

Ю. В. ІРХІНА

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

УДК: 378.013+179.9+370.711

ББК:

Рекомендовано вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Рецензенти:

**Р. Ю. Мартинова:** доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України

**Е. Е. Карпова:** доктор педагогічних наук, професор

Ірхіна Ю. В.

Теоретичні основи формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи.

Монографію присвячено проблемі підготовки магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи. Подано ретроспективний огляд теорії і практики підготовки викладачів вищої школи у практиці вітчизняної та зарубіжної системи вищої освіти, проаналізовано стан підготовки магістрантів як викладачів у теорії і практиці вищої школи, подано визначення поняття «професійна толерантність майбутніх викладачів вищої школи», «підготовка магістрантів до викладацької діяльності». Описано структуру (когнітивний, емоційний, діяльнісний компоненти), критерії (усвідомленість і усталеність прояву) та рівні (високий, середній, низький) професійної толерантності, педагогічні умови її формування (набуття досвіду самовизначення у цілях, змісті і способах викладацької діяльності; опанування навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання; рефлексія педагогічної діяльності) та методику їх реалізації у процесі підготовки магістрантів.

ББК:

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| Передмова .....  | 4  |
| § 1. Ретроспективний огляд теорії і практики підготовки викладачів вищої школи .....                                       | 7  |
| § 2. Теорія і практика підготовки магістрантів як викладачів вищої школи.....  | 22 |
| § 3. Професійна толерантність як інтегративна характеристика професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи ..... | 41 |
| § 4. Педагогічні умови формування професійної толерантності магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи .....         | 62 |
| Висновки .....   | 74 |
| Література .....   | 78 |

## ПЕРЕДМОВА

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. 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, формування педагогічної культури викладача вищої школи, розвитку його педагогічної майстерності, підготовки магістрантів до науково-дослідної діяльності, використання у навчальному процесі вищої школи комп'ютерних технологій, діалогу зі студентами, визначення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача вищої школи, формування його професійного іміджу, навчання основ математичної статистики, 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. Вітчизняні і зарубіжні вчені

визначають толерантність як феномен, що є необхідною умовою продуктивної співпраці і взаємодії людей в умовах багатокультурного і різноманітного соціуму. Проте у теорії і практиці підготовки майбутніх викладачів вищої школи вона не знайшла свого відображення.

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.

У монографії 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.

Матеріали монографії 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.

## **§ 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 самий ефективний «матеріал» будь-якого прогресу, самий 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 у всіх 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, В.Андрущенко, В.Антропов, О.Астахова, Н.Бойцова, А.Бусигіна, С.Вітвицька, В.Горова, О.Городецька, В.Журавський, А.Кузьмінський, Б.Левківський 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,

Т. Алексеєнко, В. Антропова, В. Ащепкова, В. Бойтор, А. Бусигіної, С. Вітвицької, В. Гайворонської, З. Єсарєвої, В. Зубко, Н. Кічук, О. Коренькової, Н. Костіної, В. Сенашенко, М. Сунцової 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 з науково-теоретичним обґрунтуванням цілей, змісту, структури, педагогічних технологій професійної підготовки викладачів для вищих навчальних закладів, залишається мало дослідженим. Значною мірою це обумовлено 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.Грач'ов, З.Єсарєва, І.Ісаєв, О.Коржуєв та інші).

Майбутніх викладачів університетів для здобуття педагогічної кваліфікації направляли для навчання за кордон. Але поступово в ХІХ столітті стали складатися умови, за яких таку кваліфікацію можливо було отримати в Росії.

Основні вимоги та принципи підготовки викладачів для вищої школи були викладені у Статуті 1863 року. Саме з цього періоду в Росії став функціонувати інститут професорських стипендіатів.

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. На завершення такої підготовки необхідно було скласти усний іспит на ступінь магістра, щоб отримати право на заняття посади приват-доцента будь-якого університету, з подальшим представленням 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.

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.

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 році 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 року.

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 році Наркомос України ліквідував університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі та Сімферополі. Знову ці університети були відкриті лише в 1932 р. і за короткий термін 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 року 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 обгрунтованої 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.

У 1933 році 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 року «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. Однак ці пропозиції не торкалися 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 термін. 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.

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».

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.

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, І. Богданова, В. Кремень, А. Кузьмінський, Б. Левківський 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.

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, ПК) 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.

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.

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.

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 сформуванню професійно грамотного і продуктивного підходу до опанування діяльності викладача вищої школи, її цілей і засобів.

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. 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.

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 усіх 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.

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).

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 ».

В університетах Німеччини до кінця 80-х років минулого століття не існувало аспірантури, докторантури, шкіл післядипломного навчання. 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 (Habilitationsschrift), яка може складатися з кількох наукових праць. Після її обговорення, він повинен виступити з пробною лекцією.

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 покладений досвід США. Відповідного цього досвіду здійснюється підготовка педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів.

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 ecole). 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.

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 школі має вже магістр, за умови, що з цим пов'язаний зміст програми його магістерської підготовки.

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, уміннями 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.

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 .

## **§ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ЯК ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У 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. 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. У відповідності з Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти програма підготовки магістрів передбачала навчання не менше 6 років за будь-яким напрямом.

Приєднання України у 2005 р. до Болонського процесу серед низки завдань передбачало введення двоступеневої системи підготовки фахівців: бакалаврату і магістратури. 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.

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. 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.

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, О. Барабаншиков, Є. Бондаревська, О. Бусигіна, О. Гура, Н. Журавльова, І. Зязюн, І. Ісаєв, Б. Левківський, Г. Матушанський, К. Роджерс, G.Keller та інші). Окремі питання, пов'язані з педагогічною підготовкою викладачів вищої школи розглядаються в працях В. Атропова, Р. Бар, Н. Бойцової, М. Громкової, Н. Кузьміної, В. Тищенко. 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» .

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.

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.

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. Зрозуміло, що для цього необхідно змінити організацію освітнього процесу, скоротити аудиторне навантаження і замінити пасивне слухання лекцій самостійною роботою студентів. На зламі XX–XXI 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».

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. Багаторівневність 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.

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. Стосовно системи вищої педагогічної освіти завданням магістратури, як відзначають В. А. Козирев, 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.

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. 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. 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.

А. Бусигіна підкреслює, що здійснення магістерської підготовки вимагає перетворення освітнього середовища педагогічного вищого навчального закладу в цілому. 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.

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.

На думку вчених принципи побудови програм магістерської підготовки та відбору змісту навчальних дисциплін для її забезпечення мають ураховувати: 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.

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». 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. 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 предмету, методики навчання студентів і методичного забезпечення цього процесу - у цьому переліку відсутні.

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) ».

Модель припускає, 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. 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. В якості інваріанта, 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.

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. 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.

Н. Журавльова у своєму дослідженні зазначає, що підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, поряд з виконанням дослідницької роботи та фундаментальною предметною компетентністю, передбачає наявність загально гуманітарного світогляду, в тому числі психолого-педагогічну грамотність, необхідну майбутньому викладачеві вищої школи. 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. На підставі такого висновку, Н.Журавльова визначає наступні сфери діяльності, основні функції та предметні вміння магістра освіти:

- педагогічна діяльність - магістр готовий до викладання обраного предмету 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 в якості педагога-методиста, керівника творчої педагогічної майстерні, вихователя обдарованих дітей, організатора додаткової освіти, розвиваючого навчання, володіє управлінськими вміннями.

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.

Підсумовуючи 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 в якості засобів 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.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури показує, що багато питань, пов'язаних з професійно-педагогічним становленням викладачів вузів, припускають 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.



### **§ 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, 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 сутті 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 ускладнюються 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 НАПН України зазначено, що «...сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогнозного (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...».

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, суспільнознавців, соціологів наголошується, що сучасне постіндустріальне суспільство формується завдяки розвитку та інтеграції трьох елементів: освіти, досліджень, інновацій. 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. 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».

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, у 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 припускає 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.

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. 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, О. Васильєва, І. Глікман, О. Гура). 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. У матеріалах, підготовлених НАПН

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».

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, вміння працювати зі змістом і технологіями

навчання, надаючи їм особистісного спрямування;

- здатність до творчої, інноваційної цілісності;
- культуру професійної поведінки, вміння саморегуляції власної діяльності.

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.

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). Безперечно, особистісний 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).

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.

З аналізу літературних джерел випливає, що новий тип вищої освіти повинен бути націлений на створення можливості формування індивідуальностей, кожна з яких має свою власну думку й при цьому вміє 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 ).

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, В. Зінченко, К. Роджерс, П. Сенге 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); 2) «...представлене у свідомості індивіда, стає єдністю об'єктивного й суб'єктивного» (С. Л. Рубінштейн).

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. 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. 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». 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».

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. 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 припускає 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, усвідомлення себе передбачає наявність в особистості особливої якості - толерантності, у якій інтегруються всі вияви ціннісних установок та орієнтацій (А. Асмолов, С. Братченко, П. Лушин 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.

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). Відсутність у педагога толерантності негативно впливає на особистісний розвиток його учнів, знижує ефективність професійної діяльності вчителя в цілому (Ю. Тодорцева).

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, М. Хайдеггер), соціологів і культурологів (Е.Бетті, Р. Валітова 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.

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.

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.

Феномен толерантності можна розглядатися з позицій різних підходів, але в цілому вони базуються на декількох спільних аспектах. 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 багатокомпонентний 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 припускає і приймає наявність такої позиції в інших суб'єктів. Свого конкретного вираження толерантність набуває в різних соціальних практиках, де виступає у ролі регулятора людської життєдіяльності. Саме в такому значенні толерантність виступає як культурний 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.

Толерантність – це інтегральна характеристика індивіда, що виявляє його здібність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти з зовнішнім середовищем. 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, неприйнятті 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 безглузких 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.

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.

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 діяльнісним 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.

Діяльнісний 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 різномудцями; 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.

#### **§ 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 усіх 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.

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. 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. В 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. 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 уможливорює 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. 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.

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

К. О. Абульханова-Славська 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 характеристика, 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 перекладацьку 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 фіксуючи 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. Суттєво, що в цьому процесі важливу роль

відіграє досвід особистості. Тільки він виявляє дійсну ціну 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 врівноваження 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 із зовнішніми умовами і особливостями предмету 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.

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. 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 глибинними 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 бере на себе сам вихованець .

Основу самовиховання і саморозвитку особистості становлять протиріччя, внутрішні і зовнішні, такі, що виникають між зовнішнім середовищем і внутрішнім світом людини. Подолання цих протиріч, їх розв'язання становить сутність активної, свідомої і конструктивної діяльності особистості зі створення себе. Завдяки рефлексії, зовнішні, об'єктивні обставини інтеріоризуються в її психиці 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 «самопроекування» суб'єкта, усвідомлення і засвоєння того, що він вважає необхідним мати у власному «Я». В свою чергу, спрямованість і зміст цих процесів дозволяють визначити їх у якості психологічних передумов формування в особистості певних якостей, зокрема такої як професійна толерантність.

Вже 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 здатність особистості відтворювати й помірковувати 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 й 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 зіставлення їх із знаннями й 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 іншого – власним ставленням 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.

## ВИСНОВКИ

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 ВНЗ 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 й зарубіжного досвіду підготовки викладачів для вищої школи, аналіз теорії і практики підготовки магістрантів свідчить, що в більшості вищих навчальних закладів вона зорієнтована на спеціалізовану науково-дослідну діяльність, бо 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 первинне 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 припускають 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 методів.

Особливості діяльності людини у 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.

## ЛІТЕРАТУРА

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. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
4. Алексеев Т. Система якостей знань як відображення рівня інтелектуалізації у професійній підготовці викладача з новим мисленням / Т. Алексеев // 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»).
5. 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.
6. Андреев А. А. Учебная программа по дисциплине: «Педагогика высшей школы (прикладная педагогика)» / А. А. Андреев. – М. : МЭСИ, 2002. – 156 с.
7. 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.
8. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 3–7.
9. Антропов В. А. Мотивационные и стимулирующие аспекты преподавателей вузов / В. А. Антропов // Высшее образование в России. – 1992. – № 3. – С. 142–147.

10. Асмолов А. Г. О смыслах понятия толерантность / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 4.
11. 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.
12. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : [монография] / Е. В. Астахова. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 187 с.
13. 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.
14. 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.
15. Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. – М. : Экономика, 2003. – 426 с.
16. 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.
17. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры

преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71–78.

18. 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.

19. Барна М. Підготовка вчителя до роботи в умовах освітніх змін / М. Барна // Педагогічна думка. – 2003. – № 3. – С. 39–42.

20. 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.

21. 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.

22. Бессалова Т. В. Роль высшего образования в формировании общества, основанного на знаниях / Т. В. Бессалова // Наука та наукознавство. – 2006. – № 2. – С. 69–75.

23. Бетти Э. Р. Толерантность – дорога к миру / Э. Р. Бетти. – М. : Бонфи, 2001. – 143 с.

24. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 109–112.

25. Біла книга національної освіти України / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Акад. пед. наук України, 2009. – 170 с.

26. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 695 с.

27. 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.

28. 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»).

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

30. 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.

31. 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.

32. 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.

33. 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.

34. Братченко С. Л. Психологические основания исследования

толерантності в освітанні // Педагогіка розвитку: ключові компетентності і їх становлення. – Красноярськ, 2003. – С. 104–117.

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

36. Бусыгіна 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. Бусыгіна. – Тольятти, 2000. – 42 с.

37. 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.

38. 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.

39. 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. Ніколюк, О. С. Микитенко; ред. П. І. Рогова; наук. конс. Б. І. Корольов]. – К. : АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2008. – 487 с.

40. 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»).

41. Вопросы педагогики высшей школы : сб. ст. / [редкол. Л. Ф. Пичурин и др.] – Томск : Томск.ун-т, 1978. – 168 с.

42. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Альма матер (Вестник высшей

школы). – 1999. – № 3. – С. 29–35.

43. 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.

44. 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.

45. 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.

46. Гелешова И. Г. Подготовка магистров – новое направление деятельности вузов / И. Г. Гелешева // Вестник МГУ. –1993. – № 2. – С. 53–57. – (Серия № 6 «Экономика»).

47. 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.

48. Гликман И. З. Студенты оценивают качество преподавания / И. З. Гликман // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 12. – С. 48–50.

49. Глухов В. А. Психология толерантности / В. А. Глухов // Весник регионального образования. – 2002. – № 5. – С. 42–46.

50. Гороя В. И. Педагогическое мастерство в профессиональной деятельности педагога высшей школы / В. И. Гороя // Непрерывное педагогическое образование. – Ставрополь : СГПИ, 1994. – Вып. 4. – С. 44–49.

51. 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>

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

53. 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.

54. 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»).

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

56. 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.

57. 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.

58. Деревянченко Е. А. Подготовка магистров педагогики к межкультурному взаимодействию : дисс. ... кандидата пед. наук :

13.00.08 / Дервянченко Елена Анатольевна. – Омск, 2004. – 200 с.

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

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

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

62. 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.

63. 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.

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

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

66. 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.

67. 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.

68. 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.

69. Жураковский В. Модернизация высшего образования : проблемы и пути их решения / В. Жураковский, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 3–14.

70. Завіна В. І. Педагогічна культура викладача вищої школи : навч. посіб. / В. І. Завіна, С. В. Омеляненко. – Кіровоград, 2005. – 200 с.

71. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

72. 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.

73. 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.

74. Зима В. Толерантність як складова образу вчителя / В. Зима // Післядиплом. освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 88–92.

75. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 432 с.

76. Злишков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній

комунікації / В. Л. Зливков. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.

77. 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.

78. Зязюн І. Сучасний викладач технічного вузу: особливості педагогічної дії / І. Зязюн // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 9–13.

79. 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.

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

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

82. 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»).

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

84. 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.

85. 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.

86. 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.

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

88. 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. : Пропилеи, 2002. – С. 71.

89. Кіпень В. П. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. П. Кіпень, Г. О. Коржов. – Донецьк : Астро, 2001. – 200 с.

90. 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.

91. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности



/ Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004. – 176 с.

92. Козырев В. Магистратура в системе высшего педагогического образования / В. Козырев, В. Сенашенко // Альма матер (Вестник высшей школы). – 1998. – № 6. – С. 13–17.

93. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mschools.ru>.

94. 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.

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

96. 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.

97. 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.

98. 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.

99. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI ст. / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6–16.
100. Кузьмина Н. В. Основы педагогики высшей школы / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.
101. 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.
102. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
103. 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.
104. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.
105. Куницкая Ю. И. Повышение квалификации педагогов в процессе проектирования / Ю. И. Куницкая. – Мн. : Технопринт, 2001. – 216 с.
106. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 111 с.
107. Ласло Э. Век бифуркации. Постигание изменяющегося мира / Э. Ласло // Путь. – 1995. – № 7. – С. 3.
108. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів [в умовах Болонського процесу] / Б. Левківський // Вища школа – 2005. – № 3. – С. 55–58.
109. 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.

110. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период (Как выжить, когда все рушится) / П. В. Лушин. – Кировоград : КОД, 1999. – 208 с.

111. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : ІЗМН, 1999. – 356 с.

112. 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.

113. 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.

114. 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.

115. 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.

116. Мацковский М. Социологические аспекты толерантности / М. Мацковский / Век толерантности : науч. пуб. сб. – М. : МГУ, 2001. – Вып. 3–4. – С. 84–100.

117. Мельник Н. М. Концепция эволюционно-деятельностного профессионального образования : [монография] / Н. М. Мельник, В. М. Нестеренко. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 336 с.

118. 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.

119. Миллер Р. И. Движение за качество высшего образования в США / Р. И. Миллер // Высшее образование в Европе. – 1997. – Т. 21, № 3. – С. 216–227.

120. 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.

121. 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.

122. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–25.

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

124. 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.

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

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

127. 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>

128. 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.

129. 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.

130. Педагогика в вузе как учебный предмет : сборник науч. трудов. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 192 с.

131. Педагогика и психология высшей школы / [сост. А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук и др.]. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – 20 с.

132. Педагогика и психология высшей школы : [учебник]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.

133. Перечень магистерских программ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования с аннотациями / [ред. Г. К. Шестакова]. – М. : Высшая школа, 2002. – 504 с.

134. 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.

135. 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»).

136. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с.

137. Поживілова О. В. Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990–2005 рр.) : 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.

138. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.

139. Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2-х т. – М., 1992

140. 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>

141. Про вищу освіту : Закон України : від 17.01.2002 р. № 2984-ІІ. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – №20. – С. 506.

142. 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>

143. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов / [сост. и отв. редактор А. А. Радугин; науч. редактор Е. А. Коротков]. – М. : Центр, 2002. – 256 с.

144. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 396 с.

145. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 1999. – 144 с.

146. 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>

147. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 528 с.

148. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

149. 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>

150. Сахарчук Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : гуманитарный подход : [монография] / Е. И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2003. – 259 с.

151. Сенашенко В. С. Магистратура: второе рождение / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 92–99.

152. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М. : ЗАО «Олимп-

Бизнес», 2003.– 408 с.

153. 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.

154. 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.

155. 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.

156. Современные технологии университетского образования. Работа с текстом / [редкол. : Д. И. Губаревич и др.] – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – 124 с.

157. 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.

158. 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.



159. Тищенко В. М. Викладач вищої школи : феномен професії / В. М. Тищенко. – Л. : Сполом, 2006. – 396 с.

160. 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.

161. 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.

162. 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>

163. 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.

164. 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.

165. Щедровицкий П. Г. Знак и деятельность : в 3 кн. / П. Г. Щедровицкий; [сост. Г. А. Давыдова]. – М. : Восточная литература, 2005. – Кн. 1: Структура знака: смыслы, значения, знания : 14 лекций. – 1971. – 463 с.

166. Bloom B. S. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning / B. S. Bloom. – N-Y. : McGraw-Hill, 1971. – 923 p.

167. Botkin Jim. Две составляющие управления знаниями [Электронный ресурс] / Jim Botkin, Chuck Seeley. – Режим доступа к стат. :

[http://www.kmtec.ru/publications/library/select/two\\_sost\\_uz.shtml](http://www.kmtec.ru/publications/library/select/two_sost_uz.shtml)

168. Keller G. Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education / G. Keller. – London : Johns Hopkins University Press, 1983. – 211 p.

169. 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.