатувальних зрізів після завершення формувального експерименту.

2.4.2. Результати прикінцевого етапу експериментальної роботи та їх аналіз.

Відповідно до логіки експериментального дослідження ефективності педагогічних умов формування у майбутніх викладачів вищої школи після завершення формувального експерименту було повторно проведено констатувальні зрізи, мета яких полягала у виявленні наявних у магістрантів рівнів толерантності, емпатійності, ригідності, теоретичної і методичної підготовки та динаміки їх змін.

Результати тестування магістрантів за методикою комунікативної толерантності подані у таблиці 2.9.

З таблиці бачимо, що із загальної вибірки у 77 магістрантів, яка складалася на базі двох вищих навчальних закладів протягом трьох років, після формувального експерименту не було осіб із гіпертрофованою, тотальною інтолерантністю, тобто такою, для якої неприйнятними є будь-які партнери, з будь-якими відмінностями. Не виявлено також осіб зі свідомою і вибірковою інтолерантністю. Найбільша кількість магістрантів, яка набрала суму балів від 41 до 65, що умовно може бути схарактеризована як зона інтуїтивної,

випадкової толерантності, тобто такої, де переважає інтуїтивно-емоційний вибір і оцінювання партнера по спілкуванню.

Таблиця 2.9

**Особливості прояву магістрантами комунікативної толерантності
(за методикою В. Бойко)**

Кількість	Гіпертрофована, тотальна толерантність (0-15 балів)	Свідома, вибіркова толерантність (16-40 балів)	Інтуїтивна, випадкова толерантність (41-65 балів)	Інтуїтивна, випадкова інтолерантність (66-80 балів)	Свідома, вибіркова інтолерантність (81-100 балів)	Гіпертрофована, тотальна інтолерантність (101-135 балів)
77 магістрантів	3	23	44	7	-	-
Частота прояву (у %)	3,9	29,8	57,2	9,1	-	-

Таких у нашій вибірці було 44 особи або 57,2%. Наступною по чисельності була група магістрантів, які за результатами тестування набрали від 16 до 40 балів, тобто виявляли свідому і вибірково толерантність: таких було 23 особи, що складало 29,8%. Після формувального експерименту виявилось 3 магістранти, які за сумою набраних балів можуть бути віднесеними до зони активної, тотальної толерантності (3,9%).

Наступний зріз був присвячений виявленню у магістрантів толерантності в умовах педагогічної діяльності за адаптованою методикою О. Леонтьєва. Інтерпретація результатів тестування за даною методикою давала підстави схарактеризувати майбутніх викладачів вищої школи за декількома рівнями вияву педагогічної

толерантності. Результати виявлення наявності педагогічної толерантності у магістрантів представлено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Особливості прояву магістрантами толерантності у педагогічній діяльності (за О. О. Леонтєвим)

Кількість	Свідомо, усалена толерантність (49-45 балів)	Спонтанна, вибіркова толерантність (44-35 балів)	Пасивна, випадкова толерантність (34-20 балів)	Пасивна, випадкова інтолерантність (19-11 балів)	Спонтанна, вибіркова інтолерантність (10-7 балів)	Свідомо, усалена інтолерантність (1-6 балів)
77 магістрантів	15	47	15	-	-	-
Частота прояву (у %)	19,5	61,0	19,5	-	-	-

Із аналізу наведених даних виявлено, що після формувального експерименту збільшилась кількість магістрантів, які виявлять толерантність свідомо і усалено (діапазон 45-49 балів). Після формувального експерименту їх стало 15 осіб, що складає 19,5% від загальної кількості учасників формувального експерименту.

Для найбільшої кількості магістрантів був властивий спонтанний і вибірковий прояв толерантності під час роботи з аудиторією: таких було виявлено 47 осіб або 61%. Дещо менше було зафіксовано магістрантів, для яких властива пасивна і випадкова толерантність – 15 осіб або 19,5%. Прояву у магістрантів інтолерантності будь-якої форми прояву під час роботи з аудиторією не було виявлено.

У цілому результати двох зрізів засвідчили, що серед магістрантів, які були залучені до експериментальної роботи після формувального експерименту зменшилась кількість осіб з проявами інтолерантності.

Лише незначна частка виявляє пасивну толерантність, але найбільша частина магістрантів свідомо і вибірково проявляє толерантність у ситуації викладацької діяльності.

Наступний зріз був присвячений виявленню у майбутніх викладачів емпатії. Вже зазначалось, що емпатія є важливою передумовою толерантності, як свідомої позиції особистості щодо принципів і способів реалізації її власного «Я» у взаємодії з оточуючими.

Результати діагностування у магістрантів рівнів розвитку емпатійності після завершення формувального експерименту подані у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Особливості вияву магістрантами емпатійності
(за методикою І. Юсупова)**

Загальна кількість	Дуже низький рівень (0-11 балів)	Низький рівень (12-36 балів)	Нормальний рівень (37-62 балів)	Високий рівень (63-81 балів)	Дуже високий рівень (82-90 балів)
77 магістрантів	-	13	54	10	-
Частота прояву (у %)	-	16,9	70,0	13,1	-

З представлених даних видно, що найбільшій кількості опитуваних притаманний нормальний рівень прояву емпатійності – 54 осіб, що становило 70%. Значно менше було магістрантів з низьким рівнем емпатійності – 13 осіб або 16,9%. Високий рівень емпатійності було виявлено у 10 магістрантів (13,1%). Дуже низького і дуже високого

рівня емпатійності за шкалою І. Юсупова у нашій виборці не було виявлено.

Отже, дані цього зрізу давали підстави для позитивного прогнозу щодо наявності у магістрантів як майбутніх викладачів ВНЗ професійної толерантності та її подальшого розвитку.

Наступне обстеження магістрантів було присвячене вияву у них ригідності, як базової інтегральної характеристики, що засвідчує про відкритість або закритість свідомості особистості до сприйняття нового, здатність до зміни власних ціннісних орієнтирів, способів поведінки і діяльності. Нагадаємо, що її наявність значно ускладнює або взагалі виключає можливість формування в особистості толерантності.

Особливості прояву у магістрантів, які брали участь у дослідженні, ригідності після формувального експерименту подано у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Особливості прояву в магістрантів ригідності
(за методикою В. Залевського)**

Кількість	Мобільний (0-13 балів)	Має риси ригідності (14-27 балів)	Ригідний (28-40 балів)
77 студентів	-	64	13
Частота прояву (у %)	-	83,1	16,9

Наведені дані показують, що високий рівень ригідності був виявлений у 13 магістрантів, що становило 16,9%. 64 магістрантів або 83,1% мали риси ригідності, які коливались в межах 14-27 балів. Ці бали свідчили, що для них є певні сфери, де вони уникають змін і

користуються переважно стереотипами, без критичного усвідомлення їх ефективності або доцільності.

Привертає увагу той факт, що серед магістрантів навіть після формувального експерименту не було виявлено жодної особи, яка попала в зону прояву мобільності, тобто усталеної відкритості свідомості і готовності до змін у власній позиції, власному світогляді, ставленні до інших тощо.

Наступне тестування за методикою Б. Басса виявляло особистісну спрямованість магістрантів. Її результати подані у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Особливості прояву у магістрантів спрямованості особистості
(за методикою Б.Басса)**

Кількість	Я	Спілкування	Справа
77 магістрантів	3	20	54
Частота прояву (у %)	3,9	25,1	70

Як бачимо, у найбільшій кількості магістрантів домінує спрямованість на справу – 54 особа або 70%. Найменша кількість магістрантів виявили спрямованість на ствердження власного «Я»: таких стало 3 особи або 3,9%. Спрямованість на спілкування виявили 20 магістрантів або 25,1%.

Динаміку змін, які відбулись у проявах професійної толерантності у магістрантів під впливом участі у роботі педагогічної майстерні упродовж формувального експерименту відображено у наведених нижче діаграмах.

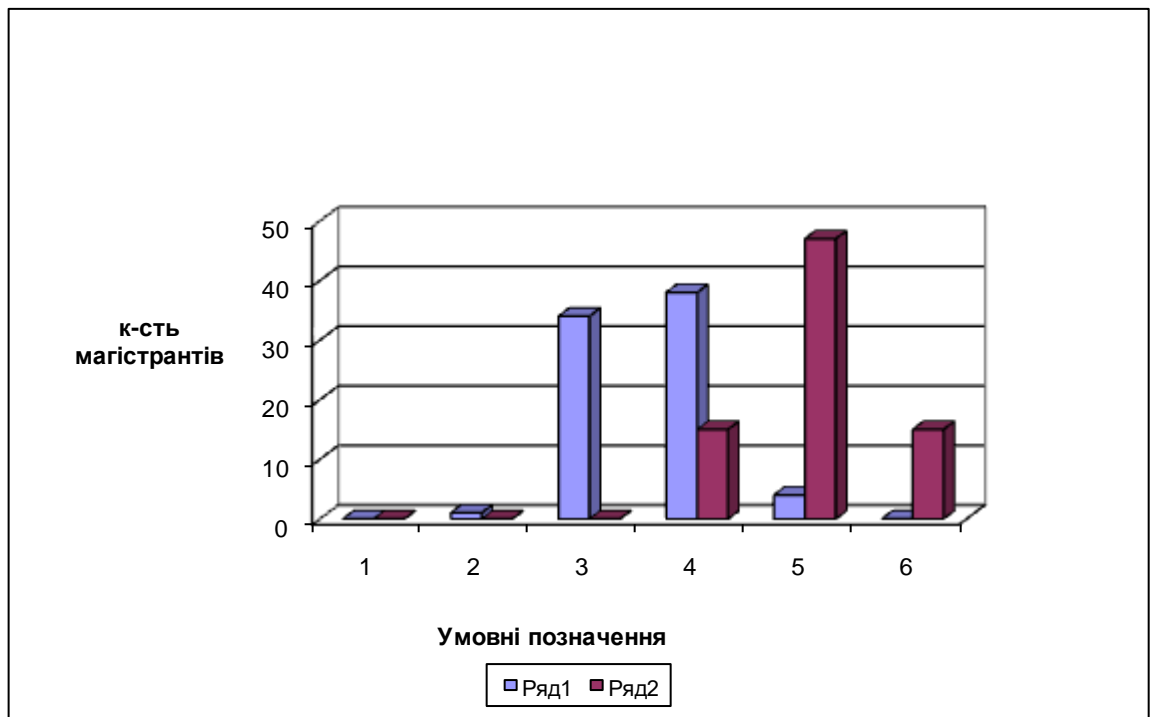


Рис. 2.1. Динаміка змін у вияву педагогічної толерантності до і після формувального експерименту

Наведена діаграма ілюструє загальну тенденцію у розподілі магістрантів експериментальної вибірки за показником педагогічної толерантності, яка виявлялась у процесі їхньої роботи з аудиторією. Як бачимо, за даними констатувального етапу експерименту (ряд 1), найбільша і майже однакова кількість магістрантів припадає на зону пасивної і випадкової інтолерантності (3) і толерантності (4). На зону свідомої і вибіркової толерантності припадає незначна кількість магістрантів (5) при відсутності їх в інших зонах (1,2,6).

За результатами прикінцевого зрізу (2 ряд) основна кількість магістрантів попали у зону вияву свідомої і вибіркової толерантності (5), при майже однаковій кількості таких, яким була властива пасивна і випадкова толерантність (4) і свідомо, усталена толерантність (6). Тобто після формувального експерименту у вибірці магістрантів

спостерігалась тенденція к більш усталеному і свідомому прояву педагогічної толерантності під час роботи з аудиторією.

Наступна діаграма на рис. 2.2 характеризує динаміку змін за комунікативною толерантністю.

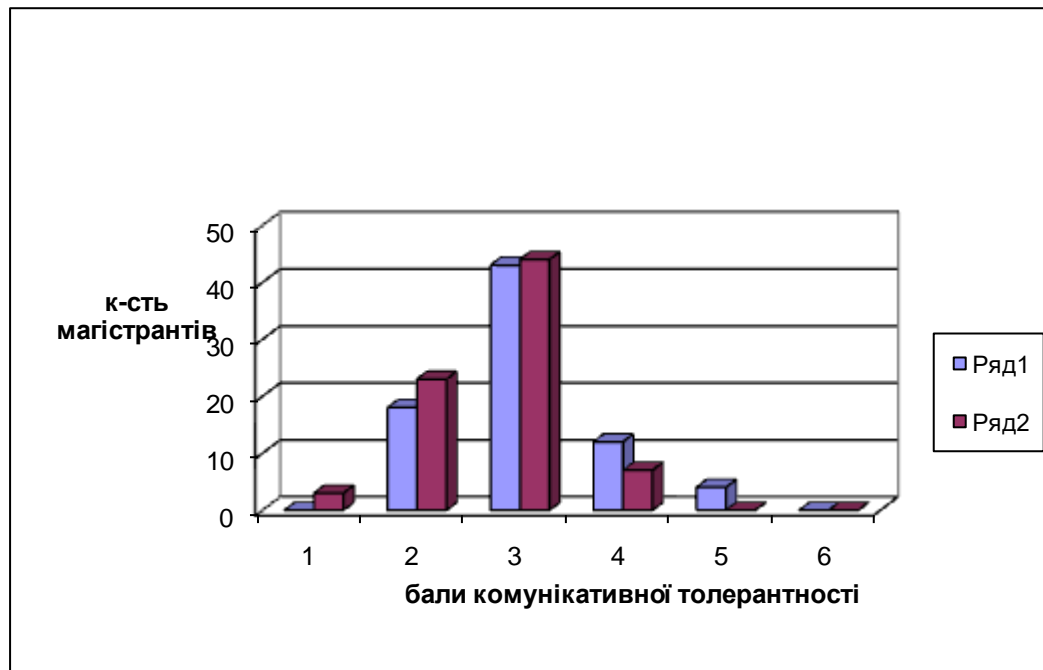


Рис. 2.2. Динаміка змін у вияву комунікативної толерантності до і після формувального експерименту

Порівняння стовпчиків, які характеризують вибірку магістрантів на констатувальному етапі (1 ряд) зі стовпчиками 2 ряду, що відображають розподіл магістрантів на прикінцевому етапі, показує однакову картину розподілу учасників експерименту за рівнями прояву комунікативної толерантності. Проте після формувального експерименту (2 ряд) є тенденція зменшення кількості магістрантів у зоні прояву інтолерантності (4,5,6) зі збільшення її у зонах інтуїтивної (3), свідомої і усталеної (1,2) толерантності.

Наступна діаграма відображає зміни у прояву магістрантами емпатійності.

Як бачимо загальна тенденція розподілу магістрантів за силою прояву емпатійності до і після формувального експерименту залишилась незмінною: вона охоплює 2, 3 і 4 зону вияву з піком на третій зоні і спадом до другої і четвертої зони. Головна відмінність полягає у кількості магістрантів, які припадають ту чи іншу зону вияву.

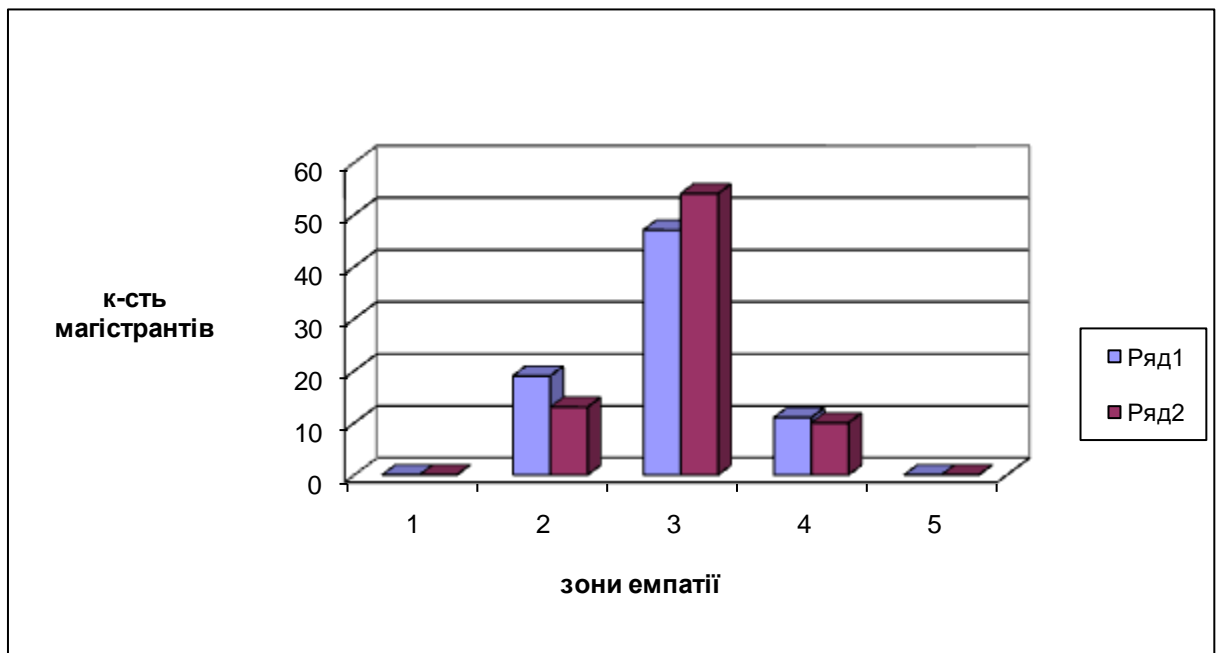


Рис. 2.3. Динаміка змін у вияву емпатійності до і після формувального експерименту

Після формувального експерименту (2 ряд) за рахунок зменшення кількості магістрантів, що за проявом емпатійності були віднесені до 2 і 4 зону, відбувся значний приріст їхньої кількості у 3 зоні, що припадає на нормальний рівень.

На рис. 2.4 відображено динаміку змін у розподілі магістрантів до і після експерименту за проявом ригідності.

З наведеної діаграми видно, що до початку формувального експерименту (ряд 1) основна маса магістрантів припадає на зону нормального вияву ригідності (2) при досить значній кількості таких, прояв ригідності яких потрапляє у зону максимальної ригідності (3).

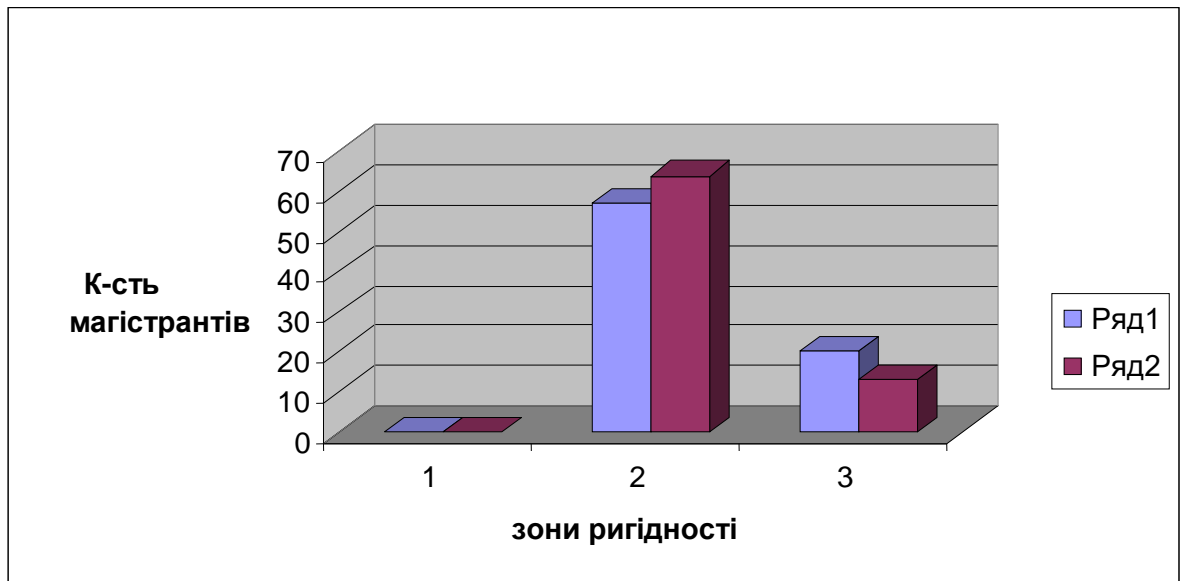


Рис. 2.4. Динаміка змін у вияві ригідності до і після формувального експерименту

Після формувального експерименту (ряд 2) ця загальна тенденція у розподілі зберігається. Проте кількість магістрантів у зоні наявної ригідності (2) збільшилась і відповідно зменшилась кількість таких, у кого було виявлено максимальну ригідність (3).

Наведені матеріали характеризують кількісний розподіл магістрантів за певними групами, що склалися за результатами виконання тестів після завершення формувального експерименту. Наближення отриманих балів до максимальних і типовість їх для даної вибірки з'ясовувалось методами статистичного аналізу за допомогою програми Microsoft Excel. Результати цієї обробки наведені у таблиці 2.14.

З поданих у таблиці даних видно, що середнє значення балів за ригідністю для всієї вибірки на констатувальному етапі становить 24,4 бали при максимально можливій сумі - 40 балів. При цьому середнє квадратичне відхилення за цим показником складає 7,6 при коефіцієнті варіації 0,31.

Таблиця 2.14

Результати констатувального і прикінцевого етапу у середніх статистичних значеннях

Значення	Констатувальний зріз									Прикінцевий зріз								
	Ригідність	Емпатійність	Комунікативна толерантність	Педагогічна толерантність	Спрямування на «Я»	Спрямування на спілкування	Спрямування на справу	Методична підготовка	Теоретична підготовка	Ригідність	Емпатійність	Комунікативна толерантність	Педагогічна толерантність	Спрямування на «Я»	Спрямування на спілкування	Спрямування на справу	Методична підготовка	Теоретична підготовка
Середнє арифметичне	24,4	48,8	52,9	33,5	26,8	25,2	29,0	2,1	2,2	24,1	50,7	42,4	37,3	24,0	26,5	30,5	2,4	2,5
Квадратичне відхилення	7,6	14,7	16,3	7,9	3,9	2,8	5,6	0,68	0,66	4,8	11,2	15,5	6,2	2,5	4,0	4,7	0,5	0,5
Коефіцієнт варіації	0,31	0,3	0,3	0,24	0,2	0,11	0,19	0,32	0,3	0,20	0,22	0,36	0,17	0,10	0,15	0,15	0,21	0,2
Довірковий інтервал при надійності 95% (за Стьюдентом)	1,72	3,3	3,7	1,8	0,9	0,63	1,3	1,5	1,5	1,1	2,5	3,5	1,4	0,9	0,92	1,06	1,1	1,1

Достовірність отриманих даних за критерієм Стьюдента на рівні 95%, за цим показником складає 1,72.

За результатами вияву емпатійних тенденцій середнє значення за вибіркою досліджуваних магістрантів складало 48,8 при максимально можливій сумі - 90 балів. Квадратичне відхилення реальних результатів тестування від середнього складало 14,7 при коефіцієнті варіації 0,3 і довірковому інтервалі 3,3.

Середнє значення для комунікативної толерантності у нашій виборці магістрантів складало 52,9 при максимально можливій сумі - 135 балів.

Квадратичне відхилення за цим показником складало 16,3 при коефіцієнті варіації 0,3, і довірковому інтервалі – 3,7.

Для педагогічної толерантності середнє значення за вибіркою складало 33,5, при максимальній сумі балів - 49. Квадратичне відхилення від цього значення за вибіркою було на рівні 7,9 при коефіцієнті варіації 0,2. Довірковий інтервал складав 1,8.

За результатами обробки результатів тесту на спрямованість особистості середнє значення для спрямування «Я» було 26,8; для спілкування – 25,2; для справи -29,0 при максимальній сумі для кожного окремого випадку 54 бали. Для групи магістрантів, які виявили спрямованість на власне «Я» квадратичне відхилення складало 3,9 при коефіцієнті варіації 0,2 і довірковому інтервалі 0,9. Для магістрантів зі спрямованістю на спілкування середнє значення за групою складало 25,2 при квадратичному відхиленні 2,8 і коефіцієнті варіації 0,11. Довірковий інтервал для цієї вибірки становив 0,63. Для магістрантів, у яких домінувала спрямованість на справу, середнє значення балів було 29,0 (при максимальних 54), квадратичне відхилення – 5,6 при коефіцієнті варіації 0,19 і довірковому інтервалі 1,3.

Нагадаємо, що дані, які характеризували рівень теоретичної і методичної підготовки магістрантів збирались за результатами їх екзаменаційних оцінок з предметів педагогічного і методичного циклу. У середніх значеннях вони

становили 2,2 бали для теоретичної і 2,1 бали для методичної підготовки при максимальній сумі - 3 бали. Квадратичне відхилення за цими показниками складало 0,66% і 0,68 відповідно. Для теоретичної підготовки коефіцієнт варіації складав 0,3, для методичної підготовки – 0,32. Для обох випадків довірковий інтервал становив 1,5.

З даних прикінцевого етапу, де були проведені повторні зрізи після завершення формувального експерименту видно, що середнє значення балів за ригідністю для нашої вибірки становить 24,1 бали при максимально можливій сумі - 40 балів. При цьому середнє квадратичне відхилення за цим показником складає 4,8 при коефіцієнті варіації 0,2. При достовірності отриманих даних за критерієм Ст'юдента на рівні 95%, довірковий інтервал за цим показником складає 1,1.

Порівняння цих даних з даними констатувального зрізу засвідчує, що у характеристиках магістрантів, які підлягали контролю в експерименті, відбулись позитивні зміни. Так, середнє значення ригідності зменшилось на 0,3. При цьому також зменшилось на 2,8 квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації - на 0,11 і довірковий інтервал - на 0,62. Тобто порівняно з результатами констатувального зрізу, прояв ригідності у магістрантів зменьшився у бік її нормалізації при загальній тенденції зростання однорідності вибірки.

За результатами вияву емпатійних тенденцій середнє значення за вибіркою досліджуваних магістрантів складало 50,7 при максимально можливій сумі - 90 балів. Квадратичне відхилення реальних результатів тестування від середнього складало 11,2 при коефіцієнті варіації 0,3 і довірковому інтервалі 2,5. Порівняно з результатами констатувального зрізу дані прикінцевого зрізу засвідчують про підвищення середнього бала емпатійності на 1,9, при зменшенні його квадратичного відхилення на 3,5 і коефіцієнта варіації – на 0,8 бали. На таку саму величину зменьшився і довірковий інтервал (0,8)

Середнє значення для комунікативної толерантності у нашій виборці складало 42,4 при максимальній сумі 135 балів. Квадратичне відхилення за цим показником складало 15,5 при коефіцієнті варіації 0,36, довірковий інтервал – 3,5. Порівняно з констатувальним зрізом середня оцінка за цим показником зменшилась на 10,5 при зменшенні квадратичного відхилення на 0,8 і довіркового інтервалу на 0,2. Однак коефіцієнт варіації при цьому збільшився на 0,06

Для педагогічної толерантності середнє значення за вибіркою складало 37,3 при максимальній сумі балів - 49. Квадратичне відхилення від цього значення за вибіркою було на рівні 6,2 при коефіцієнті варіації 0,17. Довірковий інтервал складав 1,4. Зміни, які відбулись за цим показником після проведення формувального експерименту виявилися у зростанні середнього балу на 3,8 при загальному зменшенні квадратичного відхилення на 1,7, коефіцієнта варіації на 0,07 і довіркового інтервалу на 0,4.

За результатами обробки результатів тесту на спрямованість особистості середнє значення для спрямування «Я» було 24,0; для спілкування – 26,5; для справи - 30,5 при максимальній сумі для кожного окремого випадку 54 бали. Для групи магістрантів, які виявили спрямованість на власне «Я» квадратичне відхилення складало 2,5 при коефіцієнті варіації 0,1 і довірковому інтервалі 0,9. Для магістрантів зі спрямованістю на спілкування середнє значення за групою складало 26,5 при квадратичному відхиленні 4,0 і коефіцієнті варіації 0,15. Довірковий інтервал для цієї вибірки становив 0,92. Для магістрантів, у яких домінувала спрямованість на справу, середнє значення балів було 30,5 (при максимальних 54), квадратичне відхилення – 4,7 при коефіцієнті варіації 0,15 і довірковому інтервалі 1,06.

Порівняно з даними констатувального зрізу, середній бал за показником «спрямування на «Я» зменшився на 2,8, величина його квадратичного відхилення – на 1,4, коефіцієнт варіації – на 0,1 і незмінному довірковому інтервалі. Середній бал спрямованості на спілкування збільшився на 1,3.

Однак при цьому зросло квадратичне відхилення на 1,2, коефіцієнт варіації – на 0,03 і довірковий інтервал – на 0,31

Середній бал спрямовування на справу на прикінцевому етапі збільшився на 1,5 при загальному зменшенні квадратичного відхилення на 0,9, коефіцієнта варіації – на 0,04 і довіркового інтервалу – на 0,24.

Дані, які характеризували рівень теоретичної і методичної підготовки магістрантів збирались за результатами їх екзаменаційних оцінок з предметів педагогічного і методичного циклу. У середніх значеннях вони становили 2,5 бали для теоретичної і 2,4 бали для методичної підготовки при максимальній сумі - 3бали. Квадратичне відхилення за цими показниками складало 0,5. Для теоретичної підготовки коефіцієнт варіації складав 0,2, для методичної підготовки – 0,21. Для обох випадків довірковий інтервал становив 1,1.

Порівняно з результатами констатувального зрізу середній бал і теоретичної, і методичної підготовки у магістрантів підвищився на 0,3. При цьому квадратичне відхилення зменшилось на 0,16 і 0,18 відповідно, з однаковим зменшенням коефіцієнта варіації на 0,1 і довіркового інтервалу – на 0,4.

Отже результати обробки даних тестування магістрантів статистичними методами виявили позитивні зміни. За всіма показниками, що контролювались в експериментальній роботі, у магістрантів покращились результати, що знайшло своє відображення у відповідному зменшенні або збільшенні середніх балів за оцінюваними показниками, збільшенням їх щільності відносно середніх значень.

Крім загальних тенденцій розподілу даних зрізів за середніми значеннями показників професійної толерантності, емпатійності, ригідності, спрямованості магістрантів, їхньої теоретичної і методичної підготовки, результати тестування давали підстави для виявлення зв'язків між досліджуваними характеристиками. Результати кореляційного аналізу

експериментальних даних методом рангової кореляції Стьюдента представлено у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Кореляційні зв'язки між досліджуваними параметрами

	ригідність	Педагогічна толерантність	комунікативна толерантність	Емпатійність	Спрямованість на Я	Спрямованість на спілкування	Спрямованість на справу	методична підготовка	теоретична підготовка
ригідність		-0,86	0,94	-0,83	0,41	0,37	-0,54	0,5	0,28
карта толерантності		1	-0,82	0,76	-0,36	-0,47	0,6	-0,5	-0,34
комунікативна толерантність			1	-0,82	0,35	0,40	-0,53	0,49	0,30
емпатійність				1	-0,46	-0,4	0,59	-0,47	-0,31
Спрямованість на «Я»					1	-0,04	-0,5	0,23	0,17
Спрямованість на спілкування						1	-0,84	0,22	0,12
Спрямованість на справу							1	-0,32	-0,20
методична підготовка								1	0,28
теоретична підготовка									1

З таблиці бачимо, що найбільший прямо пропорційний і сильний зв'язок спостерігається між розвитком у магістрантів ригідності і комунікативної

толерантності (0,94); між педагогічною толерантністю і емпатійністю (0,76). Дещо менший зв'язок було виявлено між спрямованістю на справу і педагогічною толерантністю (0,6).

Значущими були виявлені зворотні пропорційні кореляційні зв'язки, серед яких найбільш сильними є зв'язок між ригідністю і педагогічною толерантністю (- 0,86); спрямованістю на спілкування і спрямованістю на справу (- 0,84). Майже однаковий за величиною було встановлено зворотній зв'язок між комунікативною і педагогічною толерантністю (-0,82), ригідністю і емпатійністю (-0,83).

Для всіх зазначених пар показників наведені коефіцієнти кореляції зворотного зв'язку засвідчують, що підвищення результатів за одним із показників закономірно призведе до зниження їх у другому і навпаки.

Тобто, підвищення результатів у прояві педагогічної толерантності, яка виявлялась за картою толерантності О. Леонтєва закономірно пов'язано зі зменшенням сили прояву ригідності; посилення спрямованості особистості магістрантів на спілкування закономірно послаблює прояв у них спрямованості на справу; посилення ригідності негативно позначається на прояву емпатійності.

Привертає увагу той факт, що за отриманими даними комунікативна толерантність знаходиться у зворотному зв'язку з емпатійністю і педагогічною толерантністю, тобто посилення емпатійності у магістрантів призводить до зниження рівня їхньої комунікативної толерантності. Аналогічна тенденція може пояснюватись тим, що комунікативна толерантність більшою мірою пов'язана із потребою особистості реалізувати і відтворити себе у спілкуванні з іншою людиною. При цьому виявляються її егоїстичні, а не альтруїстичні наміри. Для емпатійності і педагогічної толерантності на перший план виступають саме альтруїстичні наміри особистості, бажання допомогти, поділитись власними надбаннями з іншою людиною, без намагання нав'язати їй щось власне своє.

Зважаючи на це, можна припустити, що цілеспрямоване, але однобічне навчання майбутніх педагогів комунікативним навичкам і умінням не є запорукою, що у реальній педагогічній діяльності приймуть толерантну позицію. Толерантність, яку виявляє педагог у власній професійній діяльності, не є результатом будь-якого професійного навчання, а тільки наслідком усвідомлення, створення і ствердження ним своєї особистої позиції у взаємодії з тими, кого він навчає і виховує.

Висновки до другого розділу

Експериментальне дослідження ефективності визначених у процесі теоретичного дослідження педагогічних умов формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності відбувалось на базі підготовки магістрантів факультету дошкільного виховання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» упродовж 2006-2009 навчальних років

Перший – розвідувальний етап експериментального дослідження, був присвячений з'ясуванню уявлень випускників вищих навчальних закладів щодо характеристик педагогічної діяльності викладача вищої школи, які зумовлюють її якість, наявності серед них професійної толерантності та ступеня її значущості.

Результати розвідувального експерименту підтвердили значущість ідеї формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності як інтегративної характеристики його особистості і якості педагогічної діяльності в очах сучасного студентства. Найбільш вагомими, на думку сучасних випускників вищого навчального закладу і молодих викладачів, є характеристики, які виявляють особливості навчання викладачем-майстром студентів своєму предмету, тобто методику його педагогічної діяльності (0,210). Наступною за ступенем значущості вони

вважають обізнаність, компетентність викладача у предметі, що він викладає, вміння пояснити студентам його місце у вирішенні конкретних завдань професійної діяльності (0,197). Однаково важливими для викладача-майстра респонденти вважають характеристики, що виявлять його ставлення до себе (0,165) і студентів (0,161). Найменш вагомими для викладача-майстра вважаються його загальна культура (0,135) та індивідуальні риси, які характеризують його як людину і особистість (0,132).

Другий етап експериментального дослідження був присвячений проведенню основного формувального експерименту. Його головна мета полягала у перевірці достатності та ефективності визначених педагогічних умов щодо формування у магістрантів - майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності. Формувальний експеримент був організований у формі семінару-педагогічної майстерні для магістрантів упродовж навчального року.

Змістом, на якому відбувалось формування у магістрантів професійної толерантності було обрано навчальний предмет. Навчальний предмет в діяльності викладача вищої школи є предметом і основним інструментом за допомогою і на підставі опрацювання якого він розвиває мислення студентів, формує їх світогляд і свідомість, готує до виконання відповідної професійної діяльності. Натомість саме підготовка до створення програми навчального предмета, розроблення його змісту, структури, методичного супроводу не розглядається сьогодні в жодних державних стандартах і програмах підготовки магістрантів до професійної викладацької діяльності.

Обираючи для проведення формувального експерименту форму педагогічної майстерні, відповідно до загально педагогічного принципу урахування індивідуальних і вікових особливостей тих, кого навчають, ми враховували, що вона дає магістрантам можливість виявити і реалізувати: індивідуальні інтереси і здібності; власні потреби в отриманні знань і набутті нового досвіду в навчанні; власну незалежність і цілеспрямованість,

здатність організувати себе на досягнення особисто значущих цілей; власний життєвий досвід для критичного осмислення цінності навчання, оволодіння навичками самонавчання; практично перевірити ефективність свого попереднього досвіду у навчанні та інше.

Робота у педагогічній майстерні складалась з декількох етапів. Перший етап був присвячений введенню їх у ситуацію самовизначення; другий – переконанню у правомірності різноманітних підходів щодо розробки викладачем змісту і структури навчального предмета, третій - узагальненню набутого досвіду самовизначення у сфері професійної діяльності й оцінюванню його ефективності для власного розвитку і становлення як викладача-професіонала.

Перед початком і після завершення формувального експерименту було проведено діагностувальні зрізи, які характеризували магістрантів, залучених до експериментальної роботи, за низкою показників. Для вирівнювання якісного складу контрольних і експериментальних груп використовувались дані, які засвідчували про: рівень їхньої освіти до вступу до магістратури (бакалавр, спеціаліст); наявність досвіду педагогічної діяльності; особистісну спрямованість; наявність толерантності і відкритість до змін.

Наявність і ступінь розвиненості у магістрантів толерантності виявлялась за декількома критеріями: усвідомленості та усталеності відтворення. Обираючи ці критерії для виявлення у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності, ми виходили з того, ця інтегральна риса особистості може функціонувати за кількома типами, які відтворюються у трьох формах взаємодії: діалогу, співпраці, опікування. Саме у взаємодії з іншими реалізуються когнітивна, емоційна і діяльнісна складові толерантності. Однак, поза високого рівня емпатії, почуття партнера, вміння прийняти його таким яким він є, відсутності стереотипів у сприйнятті інших, гнучкості мислення, поведінки і діяльності, поряд з виявленням власної індивідуальності, самоповаги немає фундаменту для формування і прояву

особистістю зрілої толерантності.

Основна увага в експериментальному дослідженні приділялась визначенню якісних характеристик педагогічної діяльності викладача вищої школи, що здійснюється на засадах професійної толерантності. При їх визначенні ми виходили того, що у діяльності інтегруються і набувають конкретної форми виявлення різні індивідуальні та особистісні властивості людини. Наведена теза дозволяє схарактеризувати якість педагогічної діяльності викладача за ступенем наявності професійної толерантності таким чином:

- інтолерантна, тобто така, що стверджує єдине право викладача на володіння істиною (правильним знанням) і керування студентами в процесі її опанування формально присутні в його діяльності як об'єкти навчання;

- пасивно толерантна, тобто така, що передбачає право студентів на певну свободу у виборі засобів і форм навчання при збереженні за викладачем незаперечного права на володіння істиною;

- активно толерантна, що базується на організації рівноправного діалогу викладача і студентів у спільних пошуках спільного знання - істини.

За результатами прикінцевого зрізу основна кількість магістрантів попали у зону вияву свідомої і вибіркової толерантності, при майже однаковій кількості таких, яким була властива пасивна і випадкова толерантність і свідома, усталена толерантність. Після формувального експерименту у вибірці магістрантів спостерігалась тенденція к більш усталеному і свідомому прояву педагогічної толерантності під час роботи з аудиторією.

Після формувального експерименту була зазначена тенденція зменшення кількості магістрантів у зоні прояву інтолерантності зі збільшенням її у зонах інтуїтивної, свідомої і усталеної толерантності. За рахунок зменшення кількості магістрантів, які за проявом емпатійності були віднесені до низької, середньої і достатньої зони відбувся значний приріст їхньої кількості у зоні, що припадає на нормальний рівень. До початку

формувального експерименту основна маса магістрантів припадала на зону нормального вияву ригідності при досить значній кількості таких, прояв ригідності яких потрапляє у зону максимальної ригідності. Після формувального експерименту ця загальна тенденція у розподілі зберігалася. Проте кількість магістрантів у зоні наявної ригідності збільшилась і відповідно зменшилась кількість таких, у кого було виявлено максимальну ригідність. Отже в усіх випадках, які контролювались в експериментальній роботі, у магістрантів покращились результати, що знайшло своє відображення у відповідному зменшенні або збільшенні середніх балів за оцінюваними показниками, збільшенням їх щільності відносно середніх значень.

Найбільший сильний і прямий і зв'язок спостерігається між розвитком у магістрантів ригідності і комунікативної толерантності (0,94); між педагогічною толерантністю і емпатійністю (0,76). Дещо менший зв'язок було виявлено між спрямованістю на справу і педагогічною толерантністю (0,6). Значущими були виявлені зворотні пропорційні кореляційні зв'язки, серед яких найбільш сильними є зв'язок між ригідністю і педагогічною толерантністю (- 0,86); спрямованістю на спілкування і спрямованістю на справу (- 0,84). Майже однаковий за величиною було встановлено зворотній зв'язок між комунікативною і педагогічною толерантністю (-0,82), ригідністю і емпатійністю (-0,83).

Отже, результати формувального експерименту підтвердили гіпотезу, що формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи залежить від наявності у процесі їхньої підготовки сукупності педагогічних.

Результати експериментального етапу дослідження відображені у публікаціях [124, 126, 129, 130].

ВИСНОВКИ

У дисертації розглянуто проблему підготовки майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі, визначено педагогічні умови формування у них професійної толерантності.

У сучасному суспільстві вища освіта визнана одним з найбільш важливих і потужних ресурсів економічного і культурного зростання держав, високорентабельним виробництвом, що створює самий цінний і унікальний продукт – освіченого і професійно підготовленого фахівця. На цьому тлі підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх професійне вдосконалення є умовою модернізації вищої освіти. Створення магістратури в системі вищої професійної освіти стало одним з напрямів оновлення системи підготовки кваліфікованих наукових та педагогічних кадрів у країнах СНД на пострадянському просторі.

Аналіз теорії і практики підготовки магістрантів у країнах СНД засвідчує, що професія «викладач вищого навчального закладу» знаходиться у процесі становлення і не набула належного статусу в теорії і практиці педагогіки вищої школи. У більшості вищих навчальних закладів практика підготовки магістрів зорієнтована на спеціалізовану науково-дослідну діяльність, що забезпечує підготовку наукових кадрів. Підготовка до викладацької діяльності відбувається шляхом накопичення практичного досвіду і його поступового удосконалення. В останні десятиріччя ХХ століття відповідно до вимог Болонського процесу і створення системи підготовки магістрантів в освітніх системах країн СНД і за кордоном увага звертається на педагогічну складову професійної діяльності викладача вищої школи.

Сутність професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи

зумовлюється її приналежністю до сфери педагогічної діяльності. Специфіка викладацької діяльності визначається актуальними потребами суспільства, на вимогу яких вона здійснюється, рівнем розвитку його виробництва і суспільних відносин. Цілі сучасного освітнього процесу вимагають такої організації професійної діяльності викладача вищої школи, що сприяє формуванню суб'єктної позиції студентів, їхньому самостійному вибору і індивідуальному просуванню до результатів навчання. Під підготовкою магістрантів до викладацької діяльності розуміємо цілеспрямоване навчання плануванню і організації навчального процесу у вищій школі, створенню його навчально-методичного забезпечення, опанування принципів і технологій взаємодії зі студентами, контролю якості здобутих результатів.

Толерантність у контексті взаємодії викладача вищого навчального закладу і студентів забезпечує можливість для кожного активне опанування різноманітних способів пізнавальної діяльності, вільний і відкритий доступ до нової інформації, її пошуку і обговорення. Способом реалізації толерантності у професійній діяльності викладача вищої школи є принципи, на яких він свідомо вибудовує взаємодію зі студентами в процесі їх навчання, та технології, які він обирає для реалізації цих принципів.

Професійна толерантність – це певна професійна позиція викладача, що виявляє його особистісне ставлення до інших учасників педагогічного процесу, способи його відтворення у цілях і методах взаємодії. Під професійною толерантністю розуміємо якість особистості викладача вищої школи, що передбачає виключення його претензії на одноосібне володіння істиною, визнання за студентами права на власну думку, вільне самовизначення. Професійна толерантність майбутнього викладача вищої школи виступає інтегральною характеристикою, що визначає спрямованість і принципи взаємодії зі студентами, залученими до сфери його професійної діяльності, зумовлює їхній розвиток як суб'єктів навчального процесу.

Структура професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи

виявляється у когнітивному, емоційному та діяльнісному компонентах. Когнітивний компонент професійної толерантності викладача вищої школи виявляється в його ставленні до розмаїття і ймовірного характеру змісту інформації, на базі якої складаються сучасні знання про предмет і засоби педагогічної діяльності, цілі, способи, форми і методи її опанування. Емоційний компонент – у готовності співпрацювати і взаємодіяти зі студентами різних потенційних можливостей, ціннісних життєвих і професійних орієнтацій, типів і рівнів розвитку мислення, загальної культури тощо. Діяльнісний компонент у професійній толерантності викладача вищої школи виявляється у здатності конструювати і здійснювати педагогічну діяльність з урахуванням своєрідності і різноманіття настав і можливостей студентів, постійного оновлення інформації, що необхідна для визначення змісту та способів їх навчання професійно-педагогічній діяльності, мінливості уявлень про найбільш доцільні і ефективні способи організації такого навчання.

Наявність і ступінь розвиненості в магістрантів професійної толерантності виявлялася за критеріями: усвідомленості та усталеності прояву у взаємодії з іншими. Відповідно до цих критеріїв сформованість професійної толерантності в майбутніх викладачів вищої школи виявляється на трьох рівнях: високому (свідомої усталеної толерантності), середньому (спонтанної вибіркової толерантності), низькому (пасивної інтуїтивної толерантності).

Підставою для визначення педагогічних умов формування у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності став принцип психічної саморегуляції. Розглянутий з позиції участі самосвідомості у створенні «Я-концепції», регулювання діяльності і поведінки особистості, цей принцип став психологічним підґрунтям наступних педагогічних умов формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності: набуття досвіду самовизначення у цілях,

змісті і способах викладацької діяльності; опанування навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання; рефлексія педагогічної діяльності.

Експериментальне дослідження ефективності визначених у процесі теоретичного дослідження педагогічних умов формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності відбувалось на базі підготовки магістрантів факультету дошкільного виховання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» упродовж 2006-2009 навчальних років.

Формувальний експеримент був організований у формі педагогічної майстерні для магістрантів упродовж навчального року. Змістом, на якому відбувалось формування у магістрантів професійної толерантності було обрано навчальний предмет «Дошкільна педагогіка». Робота в педагогічній майстерні складалася з кількох етапів. Перший етап був присвячений уведенню магістрантів у ситуацію самовизначення щодо змісту і цілей професійної діяльності викладача вищої школи при викладанні студентам курсу «Дошкільна педагогіка»; другий – переконанню їх у правомірності різноманітних підходів щодо визначення і розробки викладачем змісту і структури цього навчального предмета, логіки його опрацювання; третій – узагальненню набутого досвіду самовизначення у сфері пошуку цілей і сенсів професійної діяльності при викладанні студентам дошкільної педагогіки і оцінюванні його ефективності для власного розвитку і становлення як викладача-професіонала.

По завершенні формувального етапу експерименту збільшилась кількість магістрантів, які виявили професійну толерантність на високому рівні (19,5%). Найбільша кількість майбутніх викладачів вищої школи виявила середній рівень професійної толерантності - 61%. Низький рівень професійної толерантності зафіксований у 19,5% майбутніх викладачів. Отже, результати експерименту підтвердили ефективність визначених

педагогічних умов у формуванні професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань проблеми професійної підготовки магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи. Перспективу подальших наукових розробок убачаємо в теоретичному обґрунтуванні специфіки професійної діяльності викладача у вищій школі з урахуванням його функцій і особливостей навчання дорослих; визначенні науково обґрунтованих засад формування його методичної і професійної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдеев Р. Н. Философия информационной цивилизации / Р. Н. Абдеев. – М., 1992. – 267 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Аванесов В. Знания как предмет педагогического измерения [Электронный ресурс] / В. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. – Режим доступа к стат. : <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt5.html>
4. Адольф В. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления / В. Адольф, Н. Ильина // Альма матер (Вестник высшей школы). – 2006. – № 10. – С. 18–20.
5. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
6. Аксенова Г. И. Формирование субъективной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. И. Аксенова. – М., 1998. – 48 с.
7. Александров Г. Н. Системы, процессы и технологии в современном педагогическом знании : лекция-доклад / Г. Н. Александров [и др.] // Всер. школа-сем. – М. : ИЦПКПС, 2000. – 33 с.
8. Алексеєнко Т. Система якостей знань як відображення рівня інтелектуалізації у професійній підготовці викладача з новим мисленням / Т. Алексеєнко // Науковий вісник : збірник наукових праць / Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2005. – Вип. 182 – С. 3–13. – (Серія «Педагогіка та психологія»).

9. Анализ и прогноз изменений научно-педагогического потенциала высшей школы / М. Стриханов, Д. Трубецков, А. Короновский, А. Храмов // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 9.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 341 с.
11. Андреев А. А. Учебная программа по дисциплине: «Педагогика высшей школы (прикладная педагогика)» / А. А. Андреев. – М. : МЭСИ, 2002. – 156 с.
12. Андрущенко В. П. Вища освіта в контексті глобалізації / В. П. Андрущенко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. – К. : Київ. нац. лінгв. ун-т, 2002. – Вип. 9. – С. 3–12.
13. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 3–7.
14. Анисимов О. С. Логическая организация педагогической рефлексии / О. С. Анисимов ; [отв. ред. д-р филос.наук И. С. Ладенко] // Проблемы организации рефлексивных процессов. – Новосибирск : НГУ, 1986. – С. 176–178.
15. Анисимов О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. – М., 1990. – 403 с.
16. Антропов В. А. Мотивационные и стимулирующие аспекты преподавателей вузов / В. А. Антропов // Высшее образование в России. – 1992. – № 3. – С. 142–147.
17. Асмолов А. Г. О смыслах понятия толерантность / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 4.
18. Асмолов А. Г. Толерантность как культура XXI века / А. Г. Асмолов // Материалы конференции [«Толерантность: объединяем усилия»], (Москва, 4–5 апреля 2002 г.). – М. : Летний сад, 2002. – С. 84.

19. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : [монография] / Е. В. Астахова. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 187 с.
20. Ащепков В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. Т. Ащепков. – Ростов-на-Дону, 1998. – 43 с.
21. Бабаскин В. С. Фрагменты дидактики высшей школы: теория, методология, практика : пособие для начинающего аспиранта, преподавателя, слушателя ФПК, преподавателей вузов / В. С. Бабаскин, А. В. Коржуев, П. И. Самойленко; [под ред. А. В. Коржуева]. – М. : Янус-К, 2000. – 144 с.
22. Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. – М. : Экономика, 2003. – 426 с.
23. Бар Р. Б. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Р. Б. Бар, Д. Таг // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн. : Пропилеи. – 2001. – С. 13–40.
24. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71–78.
25. Барабанщикова Т. А. Психологические методики изучения личности : практикум / Т. А. Барабанщикова, А. Н. Рыжкова; [под ред. проф. А. Ф. Ануфриева]. – М. : Ось-89, 2007. – 304 с.
26. Барна М. Підготовка вчителя до роботи в умовах освітніх змін / М. Барна // Педагогічна думка. – 2003. – № 3. – С. 39–42.

27. Баташова С. М. Профессиональная деятельность преподавателя вуза : учебное пособие / С. М. Баташова, И. И. Баташова. – Омск : ОмГПУ, 2004. – 167 с.
28. Батракова С. Н. Профессиональные ценности в структуре деятельности преподавателя высшей школы / С. Н. Батракова, В. Э Тамарин // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. – Ярославль : ЯГУ, 1983. – С. 3–17.
29. Башмакова Н. И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ / Н. И. Башмакова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.
30. Бессалова Т. В. Роль высшего образования в формировании общества, основанного на знаниях / Т. В. Бессалова // Наука та наукознавство. – 2006. – № 2. – С. 69–75.
31. Бетти Э. Р. Толерантность – дорога к миру / Э. Р. Бетти. – М. : Бонфи, 2001. – 143 с.
32. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 109–112.
33. Біла книга національної освіти України / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Акад. пед. наук України, 2009. – 170 с.
34. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 695 с.
35. Богданова Е. Л. Я и Другой: диалог или конфронтация / Е. Л. Богданова // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность. – Томск : Изд-во Том.ун.-та, 2002. – С. 192–202.
36. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня доктор. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Богданова. – К., 2003. – 39 с.

37. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982.–164 с.

38. Бойтор В. Діяльність як основний фактор формування особистості викладача / В. Бойтор // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. – Т. : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2000. – Вип. 10. – С. 44–47. – (Серія «Педагогіка»).

39. Бойцова Н. В. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Н. В. Бойцова // Акмеология. – 2007. – №2. – С. 15–19.

40. Болонський процес : чому і як треба навчати : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф [«Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу»], (20–21 лютого 2004 р.) // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 1. – С. 111–115.

41. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н. Я. Большунова. – Новосибирск, 2006. – 48 с.

42. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

43. Бондаревская Е. В. Требования к качеству профессионально-педагогической подготовки бакалавров и магистров образования / Е. В. Бондаревская, В. И. Мареев // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Методологический семинар памяти профессора В. С. Ильина. – Волгоград : Перемена, 1992. – С. 95–98.

44. Бондаренко Г. П. Професійна термінологія як засіб формування майбутнього фахівця / Г. П. Бондаренко // Пед. науки : зб. наук. пр. /

Бердянський державний педагогічний університет. – Бердянськ : БДПУ, 2004. – № 2. – С. 130–135.

45. Бордовский В. А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования : дисс. ... доктора педагогич. наук : 13.00.08 / Бордовский Владимир Алексеевич. – СПб., 1999. – 360 с.

46. Борисова Е. Качество образования и место высшей школы в обществе / Е. Борисова // Альма матер (Вестник высшей школы). – 2003. – № 11. – С. 9–14.

47. Борщ Ж. Интегративна роль педагогіки у формуванні особистості майбутнього фахівця / Ж. Борщ, Т. Тищенко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 32, Ч. 2. – С. 11–14. – (Серія «Педагогічні науки»).

48. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104–117.

49. Братаніч Б. Сутнісні характеристики сучасної освіти в контексті глобальних модернізаційних процесів / Б. Братаніч // Освіта на Луганщині. – 2005. – № 2. – С. 9–13.

50. Бусыгина А. Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателя высшей профессиональной школы : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / А. Л. Бусыгина. – Тольятти, 2000. – 42 с.

51. Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.05 «Этика» / Р. Валитова. – Москва, 1997. – 16 с.

52. Васильева Е. Ю. Концепция оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава вуза : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Васильева Елена Юрьевна. – М., 2006. – 499 с.
53. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Пресс, 1996 – 416 с.
54. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
55. Вердербер Р. Психология общения. Полный курс / Р. Вердербер. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 412 с.
56. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991–2006 рр. : наук.-допом. бібліогр. покажч. / [упоряд. : Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсеєва, Л. І. Ніколук, О. С. Микитенко; ред. П. І. Рогова; наук. конс. Б. І. Корольов]. – К. : АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2008. – 487 с.
57. Вітвицька С. С. Сучасні технології підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Київського міжнародного університету. – К. : КМУ, 2004. – Вип. 5. – С. 43–54. – (Серія «Педагогічні науки»).
58. Вопросы педагогики высшей школы : сб. ст. / [редкол. Л. Ф. Пичурин и др.] – Томск : Томск.ун-т, 1978. – 168 с.
59. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Альма матер (Вестник высшей школы). – 1999. – № 3. – С. 29–35.
60. Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980–1995 гг. // Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры : всемир. конф. по высш. образованию, 5–9 окт. 1998 г. : рабоч. документ. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1998. – 71 с.

61. Вульф Б. З. Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании / Б. З. Вульф // Гуманизация образования. – 1994. – № 2. – С. 43–50.
62. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с. – (Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский; т. 3).
63. Высшая школа России: научные исследования и передовой опыт : информационно-аналитический сборник / [под ред. В. И. Добрынина, Т. Н. Кухтевич]. – М. : НИИВО, 1993. – Вып. 1. – 256 с.
64. Высшее и среднее профессиональное образование в РФ : статистический справочник / [под ред. акад. А. Я. Савельева]. – М. : НИИВО, 2000. – 100 с.
65. Гаврилова Т. Извлечение знаний: «пассивные методы» [Электронный ресурс] / Т. Гаврилова // Enterprise Partner. – 2001. – № 11 (28). – Режим доступа к стат. : http://www.devbusiness.ru/development/dms/km_gavr_entp_3.htm
66. Гадамер Х. Г. Истина и метод. Основы философии герменевтики / Х. Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 699 с.
67. Гайворонська В. Модель діяльності викладача вищої технічної школи / В. П. Гайворонська, О. Пономарьов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3/4. – С. 88–95.
68. Галагузова Ю. Н. Проблема выбора в многоуровневой системе высшего педагогического образования / Ю. Н. Галагузова. – Челябинск-Магнитогорск : Изд-во ЧГПИ, 1995. – С. 87–92.
69. Гелешова И. Г. Подготовка магистров – новое направление деятельности вузов / И. Г. Гелешева // Вестник МГУ. –1993. – № 2. – С. 53–57. – (Серия № 6 «Экономика»).
70. Герасименко В. А. Личностное знание и научное творчество / В. А. Герасименко. – Минск : Наука и техника, 1989. – 206 с.

71. Герасимова И. Б. Проблемы подготовки научно-преподавательских кадров / И. Б. Герасимова // Социологические исследования. – 1997. – № 8. – С. 104–106.
72. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
73. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 144 с.
74. Гладченкова Н. Н. Педагогическая акмеология : программно-методические материалы для магистратуры / Н. Н. Гладченкова. – Ростов-на-Дону : Амарант, 2006. – С. 2.
75. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Я. Глазкова. – Х., 2004. – 20 с.
76. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Ж. Стэнли; [пер. с англ. Д. И. Харусовой]. – М. : Прогресс, 1976. – 494 с.
77. Гликман И. З. Студенты оценивают качество преподавания / И. З. Гликман // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 12. – С. 48–50.
78. Глухов В. А. Психология толерантности / В. А. Глухов // Весник регионального образования. – 2002. – № 5. – С. 42–46.
79. Гнатенко П. І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз / П. І. Гнатенко, В. М. Павленко. – К. : АРТ-ПРЕСС, 1999. – 466 с.
80. Горовая В. И. Педагогическое мастерство в профессиональной деятельности педагога высшей школы / В. И. Горовая // Непрерывное педагогическое образование. – Ставрополь : СГПИ, 1994. – Вып. 4. – С. 44–49.

81. Городецкая Е. Я. Анализ психолого-педагогических факторов, влияющих на эффективность деятельности преподавателя вуза / Е. Я. Городецкая, Э. И. Трубникова. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 1993. – С. 91–93.

82. Государственные требования к минимуму и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа :

<http://www.tpu.ru/print/teacher.htm>

83. Государственный образовательный стандарт // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 48–64.

84. Грачев В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Грачев. – Москва, 2007. – 39 с.

85. Григорова Н. В. Болонський процес та ідея толерантності / Н. В. Григорова // Науковий вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – Х. : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, 2004. – Вип. 17. – С. 24–26. – (Серія «Філософія»).

86. Громкова М. Т. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы / М. Т. Громкова // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 105–108.

87. Громова Т. В. Подготовка преподавателя высшей школы к использованию новых информационных технологий в системе дистанционного обучения / Т. В. Громова // Инновации. – 2006. – № 11. – С. 75–78.

88. Гура О. І. Педагогічна культура як основа професійної компетентності викладача ВНЗ / О. І. Гура // Социальные технологии : актуальные проблемы теории и практики [1998 г.] : междунар.

межвузов. сб. науч. работ. – Киев-Запорожье : ЗГУ, 2006. – Вып. 29. – С. 89–100.

89. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс] // Пчела. – 2002. – № 38. – Режим доступа к журналу : <http://www.pchela.ru/podshiv/39/toler.htm>

90. Деревянченко Е. А. Подготовка магистров педагогики к межкультурному взаимодействию : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Деревянченко Елена Анатольевна. – Омск, 2004. – 200 с.

91. Деятельность преподавателя педвуза: проблемы совершенствования : уч. пос. / [под ред. Е. И. Курова]. – Горький, 1998. – 99 с.

92. Дикенсон П. Качество образования в 21 веке / П. Дикенсон, Д. Кемпбелл // Качество. Инновации. Образование. – 2002. – № 1. – С. 21–22.

93. Дмитриева В. Ф. Модель преподавателя вуза технического профиля / В. Ф. Дмитриева, Г. В. Ившина, Г. У. Матушанский // Специалист. – 1997. – № 8. – С. 12–25.

94. Добрускин М. Е. Социально-психологический портрет вузовского педагога / М. Е. Добрускин // Харьк. социол. чтения–97 : науч.-метод. обеспечение преподавания социол. дисциплин. – Х. : Основа, 1997. – Ч. 2. – С. 316–322.

95. Дополнительная профессиональная образовательная программа «Преподаватель высшей школы» : сборник рабочих программ и методических рекомендаций / [под ред. А. С. Проворова]. – Красноярск : Издательский центр КрасГУ, 2002. – 80 с.

96. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГ, 1978. – 543 с.

97. Есарева З. Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Есарева Зоя Федоровна. – Л., 1975. – 415 с.

98. Євтух М. Б. Гуманізація моделі навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк, В. І. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / Слов'янський державний педагогічний інститут. – Слов'янськ : СДПУ, 2000. – Вип. 8. – С. 3–19.
99. Журавлева Н. Н. Подготовка преподавателей высшей школы к диалогическому общению со студентами : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Журавлева Наталья Николаевна. – Кострома, 2003. – 176 с.
100. Журавська Л. М. Викладач як керівник процесу самостійної діяльності студентів / Л. М. Журавська, В. Л. Журавський // Теоретико-методичні проблеми навчання і виховання : збірник наукових праць / Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. міжрег. ін.-т удоскон. вчит. ім. Б. Грінченка, 2000. – С. 38–45.
101. Журавський В. С. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні у ХХІ столітті / В. С. Журавський // Держава і право : зб. наук. пр. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К. : Інститут держави і права ім. В. М. Корецького, 2003. – Вип. 19. – С. 3–9.
102. Жураковский В. Модернизация высшего образования : проблемы и пути их решения / В. Жураковский, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 3–14.
103. Завіна В. І. Педагогічна культура викладача вищої школи : навч. посіб. / В. І. Завіна, С. В. Омеляненко. – Кіровоград, 2005. – 200 с.
104. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
105. Запорожан В. Культура нелінійного мислення : Якою хотілося б бачити систему вищої освіти в Україні ХХІ ст. / В. Запорожан, І. Єршова-Бабенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 74–81.

106. Засобина Г. А. Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы / Г. А. Засобина, В. С. Мухаммед // Зап. Иван. гос. ун-та. – Иваново : ИГУ, 1997. – 187 с.
107. Захаревич В. Г. Оценка качества работы преподавателей вуза / В. Г. Захаревич, В. А. Обуховец // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 12–15.
108. Зима В. Толерантність як складова образу вчителя / В. Зима // Післядиплом. освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 88–92.
109. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
110. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 432 с.
111. Зливков В. Л. Проблема особистісної і професійної ідентифікації в сучасній психології / В. Л. Зливков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 – С. 128–136.
112. Зливков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В. Л. Зливков. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
113. Зубко В. Викладацький склад сучасної вищої школи / В. Зубко, К. Корсак // Сучасна система вищої освіти: порівняння для України : зб. ст. – К. : КМ «Академія», 1997. – С. 135.
114. Зязюн І. Сучасний викладач технічного вузу: особливості педагогічної дії / І. Зязюн // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 9–13.
115. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в современном университете / Е. Ю. Игнатьева // Качество. Инновации. Образование. – 2006. – № 3 (19). – С. 2.

116. Илюшин Л. С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования / Л. С. Илюшин. – СПб. : Изд-во Библиотеки Академии Наук РФ, 2002. – 216 с.

117. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.

118. Исаев И. Ф. Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка / И. Ф. Исаев, Н. И. Костина. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2001. – 172 с.

119. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Исаев Илья Федорович. – М., 1993. – 460 с.

120. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования / Т. Исаева // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17–23.

121. Ирхина Ю. В. Толерантность и диалогичность общения / Ю. В. Ирхина // Наука і освіта : науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2011. – № 1. – С.41–43.

122. Ирхина Ю. В. Становление теории и практики подготовки преподавателей для высших учебных заведений / Ю. В. Ирхина // Науковий вісник : зб. наук. пр. / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – С. 152–157. – (Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю : шлях до інтеграції»).

123. Ирхина Ю. В. Педагогічні умови формування педагогічної толерантності магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи / Ю. В. Ирхина // Наука і освіта : науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2010. – № 2. – С. 20–23.

124. Ірхіна Ю. В. Підготовка магістрів як майбутніх викладачів для гуманітарних факультетів / Ю. В. Ірхіна // Матеріали Всеукр. науково-практ. конф. викладачів, молодих науковців та студентів [«Якісна початкова освіта : шляхи та умови вдосконалення»], (Одеса, 16–17 квітня 2008 р.). – Одеса : СМІЛ, 2008. – С. 239–242.

125. Ірхіна Ю. В. Професійна толерантність як характеристика особистості викладача вищої школи / Ю. В. Ірхіна // Науковий вісник : зб. наук. пр. / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2006. – № 7–8. – С. 166–171.

126. Ірхіна Ю. В. Робота з текстами як передумова формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи / Ю. В. Ірхіна // Наука і освіта : науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. — 2010. – № 1. – С. 31–32. – (Спецвипуск-проект «Толерантність як основа соціальної безпеки»).

127. Ірхіна Ю. В. Толерантність в полікультурному вихованні студентів гуманітарного вузу в багатонаціональному регіоні / Ю. В. Ірхіна // Матеріали Міжнар. науково-практ. семінару-наради [«Конфлікти та безпека»], (Одеса, 25 листопада 2010 р.) // Наука і освіта. - 2010. - Спецвипуск. – С. 90–94.

128. Ірхіна Ю. В. Толерантність як складова частина професійної діяльності викладачів вищої школи / Ю. В. Ірхіна // Матеріали Всеукр. науково-практ. конф. [«Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу»], (Одеса, 20–21 листопада 2007 р.). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 29–31.

129. Ірхіна Ю. В. Умови розвитку толерантності студентів молодших курсів педагогічного вузу в процесі навчання / В. Ю. Періна, Ю. В. Ірхіна // Матеріали Міжвуз. науково-практ. конф. [«Студентські соціальні

ініціативи : реалії та перспективи], (Одеса, 9 квітня 2009 р.) // Наука і освіта. – 2009. – Спецвипуск. – С. 30–35.

130. Ірхіна Ю. В. Формування толерантності як складової підготовки магістрантів до професійно-педагогічної діяльності / Ю. В. Ірхіна // Матеріали II міжн. науково-практ. конф. [«Освіта і наука в умовах глобальних викликів»], (Судак, 12–14 червня 2009 р.). – Сімферополь-Судак, 2009. – С. 76–78.

131. К вопросу об эффективности функционирования высшей школы (качественный подход) / А. А. Короновский, М. Н. Стриханов, Д. И. Трубецков, А. Е. Храмов // Науковедение. – 2003. – № 1 (17). – С. 94–100.

132. Калачева И. И. Технологии обучения толерантности и толерантному общению специалистов высшей школы в системе повышения квалификации в Беларуси / И. И. Калачева // Технології навчання : наук.-метод. зб. / Нац. ун-т водного госп-ва та природокористування. – Рівне : Нац. ун-т водного госп-ва та природокористування, 2004. – Вип. 9. – С. 52–60.

133. Карнаухова М. В. Основные тенденции диверсификации мировой системы оценивания качества усвоения знаний в образовании на рубеже XX–XXI столетий : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. Н. Карнаухова. – Ульяновск, 2006. – 50 с.

134. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : автореф. дисс. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Э. Э. Карпова. – М., 1994. – 32 с.

135. Карташов Е. Г. Взаимоотношение сознания и самосознания личности / Е. Г. Карташов. – М. : Мысль, 1983. – 412 с.

136. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Высш. шк., 2004. – 176 с.

137. Ким В. С. Тестирование учебных достижений : [монография] / В. С. Ким – Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2007. – 214 с.
138. Кирилюк Л. Г. Изменение деятельности преподавателя вуза : необходимость и реали / Л. Г. Кирилюк // Материалы Международной науч.-практической конф. [«Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению»], (1–3 марта 2001 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн. : ПроPILEI, 2002. – С. 71.
139. Кирилюк Л. Г. Как сделать студента «соучастником» программы курса / Л. Г. Кирилюк // Материалы 2-ой зимней сессии международной Летней школы молодых социологов [«Преподавание социологии как социально-гуманитарная интеракция»]. – Харьков, 2003. – С. 15–39.
140. Кіпень В. П. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. П. Кіпень, Г. О. Коржов. – Донецьк : Астро, 2001. – 200 с.
141. Кічук Н. В. Збагачення соціалізуючих функцій діяльності викладача вищої школи у контексті Болонського процесу / Н. В. Кічук // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки вчителя – викладача – вихователя»], (Київ, 29 берез.–1 квіт. 2005 р.). – К. : НПУ, 2005. – С. 32–34.
142. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004. – 176 с.
143. Козаков В. Як вчити тих, хто вчить : До пробл. спец. пед. підготов. викладачів / В. Козаков // Освіта. – 19–26 лютого 2003. – № 9. – С. 11.
144. Козырев В. Магистратура в системе высшего педагогического образования / В. Козырев, В. Сенашенко // Альма матер (Вестник высшей школы). – 1998. – № 6. – С. 13–17.

145. Комогоров П. Ф. Философско-психологические основы толерантности как педагогического феномена / П. Ф. Комогоров // Образование и наука. – 2000. – № 1 (3). – С. 32–38.

146. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук [та ін.]. – К. : Вид-во К.І.С., 2004. – 111 с.

147. Компетентностный подход в педагогическом образовании / [под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Родионовой]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.

148. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// www.mschools.ru](http://www.mschools.ru).

149. Коренькова О. В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Коренькова. – Волгоград, 2001. – 20 с.

150. Коржуев А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М. : МГУ, 2003. – 300 с.

151. Коршунова Н. Л. Однозначность терминологии педагогических исследований как методологическая проблема / Н. Л. Коршунова // Педагогическая теория : идеи и проблемы. – М., 1992. – С. 74–80.

152. Корюненко М. В європейській вищій школі викладач іде до аудиторії з власним науковим доробком / М. Корюненко // Освіта України. – 10 червня 2005. – № 43. – С. 6–7.

153. Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. И. Костина. – Белгород, 2000. – 20 с.

154. Костіна В. В. Підготовка викладачів до здійснення особистісно-орієнтованого навчання / В. В. Костіна // Професіоналізм викладача вищої школи : освітні технології : зб. ст. міжнар. наук.-практ. конф. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Миколаїв : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 2004. – С. 119–122.

155. Кочнев В. А. Комплексная оценка качества занятий в вузе / В. А. Кочнев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 5. – С. 40–43.

156. Кремень В. Ми повинні створити педагогіку інформаційного суспільства : На шляху до сучасного інформаційного суспільства / В. Кремень // Освіта. – 13–20 груд. 2006. – № 49/50. – С. 2.

157. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст. / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6–16.

158. Крымская А. Хронологическая шкала основных событий в развитии концепции «управления знаниями» за рубежом и в России [Электронный ресурс] / А. Крымская. – Режим доступа : http://www.kmtec.ru/publications/library/select/chron_km.shtml

159. Кузьмина Н. В. Основы педагогики высшей школы / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.

160. Кузьмінський А. І. Висококваліфіковані кадри – одна з найважливіших умов діяльності університетів / А. І. Кузьмінський // Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – Ч. : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 148–157.

161. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

162. Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти / А. І. Кузьмінський. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2007. – 71 с.

163. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.
164. Куницкая Ю. И. Повышение квалификации педагогов в процессе проектирования / Ю. И. Куницкая. – Мн. : Технопринт, 2001. – 216 с.
165. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 111 с.
166. Ласло Э. Век бифуркации. Постигание изменяющегося мира / Э. Ласло // Путь. – 1995. – № 7. – С. 3.
167. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів [в умовах Болонського процесу] / Б. Левківський // Вища школа – 2005. – № 3. – С. 55–58.
168. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – С. 4–32.
169. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
170. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей : теория и практика образования взрослых / Л. Н. Лесохина. – СПб. : ИОВ РАО, 1998. – 273 с.
171. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / А. Ф. Ліненко. – К., 1996. – 36 с.
172. Лобанова Т. Н. Формирование базовых элементов толерантности у студентов-лингвистов Дальнего востока России в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Т. Н. Лобанова. – Владивосток, 2006. – 20 с.

173. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения людей / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / [ред. : Е. В. Щорохова, М. И. Бобнева]. – М. : Наука, 1976. – С. 64.
174. Лосева Н. М. Самореалізація викладача : теоретичний аспект / Н. М. Лосева. – Донецьк : ДонДА, 2004. – 387 с.
175. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период (Как выжить, когда все рушится) / П. В. Лушин. – Кировоград : КОД, 1999. – 208 с.
176. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : ІЗМН, 1999. – 356 с.
177. Магистратура в вузах России [Электронный ресурс] / В. В. Балашов, Д. К. Захаров, Г. В. Лагунов [и др.]. – Режим доступа : <http://www.vjb@jv1974.spb.edu>.
178. Магистратура в педагогическом университете: из опыта проектирования магистерских программ / [ред. В.А. Козырев]. – СПб : Образование, 1997. – 81 с.
179. Магистратура: сборник нормативно-методических материалов / [сост. Г. А. Грекова, Е. В. Шейко]. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 2002. – 53 с.
180. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. – Т. 4. – 552 с.
181. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. – Т. 5. – 588 с.
182. Материалы Всерос. научно-метод. конф. [«Модель специалиста XXI века в контексте модернизации высшего образования»], (Тюмень, 15–17 сент. 2004 г.) / [науч. ред. Г. Ф. Куцев]. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2004. – Ч. 1. – 215 с.
183. Материалы Всерос. научно-метод. конф. [«Модель специалиста XXI века в контексте модернизации высшего образования»], (Тюмень, 15–17 сент. 2004 г.) / [науч. ред. Г. Ф. Куцев]. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2004. – Ч. 2. – 203 с.

184. Материалы Междун. науч.-практ. конф. [«Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития экономики. Региональные, межрегиональные и международные аспекты»] / [под ред. И. В. Войтова]. — Минск : ГУ «БелИСА», 2007. — 200 с.

185. Материалы XXV всерос. науч.-метод. конф. [«Проблемы обеспечения качества университетского образования»], (Кемерово, 3–4 февраля 2004 г.) / [редкол. : Ю. А. Захарова и др.]. — Кемерово : КемГУ, 2004. — 491 с.

186. Матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. [«Вища технічна освіта – проблеми магістратури»], (Київ, 18–19 травня 1995 р.) / Київський політехнічний інститут. — К. : Київський політехнічний інститут, 1995. — 378 с.

187. Матеріали Першої всеукр. наук.-практ. конференції [«Професійний портрет викладача ХХІ ст.: проблеми, перспективи»], (Кіровоград, 21–22 квітня 2004 р.) / [ред. Р. М. Макаров]. — Кіровоград : ІМЕКС ЛТД, 2004. — 135 с.

188. Матушанский Г. У. Информационно-технологическая подготовка преподавателей высшей школы как средство развития их профессионально важных качеств / Г. У. Матушанский, М. Г. Рогов, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 3. — С.80–87.

189. Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 24–30.

190. Матушанский Г. У. Проектирование моделей деятельности, личности и непрерывной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы / Г. У. Матушанский, А. Г. Фролов. — Казань : Казан. гос. энерг. ун-т, 2004. — 112 с.

191. Мацковский М. Социологические аспекты толерантности / М. Мацковский / Век толерантности : науч. пуб. сб. – М. : МГУ, 2001. – Вып. 3–4. – С. 84–100.
192. Мельник Н. М. Концепция эволюционно-деятельностного профессионального образования : [монография] / Н. М. Мельник, В. М. Нестеренко. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 336 с.
193. Мельникова В. А. Содержание и организация педагогической подготовки магистров образования / В. А. Мельникова, Н. Н. Рощина // Демократизация образования и подготовка специалистов для школы. – М., 1997. – С. 66–71.
194. Миллер Р. И. Движение за качество высшего образования в США / Р. И. Миллер // Высшее образование в Европе. – 1997. – Т. 21, № 3. – С. 216–227.
195. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей / Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов, Н. Е. Копытова, Л. А. Пронина // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 60–68.
196. Мороз О. Психолого-педагогічна модель особистості викладача вищої школи / О. Мороз, В. Юрченко // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : всеукр. наук.-практ. конф., 11–12 трав. 2000 р. : зб. матеріалів. – Т., 2000. – С. 187–180.
197. Москаленко А. М. Професійна компетентність викладача ВНЗ / А. М. Москаленко // Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2004. – № 20/21. – С. 51–55. – (Серія «Соціальна психологія. Педагогіка»).
198. Нагорна Г.О. Формування у студентів педвузів професійного мислення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктр. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. О. Нагорна. – К., 1995. – 36 с.
199. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–25.

200. Неворотов Б. К. Дидактические условия конструирования учебного материала в процессе изучения системы теоретических знаний : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Неворотов Борис Константинович. – Омск, 1996. – 213 с.

201. Нестеренко В. М. Средства формирования свобод профессиональной деятельности / В. М. Нестеренко, Н. М. Мельник // Вестник СамГТУ. – 2006. – Вып. 44. – С. 10–17. – (Серия «Гуманитарные и психолого-педагогические науки»).

202. Нестеренко В. М. Технология формирования развивающего содержания профессиональной подготовки специалистов / В. М. Нестеренко. – Самара : СамГТУ, 2000. – 77 с.

203. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М. : ACADEMIA, АПК и ПРО, 2003. – 70 с.

204. О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» : Приказ Минобразования России : от 29.04.97 / Бюллетень Минобразования России. – 1997. – № 7. – С.7–15.

205. О подготовке педагогических кадров в магистратуре / В. Сенашенко, Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С 34–37.

206. Об образовании : Закон РФ // Высшее образование в России. – 1992. – № 3. – С. 5–35.

207. Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров : Приказ Министерства образования и науки РФ : от 22.03.2006 г. № 62.

[Электронный ресурс] // Российский правовой портал. – Режим доступа к приказу :

<http://law7.ru/base58/part6/d58ru6713.htm>

208. Об оценке эффективности педагогической деятельности преподавателя вуза // Подготовка студентов и повышение квалификации педагогических кадров в условиях гуманизации школы. – Самара, 1992. – С. 104–108.

209. Образование XXI века. – М. : Мир, 1994. – 329 с.

210. Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете : материалы III международной научно-практической конференции [«Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению»], (29–30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн. : БГУ, 2002. – 172 с.

211. Окса М. М. Філософський і загальнометодологічний контекст формування теоретичних уявлень студентів у процесі викладання навчальних дисциплін загально-педагогічного циклу / М. М. Окса // Пед. науки : зб. наук. пр. / Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ : Бердян. держ. пед. ун-т, 2003. – № 2. – С. 22–25.

212. Орлов О. О. Экономика знаний в контексте Болонского процесса / О. О. Орлов, Е. Г. Рясных // Вісн. Хмельниц. нац. ун-ту.– Хмельницьк : ХНУ, 2005. – Ч. 2, Т. 3. – С. 11–12.

213. Осипова Т. Ю. Організація навчально-виховного процесу ВЗО на засадах толерантності як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / Т. Ю. Осипова // Матеріали Міжнародної наук.-практ конф. [«К. Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрями розвитку професійної освіти»], (м. Одеса, 21–22 жовтня 2004 р.) / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – Т. 2. – С. 72–75.

214. Остренко М. Г. Технология «Учебный портфель» в образовательном процессе / М. Г. Остренко // Библиотека в школе : Газета Издательского дома «Первое сентября». – 2003. – №16(100), 16–31 августа. – С. 10–15.

215. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 г.г.) / [под. ред. Н. П. Кузьминой и др.]. – М., 1980. – 359 с.

216. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX – начало XX в.в.) / [под. ред. Н. П. Кузьминой и др.]. – М., 1980. – 359 с.

217. Педагогика в вузе как учебный предмет : сборник науч. трудов. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 192 с.

218. Педагогика и психология высшей школы / [сост. А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук и др.]. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – 20 с.

219. Педагогика и психология высшей школы : [учебник]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.

220. Перечень магистерских программ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования с аннотациями / [ред. Г. К. Шестакова]. – М. : Высшая школа, 2002. – 504 с.

221. Пермінова Л. А. Використання комп'ютерних засобів у процесі самоосвіти майбутніх педагогів / Л. А. Пермінова // Інформаційні технології в освіті : зб. наукових праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – Вип. 6. – С.93–97.

222. Пермінова Л. А. Використання методів активного навчання дорослих / Л. А. Пермінова // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2010. – № 19. – С. 199–203. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

223. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с.

224. Петровский В. А. Субъективность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100–109.

225. Пидкасистый П. И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый [и др.]. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

226. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа [Электронный ресурс] / А. А. Погодина. – Режим доступа к стат. : <http://his.1september.ru/2002/11/2.htm>

227. Погребняк В. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у контексті реформування освіти / В. Погребняк, А. Ятченко, А. Котлова // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 2–10.

228. Поживілова О. В. Развитие систем подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в европейском регионе та Україні (1990–2005 гг.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Поживілова. – К., 2006. – 18 с.

229. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.

230. Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2-х т. – М., 1992

231. Полат Е. С. Проблемы образования в канун XXI века [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. – 11 ноября 1998. – Режим доступа к журналу : <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>

232. Про вищу освіту : Закон України : від 17.01.2002 р. № 2984-ІІ. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – №20. – С. 506.

233. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України : від 13.12.1991 № 1977-ХІІ [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – Режим доступу до закону :

<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1977-12>

234. 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.

235. Пряжникова Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов / Е. Ю. Пряжникова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 64–73.

236. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов / [сост. и отв. редактор А. А. Радугин; науч. редактор Е. А. Коротков]. – М. : Центр, 2002. – 256 с.

237. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 396 с.

238. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 1999. – 144 с.

239. Развитие системы образования в Украине в 1995–2004 гг. : национальный доклад [Электронный ресурс] // Образование в СНГ: Проблемы и перспективы. – 2005. – № 1. – Режим доступа к журналу : <http://cis.bsu.by/second.aspx?uid=51&type=Article>

240. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М. : Изд-во АСТ, 2007. – 407 с.

241. Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования [Электронный ресурс] // Результаты 29-ой сессии генеральной конференции Организации Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), 21 октября–12 ноября 1997 г. – Режим доступа к документу : <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>

242. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 528 с.

243. Российский статистический ежегодник : Стат. сб. / Госкомстат России. – М., Статистика, 2002. – 690 с.
244. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
245. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2 – 328 с.
246. Рузаев Е. Н. Менеджмент качества образовательных услуг и менеджмент знаний в высшей школе / Е. Н. Рузаев // Качество. Инновации. Образование. – 2004. – № 1. – С. 7–11.
247. Рупняк Д. Методичні аспекти вдосконалення майстерності професорсько-викладацького персоналу вищого навчального закладу в умовах конкуренції / Д. Рупняк // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2003. – № 3. – С. 62–71.
248. Сальникова О. М. Содержание педагогической подготовки преподавателей технического вуза в условиях интеграции России в мировое образовательное пространство [Электронный ресурс] / О. М. Сальникова. – М., 2004. – Режим доступа к стат. : <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/content.htm>
249. Сахарчук Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : гуманитарный подход : [монография] / Е. И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2003. – 259 с.
250. Сенашенко В. С. Магистратура: второе рождение / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 92–99.
251. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 408 с.
252. Симонов В. П. Диагностика личности профессионального мастера преподавателя / В. П. Симонов. – М., Прометей, 1995. – 189 с.

253. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
254. Система высшего образования и образовательные стандарты в Украине : аналитический доклад / [К. М. Левковский, Т. Ю. Морозова, В. Л. Петренко, М. Ф. Степко и др.]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 96 с.
255. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М., Прометей, 1997. – 224 с.
256. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Академия. – 2003. – 477 с.
257. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
258. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72–80.
259. Слободчиков В. И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В. И. Слободчиков; [под общ. ред. А. Н. Соколова]. – М : НИИОП, 1979. – 142 с.
260. Сманцер А. П. Многоступенчатая система образования: проблемы и пути разрешения / А. П. Сманцер // Материалы Междун науч.-практич. конференции [«Качество высшего педагогического образования : проблемы и пути повышения»], (15 апреля 2004 г.). – Мн. : БГУ, 2004. – С. 204–208.
261. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
262. Современные технологии университетского образования. Работа с текстом / [редкол. : Д. И. Губаревич и др.] – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – 124 с.

263. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Соляников Юрий Владимирович. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 169 с.

264. Старева А. М. Особливості організації роботи викладача вищої школи в особистісно-орієнтованому освітньому середовищі / А. М. Старева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. : Запоріжжя, 2005. – Вип. 34. – С. 264–269.

265. Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – М. : МПСИ: Флинта, 1999. – 267 с.

266. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук. : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Стеценко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 47 с.

267. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дисс. ... доктора псих. наук : 19.00.04 / Столин Владимир Викторович. – М., 1985. – 530 с.

268. Субетто А. И. Основания социального менеджмента качества образования : научный доклад / А. И. Субетто. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 73 с.

269. Сунцова М. С. Современные тенденции развития профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов в США, Германии и России (организационно-педагогические и дидактические аспекты) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. С. Сунцова. – Казань, 1999. – 20 с.

270. Сухобская Г. С. Образование взрослых: цели и ценности / Г. С. Сухобская, Е. А. Соколовская, Т. В. Шадрина. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

271. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. – Киев, Вища школа, 1980. – Т. 5. – 678 с.
272. Сушанко О. В. Актуальні проблеми інтелектуалізації професійної діяльності педагога вищої школи : навч.-моногр. посіб. / О. В. Сушанко, Т. А. Алексеєнко. – Чернівці : Рута, 2003. – 79 с.
273. Теплов Б. М. Практическое мышление / Б. М. Теплов // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 147.
274. Тищенко В. М. Викладач вищої школи : феномен професії / В. М. Тищенко. – Л. : Сполом, 2006. – 396 с.
275. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 20 с.
276. Тряпицына А. П. Современные тенденции развития педагогической науки / А. П. Тряпицына // Педагогика в ВУЗе: наука и учебный предмет. – СПб. : РГПУ, 2000. - С. 24–31.
277. Украинская философская энциклопедия. – К. : Вища школа, 1994. – 549 с.
278. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др.; [под ред. М. А. Гусаковского]. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с. – (Серия «Universitas»).
279. Ушакова М. В. Высшая школа современной России : тенденции и прогнозы / М. В. Ушакова // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 4. – С. 166–179.
280. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС : Гранд, 2004. – 575 с.

281. Федорчук В. М. Шляхи модернізації викладання педагогічних дисциплін у зв'язку з входженням України в європейський освітній простір / В. М. Федорчук, Е. І. Федорчук // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Україна – суб'єкт європейського освітнього простору»], (м. Київ, 24–25 травня 2005 р.) / Європ. університет. – К. : Європ. університет, 2005. – С. 55–59.

282. Филиппов В. Высшая школа России перед вызовами XXI века / В. Филиппов // Высш. образование в России. – 2001. – № 1. – С. 5–15.

283. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издательский центр Академия, 2002. – 224 с.

284. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.

285. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер // Время и бытие. 1993. – Режим доступа к стат. : <http://www.philosophy.ru/library/heideg/humanism.html>

286. Хлебнікова Т. М. Оцінка ефективності підготовки магістрів в умовах післядипломної освіти / Т. М. Хлебнікова // Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2004. – Вип. 26, Ч. 1. – С. 140–146.

287. Хорєв І. О. Діяльність викладача як суб'єкта освітнього процесу / І. О. Хорєв // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / НМЦ вищої освіти Міністерства освіти і науки України. – К. : НМЦ вищої освіти Міністерства освіти і науки України, 2004. – Вип. 37. – С. 121–127.

288. Чебышев В. Д. Высшая школа XXI века: проблемы качества / В. Д. Чебышев // Высш. образование в России. – 2000. – № 1. – С. 19–26.

289. Чекалёва Н. В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом ВУЗе : [монография] / Н. В. Чекалёва. – Омск : ОГПУ, 1998. – 168 с.

290. Чернявская В. С. Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителя : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. С. Чернявская. – Владивосток, 2007. – 20 с.

291. Чукавіна Т. Е. Психологічні особливості професійного удосконалення викладачів вищої школи / Т. Е. Чукавіна // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«К. Д. Ушинський і сучасність : пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти»], (Одеса, 21–22 жовт. 2004 р.) / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – Т. 2. – С. 48–51.

292. Шадриков В. Д. Качество высшего образования : понятия, концепции, практические подходы / В. Д. Шадриков // Университетская книга. – 2001. – № 5. – С. 8–13.

293. Шиян Н. Шляхи вдосконалення процесу і змісту освіти у вищій педагогічній школі / Н. Шиян // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Полтава, 2001. – Вип. 1. – С. 176–181.

294. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Н. Шиянов. – М., 1991. – 33с.

295. Шумская Л. И. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы : учеб.-метод. пособие для слушателей системы последиplomного образования / Л. И. Шумская, О. Б. Дормешкин. – Мн. : БГЭУ, 2000. – 74 с.

296. Щедровицкий П. Г. Знак и деятельность : в 3 кн. / П. П. Щедровицкий; [сост. Г. А. Давыдова]. – М. : Восточная литература, 2005. – Кн. 1: Структура знака: смыслы, значения, знания : 14 лекций. – 1971. – 463 с.
297. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии / Ф. Энгельс. – [2-е изд.]. – М. : Полит. изд, 1966. – С. 290. – (Сочинения : в 39 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс.; т. 21).
298. Яковець Н. І. Підготовка вчителів в умовах Болонського процесу і переходу до суспільства знань / Н. І. Яковець // Наук. зап. Ніжин. державного педагогічного ун-ту ім. М. Гоголя. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – Вип. 3. – С. 10–14. – (Серія «Психолого-педагогічні науки»).
299. Ярмаченко М. Д. Основні педагогічні категорії / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – № 4 (21). – С. 5–11.
300. Bloom B. S. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning / B. S. Bloom. – N-Y. : McGraw-Hill, 1971. – 923 p.
301. Botkin Jim. Две составляющие управления знаниями [Электронный ресурс] / Jim Botkin, Chuck Seeley. – Режим доступа к стат. : http://www.kmttec.ru/publications/library/select/two_sost_uz.shtml
302. Keller G. Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education / G. Keller. – London : Johns Hopkins University Press, 1983. – 211 p.
303. Kiriluyk U. Tolerance as an Essential Teacher's Quality / U. Kiriluyk // Розвиток міжкультурного взаєморозуміння за допомогою викладання англійської мови : IX міжнарод. конф., 29–31 січня 2004 р. : тези доповідей. – Горлівка, 2004. – С. 194.
304. Toohey S. Beliefs Values and Ideologies in Course Design / S. Toohey // Designing Courses for Higher Education. – Buckingham : SRHE & Open University, 1999. – P. 44–69.

Анкета опитування експертів

Інструкція. Будь ласка, уважно прочитайте кожне запитання анкети. Підкресліть або впишіть власноручно ті відповіді, які найбільш точно виявляють Вашу думку.

1. Чи є, на Вашу думку, серед Ваших викладачів такі, яких Ви можете назвати майстром педагогічної справи? (так, ні)

2. Чи можна сказати, що викладачі-майстри складають більшість у професорсько-викладацькому складі ВНЗ, де Ви навчались? (Так, ні)

3. Чи є типові риси або якості, які, на Вашу думку, відрізняють викладачів-майстрів від інших? (Так, ні)

4. Чи достатньо, на Вашу думку, викладачу вищої школи педагогічного досвіду, щоб стати майстром своєї справи? (так, ні)

5. Чи достатньо, на Вашу думку, для викладача бути широко ерудованим і обізнаним у предметі, що викладає, щоб бути майстром? (так, ні)

6. Чи є, на Вашу думку, обов'язковою ознакою викладача-майстра наявність наукового ступеня (кандидат/доктор наук) або вченого звання (доцент/професор)? (так, ні)

7. Які ознаки Ви би зазначили, характеризуючи особистість викладача-майстра? Наведіть їх.

8. Які ознаки, на Вашу думку, принципові для педагогічної діяльності викладача-майстра? Наведіть їх.

9. Як би Вам запропонували всі ознаки викладача-майстра упорядкувати за мірою зменшення їх значущості, то як би ця послідовність виглядала? Наведіть її.

Дякуємо за допомогу і уважність!

Методика Б. Басса**ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИ**

Для визначення спрямованості особи нині використовується орієнтаційна анкета Б. Басса. Анкета складається з 27 пунктів-суджень, по кожному з яких можливі три варіанти відповідей, відповідні трьом видам спрямованості особи. Респондент повинен обрати одну відповідь, яка найбільшою мірою висловлює його думку або відповідає реальності, і ще одну, яка, навпаки, найбільш далека від його думки або ж найменш відповідає реальності. Відповідь «найбільш» отримує 2 бали, «найменш» - 0, що залишився невибраним - 1 бал. Бали, набрані по всім 27 пунктам, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляються слідкуючі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) - орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність в досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертірованість.

2. Спрямованість на спілкування (С) - прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто в збиток виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних стосунках з людьми.

3. Спрямованість на діло (Д) - зацікавленість в рішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати на користь справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

Інструкція: Лист опитування складається з 27 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожного з пунктів виберіть той, який як найкраще виражає Вашу точку зору з цього питання. Можливо, що якісь з варіантів відповідей здадуться Вам рівноцінними. Проте, ми просимо Вас обрати з них тільки один, а саме той, який найбільшою мірою відповідає Вашій думці і понад усе цінний для Вас.

Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на листі для запису відповідей поряд з номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «найбільше».

2. Потім з відповідей на кожний з пунктів оберіть той, який якнайдалі фігурує від Вашої точки зору, найменш для Вас цінний. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть на листі для запису відповідей поряд з номером відповідного пункту, в стовпці під рубрикою «менше всього».

3. Таким чином, для відповіді на кожне з питань Ви використовуєте дві букви, які і запишіть у відповідні стовпці. Інші відповіді ніде не записуються. Прагніть бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає «хороших» або «поганих», тому не прагніть вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для Вас.

1. Найбільше задоволення я отримую від:

- А. Схвалення моєї роботи;
- Б. Свідомості того, що робота зроблена добре;
- В. Свідомості того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А. Тренером, який розробляє тактику гри;
- Б. Відомим гравцем;
- В. Обраним капітаном команди.

3. Здається, кращим педагогом є той, хто:

- А. Виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
- Б. Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;
- В. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

- А. Радіють виконаній роботі;
- Б. Із задоволенням працюють в колективі;
- В. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

- А. Були чуйні і допомагали людям, коли для цього трапляється нагода;
- Б. Були вірні і віддані мені;
- В. Були розумними і цікавими людьми.

6. Кращими друзями я вважаю тих:

- А. З ким складаються хороші взаємини;
- Б. На кого завжди можна покластися;
- В. Хто може багато чого досягти в житті.

7. Найбільше я не люблю:

- А. Коли у мене щось не виходить;
- Б. Коли псуються стосунки з товаришами;
- В. Коли мене критикують.

8. Здається, найгірше, коли педагог:

- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує з них;
- Б. Викликає дух суперництва в колективі;

В. Недостатньо добре знає свій предмет.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- А. Проводити час з друзями;
- Б. Відчуття виконаних справ;
- В. Коли мене за що-небудь хвалили.

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто :

- А. Досягнув успіху в житті;
- Б. По-справжньому захоплений своєю справою;
- В. Відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.

11. В першу чергу школа повинна:

- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
- Б. Розвивати передусім індивідуальні здібності учня;
- В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.

12. Якби у мене було більше вільного часу, більш охоче за все я використовував би його:

- А. Для спілкування з друзями;
- Б. Для відпочинку і розваг;
- В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я домагаюся, коли:

- А. Працюю з людьми, які мені симпатичні;
- Б. У мене цікава робота;
- В. Мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю, коли:

А. Інші люди мене цінують;

Б. Отримую задоволення від виконаної роботи;

В. Приємно провожу час з друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:

А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, в якій мені доводилося брати участь.

Б. Написали про мою діяльність;

В. Обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.

16. Краще всього я вчуся, якщо викладач:

А. Має до мене індивідуальний підхід;

Б. Зуміє викликати у мене інтерес до предмета;

В. Влаштує колективні обговорення проблем, що вивчаються.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж :

А. Образа особистої гідності;

Б. Невдача при виконанні важливої справи;

В. Втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

А. Успіх;

Б. Можливості хорошої спільної роботи;

В. Здоровий практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які, :

А. Вважають себе гірше за інших;

Б. Часто сваряться і конфліктують;

В. Заперечують проти усього нового.

20. Приємно, коли:

А. Працюєш над важливою для успіху справою;

Б. Маєш багато друзів;

В. Викликаєш захоплення та всім подобаєшся.

21. Здається, в першу чергу керівник має бути:

А. Доступним;

Б. Авторитетним;

В. Вимогливим.

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

А. Про те, як заводити друзів і підтримувати хороші стосунки з людьми;

Б. Про життя знаменитих і цікавих людей;

В. Про останні досягнення науки і техніки.

23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав за краще б бути:

А. Диригентом;

Б. Композитором;

В. Солістом.

24. Мені б хотілося:

А. Придумати цікавий конкурс;

Б. Перемогти в конкурсі;

В. Організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

А. Що я хочу зробити;

Б. Як досягти мети;

В. Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

А. Інші були ним задоволені;

Б. Передусім виконати своє завдання;

В. Їй не треба було докоряти за виконану роботу.

27. Краще всього я відпочиваю у вільний час:

А. В спілкуванні з друзями;

Б. Переглядаючи розважальні фільми;

В. Займаючись своєю улюбленою справою.

Бланк тесту _____

N	Найбільше	Менше всього	N	Найбільше	Менше всього
			15		
			16		
			17		
			18		
			19		
			20		
			21		
			22		
			23		
			24		
			25		
			26		
			27		

Ключ

№	Я	С	Д	№	Я	С	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	А	В	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	Б	В				

Методика Бойко В. В. «Вивчення комунікативної толерантності»

Нижче наводяться судження, скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб виразити, наскільки вірні вони по відношенню особисто до вас: 0 балів - зовсім невірно; 1 - вірно в деякій мірі, 2 - вірно значною мірою; 3 – вірно у вищій ступені. Закінчивши оцінку суджень, підрахуйте число отриманих балів, але будьте щирі.

1. Ви не вмієте, або не хочете розуміти або приймати індивідуальність інших людей.

№	твердження	бали
1.	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви	
2.	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3.	Шумні дитячі ігри переносу важко	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особи, найчастіше діють на мене негативно	
5.	Бездоганна в усіх відношеннях людина насторожила б мене	
всього		

2. Оцінюючи поведінку, образ думок або окремі характеристики людей, Ви розглядаєте себе як еталон:

№	твердження	бали
1.	Мене зазвичай виводить із рівноваги нетямущий співрозмовник	
2.	Мене дратують любителі поговорити	
3.	Я б обтяжувався розмовою з байдужим для мене попутником в потязі, літаку, якщо він виявить ініціативу	
4.	Я б обтяжувався розмовами випадкового попутника, який поступається мені по рівню знань і культури	
5.	Мені важко порозумітися з партнерами іншого інтелектуального рівня, чим у мене	
всього		

3. Ви категоричні або консервативні в оцінках людей.

№	твердження	бали
1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, вбрання)	
2.	Так звані «нові росіяни» зазвичай справляють неприємне враження або безкультурністю, або рвацтвом	
3.	Представники деяких національностей в моєму оточенні відверто не симпатичні мені	
4.	Є тип чоловіків	
5.	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	
всього		

4. Ви не вмієте приховувати або хоч би згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некоммунікбельними якостями у партнерів.

№	твердження	бали
1.	Вважаю, що на грубість потрібно відповідати тим же	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені чим-небудь неприємна	

3.	Мене дратують люди, які прагнуть в спорі наполягти на своєму	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди	
5.	Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу озлобленої або нервової людини, яка штовхається в транспорті.	
Всього		

5. Ви прагнете переробити, перевиховувати свого партнера.

№	твердження	бали
1.	Я маю звичку повчати оточення	
2.	Невиховані люди обурюють мене	
3.	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати кого-небудь	
4.	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження	
5.	Я люблю командувати близькими	
Всього		

6. Ви намагаєтесь підігнати партнера під себе, зробити його зручним.

№	твердження	бали
1.	Мене дратують люди похилого віку, які під час пік опиняються в міському транспорті або в магазинах	
2.	Жити в номері в готелі із сторонньою людиною для мене просто тортурі	
3.	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене	
4.	Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують	
5.	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
Всього		

7. Ви не вмієте прощати іншому його помилки, незручність, ненавмисно заподіяні вам прикрощі.

№	твердження	бали
1.	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслuzі	
2.	Мені часто докоряють в буркотливості	
3.	Я довго пам'ятаю нанесені мені образи тими, кого я ціную або шаную	
4.	Не можна прощати товаришам по службі нетактовні жарти	
5.	Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство я на нього все ж ображуся	
Всього		

8. Ви нетерпимі до фізичного або психічного дискомфорту, в якому виявився партнер.

№	твердження	бали
1.	Я засуджую людей, які плачуть у чужу жилетку	
2.	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при слушній нагоді розповідають про свої хвороби	
3.	Я прагну відійти від розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя	
4.	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5.	Мені іноді подобається позлити кого-небудь з рідних або друзів	
Всього		

9. Ви погано пристосовуєтеся до характеру, звичок, настанов або претензій інших.

№	твердження	бали
1.	Як правило, мені важко йти на поступки партнерам	
2.	Мені важко ладнати з людьми, у яких поганий характер	
3.	Зазвичай я насилу пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	

4.	Я стримуюся підтримувати стосунки з дещо дивними людьми	
5.	Найчастіше я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер прав	
Всього		

Підрахуйте суму балів, отриманих вами по усіх 9 ознаках і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів, яке можна заробити - 135, свідчить про абсолютну нетерпимість до оточення, що навряд чи можливо для нормальної особи. Так само неймовірно отримати 0 балів - свідомство терпимості особи до усіх типів партнерів в усіх ситуаціях. В середньому, опитані набирають: вихователі дошкільних установ - 31 бал, медсестри - 43, лікарі - 40 балів.

Зверніть увагу на те, по яких з 9 запропонованих вище поведінкових ознаках у вас високі сумарні оцінки - тут можливий інтервал від 0 до 15 балів. Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менш ви терпимі до людей в цьому аспекті стосунків з ними. Навпаки, чим менше ваші оцінки за тією або іншою поведінковою ознакою, тим вище рівень загальної комунікативної толерантності по цьому аспекту стосунків.

Тест педагогічної толерантності

(за О. О. Леонтьєвим)

Оцінку здійснюють експерти, які мають досвід спілкування з аудиторією. Кожен експерт працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінювання проводиться за пропонованою шкалою, а при обговоренні обґрунтовується, чому дії педагога викликали ті або інші оцінки. Якщо усереднена оцінка експертів коливається в межах від **45-49 балів**, то комунікативна діяльність дуже напружена і близька до моделі активної взаємодії. Педагог досяг вершин своєї майстерності, вільно володіє аудиторією. Як диригент прекрасно розподіляє свою увагу, усі засоби

спілкування органічно вплетені у взаємодію зі студентами. Проте, при цьому усі зайняті загальною справою, а заняття досягають поставленої мети.

35-44 бали - висока оцінка. Дружня, невимушена атмосфера панує в аудиторії. Усі учасники заняття зацікавлено спостерігають за викладачем або обговорюють поставлене питання. Активно висловлюються думки, пропонуються варіанти вирішення проблеми. Стихійність відсутня. Педагог коректно направляє хід бесіди, дискусії, не забуваючи віддати належне гумору і дотепності присутніх. Всяка вдала пропозиція тут же підхоплюється і заохочується помірною похвалою. Заняття проходить продуктивно в активній взаємодії сторін.

20-34 бали характеризують викладача як задовільно оволодівшого прийомами спілкування і взаємодії зі студентами. Його педагогічна діяльність досить вільна за формою, він легко входить в контакт з аудиторією, але не усі виявляються в поле його уваги. У імпровізованих дискусіях він спирається на найбільш активну частину присутніх, інші ж виступають переважно в ролі спостерігачів. Заняття проходить жваво, але не завжди досягає поставленої мети. Зміст заняття може мимоволі приноситися у жертву формі спілкування. Тут можливі прояви елементів моделей диференційованої уваги і негнучкого реагування.

11-19 балів - низька оцінка толерантності педагогічної діяльності педагога в аудиторії. Має місце одностороння спрямованість дії. Незримі бар'єри спілкування перешкоджають живим контактам сторін. Аудиторія пасивна, ініціатива пригнічується домінуючим положенням ведучого. Його стиль уподібнюється авторитарній або неконтактній моделям спілкування, при відсутності безпосередньої взаємодії зі студентами.

При оцінках **7-10 балів** всяка взаємодія з аудиторією відсутня. Спілкування розвивається по моделях дикторського або гіпореклексивного стилю. Воно знеособлене, за психологічним змістом анонімно і практично

нічим не відрізняється від масової публічної лекції або мовлення по радіо. Усі функції обмежуються лише інформаційною стороною.

Бланк _____

1. Доброзичливість	7	6	5	4	3	2	1	Недоброзичливість
2. Зацікавленість	7	6	5	4	3	2	1	Байдужість
3. Заохочення ініціативи	7	6	5	4	3	2	1	Пригнічення ініціативи
4. Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)	7	6	5	4	3	2	1	Закритість (прагнення триматися за соціальну роль, боязнь своїх недоліків, тривога за престиж)
5. Активність (увесь час в спілкуванні, тримає слухачів «у тонусі»)	7	6	5	4	3	2	1	Пасивність (не управляє процесом спілкування, пускає його на самоплив)
6. Гнучкість (легко схоплює і вирішує проблеми, що виникають, та конфлікти)	7	6	5	4	3	2	1	Жорсткість (не помічає змін у настрої аудиторії)
7. Диференційоване (індивідуальний підхід) спілкування	7	6	5	4	3	2	1	Відсутність диференційованості у спілкуванні (немає індивідуального підходу)

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей Бойко В. В.

Позначте, чи властиві вам наступні особливості, чи згодні ви з твердженнями (так, ні).

1. У мене є звичка уважно вивчати осіб і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточення виказує ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю аргументам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.

6. Зазвичай я з першої ж зустрічі розпізнаю «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючи мене люди пригнічені.
9. Моя інтуїція - надійніший засіб розуміння навколишніх людей, чим знання або досвід.
10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої людини - нетактовно.
11. Часто своїми словами я кривджу близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчуті її звички і стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко беру близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось повинне статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай прагну уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі докоряють мені в черствості, неувазі до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи людей.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я проте знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя безглуздо.

23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, як би розчинившись в ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я б розумів з півслова, без зайвих слів.

25. Я мимоволі або через цікавість часто підслуховую розмови сторонніх людей.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо усі навколо мене хвилюються.

27. Мені простіше підсвідомо відчутти суть людини, чим зрозуміти її, «розклавши по поличках».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь з членів сім'ї.

29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.

30. У мене творча натура - поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюся, коли бачу людину, що плаче.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починаю говорити про свої прикрощі, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дурниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка результатів. Підраховується число збігів ваших відповідей по ключу за кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка.

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, - 13, + 19, + 25, - 31

2. Емоційний канал емпатії: - 2, +8, - 14, +20, - 26, + 32

3. Інтуїтивний канал емпатії : - 3, +9, +15, + 21, +27, - 33.
4. Установки, сприяючі емпатії: +4, - 10, - 16, - 22, - 28, - 34
5. Проникаюча здатність до емпатії: +5, - 1, - 17, - 23, - 29, - 35
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, - 24, +30, - 36.

Оцінки за кожною шкалою можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметру в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення людини на розуміння суті будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми і поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного віддзеркалення партнера.

Емоційний канал емпатії фіксується здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс з оточенням - співпереживати, брати участь. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати можливо тільки у разі, якщо сталося енергетичне підстроювання до партнера. Співучасть і співпереживання виконує роль сполучної ланки між людьми.

Інтуїтивний канал емпатії дозволяє людині передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту початкової інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різні відомості про партнерів.

Установки, сприяючі або перешкоджаючі емпатії Ефективність емпатії знижується, якщо людина прагне уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до іншої особи, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточення. Подібні погляди різко обмежують діапазон емоційної чуйності і емпатичного сприйняття.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірчості, задушевності. Розслаблення партнера сприяє емпатії,

а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю і емпатичному досягненню.

Ідентифікація - важлива умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, ставлення себе на місце партнера. У основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника - рівня емпатії. Сумарний показник може змінюватися від 0 до 36 балів. За попередніми даними, вважають: **30 балів і вище** - дуже високий рівень емпатії; **29-22 балів** - середній рівень, **21-15 балів** - низький, **менше 14 балів** - дуже низький.

Методика дослідження ригідності

Методика призначена для діагностування ригідності. Ригідність виступає рисою особистості, яку психологи визначають як найбільш важливу. Вона виявляє труднощі (аж до повної нездатності) у зміні окресленої людиною програми діяльності в умовах, які потребують змін. Ригідність – тенденція до збереження своїх установок, стереотипів, способів мислення, нездатності змінити особисту точку зору, спосіб діяльності та поведінки.

Інструкція. Оцінити твердження з позиції «погоджуюсь – не погоджуюсь».

Текст опитувальника

№	Зміст тверджень	Так	Ні
1.	Корисно читати книжки, у яких подані думки, що суперечать моїм		
2.	Мене дратує, коли відволікають від важливої роботи (наприклад, просять поради)		
3.	Свята потрібно зустрічати з родичами		
4.	Я можу бути в дружніх взаєминах з людьми, вчинки яких не схвалюю		
5.	У грі я відаю перевагу виграшу		
6.	Коли я запізнююсь куди-небудь, я не в змозі думати ні про що інше, крім як швидше доїхати		
7.	Мені важче зосередитись, ніж іншим		
8.	Я багато часу трачу на те, що усі речі були на своєму місці		
9.	Я дуже напружено працюю		
10.	Непристойні жарти часто викликають в мене посмішку		
11.	Впевнений, що за моєю спиною про мене говорять		
12.	Мене легко переспорити		
13.	Ходжу переважно відомими мені маршрутами		
14.	Все своє життя я строго слідую принципам, що основані на почутті обов'язку		
15.	Часом мої думки проносяться швидше, чим я встигаю їх вимовляти		
16.	Буває, що чиясь безглузда помилка викликає в мене посмішку		
17.	Буває, що мені на думку спадають погані слова, часто навіть лайки, я не можу від них позбутися		
18.	Я впевнений, що за моєю відсутністю про мене говорять		
19.	Я спокійно покидаю домівку не турбуючись про те, чи зачинив двері, вимикнув світло, газ тощо		
20.	Найважче для мене влюбій справі - це початок		
21.	Я практично завжди дотримуюсь своїх обіцянок		
22.	Не можна строго засуджувати людину, яка порушує формальні правила		

23.	Мені часто доводиться виконувати розпорядження людей, які знають менше, ніж я		
24.	Я не завжди кажу правду		
25.	Мені важко зосередитись на якомусь завданні або роботі		
26.	Дехто налаштований проти мене		
27.	Я люблю доводити розпочату справу до кінця		
28.	Я завжди намагаюся не відкладати на завтра те, що можна зробити сьогодні		
29.	Коли я йду або їду по вулиці, я часто помічаю зміни в оточуючій обстановці – підстрижені кущі, нові рекламні щити тощо		
30.	Іноді я так наполягаю на своїй думці, що люди втрачають терплячість		
31.	Іноді знайомі жартують з моєї охайності і педантичності		
32.	Якщо я не правий, я не гніваюсь		
33.	Звичайно я з насторожено ставлюся до людей, які більш приязні до мене, ніж я очікував		
34.	Мені важко відволіктися від розпочатої роботи, навіть ненадовго		
35.	Коли я бачу, що мене не розуміють, я легко відмовляюся від наміру довести що-небудь		
36.	У важкі часи я можу подбати про інших		
37.	В мене потяг до зміни оточення, я щасливий, коли ходжу де-небудь, подорожую		
38.	Мені важко переключитися до нової справи, але потім, розібравшись, я справляюся з нею краще за інших		
39.	Мені подобається детально вивчати те, чим я займаюся		
40.	Мати та батько примушували мене підкорюватися, навіть тоді, коли я вважав це не розумним		
41.	Я вмію бути спокійним або навіть байдужим до нещастя інших		
42.	Я легко переключаюся з однієї справи на іншу		
43.	Із усіх точок зору по спірному питанню, лише одна є дійсно вірною		

44.	Я люблю до водити свої вміння і навички до автоматизму		
45.	Мене легко захопити новими вигадками		
46.	Я намагаюсь добитися свого наперекір обставинам		
47.	Під час монотонної роботи я мимовільно намагаюсь змінити спосіб дії, навіть якщо це погіршує результат		
48.	Люди іноді заздять моїй терплячості і скрупульозності		
49.	На вулиці, у транспорті я часто роздивляюсь навколишніх людей		
50.	Якщо б люди б не були б настроєні проти мене, я б досягнув в житті значно більшого		

Обробка та інтерпретація даних. Збіг з ключем оцінюється у 1 бал.

Ключ: «Ні»: 1, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 18, 20, 23, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 50.

«Так»: 2, 3, 5, 7, 10, 12, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 41, 42, 45, 47, 49.

0-13 балів – свідчать про мобільність;

14-27 балів – є риси ригідності;

28-40 балів – говорять про високу ригідність.