

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Особливості підготовки магістрів педагогічних спеціальностей до
викладання професійно-орієнтованих дисциплін**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
М. А. Заяць

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Гура О.І.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Заяць Маргариті Андріївні _____

1. Тема роботи Особливості підготовки магістрів педагогічних спеціальностей до викладання професійно-орієнтованих дисциплін керівник роботи Гура Олександр Іванович, д.пед.н. затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1136-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) провести теоретичний аналіз педагогічної літератури з професійної підготовки магістрів у системі вищої освіти; проаналізувати особливості фахової підготовки магістрів педагогічних спеціальностей; проаналізувати процес формування професійної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей; провести дослідження особливостей професійної підготовки магістрів педагогічних спеціальностей до викладання професійно-орієнтованих дисциплін.
5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 12 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гура О.І., проф.		
Розділ 1	Гура О.І., проф.		
Розділ 2	Гура О.І., проф.		
Висновки	Гура О.І., проф.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий 2021 р.	Виконано
2	Робота з науковими джерелами	березень 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	квітень 2021 р.	Виконано
4	Робота над теоретичним розділом	травень 2021 р.	Виконано
5	Робота над практичним розділом	серпень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
8	Проходження передзахисту	листопад 2021 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ М. А. Заяць

Керівник роботи _____ О. І. Гура

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 87 сторінок, 12 таблиць, 68 джерел, 1 додаток.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити професійну підготовку магістрів до викладання професійно-орієнтованих дисциплін.

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки магістрів в системі вищої освіти.

Предмет дослідження: особливості підготовки магістрів до викладання професійно-орієнтованих дисциплін.

Методи дослідження: у роботі застосовувались теоретичні методи (теоретико-порівняльний аналіз педагогічної літератури з досліджуваної проблеми) порівняння та зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; метод аналізу визначень понять; емпіричні: методи масового збирання емпіричного матеріалу; аналіз нормативної документації, методичних матеріалів.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що теоретично та емпірично обґрунтовано вплив рівня професійної підготовки магістрів педагогічних спеціальностей, рівня сформованості їх компетентності на рівень викладання навчальних дисциплін.

Практичне значення роботи визначається тим, що результати дослідження можливо використовувати при роботі з магістрами, досягти ефективності у роботі з ними, результати роботи можуть сприяти зміні системи освіти в магістратурі.

Ключові слова: МАГІСТР, ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА, ЛЕКЦІЯ, ВИЩА ОСВІТА, БАКАЛАВР, СИСТЕМА НАВЧАННЯ, ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ, ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ.

SUMMARY

Zaiats M. A. Features of Masters of Pedagogy Training for Teaching Professionally-Oriented Disciplines.

The work is presented on 87 pages of printed text, contains 12 tables. The list of references includes 68 sources.

Object of research: the process of professional training of masters in the system of higher education

Subject of research: features of preparation of masters for teaching of professionally-oriented disciplines

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally test the professional training of masters to teach professionally-oriented disciplines.

The theoretical analysis of pedagogical literature on professional training of masters in the system of higher education is carried out in the work; the peculiarities of professional training of masters of pedagogical specialties are analyzed; the process of formation of professional competence of masters of pedagogical specialties is analyzed; a study of the features of professional training of masters of pedagogical specialties for teaching professionally-oriented disciplines.

The practical significance of the work is determined by the fact that the results of the study can be used when working with masters, to achieve efficiency in working with them, the results of work can help change the education system in the master's degree.

Key words: master, professional education, lecture, higher education, bachelor, training system, learning technology, professional. competence.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Поняття магістратури. Етапи становлення рівня вищої освіти «магістр» в Україні.....	11
1.2. Особливості фахової підготовки сучасних магістрів.....	22
1.3. Формування професійної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей.....	36
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН.....	47
2.1. Навчально-методична компетентність магістрів педагогічних спеціальностей.....	47
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей підготовки майбутніх магістрів до викладання професійно-орієнтованих дисциплін.....	72
2.3. Рекомендації з вдосконалення професійної підготовки.....	83
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТОК.....	96

ВСТУП

Політичні та соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни.

Ефективне вирішення завдань вищої освіти здебільшого базується на якості кадрового забезпечення навчальних закладів, на рівні професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя. І якщо система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі новоутворення і зміни, забезпечується вищими педагогічними навчальними закладами освіти II-IV рівня акредитації, то система підготовки викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) не задовольняє сучасних потреб суспільства: у більшості науково-педагогічних працівників вищої школи відсутня психолого-педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності [25].

Актуальність вирішення цієї проблеми на сьогодні зумовлюється її загостренням низки суперечностей, що характеризують сучасний простір вищої освіти в Україні на нормативно-організаційному, концептуальному та методичному рівнях:

– між задекларованим положенням про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до чинного законодавства повинен здобути спеціальну професійну психолого-педагогічну освіту, та відсутністю науково обґрунтованої системи такої підготовки;

– між становленням і розвитком інституту магістратури як новітньої форми професійної підготовки викладачів вітчизняних ЗВО до науково-педагогічної діяльності та недостатнім науково-методичним забезпеченням психолого-педагогічного компонента професійної підготовки магістрантів;

– між декларуванням ідеалів та принципів особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, та переважанню когнітивно-орієнтованого, «зунівського» підходу до визначення змісту, форм і методів його підготовки;

– між утвердженням компетентнісного підходу в освіті, пріоритетом впровадження «компетентнісних» технологій і відсутністю теоретико-методологічного підґрунтя, невизначеністю сутності самого феномену професійної компетентності викладача ЗВО, ототожненням його змісту з іншими педагогічними категоріями, недостатньою розробкою системи його формування.

Теоретичну основу концепції педагогічної підготовки магістрів становлять праці українських та зарубіжних учених із проблем: філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай); неперервної освіти (П. Бертальген, Х. Дейва, А. Делсон, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген); системного аналізу (В. Афанасьєв, М. Каган, В. Кузьмін); теорії формування особистості в різних педагогічних системах (А. Макаренко, В. Сухомлинський); теорії освітніх систем та їх розвитку (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко); професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, Є. Барбіна, О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Лозова, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Троцько тощо); вищої педагогічної освіти (Є. Белозерцев, В. Луговий, В. Сластьонін, А. Щербаков); підготовки вчителя в зарубіжній школі (Б. Вульфсон, М. Красовицький, М. Лещенко, З. Малькова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Сухомлинська); професійної адаптації й морально-правової відповідальності вчителя (Г. Васянович, О. Мороз, Є. Павлютенков, Р. Хмелюк); психологічної підготовки педагогів (Г. Балл, С. Максименко, В. Семиченко, Т. Яценко тощо); організації навчального процесу в педагогічних освітніх закладах (С. Архангельський, В. Козаков, Т. Сущенко та ін.); оптимізації навчання й

розвитку особистості (Л. Занков, М. Поташник, Г. Щукіна); андрагогіки (А. Деркач, С. Змейов, Н. Кузьміна, Л. Орбан, Л. Турос).

Важливе значення теоретичних та практичних досліджень сучасних українських педагогів, які розглядали процес фахової підготовки магістрів в системі вищої освіти: Є. Павлютенков, О. Мороз С. Максименко та ін.

Але все одно недостатня теоретична та практична дослідженість проблеми підготовки магістрів педагогічних спеціальностей і обумовила вибір теми магістерської роботи «Особливості підготовки магістрів педагогічних спеціальностей до викладання професійно-орієнтованих дисциплін»

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити професійну підготовку магістрів до викладання професійно-орієнтованих дисциплін.

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки магістрів в системі вищої освіти

Предмет дослідження: особливості підготовки магістрів до викладання професійно-орієнтованих дисциплін

Враховуючи мету дослідження, були сформульовані наступні **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз педагогічної літератури з професійної підготовки магістрів у системі вищої освіти.
2. Проаналізувати особливості фахової підготовки магістрів педагогічних спеціальностей.
3. Проаналізувати процес формування професійної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей.
4. Провести дослідження особливостей професійної підготовки магістрів педагогічних спеціальностей до викладання професійно-орієнтованих дисциплін.
5. Розробити рекомендації з вдосконалення професійної підготовки.

Методи дослідження: у роботі застосовувались теоретичні методи (теоретико-порівняльний аналіз педагогічної літератури з досліджуваної проблеми) порівняння та зіставлення різних поглядів на досліджувану

проблему; метод аналізу визначень понять; емпіричні: методи масового збирання емпіричного матеріалу; аналіз нормативної документації, методичних матеріалів.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що теоретично та емпірично обґрунтовано вплив рівня професійної підготовки магістрів педагогічних спеціальностей, рівня сформованості їх компетентності на рівень викладання навчальних дисциплін

Практичне значення роботи визначається тим, що результати дослідження можливо використовувати при роботі з магістрами, досягти ефективності у роботі з ними, результати роботи можуть сприяти зміні системи освіти в магістратурі.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття магістратури. Етапи становлення рівня вищої освіти «магістр» в Україні

Докорінні зміни в суспільстві створили в Україні реальні передумови для перетворення системи освіти з унітарної і жорстко регламентованої на демократичну, багатоваріантну, ступеневу.

Система вищої освіти є одним із головних соціальних інститутів, покликаних забезпечити якісне входження молодого покоління в сферу суспільних відносин. Як соціальний інститут педагогічна освіта знаходиться у безпосередньому зв'язку із суспільством і відтворює характерні риси його розвитку. І тому проблеми педагогічної освіти, педагогічної діяльності, підготовки до педагогічної діяльності завжди знаходилися в центрі уваги науковців. Різні аспекти цієї проблеми досліджувалися в працях вітчизняних і зарубіжних вчених (О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, С. Кондратьєва, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Лернер, А. Маркіна, Л. Мітіна, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші). Українськими вченими активно розробляється концепція університетської педагогічної освіти (А. Алексюк, Л. Коваль, Л. Нечепоренко, В. Сагарда), досліджується методологія та історія педагогічної освіти в Україні і за кордоном (О. Глузман, В. Луговий, В. Майборода, Л. Пуховська), здійснюється пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури (О. Мороз, В. Мороз, З. Сліпкань, В. Бондар).

Слово «магістр» походить від латинського «magister», що у перекладі означає «вчитель», «наставник», «начальник», «викладач гуманітарних наук».

У словнику С.І. Ожегова слово «магістр» тлумачиться як науковий ступінь, а також особа, що її отримала [30, 286]. Становлення магістратури пов'язано з появою університетів (XII – XIII ст.). У XII ст. організуються позацерковні спілки вчених і вищі спеціальні школи. Такі вільні групи кількох окремих учителів і слухачів з молоді поступово почали об'єднуватися в єдине ціле і називатися університетами. Термін «університет» походить від латинського «universitas» – сукупність, спільнота, пізніше – загальність наук. Це були співтовариства вчителів і учнів, наділених правами самоуправління, визначення змісту навчання, проведення досліджень, присудження учених ступенів. У 1500 році в Європі нараховувалося близько 70 університетів.

У Західній Європі перші університети з'явилися у XII ст., а у Східній – лише на початку XVII ст. (Києво-Могилянська академія, причому остання створювалася за західними зразками і виникла в ході латинізації України. Мається на увазі процес поступального входження України до кола західноєвропейської цивілізації у XVI – XVII ст. [2, 239-240].

В епоху Середньовіччя існувало дві моделі університетів: із світською орієнтацією, домінуванням студентської гільдії, котра визначала структуру, зміст навчальних дисциплін і вибирала на контрактній основі професорів (Болонський університет), і з перевагою магістерської гільдії, яскраво вираженою і теологічною спрямованістю і сильним впливом факультету вільних мистецтв (Паризький університет) [3, 5]. В історичній і педагогічній літературі підкреслюються суттєві характеристики середньовічного університету як соціального інституту, який уперше в історії цивілізації розмежував ліберальну і професійну освіту. Університети створювалися під впливом соціальних інститутів – церкви і держави. Проте, незалежно від внутрішньої і зовнішньої політики університетського товариства, система цінностей і нормативів, середньовічні університети засновувалися на єдності навчання, дослідження і виховання. Навчання «семи ліберальним мистецтвам» було достатнім для отримання ступеня бакалавра. Наступні спеціалізовані форми навчання на факультетах теології, медицини, права і вільних мистецтв

надавали можливість найбільш заможним і здібним студентам отримати ступінь магістра, а після складання кваліфікаційного екзамену (*ius ubique docendi*) – право викладання в європейському університеті. Зміст магістерської підготовки мав гуманітарну спрямованість і орієнтованість на інтелектуальний розвиток магістранта.

Ієрархічна, ступенева структура університету передбачала спадкоємність і обов'язковість проходження студентів кожного із ступенів навчання. У середньовічних університетах уперше діяльність викладачів, які проводили заняття, починає розглядатися як педагогічна професія.

Специфікою університету, його інституціональною сутністю стає поєднання викладання з дослідженнями. У середньовічному університеті дослідження є тотожним навчанню, оскільки «постійно присутній пошук і знаходження прихованих смислів, розшифровка символів, озаріння-тлумачення як безумовно цільова установка, пізнавальна форма» [6, 15-16].

Основними методами і формами навчання в університетах були лекції і диспути; написання трактатів, а також репетиції, котрі виконували освітньо-контрольні функції. Провідними принципами навчання були дидактизація і моралізація. Навчання в середньовічному університеті здійснювалося латинською мовою і лише з XIV століття – народними мовами (частково).

Перша модель вітчизняної педагогічної підготовки магістрів належить Львівському університету (1661 р.), де діяло два відділення – філософське і теологічне. Навчання проводилося за програмами єзуїтських шкіл і завершувалося отриманням наукових ступенів – ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук. Випускники Львівського університету викладали в європейських і російських університетах. У Львівському університеті (середина XVIII – середина XIX століття) починає формуватися українська науково-педагогічна школа. Проте, модель університетської педагогічної освіти, що сформувалася у Львівському університеті (середина XVII – початок XIX ст.ст.), включала лише деякі аспекти навчання магістрантів педагогічній професії.

З появою університетів пов'язане становлення і розвиток педагогічної

освіти як науки і навчальної дисципліни (XIX ст.). На основі рішення Міністерства народної освіти від 5 листопада 1850 року при Київському, Харківському університетах були створені кафедри педагогіки.

Магістрат із педагогіки був створений у Ніжинському історико-філологічному університеті князя Безбородька, який був відкритий у 1875 році. Між іншим, тут була створена Академія. У 1917 році було розроблено проект і статут Академії князя Безбородька, де зазначалося, що слухачі і слухачки Академії, здобувши звання вчителя або вчительки, мають право скласти іспит на ступінь магістра зі своєї спеціальності. Екзамен на ступінь магістр педагогіки проводила Рада Академії; одночасно Академія мала право присуджувати вчений ступінь магістра і доктора педагогіки після захисту відповідної дисертації.

Становлення магістратури в Україні пов'язано з розвитком вищої освіти в Росії. Підготовка магістрів на Русі почала проводитися в університетах у XVIII – XIX ст. відповідно до «напрямів наук», тобто відповідно до наукової спрямованості університетських кафедр, що випускали магістрів. Магістрів готували до наукової діяльності. Професійне заняття наукою з часів Петра I за своїм значенням прирівнювалося до викладання чи до державної служби. Число напрямів магістрату зростало в міру розвитку науки і, відповідно, росту кількості кафедр (1819 рік – 14; 1844 рік – 22; 1964 рік – 39). Розширення переліків науково-педагогічних (університетських) напрямків підготовки і прикладних, головним чином (інженерних) спеціальностей вищої школи Росії, стало специфічним інструментом формування і розвитку інтелектуального потенціалу країни.

Розвиток техніки сприяв зародженню нових наукових напрямків прикладного характеру. Однак через опір представників класичних наук присудження ступеня магістра було вкрай утруднене для осіб без університетської освіти. Це стало однією з причин, через яку після 1917 р. підготовка магістрів була скасована, а університети були переорієнтовані на підготовку фахівців переважно в прикладних галузях. Незважаючи на те, що

підготовка до науково-дослідної діяльності викладачів була перенесена до аспірантури, у провідних вузівських наукових школах збереглася традиція залучення студентів до дослідницької роботи.

Магістратура в університетах України була поновлена у 1993–1997 роках (Львів, Донецьк). «Львівська політехніка» одна з перших навчальних закладів розпочала перехід до підготовки фахівців за ступеневою освітою. У 1993/94 навчальному році, як експеримент, з дозволу Міністерства освіти і науки України у Державному університеті «Львівська політехніка» відкрита підготовка магістрів з терміном навчання 1 рік (два семестри), після отримання диплома спеціаліста (послідовна схема). У 1997 – 1998 навчальному році продовжується підготовка магістрів у «Львівській політехніці» за послідовною і паралельною схемами на підставі «Положення про освітні кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)». У цей же час у Національному аграрному університеті введені магістерські програми за спрямуванням фаховим, науковим, педагогічним, ділового адміністрування [26].

У Житомирському державному університеті магістратура існує з 1999 року. Розвиток українського магістрату відбувається з урахуванням американського досвіду, але має специфічні особливості.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістр здійснюється в українських класичних, технічних, педагогічних університетах на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, спеціаліста. Згідно зі статтею 5 Закону України «Про вищу освіту», магістр – є освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми [29].

Підготовка магістрів проводиться за денною формою навчання або заочною формою. Основними формами навчання є лекції, практичні заняття, консультації, мікродослідження, педпрактика. Після закінчення магістратури студент отримує ступінь магістра і право викладати у ЗВО, а також у закладах інноваційного характеру. Магістрат в Україні знаходиться на етапі

становлення. Є багато проблем в його організації та функціонуванні, у формуванні загальноосвітніх програм, методичного забезпечення. Проте популярність магістратури в Україні постійно зростає. Отже, проведений аналіз дає можливість стверджувати, що магістратура виправдовує своє місце в системі вищої освіти як спеціалізована частина підготовки за напрямками, які мають основною метою, в умовах університету, підготовку кадрів до науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності. Однак, на нашу думку, доцільно переглянути можливість отримання магістрами додаткової кваліфікації «викладач вищої школи» та «магістр педагогіки».

Магістратура не замінює і не дублює аспірантуру, оскільки її академічна частина програми має вагомим значенням для загального успіху спеціалізованої підготовки магістрів. Саме магістратура є найкращою формою підготовки до аспірантури. Магістратура виникає і розвивається найбільш успішно там, де існує наукова інфраструктура і реальні науково-педагогічні школи. Магістратуру можна визначити як одну з перспективних форм вищої освіти [22].

Сучасні тенденції розвитку професійної освіти визначаються жорсткими вимогами ринку до якості продуктивної праці. Рівень професіоналізму працівника, його соціально-культурний статус повинні оптимально відповідати як інтересам особистості, так і кадровим потребам дрібних, середніх і великих підприємств [2, 21].

Багаторічні дослідження професійної освіти дозволили встановити, що професійну освіту необхідно розглядати як систему самостійних інтегративних процесів у багаторівневій структурі, цілеспрямована взаємодія яких приводить до створення нової цілісності - професійної діяльності робітника нового типу. У результаті створено концептуальні основи багаторівневої безперервної професійної освіти та професійної педагогіки як базової наукової дисципліни. Вона інтегрує поняття, закономірності, принципи, категорії інших наук (соціальних, природних, технічних), що визначають природу формування людини, можливості реалізації особистості в умовах інноваційного соціально-

економічного розвитку.

Ідея багаторівневої безперервної освіти викликала великий інтерес наукової та педагогічної громадськості в нашій країні і за кордоном. При вивченні механізмів поступального руху інноваційних процесів у практиці навчальних закладів було конкретизовано принципи наступності, безперервності, багаторівневості, багатопрофільності, взаємозв'язку початкової, середньої, вищої і додаткової освіти [2].

В даний час створені і успішно працюють нові типи навчальних закладів, які здійснюють багаторівневу безперервну професійну освіту, оптимально забезпечують інтереси особистості і кадрові потреби економіки. У зв'язку з цим підвищується конкурентоспроможність їхніх випускників, вони як правило, володіють декількома професіями (від трьох до восьми), розширюються їх можливості зробити кар'єру, забезпечується стабільність у професійній діяльності, зокрема за рахунок наявності декількох варіантів працевлаштування на різних етапах життєвого шляху людини [2].

Проектування і застосування ефективних педагогічних систем пов'язано зі структурними змінами в економіці країни, становленням ринкових відносин, що істотно впливає на обґрунтування соціально-педагогічного статусу освіти в професійних навчальних закладах. Виникають нові форми власності, розвивається недержавний сектор економіки. Відбувається інтеграція країни у світову економічну систему. У цих умовах інтегрована та диференційована професійна освіта може служити гарантією від безробіття; володіння декількома професіями в значній мірі допомагає особистості адаптуватися в мінливих соціально-економічних та техніко-технологічних умовах виробництва.

Удосконалення професійної підготовки робітників не може йти по шляху одностороннього збільшення частки теоретичного навчання в загальному обсязі, оскільки оволодіння вміннями і навичками кваліфікованої праці вимагає тривалого і складного практичного навчання. Важливо домогтися не так кількісних, скільки якісних змін. Реалізація принципу єдності теоретичного і

практичного навчання при дидактичному моделюванні та технічному забезпеченні навчального процесу являє собою принципово нове завдання формування груп навчальних професій і підготовки майбутніх робітників з інтегрованими групами. Для вирішення цього завдання потрібно конструктивне вдосконалення організаційної, змістовної і професійної сторін навчання [2, 24].

1.2. Особливості фахової підготовки сучасних магістрів

Законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України і складається із законів України «Про освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», цього Закону та інших нормативно-правових актів, прийнятих відповідно до нього та міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України [29].

Якщо міжнародними договорами України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, встановлено інші правила, ніж ті, що передбачені законодавством про вищу освіту, то застосовуються правила міжнародних договорів.

Права державного вищого навчального закладу, передбачені цим Законом, що визначають його автономію, не можуть бути обмежені іншими законами.

Структура вищої освіти.

1. До структури вищої освіти входять освітньо-кваліфікаційні та освітньо-науковий рівні:

- 1) освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст; бакалавр; магістр.
- 2) освітньо-наукові рівні: доктор філософії; доктор наук.

2. У закладах вищої освіти здобуття вищої освіти за спеціальностями всіх освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними (освітньо-науковою) програмами

ступенево або неперервно залежно від вимог до рівня оволодіння певною сукупністю професійних компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності [29, 18].

Статтею 5 Закону України «Про вищу освіту» визначаються рівні та ступені вищої освіти [20].

1. Молодший бакалавр - це освітній або освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої програми, обсяг якої становить 120 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня молодшого бакалавра на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.

Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

2. Бакалавр - це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня бакалавра на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.

Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

3. Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми

підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків.

Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра.

Наукові установи Національної академії наук України та національних галузевих академій наук можуть здійснювати підготовку магістрів за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність. Наукові установи можуть також здійснювати підготовку магістрів за освітньо-науковою програмою, узгодженою з закладом вищої освіти. У такому разі наукова складова такої програми здійснюється у науковій установі, а освітня складова – у закладі вищої освіти.

Доктор філософії – це освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується разовою спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді.

Існує ряд документів про вищу освіту та наукові ступені.

Документ про вищу освіту, науковий ступінь – матеріальна форма одержання, зберігання, використання і поширення інформації щодо персональних даних випускника навчального закладу (наукової установи), його освітньо-кваліфікаційного (освітньо-наукового) рівня, зафіксованої в державних органах управління освітою.

Встановлюються такі види документів, які засвідчують здобуття особою вищої освіти за певними освітньо-кваліфікаційними (освітньо-науковими) рівнями:

- диплом молодшого бакалавра;
- диплом бакалавра;

- диплом магістра;
- диплом доктора філософії;
- диплом доктора мистецтва.

Зразки державних документів про вищу освіту, наукові ступені затверджуються Кабінетом Міністрів України [28].

У документі про вищу освіту за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого бакалавра, бакалавра, магістра зазначається найменування закладу вищої освіти, який видає цей документ, а в разі здобуття вищої освіти у відокремленому структурному підрозділі ЗВО – також і найменування цього підрозділу.

Зміни, що відбуваються в Україні створюють нові умови функціонування системи вищої освіти. Перехід до ринкових відносин, структурна перебудова економічного соціально-культурного життя потребують формування нової парадигми освіти. Ще й нині йдуть суперечки на предмет, якого випускника, з яким набором професійних та людських якостей має готувати сучасний вуз. На думку вітчизняних вчених, основними характеристиками сучасного спеціаліста мають бути – освіченість, розвинені творчі здібності, самостійність та динамізм у прийнятті рішень та їх реалізації, неперервність навчання [4].

Традиційна технологія не може повною мірою задовольнити вирішення цього прагматичного завдання, оскільки вона була орієнтована на масове «виробництво середніх» спеціалістів і була побудована на пасивних інформаційних принципах. Сучасні ж технології навчання спрямовані на ефективність, результативність, творчий характер навчання, активні його форми та самостійну й постійну навчальну діяльність студентів.

Найбільш повно сучасним цілям відповідає модульна технологія навчання. Деякі автори називають її ще «блоковою», «фрагментарною».

Сутність модульної системи навчання полягає у наступному – це і технологія навчання і засіб контролю якості знань студентів. Тобто, модульна система – одна з сучасних технологій навчання, яка охоплює як зміст, форми і засоби навчального процесу, так і форми контролю якості знань студентів.

Існують різні варіанти модулів [7]:

- а) модуль як розділ чи тема курсу;
- б) модуль як частина курсу, що охоплює кілька тем або розділів і відповідні їм форми контролю;
- в) модуль як система, що включає окремі модулі з технічних, гуманітарних, спеціальних дисциплін, з яких кожен студент формує свій індивідуальний план і графік звітування за семестр або навчальний рік.

З методичної точки зору модульну технологію характеризує блочна (модульна) побудова курсів дисциплін, забезпечення умов постійного змагання, збільшення контрольних точок у семестрі, перенесення центру з підсумкового контролю на проміжний та поточний, рівномірне включення студента у навчання протягом усього семестру, зниження впливу випадкових факторів на оцінку знань, індивідуалізація навчального процесу, формування навичок самостійного оволодіння й застосування знань.

Модульний принцип навчання потребує розподілу інформації на певні дози, які сприяють не тільки кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й зумовлюють необхідні управління, динамічність та гнучкість процесу як для викладача, так і для студента.

Модульна система навчання певною мірою дозволяє реалізувати принцип «зроби себе сам», який мобілізує студента на досягнення поставленої мети. Модульна технологія більше відповідає і реалізації цілей навчання: дати не тільки знання, а й прищепити вміння та навички у вирішенні професійних завдань як в типових, так і в нетипових ситуаціях, розвинути особистість студента через використання арсеналу розумових операцій до рівня прогнозованого системного стилю мислення. На це спрямована побудова курсів - кожний модуль пов'язаний з попереднім і наступним.

Модулі – це функціонально завершені частини курсу, сукупність теоретичних та практичних занять відповідного призначення, змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення [23].

У календарно-тематичних і робочих планах дисципліни визначаються як теми, що входять у конкретні модулі, тематика та кількість лекцій і семінарських занять, необхідна література, технічні засоби навчання, а також види та методи контролю якості знань студентів.

Модульне навчання базується на загально дидактичних (науковості, системності, послідовності, доступності та ін.) і специфічних принципах в умовах модульної технології (модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію та ін.). Вибір методів навчання викладачі здійснюють залежно від змісту навчання, організаційної форми, конкретної мети заняття на основі дидактичних і методичних знань, власного досвіду тощо. Методи навчання спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студента, посилення мотивації в навчанні, стимулювання розумової праці на основі індивідуального підходу до кожного студента. В рамках модульної технології доцільно застосовувати поєднані методи (залежно від конкретної мети модуля), а саме: інформаційно-рецептивний, пояснювально-ілюстративний, дослідницький. Велике значення має комплекс використання різних засобів навчання. Доцільно використовувати сучасні технічні засоби (навчальні комп'ютерні програми, електронні видання та підручники тощо). Засоби навчання постійно вдосконалюються, адже вони полегшують можливість пізнання, формування знань і вмінь, емоційного ставлення до дійсності [7].

Сутність модульної системи навчання полягає в тому, що той, хто навчається, більш самостійно працює над запропонованою навчальною програмою, яка включає цільовий план дій, банк інформації, навчально-методичне забезпечення поставлених дидактичних цілей. При використанні модульної технології змінюються підходи щодо форм, засобів та методики викладання дисципліни. Важливим є те, що викладач має можливість:

- персоналізування технології навчання;
- урахування індивідуальних здібностей студентів, виявлення та розвиток їхніх творчих здатностей і якостей;

- урахування між предметної інтеграції у викладанні дисципліни;
- використання різноманітних форм і методів активного навчання;
- організації, планування та стимулювання самостійної роботи студентів;
- співробітництва та співтворчості викладачів та студентів;
- спрямування на формування мобільності знань, гнучкості та критичного мислення;
- діагностування та оцінювання рівня якості підготовки студентів на певному етапі навчання [7].

Контроль знань, умінь та навичок студентів – невід’ємна складова педагогічного процесу та форма зворотного зв’язку. Перевірка та оцінювання надає викладачеві інформацію про рівень знань студентів, дозволяє аналізувати наскільки ефективними є технології навчання, обрані форми, методи та засоби, які використовувалися у викладанні. Контроль дисциплінує студентів, сприяє формуванню відповідальності та самостійності у навчанні. Модульна технологія передбачає такі форми контролю: поточний контроль (у процесі навчання), періодичний контроль (після вивчення розділу, теми), підсумковий контроль (проводиться в кінці вивчення курсу) [10].

При модульному навчанні використовується рейтингова система оцінювання. Вона дає можливість об’єктивно оцінити рівень підготовки кожного студента на певному етапі навчання. Також рейтингова система організує і стимулює систематичну навчальну діяльність студентів, посилює мотиваційний компонент, формує самостійність оволодіння вибраною професією.

Модульна технологія навчання – одна із сучасних педагогічних технологій вищої освіти, яка надає можливість творчого підходу до організації та управління навчальним процесом, реалізації мети та завдань професійної підготовки фахівців. Дана технологія передбачає чітке планування всіх видів діяльності студентів, структурування навчального матеріалу з виділенням окремих модулів і організацію навчальної та самостійної роботи, контроль

рівня знань, умінь та навичок з кожного модуля. Побудова навчального курсу за модульним принципом надає йому чіткої послідовності, логічності, системності [15].

Одночасно, оволодіння вміннями та навичками різних розділів програми фізичного виховання, руховими здібностями різного походження (легка атлетика, гімнастика, баскетбол, волейбол, футбол, лижний спорт та інші види) надають можливість викладачам фізичного виховання готувати фізично здорову, гармонійно та багатогранно розвинену, працездатну, творчо активну, фізично і духовно сильну особистість, яка зайнята в усіх сферах діяльності. Наявність саме таких особистостей, високо кваліфікованих спеціалістів потребує наше суспільство. Студент сьогодні – майбутнє держави завтра.

Для того щоб студенти могли отримати відповідну освіту. Та магісти як майбутні викладачі навчальних дисциплін мали відповідну кваліфікацію, під час навчання у вузі відбувається фахова підготовка майбутніх викладачів вищого навчального закладу [10].

В історії вітчизняної вищої освіти проблемі підготовки викладача вузу належної уваги не приділялося, хоча, наприклад, М. Ломоносов розумів її велике значення. Як зазначає Є. Белозерцев, М. Ломоносову належить перша в нашій країні програма університетської освіти, яку характеризують організаційна чіткість, розуміння важливості діяльності професорсько-викладацького складу, самостійності та активності студентів.

Одним з головних М. Ломоносов вважав питання про викладачів і рекомендував відбирати для роботи в університеті вчених, які можуть не тільки повідомляти відоме, але дослідити і відкривати невідоме. Саме М. Ломоносов вперше висловив думку про зміст викладацької та наукової діяльності. Завдяки йому була підготовлена ціла плеяда російських педагогів-просвітителів, які залишили яскравий слід в історії народної освіти.

Втілюючи задум великого вченого, в 1779 р. при Московському університеті уряд відкрив учительську семінарію, яка готувала викладачів гімназій і університетів. Семінарія проіснувала 5 років. Досвід її був

використаний на початку XIX ст. в ході реформи народної освіти, коли було поставлено питання про створення педагогічних інститутів безпосередньо при університетах, але вони орієнтувалися переважно на підготовку вчителів гімназій. Проблема підготовки викладачів вузів довгий час залишалася за межами розгляду тих чи інших конкретних навчальних дисциплін, що вивчаються студентами на кафедрах. Викладачі вузів проходять курс навчання лише на факультетах підвищення кваліфікації (ФПК) або стажування, та й рівень загальнопедагогічних лекцій ФПК при найближчому розгляді залишає бажати кращого [12].

Дана проблема особливо загострилася в останнє десятиліття: якщо раніше в навчальні заклади вступали абітурієнти з цілком пристойним вихідним рівнем знань, то сьогодні він на порядок нижче (за винятком «елітних» вузів), і перед вузівськими педагогами стоять набагато складніші завдання. Необхідне створення і використання таких методик і технологій навчання, які як очевидний факт прибирали б відсутність початкових знань у студентів, відсутність у них елементарної загальнометодологічної культури і наукового світогляду. Це дало б можливість оперативно «доводити» вчорашнього школяра до рівня, мінімально необхідного для навчання у вузі. Для навчання основам методологічної культури слід «реанімувати» курс «Вступ до спеціальності», але не у вигляді спрощених лекцій з профорієнтації, як це було, а в якості систематичного курсу, який навчає основам навчальної роботи: конспектування лекцій, підготовці доповідей, рефератів, роботі з каталогами і т.п.

Особливо актуальна ця проблема для викладачів загальноосвітніх кафедр «непрофільного» для вузу напрямку, коли по досліджуваним на них предметах немає вступного іспиту, а викривлено розуміється диференціація шкільної освіти або відсуває зазначені предмети на задній план, або взагалі виключає їх з числа досліджуваних на старшій ступені середньої школи. Такий стан справ на сьогодні – норма навіть для гімназій і шкіл-ліцеїв, що працюють в комплексі з вузами.

У результаті студенти-першокурсники часто не знають таблиці множення, а студент, який вивчав хімію «поглиблено», дивується питання про те, які елементарні частинки входять в атом водню. Чи може вирішити таку ситуацію викладач, яких ніяк не відноситься до слів «педагогіка» і «методика» [12].

Не володіючи навіть елементарними педагогічними знаннями, кваліфікований фахівець в науковій сфері, відповідної навчальної дисципліни, приходиться до студентів як до своїх колег, прагнучи лише вразити їх своєю ерудицією. При цьому він дивується з того, що студенти не слухають і не розуміють лекцію, що в аудиторії шум, що з кожною лекцією студентів все менше і менше. У результаті вони не можуть відтворити навіть основних, базових визначень, не кажучи вже про осмислення складних нюансів викладеного матеріалу [14].

Багато вузів та кафедри самі складають навчальні плани і програми, пишуть і видають підручники та посібники без глибокого і всебічного вивчення можливостей їх засвоєння студентами. Сьогодні на видавничому ринку з'явилася величезна кількість найрізноманітніших «підручників», задачників без методичних посібників, що роз'яснюють, яким чином вивчати той чи інший навчальний курс. Це характерно навіть для шкільної освіти (нещодавно – ще 8-10 років тому – методичної літератури для вчителя було незрівнянно більше), не кажучи вже про вищу. Поняття «навчально-методичний посібник для викладача вузу» взагалі зникло з ужитку, покупці і не підозрюють, що таке взагалі є.

Положення ускладнюється ще й тим, що молоді викладачі часто не мають наукового ступеня і одночасно навчаються в заочній аспірантурі або прикріплені до кафедри здобувачами і тому весь вільний час витрачають на задачу кандидатських іспитів, на роботу над дисертацією, на її впровадження і т.п. У результаті навчальний процес для них лише прикрий і болісний, неприємний обов'язок, а про методичну самовдосконаленість і говорити не доводиться. Крім того, молодий викладач для багатьох навчальних кафедр

сьогодні – розкіш. Соціальна ситуація така, що ще близько 10-12 років тому престижна професія стала долею пенсіонерів і людей передпенсійного віку [12, 14].

Зараз на кафедрах у державних вищих навчальних закладах працюють, умовно кажучи, три категорії викладачів.

По-перше, це випускники класичних університетів, що працюють в більшості випадків на загальноосвітніх кафедрах, на яких вивчаються фундаментальні навчальні дисципліни. Як правило, в більшості випадків вони ставляться з деякою зневагою до викладачів, які не мають класичної університетської освіти. Рівень методичної майстерності у випускників класичних університетів дуже невисокий. Серед таких викладачів широко поширена думка, що фундаментальна спеціальна і загальнонаукова підготовка більш ніж достатня і успішно замінює всякі «педагогіки».

По-друге, у вузах є нечисленна категорія викладачів (в середньому близько одного-двох осіб на кожній із загальноосвітніх кафедр) – випускників педвузів і педуніверситетів, як правило, з яких-небудь причин не задоволених роботою в середніх навчальних закладах і які поступили до аспірантури. Безумовно, в більшості випадків рівень фундаментальної наукової підготовки в них нижче, ніж у випускників класичних університетів, проте в педагогічній діяльності вони досягають більш високих результатів, хоча часто невиправдано і переносять у студентське середовище деякі прийоми, характерні для шкільного навчання [2].

І по-третє, найбільш численна категорія викладачів «складається» в будь-якому вузі з його власних випускників, в більшості випадків непридатних для загальноосвітніх кафедр і абсолютно незамінних на спеціальних кафедрах.

Досвід створення у вузах факультетів підготовки науково-педагогічних кадрів «кожен для себе», як і вивчення психолого-педагогічних і методичних дисциплін в аспірантурі, представляється гідним уваги і широкого розповсюдження. Однак це має відбуватися у тісній співпраці з кафедрами педагогіки (педагогічні інститути та університети, інститути підвищення

кваліфікації працівників освіти є в усіх обласних центрах і навіть у ряді районних міст). Тісна співпраця повинна насамперед забезпечувати студентам та аспірантам таких факультетів широку загальнонаукову психолого-педагогічну і приватнометодичну підготовку. При цьому, природно, посібники, плани, програми і підручники з теорії та методики навчання величезній кількості спеціальностей доведеться створювати фахівцям-предметникам спільно з педагогами. Викладати ж такі предмети повинні фахівці-предметники після спеціальної «посиленої» підготовки у педагогів і психологів. Це фактично означає підготовку у вузах нового типу викладача, який умів би навчати студентів того чи іншого навчального предмета і того, як викладати цей предмет [2].

Однак повернемося до загальнопедагогічних аспектів підготовки майбутнього викладача вузу - цей компонент у значній мірі інваріантний і не залежить від того, яку дисципліну і в якому вузі буде викладати з часом студент, аспірант, магістрант. Складовими частинами їх загальнопедагогічної підготовки до викладання у вузі є: спеціальний курс педагогіки вищої школи, а також спектр прийомів і методів педагогічної діяльності, способів вирішення різних нестандартних педагогічних ситуацій. При цьому у майбутніх педагогів формуються вміння ставити різної масштабності педагогічні завдання і розробляти методи їх вирішення, оптимально структурувати навчальний матеріал лекції, семінарського заняття, оцінювати ступінь досягнення поставлених цілей і ряду інших. На семінарських і практичних заняттях крім розкриття теоретичних питань доцільно присвятити час навчання майбутніх викладачів вузів мімічної і пантомімічної виразності, оволодіння ними культурою педагогічного мислення, використання прийомів педагогічного впливу. Перша частина таких занять, як правило, присвячується виконанню вправ, які розвивають увагу, уяву, спостережливість, здатність керувати собою, друга – педагогічному тренінгу з моделювання ситуацій, наближених до умов вузівського навчання, формуванню вміння спілкуватися з учнями, ставити і вирішувати конкретні навчально-виховні завдання.

Дуже важливо систематичне включення аспірантів, магістрантів, студентів факультетів підготовки науково-педагогічних кадрів у різні форми педагогічної діяльності з учнями гімназій, а також до роботи в якості лаборантів, навчальних майстрів і лекційних демонстраторів на кафедрах вузу, на підготовчих курсах та відділеннях [1].

10 лютого 2010 року, міністр Іван Вакарчук підписав наказ N 99 про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні. Згідно нової концепції підготовки магістрів термін навчання зростає до двох років. Фактично, освітні програми підготовки магістрів будуть поділені на:

- дослідницькі: поглиблення досліджень в одній з наукових галузей (2 роки);
- професійні: розвиток професійних та формування управлінських компетенцій (1,5 роки);
- кар'єрні: покращення теоретичних і практичних знань для кар'єрного зростання та підготовки до управлінської діяльності. Це формат післядипломної освіти (1-1,5 роки).

Магістри дослідницької програми є потенційними винахідниками та вченими. Їх програма включає більшу кількість «наукових» годин. Магістри професійної програми набувають більше професійних та управлінських компетенцій. Якщо вони захочуть закінчити дослідницьку програму, необхідно буде провчитись ще від 0,5 до 1 року [27].

Розглядаючи концепцію організації підготовки магістрів в Україні можна сказати, що для ефективного використання науково-педагогічного потенціалу вищих навчальних закладів пропонується здійснення підготовки магістрів за спеціальностями та освітніми програмами.

Національна рамка кваліфікацій може визначати можливі кваліфікації для магістрів певного напрямку підготовки, а вищі навчальні заклади обиратимуть одну чи дві з них для своїх магістерських програм.

Згідно з концепцією організації підготовки магістрів освітні програми можуть бути поділені на:

- дослідницькі, що передбачають поглиблення досліджень в одній з наукових галузей;
- професійні, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності;
- кар'єрні, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності.

Відповідно до класифікації програм можуть існувати дипломи професійного, дослідницького та кар'єрного магістра [27].

Це зумовлено необхідністю відділити підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм.

Також згідно з концепцією визначено необхідність подовжити нормативний термін навчання магістрів з усіх напрямів до 1,5 – 2 років. Дослідницькі програми підготовки магістрів мають бути дворічними. Загальний термін навчання в дослідницькій магістратурі (на базі трирічного бакалаврату) та аспірантурі (у сучасних термінах) має складати шість років з можливим поділом: 2+4 або 3+3.

Для дослідницької магістратури практична підготовка не виділяється окремо, а здійснюється під час виконання магістерської роботи. Вибіркова частина змісту освіти може досягати 2/3 від обсягу теоретичного навчання.

Для професійної магістратури вибіркова частина змісту освіти складає 60% від обсягу теоретичного навчання [27].

Нормативні дисципліни встановлюються за напрямом підготовки, а вибірккові дисципліни формують освітню програму. Обсяг аудиторного навантаження для учасників магістерських програм не повинен перевищувати 10 год. на 1 кредит ECTS для денної форми навчання, 6 год. на 1 кредит ECTS для інших форм навчання.

Що стосується магістерських робіт, то до них за концепцією можна встановити вимоги, які будуть уособлювати високий статус та вимоги до

магістрів [27]:

- оприлюднення теми роботи на сайті вищого навчального закладу;
- обов'язковість публікації статті в науковому журналі, збірці та/або на сайті вищого навчального закладу в електронному вигляді;
- запровадження інституту опонента при захисті магістерської роботи.

Прийом на навчання до магістратури має здійснюватись за окремим конкурсом без прив'язки до місця попереднього навчання та року його завершення. Єдиною підставою для особливих умов конкурсу має бути диплом бакалавра/спеціаліста з відзнакою.

Особливим видом післядипломної освіти має стати кар'єрна магістратура, яка розглядається як узагальнення ідей бізнес-освіти. Кар'єрна магістратура призначена для навчання осіб, які вже здобули рівень магістра та мають досвід не менше трьох років практичної фахової діяльності.

Що стосується державного фінансування підготовки магістрів, виходячи з концепції воно поділяється на: державне замовлення на підготовку магістрів; державна підтримка підготовки магістрів.

Державне замовлення на підготовку магістрів надається вищим навчальним закладам державної та комунальної форми власності в обсязі, необхідному для потреб Національної та державних галузевих академій наук України, Збройних сил України, інших законних військових формувань, правоохоронних органів, державних підприємств, організацій та установ.

Державна підтримка підготовки магістрів надається усім громадянам України, які вперше здобувають цей освітньо-кваліфікаційний рівень у вітчизняних вищих навчальних закладах усіх форм власності.

Також аналізуючи концепцію виділяється необхідність заохочувати міжуніверситетські та міжнародні спільні магістерські програми. Основою для їх здійснення мають бути договірні стосунки між навчальними закладами, в яких мають бути передбачені механізми взаємного визнання дисциплін, кредитів та періодів навчання, а також наявність двох керівників магістерської роботи [27].

1.3. Формування професійної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей

Професійна компетентність є результатом професійної підготовки, що забезпечує володіння педагогічними вміннями, як складової педагогічної майстерності.

Поняття «професійна компетентність» увійшло в термінологію у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. Бабанського, С. Баранова, В. Сластьоніна і вважалось складовою професіоналізму вчителя. У структурі професійної компетентності найчастіше виділяють комунікативну, психологічну, соціальну, технологічну і мовну складові.

В. Сластьонін вважає компетентність педагога єдністю теоретичної і практичної готовності до здійснення освітньої діяльності. Ю. Варданян – готовністю і спроможністю використовувати теоретичні знання і практичний досвід для вирішення нових задач. Н. Кузьміна підкреслює, що компетентність – це сукупність умінь педагога особливим способом структурувати знання для вирішення педагогічних задач.

Доволі вдалимися видаються визначення компетентності як достатнього рівня професійних знань, умінь і навичок та сукупності особистісних можливостей і досвіду фахівця (Н. Коломінський, П. Щербань) [7, 63]. Європейські науковці (М. Альге, М. Дебесс, Ф. Мар'є) трактують професійну компетентність як сукупність потенційних емоційних, пізнавальних і психомоторних дій ефективної діяльності.

Вимоги до професійної діяльності та психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу – визначають характерні особливості феномену психолого-педагогічної компетентності в контексті професійної педагогічної діяльності викладача у вищому навчальному закладі [14].

Встановлено, що характерними особливостями професійної діяльності педагога вищої школи є: спрямованість навчання на науку в її розвитку;

спрямованість навчального процесу вищої школи на самостійну роботу студентів, яка має постійно зближуватися з дослідною роботою; наскрізна професійна спрямованість усього навчального процесу у вищій школі; єдність і оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки студентів; її всеохоплюючий комунікативний характер; гуманістична спрямованість навчального процесу у вищій школі тощо. Аналіз науково-теоретичного дослідження характерних особливостей професійної діяльності викладачів ЗВО дає змогу визначити, що психолого-педагогічна компетентність, з одного боку, зумовлює, ефективність професійно-педагогічної діяльності, з другого – створює можливість для гармонійного, безкризового професійного розвитку самого викладача ЗВО як ученого, педагога, успішної особистості взагалі. Це дало підстави розглядати психолого-педагогічну компетентність викладача ЗВО як гнучке, динамічне явище, що зумовлюється мінливістю умов професійної діяльності та нестатичністю внутрішнього світу фахівця. За своїм призначенням психолого-педагогічна компетентність може бути представлена як таке професійно-психологічне утворення, що є результатом вирішення суперечностей між вимогами професійної діяльності та особистісними потенційними ресурсами викладача. Отже, в міру просування особистості професійними шаблями, системоутворювальні елементи психолого-педагогічної компетентності за своїм змістом змінюються, що приводить як до її трансформації, так і до її збереження – до ієрархізації та деієрархізації. Складові психолого-педагогічної компетентності викладача набувають різного змісту відповідно до етапів його професійного становлення, що визначаються конкретними умовами професійного буття фахівця [12].

Проблеми професійного шляху особистості стали предметом дослідження багатьох представників як вітчизняної, так і зарубіжної психолого-педагогічної науки (Л. Анциферова, Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Кузьміна, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мороз, А. Осницький, М. Пряжніков, Е. Симанюк, В. Сластьонін, О. Фонарьов, В. Шадріков, К. Маслач, Д. Супер та ін.). Аналізуючи зміст та перебіг професіогенезу викладача ЗВО, визначаються

основі вимоги до його психолого-педагогічної компетентності від етапу професійної адаптації (високий рівень розвитку професійної рефлексії; загальна адаптивність, гнучкість мислення та поведінки; пізнавальна відкритість тощо), визначення індивідуального стилю діяльності (спрямованість на власні наукові дослідження, інноваційність у пошуку й виборі методів та прийомів викладання; гнучкість мислення та поведінки тощо) до етапу виникнення стійких професійних криз, які залежно від вектора професійного розвитку спричиняють появу професійних деформацій та деструкцій і, відповідно, деієрархізацію, розпад професійної компетентності, стагнацію професійного розвитку фахівця, або досягнення професійного акме, професійної самоактуалізації (ініціативність, самостійність цілепокладання, планування, прогнозування; володіння прийомами саморегуляції; постійне прагнення до саморозвитку та самооновлення; інтеграція свого професійного шляху й досвіду інших тощо).

Сьогодні лише викладач з високим рівнем теоретичної і методологічної компетенції може забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців. Це потребує створення необхідних умов для постійного професійного зростання педагогічного колективу. Проблема ускладнюється тим, що в означеній системі на посадах викладачів працюють люди, які часто не володіють необхідним рівнем фахової підготовки.

Рівень професійної майстерності, за твердженням Т. Сущенко, в процесі професійного становлення забезпечує формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, яка, з одного боку, є сукупністю особистісних характеристик учителя, а з другого – своєрідною композицією педагогічних поглядів, цільових установок, особливої технології праці і неповторної манери спілкування [14, 93].

Складовими професійної компетентності викладача сучасного вищого навчального закладу є такі:

- фундаментальні знання наукової дисципліни з урахуванням сучасних підходів до її вивчення, тенденцій, наукових досліджень, розробок

найактуальніших проблем, сучасних методик викладання;

- володіння методикою викладання навчальної дисципліни, постійний перегляд навчальних планів і програм, пристосування їх до сучасних потреб, вивчення інноваційних технологій навчання, їх застосування на практиці;

- володіння методологією наукового пошуку, що спирається на належну підготовку ведення наукового пошуку на останніх курсах навчання в коледжі, залучення до дослідної роботи і керівництва студентами у проведенні досліджень;

- мовна та іншомовна компетенції, які включають вміння довести свої думки стосовно визначеної проблеми не лише рідною, але й іноземною мовою;

- інформаційно-комп'ютерна компетенція, яка включає вміння володіння та використання інформаційних джерел та комп'ютерної мережі на рівні користувача, а також навички аналізу, відбору та вмілого використання отриманої інформації;

- соціологічна компетенція, тобто вміння спілкуватись із студентами, знання їх проблем, ретельне вивчення студентського середовища та системи функціонування вищого навчального закладу;

- правова компетенція – знання прав і обов'язків студентів, регулювання можливих конфліктів у системі викладач-студент тощо;

- вміння організувати заняття студентів, планувати і керувати самостійною та індивідуальною роботою, володіння методами контролю та перевірки виконання навчальних завдань;

- професійний ріст, постійне підвищення професійної компетентності, що досягається участю в методичних семінарах, наукових конференціях, відвідуванням курсів підвищення кваліфікації, науковому пошуку тощо [6].

Науково-теоретичне обґрунтування моделі формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури.

На основі аналізу нормативно-правової бази вищої освіти України встановлено, що на сьогодні саме магістратура є спеціалізованою частиною з

напряму, що забезпечує підготовку кадрів для науково-дослідної й науково-педагогічної діяльності. На відміну від аспірантури, вона як одна з вузівських освітньо-професійних програм та форм підготовки передбачає відповідну освіту на рівні бакалаврату і спеціаліста, тобто забезпечує безперервність освітнього процесу. За результатами аналізу галузевих стандартів різних спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” виявлено, що, незважаючи на досить міцну нормативно-правову базу вищої освіти, їх зміст зорієнтований в основному на фахову підготовку, нехтуючи науковою й психолого-педагогічною спрямованістю магістратур, відображеною в нормативних документах. Відтак на рівні практичної реалізації ступеневої освіти проблема фахової психолого-педагогічної та наукової підготовки викладачів ВНЗ у контексті спеціальної підготовки на сьогодні залишається більшою мірою невирішеною [6].

Метою професійної підготовки педагога вищої школи є формування його психолого-педагогічної компетентності, що передбачає вирішення таких основних завдань: цілеспрямоване формування діяльнісних компонентів та створення умов для особистісного розвитку майбутнього фахівця. Мета та завдання професійної підготовки педагогів вищої школи тісно взаємопов’язані з результатами цього процесу. Саме чітке уявлення й усвідомлення конкретних результатів діяльності забезпечує адекватність та ефективність її складових: форм, методів, засобів. Професійна підготовка того чи іншого фахівця, відповідно до чинного законодавства, здійснюється на основі галузевого стандарту фахової підготовки, основою якого є професійний портрет (професіограма), що відображає основні вимоги на рівні знань, умінь, навичок, особистісних характеристик майбутнього фахівця. Саме встановлення відповідності характеристик випускника ВНЗ цьому професійному портрету, який відображає його готовність до професійної діяльності, і є метою навчально-виховного процесу [13].

Основними етапами формування діяльнісних компонентів психолого-педагогічної компетентності викладача в дослідженні визначено такі: перший

етап, дорефлексивний, передбачає усвідомлення фахівцем нормативно визначеного способу діяльності, «розпредмечування» суспільного досвіду та закладених у ньому здібностей і розвиток власних здібностей, підсумком якого є професійне знання як результат когнітивного засвоєння професійної діяльності; другий етап, рефлексивний, передбачає усвідомлення практичного досвіду, формування суб'єктивного образу професійної діяльності, співвідношення і зіставлення суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, розвиток здібностей відповідно до професійної діяльності, базовим компонентом якого є усвідомлення не тільки результатів зовнішньої діяльності – вмінь, а й процесів і результатів суб'єктивної (внутрішньої) діяльності; третій етап, післярефлексивний, – етап індивідуалізації професійної діяльності та типізації, поєднання й прояву індивідуальних властивостей і здібностей і, як результат, формування навичок [14, 6].

Здійснене дослідження особливостей взаємозв'язку і взаємозумовленості складових психолого-педагогічної компетентності дало підстави визначити основні вимоги до організації професійної підготовки педагога вищої школи, що відображені в концептуальній моделі формування психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ .

Основними принципами формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу визначені загальнодидактичні принципи, серед яких: системності; цілеспрямованості; оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу; систематичності, послідовності реалізації форм і методів формування; індивідуального підходу; свідомості й активності магістрантів, та специфічні принципи: еkleктичності; цілісності та єдності компонентів психолого-педагогічної компетентності; активізації зовнішніх і внутрішніх форм діяльності; циклічності навчального процесу; потенційної надлишковості навчальної інформації; пріоритету активних методів навчання, інтерактивних технологій; рефлексивності, створення збагаченого, рефлексивного середовища; опори на самостійне навчання; паритетності, позитивного

зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу; розвивальної психодіагностики [13].

Зміст формування психолого-педагогічної компетентності визначається професіограмою викладача ЗВО. Вона представлена двома змістовими блоками: нормативними характеристиками професійної діяльності педагога вищої школи, що визначають основні види й завдання професійної діяльності, та суб'єктивними характеристиками, які представлені діяльнісними (базові професійні знання й вміння) й особистісними (підсистеми професійних якостей) компонентами.

Базові умови, від яких залежить ефективне формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, представлені як на рівні організації процесу підготовки, так і на рівні його реалізації [8].

По-перше, це активізація, відповідно до чинного законодавства України, системи професійної психолого-педагогічної підготовки (й перепідготовки) науково-педагогічних працівників.

По-друге, побудова навчально-виховного процесу відповідно до завдань професійної педагогічної діяльності у вищій школі: орієнтація навчальних планів та програм на формування й розвиток складових професіограми викладача ЗВО.

По-третє, врахування методологічних положень формування та розвитку якісної визначеності.

По-четверте, активізація професійної самоорганізації науково-педагогічних працівників.

По-п'яте, педагогічний супровід професійного становлення та розвитку викладача ВНЗ, оскільки саме він підсилює ефективність використання інших форм та методів роботи: забезпечує циклічність, безперервність освітнього процесу на рівні індивідуальної роботи, актуалізує усвідомлення магістрантом свого професійного розвитку, встановлює зворотний зв'язок між суб'єктами освітнього простору, що дає можливість коригувати взаємодію зовнішніх (на організаційному рівні) та внутрішніх (на рівні особистості) процесів і факторів

їх активізації.

По-шосте, гармонійне поєднання в процесі професійної підготовки традиційних форм і методів навчання, спрямованих на змістове наповнення компонентів психолого-педагогічної компетентності, з нетрадиційними активними, спрямованими на активізацію процесів професійної самоорганізації [8].

Методи формування психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО зорієнтовані на: 1) теоретичний аспект: засвоєння системи базових знань з теорії та практики професійної педагогічної діяльності у ЗВО; 2) практичний аспект: формування системи базових професійних умінь і навичок; 3) особистісний аспект: розвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, розвиток зрілої, позитивної професійної Я-концепції, професійної рефлексії, активізацію механізмів самоорганізації, мисленнєвої діяльності. Отже, процес формування психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО має передбачати активізацію процесів професійної самоорганізації особистості та їх змістове (психолого-педагогічне) «наповнення» [8, 13].

Основними критеріями сформованості психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи визначені: успішність за результатами професійної психолого-педагогічної підготовки; рівень володіння базовими професійними вміннями; рівень усвідомлення сутності психолого-педагогічної компетентності викладача; рівень розвитку рефлексивності як єдності інтелектуально-рефлексивних та особистісно-рефлексивних форм; динаміка професійної самосвідомості, яка виявляється, з одного боку, у позитивній, зрілій Я-концепції, з другого – у внутрішній позитивній мотивації професійної діяльності, усвідомленні себе викладачем ЗВО; розвиток миследіяльності викладача ЗВО, спрямованої на його професійну самоорганізацію, що виявляється в актуалізації процесів самопізнання, самопідготовки, самовираження та самоствердження у професійному середовищі.

Модель формування психолого-педагогічної компетентності викладачів

ВНЗ забезпечується науково-методичною системою, яка включає організаційні (активізація системи їх професійної психолого-педагогічної підготовки на базі магістратури), нормативно-методичні (розробка, обґрунтування й погодження з Міністерством освіти і науки України навчального плану, освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми) та психолого-педагогічні (розробка відповідної технології реалізації освітнього процесу та його методичне забезпечення) основи [6].

Психолого-педагогічна підготовка до викладацької діяльності у ЗВО забезпечується технологією, яка характеризується такими сутнісними ознаками: ґрунтується на визначеній методологічній позиції щодо сутності психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО; педагогічні дії вибудовуються відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату, – складові професіограми викладача ЗВО; передбачає взаємодію всіх учасників з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації особистісних та технічних можливостей, діалогічності спілкування; може бути відтвореною; її органічною частиною є діагностичні процедури, які мають показники, критерії та інструментарій виміру результатів діяльності [13].

Зміст професійної психолого-педагогічної підготовки педагога вищої школи, що знаходить своє відображення в нормативних документах (навчальний план), представлений чотирма блоками дисциплін: педагогічний, психологічний, управлінський та науковий – й більшою мірою спрямований на формування орієнтовної основи дій професійної самоорганізації майбутнього викладача ЗВО. Він включає до свого складу не тільки певний навчальний матеріал, а й самі форми й методи його засвоєння та результати цього процесу. Тобто зміст підготовки має динамічний характер: крім нової навчальної інформації, з кожним циклом самоорганізації додається результат попередньої навчальної діяльності магістранта, що і забезпечує його перехід на більш високий рівень самоорганізації.

Оскільки процес формування передбачає певну завершеність процесів

розвитку, досягнення особистістю рівня зрілості, технологія формування психолого-педагогічної компетентності враховує всі зазначені аспекти, і, відповідно, підбір методів зорієнтований як на зовнішні професійні показники (професійні знання, вміння та навички), так і на внутрішні, особистісні (властивості, здібності та професійні якості) [8]

Реалізація змісту забезпечується як традиційними, нормативно визначеними для вищої школи формами і методами навчання (лекції, семінарські й практичні заняття, педагогічна практика, написання магістерської роботи) (Є. Голант, М. Данилов, Б. Йосипов, І. Лернер, С. Петровський, М. Скаткін та ін.), так і нетрадиційними (ігри, тренінги, психотехніки). Традиційні методи більшою мірою передбачають змістове наповнення освітнього процесу, а нетрадиційні – активізацію процесів професійної самоорганізації майбутнього педагога. Формування професійних знань відбувається, перш за все, завдяки такому методу, як лекційний виклад матеріалу, що знаходить переважне застосування в одному з основних видів навчальних занять у ЗВО – у лекції (І. Кобиляцький, І. Рейнгард). Саме лекція, згідно з нормативно-правовими документами, що визначають організацію навчання у ЗВО, та сучасною педагогічною наукою (О. Бодальов, В. Жуков, В. Сластьонін), покликана формувати у студентів основи знань з певної наукової галузі. Формування професійних умінь і навичок є дидактичною метою практичних та семінарських занять, на яких відбувались розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, прищеплення професійних умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення магістрантів. Крім того, оволодіння студентами професійними навичками, вміннями й способами організації майбутньої професійної діяльності є метою їх практичної та наукової підготовки [14].

Розвиток професійних якостей майбутніх педагогів вищої школи забезпечується активними формами й методами навчання, серед яких найбільш ефективними визначені ігрові форми (ігрове моделювання, аналіз професійних ситуацій, професійні ігри тощо), тренінги. Ігрові технології сприяють як

засвоєнню професійних знань, оволодінню уміннями та навичками, так і розвитку систем розумових дій, естетично-моральних якостей, дійово-практичної сфери і самокерованих механізмів.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Навчально-методична компетентність магістрів педагогічних спеціальностей

Навчально-методична компетентність включає володіння різними методами навчання, знання загальних дидактичних методів, прийомів і умінь застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання.

Для дослідження навчально-методичної компетентності проаналізуємо навчальні плани та програми освітньо-професійна програм «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка вищої школи».

Аналізуючи навчальний план освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» кваліфікаційного рівня – магістр, а саме цикл професійної та практичної підготовки, можна зробити наступні висновки.

Розглянемо що передбачено навчальними програмами навчальних курсів.

Навчальний курс «Педагогіка і психологія вищої школи» відповідає навчальним планам за напрямками підготовки: педагогічна освіта, фізичне виховання та спорт, соціологія, історія, філологія, журналістика, економіка і підприємництво, менеджмент, фізика, біологія, математика, прикладна математика.

Курс «Педагогіка і психологія вищої школи» є необхідною складовою частиною циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Він дає можливість підготувати магістрів до педагогічно-викладацької та науково-дослідної роботи в системі вищої освіти, до здійснення виховної роботи з соціалізації студентської молоді в закладах вищої освіти.

Курс «Педагогіка і психологія вищої освіти» розраховано на студентів магістратури.

Мета даної дисципліни полягає у необхідності сформувати системні знання студентів магістратури щодо закономірностей та педагогічних характеристик системи вищої освіти, її структури та змісту, методологічних, психолого-педагогічних та методичних основ організації навчально-виховного процесу у вищій школі, науково-дослідної роботи у закладі вищої освіти; загальну та педагогічну культуру викладача ЗВО.

Цим курсом передбачені наступні завдання:

- визначити роль і місце педагогіки та психології в процесі підготовки магістрів до практичної педагогічної та дослідницької діяльності у закладах вищої освіти;
- сформувати глибокі і тривалі знання теоретико-методологічних та методичних основ педагогіки вищої школи як галузі педагогічної науки;
- розкрити сутність та закономірності навчально-виховного процесу у вищій школі;
- проаналізувати закономірності організації професійної діяльності педагога вищої школи;
- розкрити систему освітньо-кваліфікаційних вимог до педагога вищої школи.

Наступним навчальним курсом у циклі професійної та практичної підготовки розглянемо курс «Психолого-педагогічна терапія» який відповідає навчальному плану освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», напрямок підготовки – Соціальна педагогіка.

Курс «Психолого-педагогічна терапія» є необхідною складовою частиною загально-наукової професійно-психологічної підготовки.

Він надає можливості теоретичного та практичного оволодіння знаннями стосовно змісту, особливостей терапевтичної діяльності соціального педагога, вміннями орієнтуватися у різноманітних напрямках сучасної психотерапії, а також сприяє зануренню майбутніх соціальних педагогів у простір професії та

розумінню власного місця в ній. Навчання також спрямоване на розвиток професійної спрямованості особистості майбутніх соціальних педагогів.

Даний курс «Психолого-педагогічна терапія» розрахований на студентів 5 курсу факультету Соціальної педагогіки та психології освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка».

Програма курсу «Психолого-педагогічна психотерапія» для студентів складена з урахуванням сучасних вимог до знань, умінь та навичок, необхідних соціальному педагогу в реалізації професійних функцій.

Головною метою курсу «Психолого-педагогічна психотерапія» є ознайомлення майбутніх соціальних педагогів з основними науковими напрямами сучасної психотерапії, і формування загальної гуманістичної професійної позиції у відповідності до існуючої тенденції розвитку світової психотерапевтичної практики.

Для досягнення поставленої мети даним курсом передбачені наступні завдання:

1. Занурення у простір професії з метою формування стійкого ціннісного відношення до неї.
2. Формування професійної спрямованості особистості майбутніх соціальних педагогів.
3. Ознайомлення з теоретичними основами психотерапевтичної практики.
4. Оволодіння основними методами психолого-педагогічної психотерапії.
5. Вироблення уміння аналізувати психологічну ситуацію клієнта.
6. Розвиток професійної рефлексії та інших фахово-важливих якостей соціального педагога.

Курс «Організація діяльності державних і соціальних служб». Соціальний педагог може працювати в системі соціальних служб і органів соціальної роботи, яка має багатопрофільну, багаторівневу інфраструктуру та міжвідомчий, регіонально зорієнтований характер. Формування системи соціальної роботи – цілеспрямована і систематична діяльність суб'єктів і об'єктів усього суспільства. Нині вона в Україні перебуває в стадії зміни,

оновлення, реорганізації, що зумовлено триваючими в суспільстві соціально-політичними й економічними процесами його трансформації.

Спеціальні органи, заклади, відомства, які безпосередньо причетні до соціальної роботи мають за мету здійснення політики держави, громадських структур, спрямованої на забезпечення людей потенційними життєвими благами, на сприяння нормалізації соціально-психологічних відносин між ними, на мінімізацію негативних виявів, притаманних сьогоденню.

Пропонована програма має диференційовано-інтегрований характер і розрахована на підготовку соціального педагога до роботи з населенням у спеціалізованих соціальних службах. У ній робляться акценти на вивчення нормативно-правових актів, які регламентують роботу служб захисту, допомоги і підтримки різних категорій населення, безпосереднє ознайомлення з системою роботи кожного соціального інституту з певним контингентом громадян держави.

Мета курсу полягає в ознайомленні студентів із державною системою соціальних служб, органів соціального захисту; з основними напрямками діяльності і функціональними обов'язками спеціалістів із соціальної роботи в різних соціальних закладах.

Після засвоєння цього курсу студенти повинні впевнено орієнтуватися в системі органів соціальної роботи в Україні. Пропонована програма має диференційовано-інтегрований характер і розрахована на підготовку соціального педагога до роботи з населенням у спеціалізованих соціальних службах. У ній робляться акценти на вивчення нормативно-правових актів, які регламентують роботу служб захисту, допомоги і підтримки різних категорій населення, безпосереднє ознайомлення з системою роботи кожного соціального інституту з певним контингентом громадян держави.

Ще один навчальний курс який допоможе розглянути навчально-методичну компетентність магістрів «Методологічні засади соціально-педагогічних досліджень». Курс включає ознайомлення студентів з основними напрямками науково-дослідницької роботи соціальних педагогів з різними

верстами населення, забезпечити особистісну готовність студентів до науково-дослідної роботи.

Завдання курсу:

- 1) допомогти студентам в оволодінні понятійним апаратом методів дослідження;
- 2) сформуванню уявлення студентів про сучасні вимоги до проведення наукових досліджень;
- 3) озброїти студентів засобами діагностики, сучасними теоріями досліджень.

Реалізація означених завдань вивчення курсу «Методологічні засади соціально-педагогічних досліджень» дозволить студентам:

- оволодіти основними поняттями: дослідження, етика проведення досліджень, номотетичні та ідеографічні методи дослідження, анкетування, інтерв'ю, спостереження, аналіз документів;

- отримати знання про: основи методології, теорії та практики соціально-педагогічної діагностики, засоби та способи науково-практичної діагностики, види психолого-педагогічної та соціальної діагностики, методи первинної та другорядної статистичної обробки, типологію та логіку доказів результатів соціально-педагогічної діагностики, способи та форми узагальнення результатів соціально-педагогічної діагностики;

- оволодіти вміннями: працювати з різною експериментальною літературою, аналізувати наукову літературу, застосовувати у практичній діяльності увесь спектр соціально-педагогічних методів діагностики; аналізувати здобуті експериментальні данні; критично оцінювати концепції, ставити проблему; формулювати цілі дослідження; підбирати науково-методичний інструментарій діагностики; користуватися методами кількісного та якісного аналізу результатів експерименту.

Курс «Соціальна робота в Україні» передбачає досягнення наступної мети: Мета курсу – сформувати готовність у студентів з надання соціальної допомоги різним категоріям населення.

Та виконанні наступних завдань:

1. Підвищення теоретичного розуміння соціальної роботи як науки, навчальної дисципліни та особливої сфери діяльності.
2. Вивчення специфічних форм та методів соціальної роботи з різними категоріями клієнтів у соціальних службах.
3. Інтеграція теоретичних знань та практичних умінь студентів із соціальної роботи з конкретними категоріями клієнтів.

Вивчення курсу «Соціальна робота в Україні» полягає в орієнтуванні студентів щодо змісту соціальної роботи з різними категоріями населення, ролі соціальної роботи в сучасному суспільстві України, принципів, методів, історико-культурних, морально-етичних і організаційних засад, основних шляхів і методів оволодіння нею.

Курс «Соціальний супровід сім'ї» є необхідною складовою частиною вивчення фахових дисциплін навчального плану. Він дає можливість підготувати магістрів для педагогічно-викладацької, соціально-педагогічної діяльності в системі соціального виховання та у сфері соціального захисту населення. Курс формує у майбутніх фахівців методичні та теоретичні знання, виходячи з сутності і завдань супроводу, особливостей взаємодії сім'ї та педагога, функцій соціального педагога у роботі з сім'єю.

З цього випливає мета курсу - сприяти усвідомленню студентами, а в майбутньому соціальними педагогами ролі соціального супроводу сім'ї.

Завдання курсу:

- ознайомлення студентів з основними проблемами соціального супроводу сім'ї;
- усвідомлення ними проблем та труднощів, що постають перед сучасною сім'єю;
- розуміння причин соціального сирітства в суспільстві;
- удосконалення практичних умінь щодо забезпечення соціального супроводу сім'ї.

Також у циклі професійної та практичної підготовки передбачено курс

«Андрагогіка».

Курс «Андрагогіка» є необхідною складовою частиною підготовки спеціалістів з соціальної педагогіки. Він надає можливість засвоїти сутність соціально-педагогічної та просвітницької діяльності з дорослими людьми як суб'єктами освіти.

Курс розрахований на студентів 5 курсу факультету соціальної педагогіки і психології освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка».

Мета курсу – на основі комплексного підходу ознайомити студентів із різноманітністю зв'язків освіти дорослих з різними сторонами життєдіяльності людини та її вплив на цілісний розвиток людини.

Завдання:

1. Ознайомити студентів з основами андрагогічної діяльності.
2. Показати андрагогічний потенціал формальної, неформальної та інформальної освіти.
3. Ознайомити студентів з вимогами до професії андрагог.

Спеціаліст соціальної педагогіки готується для проведення викладацької, науково-дослідної, просвітницької роботи з різними категоріями та віковими групами людей, в т.ч. й з дорослим населенням. Вивчення курсу «Андрагогіка» полягає в орієнтуванні студентів щодо змісту андрагогічної діяльності, її об'єктивної зумовленості та ролі в сучасному суспільстві України, принципів, методів, історико-культурних, морально-етичних і організаційних засад, основних шляхів і методів оволодіння нею.

Наступним важливим навчальним курсом є курс «Професіографія».

Професійна орієнтація є складною науково-практичною системою роботи. Її інформаційну і методичну основу складають глибокі знання змісту і умов професійної діяльності, правильні уявлення про вимоги професій до психофізіологічних та особистісних якостей людини, а також психодіагностична оцінка індивідуально-психологічних особливостей людини, порівняння одержаних результатів з вимогами різних видів діяльності до особистості працівника. Це визначає необхідну конкретність,

цілеспрямованість й науково-методичну забезпеченість професійної орієнтації.

Таким чином, вона не може бути цілеспрямованою й ефективною без чітких, науково обґрунтованих даних про специфіку професій та їх вимоги до особистісних і психофізіологічних якостей людини.

Відсутність знань про психологічний зміст професій може мати негативні наслідки при виборі чи зміні професії, роботи, проведенні профконсультації чи профвідбору, розподілі кадрів.

Останнім часом нагальні потреби практичної профорієнтації викликали інтерес до психологічного вивчення професій. Але такі роботи поки що не набули потрібних масштабів. До того ж, професіографічні матеріали, які є, не задовольняють зростаючих запитів практики. Як свідчить аналіз літератури з даної проблеми, вони мають ряд недоліків. Основним з них є те, що розробка професіограм ґрунтується не на експериментальному дослідженні, а на емпіричному вивченні професійної діяльності. В таких професіограмах відсутній чіткий перелік професійно важливих якостей і кількісних критеріїв рівня їх розвитку. В умовах професіографічного дефіциту працівникам профорієнтації часто доводиться працювати «наосліп», спираючись на випадкові емпіричні уявлення про психофізіологічні вимоги різних професій до особистості спеціаліста, і відповідно інтуїтивно відбирати той чи інший блок психодіагностичних методик для профконсультації чи профвідбору. Варто звернути увагу на те, що такого роду суб'єктивні уявлення про професії не завжди адекватно відображують внутрішню, приховану від зовнішнього спостереження психологічну структуру діяльності і можуть ввести спеціаліста в оману. Крім того, в службі профорієнтації існує проблема кваліфікованих кадрів. У ряді випадків профконсультантами працюють люди, які не мають спеціальної освіти. Враховуючи це, слід погодитися з тим, що ситуація, яка склалася в практиці професійної орієнтації, містить у собі серйозну небезпеку спрощеного підходу до розв'язання життєво важливих проблем - вибору чи зміни професії, місця роботи, а то й некомпетентного втручання в долю людей, які потребують психологічної допомоги.

Вивчення даного курсу має на меті розкрити основні теоретичні засади професіографії, знання яких розглядається як необхідна умова кваліфікованого використання професіографічних матеріалів у роботі практичних психологів, соціальних працівників. Вивчення методів професіографії збагачує профконсультантів конкретними методиками розробки професіограм і психограм, що має при сучасному їх дефіциті неоціненне значення. Важливою методичною підмогою є ознайомлення студентів з профорієнтаційними характеристиками професій типу «людина - людина», «людина - техніка», «людина - природа», «людина - знакова система», «людина - художній образ» і конкретними психограмами провідних професій кожної класифікаційної групи.

Головною метою курсу є забезпечити готовність майбутніх соціальних педагогів/працівників розробляти та використовувати в професійній діяльності професіограми різних професій .

Розглянувши основні навчальні курси з циклу професійної та практичної підготовки кваліфікаційного рівня магістр освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» можна сказати, що предмети спрямовані на формування спеціаліста, професіонала своєї справи, готують майбутнього соціального педагога до викладацької діяльності, науково-дослідної, просвітницької роботи, до спілкування та роботи з людьми різних вікових категорій. Аналізуючи завдання та мету кожного з навчальних курсів можна зробити висновок, що під час вивчення цього циклу підготовки у магістрів педагогічної спеціальності формується професійна компетентність.

Аналізуючи навчальний план освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» кваліфікаційного рівня – магістр, а саме цикл професійної та практичної підготовки, можна зробити наступні висновки.

Першим розглянемо навчальний курс «Дидактичні системи у вищій школі».

Дидактика – галузь педагогіки, в якій розглядається теорія освіти і навчання. Об'єктом дидактики вищої школи є навчальний процес у закладах вищої освіти. Предметом дидактики вищої школи є визначення мети і завдань

навчання у ЗВО, окреслення змісту освіти, виявлення закономірностей процесу навчання, обґрунтування принципів і правил навчання, розробка форм, методів, прийомів навчання у ЗВО.

З огляду на це відокремлюють такі функції дидактики:

- науково-теоретична функція полягає у систематизації та узагальненні теоретичних та практичних педагогічних явищ;
- науково-психологічна функція дидактики – це розроблення змісту, ефективних методів, засобів навчання.

Основна мета курсу – забезпечення в процесі підготовки спеціалістів до викладацької діяльності, формування науково-педагогічного мислення особистості, її педагогічної компетентності.

Завдання курсу:

- ознайомлення з різними підходами до дидактичних систем на сучасному етапі розвитку педагогічної науки;
- формування установки на розвиток методології системного аналізу педагогічних явищ;
- пошуки ефективних технологій навчання та розвиток творчих педагогічних умінь прогнозування необхідних результатів у підготовці майбутніх фахівців;
- вироблення концептуальних засад проектування освітніх систем інноваційного типу;
- формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.

Наступним розглянемо навчальний курс «Психологічні основи навчання та професійної підготовки у вищій школі».

Курс «Психологічні основи навчання та професійної підготовки у вищій школі» розрахований на студентів магістрів, факультету соціальної педагогіки та психології, освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи».

Мета навчального курсу «Психологічні основи навчання та професійної підготовки у вищій школі» – забезпечити загальну теоретичну підготовку

магістрантів у галузі психології вищої школи, яка слугуватиме основою для їхньої практичної роботи, що пов'язана з викладацькою діяльністю.

Завдання вивчення дисципліни:

- опанування знаннями про психологічні особливості студентського періоду життя людини;
- усвідомлення закономірностей професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців;
- вивчення психологічних аспектів навчання і виховання студентської молоді;
- усвідомлення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності та шляхів її опанування;
- сприяння професійному самовизначенню і набуття магістрантами професійно-педагогічної ідентичності;
- розвиток професійно важливих якостей особистості.

В основу структури і змісту курсу покладена концепція всебічного розвитку майбутнього фахівця у цілісному навчально-виховному процесі.

Курс «Освітні програми, основи наукових досліджень та експертиза та захист дисертації» також має важливе місце при формуванні компетентності магістрів педагогічних спеціальностей.

Вирішення соціальних проблем розвитку суспільства покладається не лише на спеціалізовані наукові установи, а й на використання наукового потенціалу вищої школи, що передбачає поліпшення якості підготовки фахівців, виховання в них потреби наукового пошуку при розв'язанні професійних завдань у практичній діяльності. З цією метою у навчальні плани закладів вищої освіти включено науково-дослідну роботу студентів (НДРС), виконання якої передбачається при глибокому вивченні курсу «Освітні програми, основи наукових досліджень та експертиза та захист дисертації».

Мета дисципліни «Освітні програми, основи наукових досліджень та експертиза та захист дисертації» полягає у тому, щоб дати студентам знання

про закономірності та методи ведення науково-дослідницької роботи у вищій школі та ознайомлення з методикою оформлення результатів науково-дослідницьких і навчально-дослідницьких праць створити і розвинути практичні уміння і навички розв'язання реальних задач з постановки, організації, планування і виконання наукових досліджень, а також керування колективною науковою творчістю.

Основні завдання дисципліни полягають у тому, щоб студент міг:

- вивчити нормативно – правову базу основ наукової діяльності та особливості оформлення результатів наукових досліджень;
- знати порядок здійснення наукового дослідження ;
- вміти планувати виконання свого наукового дослідження та скласти попередній та остаточний план;
- використовувати стиль наукової роботи та методи наукових досліджень;
- правильно оформлювати результати наукових досліджень та їх оприлюднювати на конференціях, олімпіадах і конкурсах.

Цикл професійної та практичної підготовки передбачає навчальний курс «Педагогічна та професійна психологія»

Курс «Педагогічна та професійна психологія» є необхідною складовою частиною вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін. Він дає можливість ознайомити студентів з основними психологічними особливостями організації процесу навчання та виховання, розкрити теоретико-методологічну базу формування пізнавальної активності учнів, особливості діяльності педагога.

Мета курсу – надати студентам знання, вміння й навички з застосування психологічних наук у навчально-виховній діяльності; розкрити психологічні аспекти навчання й виховання.

За підсумками вивчення курсу студент повинен:

- визначення педагогічної психології, її місце в системі психологічних наук;
- обґрунтувати психологічні особливості процесу навчання й процесу

виховання, напрямки розвитку пізнавальних процесів при навчанні, психологічні механізми ефективності виховного впливу, особливості педагогічного спілкування;

- встановити особливості розумового розвитку дитини в процесі навчання;

- виявити рівні вихованості школярів;

- діагностувати пізнавальні процеси у навчально-виховній діяльності, здійснювати психологічний аналіз уроку, розвивати мисленеві дії і операції учнів;

- розкрити особливості психолого-педагогічного діагностування педагогічного колективу.

Наступним розглянемо навчальний курс «Формування змісту навчання освітньо-професійної програми підготовки фахівця, інформаційна база освітньої та професійної підготовки».

Освітньо-професійна програма (ОПП) є галузевим нормативним документом, у якому визначається нормативний термін та зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

Цей стандарт є складовою галузевих стандартів вищої освіти і використовується під час:

- розроблення та корегування складової галузевих стандартів вищої освіти (засоби діагностики якості вищої освіти);

- розроблення та корегування складових стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів (варіативні частини освітньо-професійної програми підготовки фахівців та засобів діагностики якості вищої освіти, навчальний план, програми навчальних дисциплін);

- визначення змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Мета дисципліни: ознайомлення студентів із теоретико-методологічними

основами складання освітньо-професійної програми за різними спеціальностями.

Завдання дисципліни:

1. Проаналізувати структуру освітньо-професійної програми.
2. Виділити змістовні блоки.
3. Сформувати перелік дисциплін в залежності від напрямку підготовки майбутніх фахівців.

Основні знання які одержать студенти при засвоєнні курсу:

1. Знання про основні принципи складання освітньо-професійної програми.
2. Знання про структурні елементи освітньо-професійної програми.

Навчальний курс професійної та практичної підготовки «Зміст освіти та моделювання професійної і соціальної діяльності фахівця» Особливістю курсу «Зміст освіти та моделювання професійної і соціальної діяльності фахівця» є його інтеграційний і аналітичний характер та він спирається на цілий комплекс інших дисциплін, що входять до системи підготовки спеціалістів із соціальної педагогіки та психології.

Курс «Зміст освіти та моделювання професійної і соціальної діяльності фахівця» є необхідною складовою частиною вивчення основних положень, які стосуються як поняття «зміст освіти», так і різних підходів до вирішення питання змісту освіти. Курс дає можливість познайомити студентів із теоретичними основами змісту освіти фахівця і частково сформувати навички використання та самостійної вирішувати методичні питання реалізації змісту освіти.

Відповідно до цього мета курсу: дати основні положення змісту освіти фахівці, виділити його основні характеристики, об'єктивні та суб'єктивні фактори, що впливають на процес його реалізації.

З мети навчального курсу випливають основні задачі курсу:

- ознайомити з поняттям «зміст освіти фахівця»;
- сформувати вміння та навички;

- виділити взаємозв'язки та взаємообумовленості структурних компонентів змісту освіти фахівця.

Курс орієнтує студентів на формування вмінь та навичок аналізу змісту освіти і вирішувати методичні аспекти його реалізації.

Курс «Педагогічний контроль в системі освіти» передбачає наступну мету курсу: розкрити структуру системи освіти, показати основні цілі і задачі контролю в системі освіти, сформувати вміння та навички самостійно вирішувати питання методичного забезпечення контролю у ЗВО.

У результаті вивчення курсу студенти повинні знати:

- принципи побудови змісту педагогічного контролю;
- основні характеристики педагогічного контролю та теоретичні основи його реалізації.

Студенти повинні вміти:

Використовувати отримані данні на практиці з урахуванням соціальних та психолого-педагогічних характеристик контролю.

Оволодіння знаннями з методології наукових досліджень відкриває широкі можливості студентів-психологів щодо вивчення різних аспектів життєдіяльності людини, виявлення тенденцій розвитку процесів та явищ, які мають місце у її внутрішнього світі. Результати науково-психологічних досліджень виступають інформаційно-аналітичним підґрунтям розробки та впровадження рекомендацій для державних, галузевих, регіональних програм з питань поліпшення роботи з дітьми, молоддю, іншими категоріями клієнтів, а також ефективним засобом оцінки їх результативності. Для цього магістрами у циклі професійної та практичної підготовки вивчається курс «Методологія та методи наукового дослідження».

Зміст навчального курсу зорієнтований на висвітлення процесу наукового дослідження як послідовного розгортання етапів його підготовки, проведення, опрацювання та аналізу одержаних даних, оформлення результатів. Ознайомлення з матеріалами, які викладаються в курсі, дозволить студентам не тільки одержати уявлення щодо теоретичних засад дослідницького

процесу, але й навчитися самостійно розробляти програму психологічного дослідження, організовувати та планувати цей процес, обґрунтовувати модель вибірки, конструювати надійні інструменти вимірювання характеристик досліджуваних об'єктів, вибирати адекватні методи збирання, опрацювання та аналізу психологічної інформації та грамотно їх застосовувати. Для закріплення одержаних знань до кожної теми розроблені питання та практичні завдання, тести, зразки інструментарію збирання інформації; наводяться цікаві результати психологічних досліджень, які в різний час були одержані вітчизняними та зарубіжними фахівцями.

Мета курсу – сформувати готовність студентів визначати програму і проводити психологічне дослідження в рамках курсової, дипломної роботи

Завдання курсу

- 1) донести до студентів уявлення про структуру теоретичного емпіричного знання у психології, систему її методів,
- 2) розкрити змістову специфіку не експериментального, експериментального психологічного дослідження;
- 3) навчитися складати програму психологічного дослідження

Актуальним є вивчення курсу «Тренінг самопізнання та саморозвитку» так як сучасні педагоги повинні володіти різними методами впливу на студентів у процесі навчання та виховання гармонійної особистості. Одним із активних методів є тренінг. У психології існує досить велика кількість різновидів тренінгових груп. Тренінг самопізнання та саморозвитку визначається як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів особистості з метою формування адекватного «Я-образу» людини. Майбутні фахівці отримають нові способи самопізнання та зможуть втілювати їх елементи під час семінарських та практичних занять зі студентами.

Мета курсу включає ознайомлення студентів із основними теоретико-методологічними положеннями і принципами тренінгової роботи, а також оволодіння практичними навичками самоаналізу та самоспостереження.

Завдання навчального курсу:

1. Стимулювати у студентів інтерес до групової роботи і подальшого самостійного використання тренінгів.
2. Підвищення у студентів рівня саморозуміння і розуміння поведінки інших.
3. Розширення усвідомлення «Я-образу» шляхом концентрації уваги на власних відчуттях (тілесних, емоційних і т.д.).
4. Усвідомлення міжособистісних відносин у групі для навчання більш ефективній взаємодії за її межами.
5. Розвиток навичок самопізнання, саморозвитку і саморегуляції, за рахунок зниження комунікативних бар'єрів і психологічного захисту.
6. Розвиток психологічної спостережливості як здатності фіксувати і запам'ятовувати всю сукупність сигналів, одержаних від інших людей.

Курс «Методика викладання педагогічних дисциплін, інноваційні технології та комунікативні процеси у вищій школі» є необхідною складовою частиною вивчення педагогіки та психології вищої школи для подальшого здійснення професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО. Він дає можливість розкрити теоретико-методологічні підходи до вивчення методики викладання у вищій школі, зокрема педагогічних дисциплін; засвоїти закономірності процесу навчання у вищому навчальному закладі; навчитися добирати й адекватно застосовувати традиційні та новітні технології і методи навчання студентів та управляти комунікативними процесами у вищій школі.

У відповідності до сучасних соціальних замовлень підготовка фахівців вищої освітньої кваліфікації ґрунтується на методологічній та дидактико-методичній основі. Магістри повинні володіти не тільки знаннями, вміннями і навичками творчої діяльності у відповідній галузі, а й уміти навчати інших, розробляти методологічні, технологічні й методичні основи управління навчально-виховним процесом у системі підготовки студентів вищої школи до здійснення ними майбутньої професійної діяльності з

урахуванням їх психолого-педагогічних компетенцій, що ґрунтується на психолого-педагогічних засадах взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, а саме передачі та прийому навчальної інформації.

Мета навчального курсу: надати слухачам магістратури цілісну і логічно-послідовну систему знань про дидактику підготовки кадрів вищої кваліфікації у ЗВО; розкрити концепцію, основи теорії та методики викладання навчальних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. сформувати готовність магістрантів до використання нових освітніх технологій у майбутньої професійної діяльності; розширити уявлення про комунікативну діяльність та скласти системний підхід у майбутнього фахівця до викладацької діяльності з позиції професійного спілкування викладача вищої школи.

Завдання навчального курсу:

- ознайомити слухачів магістратури зі структурою і змістом навчального процесу у закладі вищої освіти, з особливостями роботи викладачів, завідувача кафедри, деканату, адміністрації;

- забезпечити оволодіння педагогічними формами освітньої взаємодії зі студентами; навчити творчо застосовувати знання і способи діяльності, засвоєні під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу;

- навчити планувати, організовувати і аналізувати різноманітні види навчальних і позааудиторних занять, використовувати найбільш ефективні методи навчання, виховання і розвитку студентів;

- ознайомити слухачів магістратури з кращим педагогічним досвідом викладачів ЗВО України, апробувати найбільш ефективні прийоми і методи навчання, що застосовуються в системі викладання педагогічних дисциплін;

- розвиток уявлень магістрантів щодо сучасних інновацій;

- засвоєння основних принципів інноваційних технологій навчання;

- сформувати професійний підхід до комунікативної діяльності як до провідного виду професійної діяльності;

- ознайомити з основними аспектами професійного спілкування

викладача вищої школи;

- розкрити особливості взаємодії в системі «викладач – студент»;
- навчити користуватися різними стилями та засобами спілкування, що забезпечують культуру професійного спілкування в конкретних ситуаціях;
- розкрити зміст та форми комунікативної діяльності викладача вищої школи.

Курс «Методика викладання педагогічних дисциплін, інноваційні технології та комунікативні процеси у вищій школі» у зазначеній системі має визначальне значення для формування у магістрантів вмій та навичок здійснювати усвідомлену, цілеспрямовану діяльність щодо реформування та удосконалення процесу викладання у вищій школі, гуманістичної спрямованості виховання студентів, використання форм і методів навчання, що підвищують активність, самостійність студентів, включення їх в дослідно-експериментальну діяльність, педагогізації найновіших технологічних та технічних засобів навчання у ЗВО.

Важливим у циклі професійної та практичної підготовки є курс «Системний підхід у вищій школі».

Курс «Системний підхід у вищій школі» є необхідною складовою частиною вивчення фахових дисциплін навчального плану.

Він дає можливість підготувати магістрів для педагогічно-викладацької, соціально-педагогічної діяльності в системі вищої освіти та соціального виховання.

Курс формує у майбутніх фахівців методичні та теоретичні знання, виходячи з сутності і завдань Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті.

Курс формує наступні мету та завдання:

- розкрити сутність системного підходу як методології й прикладної діалектики;
- сформувати понятійний апарат щодо системного підходу у вищій школі;

- ознайомити з основними принципами і засобами дослідження систем;
- сприяти виробленню вмінь використання системних знань для вирішення конкретних завдань професійної діяльності викладача вищої школи.

Курс «Педагогічний менеджмент» також є необхідною складовою частиною вивчення педагогіки та психології вищої школи для подальшого здійснення професійно-педагогічної та управлінської діяльності викладача та керівника ЗВО.

Сучасний економічний і соціокультурний розвиток українського суспільства послідовно повертається до психологізації, оскільки людина займає центральну позицію в усіх соціальних перетвореннях. Без широкого розповсюдження і поглиблення психологічних знань, потребу в яких сьогодні відчувають спеціалісти різних напрямів професійної діяльності, неможливі суспільні реформації.

Навчальний курс «Педагогічний менеджмент» розкриває та систематизує теоретичні основи управління: феномен, загальні засади, структуру, функції, методологію, історію розвитку та найхарактерніші сучасні тенденції. У ньому всебічно розкрито особливості управлінської діяльності, психологічні особливості особистості й організації в управлінні, основи ділового спілкування та взаємодії, сутність управління груповими процесами, явищами, конфліктними ситуаціями, а також методи та засоби подолання стресів та криз у діяльності керівника.

У відповідності до сучасних соціальних замовлень підготовка фахівців вищої освітньої кваліфікації ґрунтується на методологічній та дидактико-методичній основі. Магістри повинні володіти не тільки знаннями, вміннями і навичками творчої діяльності у відповідній галузі, а й уміти навчати інших, розробляти методологічні, технологічні й методичні основи управління навчально-освітнім процесом у системі підготовки студентів вищої школи до здійснення ними майбутньої професійної діяльності з урахуванням їх психолого-педагогічних компетенцій.

Мета навчального курсу: надати слухачам магістратури цілісну і логічно-

послідовну систему знань про дидактику підготовки кадрів вищої кваліфікації у ЗВО; розкрити концепцію, основи теорії та методики викладання навчальних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти.

Завдання навчального курсу:

- ознайомити слухачів магістратури зі структурою і змістом навчального процесу у ЗВО, з особливостями роботи викладачів, завідувача кафедри, деканату, адміністрації;

- забезпечити оволодіння педагогічними формами освітньої взаємодії зі студентами; навчити творчо застосовувати знання і способи діяльності, засвоєні під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу;

- навчити планувати, організовувати і аналізувати різноманітні види навчальних і позааудиторних занять, використовувати найбільш ефективні методи навчання, виховання і розвитку студентів;

- стимулювати набуття початкового досвіду ведення науково-методичної роботи та дослідно-експериментальних форм педагогічної діяльності;

- ознайомити слухачів магістратури з кращим педагогічним досвідом викладачів ЗВО України, апробувати найбільш ефективні прийоми і методи навчання, що застосовуються в системі викладання педагогічних дисциплін.

Програма з курсу «Педагогічна етика, педагогічна майстерність викладача та тенденції розвитку вищої школи» є необхідною складовою частиною вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін.

Він дає можливість ознайомити студентів зі специфікою майстерності педагога, проаналізувати основні компоненти педагогічної культури, виявити залежність формування майстерності викладача від рівня педагогізації навчально-виховного процесу.

Мета курсу – оптимізувати розвиток професійно-педагогічного мислення майбутніх педагогів.

Завдання курсу:

- вивчити структуру професійної діяльності педагога;
- розкрити критерії професіоналізму вчителя;

- розглянути сучасні і інноваційні педагогічні технології.

Проаналізувавши навчальні дисципліни спеціальності «Освітні, педагогічні науки» освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» що входять до циклу професійної та практичної підготовки можна зробити висновок, що кожна дисципліна орієнтована на формування професійної компетентності магістрів. Це ми можемо прослідкувати порівнюючи мету та завдання з кожного професійно-орієнтованого курсу.

Отже можна стверджувати, що у двох освітньо-професійних програмах «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка вищої школи» циклом професійної та практичної підготовки, виходячи з навчальних програм навчальних курсів, передбачено формування професійної компетентності магістрів цих спеціальностей. Формуванню компетентності приділяється багато уваги як в теоретичних так і в практичних курсах. Багато навчальних курсів розглядають майбутню професійну діяльність з урахуванням їх психолого-педагогічної компетенції. Всі навчальні курси працюють над досягненням спільної мети - забезпечення в процесі підготовки спеціалістів до викладацької діяльності, формування науково – педагогічного мислення особистості, її педагогічної компетентності.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей підготовки майбутніх магістрів до викладання професійно-орієнтованих дисциплін

Аналізуючи навчальні плани дисциплін циклу професійної та практичної підготовки магістрів освітньо-професійна програм «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка вищої школи» ми зробили висновок, що процес навчання спрямований на формування професійної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей.

Для того щоб перевірити, чи дійсно у студентів-магістрів професійна компетентність сформована на достатньому рівні ми провели дослідження

результатів кількісної та якісної успішності навчання.

Під час проведення дослідження аналізувалися результати успішності студентів магістратури денної та заочної форм навчання освітньо-професійних програм «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка вищої школи».

Порівняння рівнів успішності за зимову та літню сесії 1 курсу Соціальна педагогіка (заочне відділення).

Таблиця 2.1

Порівняння рівнів успішності (заочне відділення) 1 курс

Курс	Зимова сесія		Літня сесія	
	контракт	бюджет	контракт	бюджет
Магістри	99%	100%	80%	100%
В цілому	99,5%		90%	

Можемо визначити, що показник рівня успішності студентів контрактної форми навчання нижче показника успішності студентів бюджетної форми навчання, під час зимової сесії на 1%, під час літньої на 20%. В цілому показник рівня успішності під час літньої сесії знизився на 9,5% відносно результатів успішності зимової сесії.

Порівняння рівнів успішності за зимову сесію 2 курсу. Соціальна педагогіка (заочне відділення).

Таблиця 2.2

Порівняння рівнів успішності (заочне відділення) 2 курс.

Курс	Зимова сесія	
	контракт	бюджет
Магістри	97,6%	97,6%
В цілому	97,6%	

Вбачаємо, що студенти контрактної та бюджетної форм навчання заочного відділення 2 курсу, мають однаковий показник рівня успішності, який становить 97,6%.

Порівняння рівнів успішності за зимову та літню сесії 1 курсу. Соціальна педагогіка (денне відділення)

Таблиця 2.3

Порівняння рівнів успішності (денне відділення) 1 курс

Курс	Зимова сесія		Літня сесія	
	контракт	бюджет	контракт	бюджет
Магістри	64,83%	76,6%	75%	92,3%
В цілому	70,7%		83,6%	

Визначено, що рівень успішності студентів денної форми навчання нижче за рівень успішності студентів заочної форми навчання. Рівень успішності студентів контрактної форми навчання нижче рівня успішності студентів бюджетної форми навчання. Під час зимової сесії різниця становить 11,77%, під час літньої сесії – 17,3 %. Різниця між середніми показниками успішності зимової та літньої сесії становить 12,9 %. Рівень успішності під час літньої сесії вищий за зимовий.

Порівняння рівнів успішності за зимову сесію 2 курсу освітньо-професійної програми Соціальна педагогіка (денне відділення) представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняння рівнів успішності (денне відділення) 2 курсу

Курс	контракт	бюджет
Магістри	99%	100%
В цілому	99,5%	

Визначаємо, що рівень успішності бюджетної форми навчання на 1% вищий ніж рівень успішності студентів контрактної форми навчання освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка».

Порівняння рівнів успішності за зимову та літню сесії 1 курсу Педагогіка вищої школи (заочне відділення) (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Порівняння рівнів успішності (заочне відділення) 1 курс

Курс	Зимова сесія		Літня сесія	
	контракт	бюджет	контракт	бюджет
Магістри	88,8%	93,7%	98,5%	100%
В цілому	91,3%		99,3%	

Отже, рівень успішності студентів контрактної форми навчання нижче рівня успішності студентів бюджетної форми навчання під час зимової та літньої сесії. Різниця між середніми показниками успішності зимової та літньої сесії становить 8%. Рівень успішності під час літньої сесії вищий чим за зимову.

Порівняння рівнів успішності за зимову сесію 2 курсу Педагогіка вищої школи (заочне відділення)

Таблиця 2.6

Порівняння рівнів успішності (заочне відділення) 2 курс

Курс	контракт	бюджет
Магістри	98,8%	99%
В цілому	98,8%	

Встановлено, що студенти контрактної форми навчання мають на 0,2% нижчий показник рівня успішності.

Порівняння рівнів успішності за зимову та літню сесії 1 курсу Педагогіка вищої школи (денне відділення).

Таблиця 2.7

Порівняння рівнів успішності (денне відділення) 1 курс

Курс	Зимова сесія		Літня сесія	
	контракт	бюджет	контракт	бюджет
Магістри	97,6%	99,2%	87,9%	94,7%
В цілому	98,4%		91,3%	

Отже, рівень успішності студентів контрактної форми навчання нижче рівня успішності студентів бюджетної форми навчання Різниця між середніми показниками успішності зимової та літньої сесії становить 7,1 %. Рівень успішності під час літньої сесії нижчий за зимовий.

Порівняння рівнів успішності за зимову сесію 2 курс Педагогіка вищої школи (денне відділення).

Таблиця 2.8

Порівняння рівнів успішності (денне відділення) 2 курс

Курс	контракт	бюджет
Магістри	97,2%	98,9%
В цілому	98%	

Можемо визначити що рівень успішності студентів бюджетної форми навчання вищий ніж рівень студентів контрактної форми навчання на 1,7%.

Таблиця 2.9

Зведена таблиця успішності освітньо-професійної програми Соціальна педагогіка (1 курс денна форма навчання)

№ з/п	Номер студента	Зимова сесія	Літня сесія	Середній бал
1	Студент № 1	4,5	4,3	4,43
2	Студент № 2	5	4,6	4,86
3	Студент № 3	5	5	5,00
4	Студент № 4	4	4,6	4,29
5	Студент № 5	4	4	4,00
6	Студент № 6	5	5	5,00
7	Студент № 7	4	4	4,00
8	Студент № 8	4,5	5	4,71

Отже, можна визначити що: Середній бал 5 мають – 2 студенти – 25%. Середній бал 4 мають – 2 студенти – 25%. Середній бал нижчий з 4,5 мають – 2 студенти – 25%. Середній бал вищий за 4,5 мають – 2 студенти – 25%

Зведена таблиця успішності освітньо-професійної програми Соціальна педагогіка (2 курс денна форма навчання)

№ з/п	Номер студента	Зимова сесія
1	Студент № 1	4,40
2	Студент № 2	4,80
3	Студент № 3	5,00
4	Студент № 4	5,00
5	Студент № 5	4,60
6	Студент № 6	4,80
7	Студент № 7	5,00
8	Студент № 8	5,00
9	Студент № 9	4,60

Визначемо, що на 2 курсі: Середній бал 5 мають – 4 студенти – 44,4%. Середній бал 4 мають – 0 студентів – 0%. Середній бал нижчий з 4,5 має – 1 досліджуваний – 11,1%. Середній бал вищий за 4,5 мають – 4 студенти – 44,4%.

За результатами таблиці А.1 (Додаток А) визначено, що з 30 студентів: Середній бал 5 мають – 2 студенти – 6,6%. Середній бал 4 мають – 3 студенти – 10%. Середній бал нижчий з 4,5 мають – 10 студентів – 33,3%. Середній бал вищий за 4,5 мають – 15 студентів – 50%.

З таблиці 2.18 видно, що: Ссередній бал 5 мають – 6 студентів. Середній бал 4 мають – 3 студенти. Середній бал нижчий з 4,5 мають – 2 студенти. Середній бал вищий за 4,5 мають – 7 студентів. Середній бал 3,75 мають – 3 студенти.

За результатами таблиці А.3. (Додаток А) визначено, що з 29 студентів - магістрів: Середній бал 5 мають – 5 осіб. Середній бал 4 має – 0 студентів. Середній бал нижчий за 4,5 мають – 8 осіб. Середній бал вищий за 4,5 мають – 16 студентів.

Таблиця 2.11

Зведена таблиця успішності освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи (зимова сесія, денна форма навчання)

№ з/п	Номер студента	Зимова сесія
1	Студент № 1	4,75
2	Студент № 2	4,25
3	Студент № 3	5,00
4	Студент № 4	5,00
5	Студент № 5	4,75
6	Студент № 6	4,25
7	Студент № 7	4,50
8	Студент № 8	4,00
9	Студент № 9	3,75
10	Студент № 10	4,75
11	Студент № 11	4,75
12	Студент № 12	5,00
13	Студент № 13	4,50
14	Студент № 14	5,00
15	Студент № 15	4,00
16	Студент № 16	4,75
17	Студент № 17	5,00
18	Студент № 18	4,00
19	Студент № 19	3,75
20	Студент № 20	4,00
21	Студент № 21	3,75
22	Студент № 22	5,00

Визначимо, що за освітньо-професійною програмою Педагогіка вищої школи: Середній бал 5 мають – 6 студентів. Середній бал 4 мають – 2 студенти. Середній бал нижчий з 4,5 мають – 2 студенти. Середній бал вищий за 4,5 мають – 14 студентів.

Зведена таблиця успішності освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи (зимова сесія, заочна форма навчання)

№ з/п	Номер студента	Зимова сесія
1	Студент № 1	4,75
2	Студент № 2	4,75
3	Студент № 3	5
4	Студент № 4	4,75
5	Студент № 5	4,5
6	Студент № 6	4,5
7	Студент № 7	5
8	Студент № 8	4,5
9	Студент № 9	4,25
10	Студент № 10	5
11	Студент № 11	5
12	Студент № 12	4,25
13	Студент № 13	4,75
14	Студент № 14	4
15	Студент № 15	4,75
16	Студент № 16	4,75
17	Студент № 17	4,75
18	Студент № 18	4
19	Студент № 19	5
20	Студент № 20	4,5
21	Студент № 21	4,75
22	Студент № 22	4,5
23	Студент № 23	5
24	Студент № 24	4,75

Загальні висновки щодо спостереження за результатами успішності магістрів освітньо-професійної програм «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка

вищої школи»

Після аналізу результатів успішності магістрів освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» заочного відділення, можна зробити наступні висновки:

За результатами двох років успішність знаходиться на високому рівні. На 1 курсі успішність становить 97,6%. На 2 курсі – в середньому становить 94,74%.

Аналіз результатів успішності магістрів освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» денного відділення вказує на те, що за два роки показники рівня успішності зросли на 22,35%. Середнє значення успішності становить: на 1 курсі – 77,15% , на 2 курсі – 99,5%.

Що стосується аналізу середнього балу, то серед всіх студентів які навчалися за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка»: 25 студентів – денного відділення; 30 студентів – заочного відділення

За 2 роки 10 студентів денного відділення мають середній бал – «5» - 40%, 2 студенти – «4» - 8%, 4 студенти «менше за 4,5» - 16%, 9 студентів – «більше за 4,5» - 36%.

14 студентів заочного відділення мають середній бал – «5» - 46,6%, 5 студентів «менше за 4,5» - 16,6%, 11 студентів – «більше за 4,5» - 36,6%.

З 55 студентів освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» 43,64% - мають середній бал «5», 3,64% - «4», 16,36% - «менше за 4,5», 36,36% - «більше за 4,5».

Після спостереження за результатами успішності магістрів освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», за результатами двох років, можна сказати, що рівень успішності також знаходиться на високому рівні, але поступово знижується, як на денному так і на заочному відділенні.

Денне відділення: 1 семестр – 100%, 2 семестр – 99,7%, 3 семестр – 98,8%. Рівень успішності знизився на 1,2%.

Заочне відділення 1 семестр – 100%, 2 семестр – 99,45%, 3 семестр – 98%. Рівень успішності знизився на 2%.

Аналізуючи середній бал бралися дані всіх студентів, які навчалися у магістратурі. З усіх студентів денного та заочного відділення 18,9% мають середній бал «5», 6,1% - «4», 23,3% - «менше 4,5», 48,2% - «більше 4,5», 3,05% - «більше 3,5».

Отже, можна зробити висновок, що за освітньо-професійними програмами «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка вищої школи» найменший відсоток становлять студенти з середнім балом «4», та студенти з середнім балом «більше 3,5». Найбільший відсоток студентів освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» має середній бал «5», а освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» - «більше 4,5».

2.3. Рекомендації з вдосконалення професійної підготовки

Процес реформування професійної освіти багато в чому залежить від рівня професійної компетентності педагогічних кадрів в системі середньої, спеціальної, професійної освіти (ССПО), так як від їх наукового потенціалу та професійної майстерності залежить рівень підготовленості випускників професійних коледжів та вузів.

Науково-методичні основи забезпечення ефективності підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів для освітніх установ ССПО мають багато невирішених проблем, які потребують аналізу та практичного вирішення. Аналіз системи підготовки педагогов-магістрів для ССПО дозволив виділити основні з них:

1. Зміст стандартів, навчальних планів, програм, навчально-методичного та дидактичного забезпечення вимагає науково-методичного обґрунтування, уточнення та доопрацювання.

2. Навчальні плани за напрямками підготовки педагогів-бакалаврів вимагають удосконалення та уніфікації у зв'язку з тим, що: педагогічні дисципліни розкидані по блоках навчального плану; у різних вузах,

найменування дисциплін педагогічного циклу наведені з різними назвами і в різному обсязі; необхідно звернути увагу на дидактичну послідовність вивчення дисциплін педагогічного циклу; на проходження педагогічної практики збільшити кількість годин; змістовий рівень програм, підручників, навчальних посібників та інших навчальних матеріалів по циклах педагогічних дисциплін підготовки магістрів педагогічних спеціальностей не повністю відповідає сучасним вимогам підготовки фахівців; звернути увагу на значення даної професії, даного факультету; підвищити рівень соціального значення

Виявлені недоліки визначають сьогодишню ситуацію, коли рівень професійно-педагогічної кваліфікації магістрів педагогічних спеціальностей для ССПО поки не відповідає завданням системи підготовки кадрів у закладі вищої освіти. Перелічені недоліки в організації, змісті та навчально-методичному забезпеченні навчального процесу підготовки педагогічних кадрів для ССПО свідчать про наявність багатьох проблем, які потребують науково-методичного обґрунтування і практичного вирішення. Рішення даних проблем, є на сьогоднішній день актуальною проблемою для подальшого розвитку ССПО.

Виходячи з проблем можна внести такі пропозиції щодо вдосконалення якості та ефективності підготовки педагогічних кадрів для ССПО: для виконання завдань, що впливають з державних, нормативних документів, що впливають на кадрові ресурси, необхідно:

Регулярно вивчати потребу освітніх установ ССПО у підготовці педагогічних та професійно-педагогічних кадрів.

Залучати в систему підготовки професійно-педагогічних кадрів педагогів-новаторів з освітніх установ ССПО.

Розробити механізм оцінювання ефективності підготовки педагогічних кадрів для системи ССПО.

Забезпечити інтеграцію вузів, що здійснюють підготовку кадрів за напрямом Професійна освіта та інститутів (центрів) підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів системи ССПО.

Створити і проводити на всіх рівнях системи вищої освіти моніторинг показників діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку кадрів.

Матеріально-технічне оснащення та навчально-методичне забезпечення, на рівні окремого вищого навчального закладу, може здійснюватися за рахунок наступних джерел: бюджетних коштів; коштів освітніх установ отриманих від навчання за контрактною основою, доходів допоміжних господарств, бібліотек, майстерень, спонсорів, опікунських установ та ін; коштів іноземних кредитів і грантів, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу.

У результаті цього з'являться можливості: збільшити кількість підготовлених педагогічних кадрів для ССПО у вузах, і в системі перепідготовки; вдосконалити матеріально-технічне оснащення факультетів вузів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів для ССПО.

Більш ґрунтовно вивчити позитивний досвід підготовки педагогів професійної освіти в магістратурі вузів країн СНД і далекого зарубіжжя.

Навчально-виховний процес на кафедрах, що здійснюють підготовку магістрів, привести у відповідність із завданнями та змістом фахових дисциплін.

Для працівників деканатів, які здійснюють підготовку магістрів педагогічних спеціальностей необхідно проводити: короткострокові курси підвищення кваліфікації, методологічні та методичні семінари, тренінги, круглі столи з обміну досвідом та ін.

Підвищити престижність професії викладача.

Розробити програми підвищення кваліфікації викладачів і керівників кафедр педагогіки в ЗВО по циклу психолого-педагогічних дисциплін.

ВИСНОВКИ

1. Система вищої освіти є одним із головних соціальних інститутів, покликаних забезпечити якісне входження молодого покоління в сферу суспільних відносин. Як соціальний інститут педагогічна освіта знаходиться у безпосередньому зв'язку із суспільством і відтворює характерні риси його розвитку. І тому проблеми педагогічної освіти, педагогічної діяльності, підготовки до педагогічної діяльності завжди знаходилися в центрі уваги науковців.

2. Професійну освіту розглядають як систему самостійних інтегративних процесів у багаторівневій структурі, цілеспрямована взаємодія яких приводить до створення нової цілісності - професійної діяльності робітника нового типу. У результаті створено концептуальні основи багаторівневої безперервної професійної освіти та професійної педагогіки як базової наукової дисципліни. Вона інтегрує поняття, закономірності, принципи, категорії інших наук (соціальних, природних, технічних), що визначають природу формування людини, можливості реалізації особистості в умовах інноваційного соціально-економічного розвитку.

3. До структури вищої освіти входять освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший бакалавр; бакалавр; магістр.

4. У закладах вищої освіти здобуття вищої освіти за спеціальностями всіх освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними (освітньо-науковою) програмами ступенево або неперервно залежно від вимог до рівня оволодіння певною сукупністю професійних компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

5. Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти, який здобувається на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра і передбачає оволодіння особою відповідною освітньо-професійною програмою та набуття

компетенцій для виконання завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Нормативний термін навчання за освітньо-професійною програмою магістра на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра становить півтора-два роки. Підготовку магістрів здійснюють університети, академії.

6. Метою професійної підготовки педагога вищої школи є формування його психолого-педагогічної компетентності, що передбачає вирішення таких основних завдань: цілеспрямоване формування діяльнісних компонентів та створення умов для особистісного розвитку майбутнього фахівця. Мета та завдання професійної підготовки педагогів вищої школи тісно взаємопов'язані з результатами цього процесу. Саме чітке уявлення й усвідомлення конкретних результатів діяльності забезпечує адекватність та ефективність її складових: форм, методів, засобів. Професійна підготовка того чи іншого фахівця, відповідно до чинного законодавства, здійснюється на основі галузевого стандарту фахової підготовки, основою якого є професійний портрет (професіограма), що відображає основні вимоги на рівні знань, умінь, навичок, особистісних характеристик майбутнього фахівця. Саме встановлення відповідності характеристик випускника ЗВО цьому професійному портрету, який відображає його готовність до професійної діяльності, і є метою навчально-виховного процесу.

7. Розвиток професійних якостей майбутніх педагогів вищої школи забезпечується активними формами й методами навчання, серед яких найбільш ефективними визначені ігрові форми (ігрове моделювання, аналіз професійних ситуацій, професійні ігри тощо), тренінги. Ігрові технології сприяють як засвоєнню професійних знань, оволодінню уміннями та навичками, так і розвитку систем розумових дій, естетично-моральних якостей, дійово-практичної сфери і самокерованих механізмів.

8. В ході експериментального дослідження успішності магістрів освітньо-професійних програм «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка вищої школи»

було встановлено:

Після аналізу результатів успішності магістрів освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» заочного відділення, можна зробити наступні висновки: за результатами двох років успішність знаходиться на високому рівні. За 1 та 2 семестри успішність становить 97,6%. За 3 семестр – в середньому становить 94,74%.

Аналіз результатів успішності магістрів освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» денного відділення вказує на те, що за два роки показники рівня успішності зросли на 22,35%.

За результатами успішності магістрів освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», за результатами двох років, можна сказати, що рівень успішності також знаходиться на високому рівні, але поступово знижується, як на денному так і на заочному відділенні. Рівень успішності на денному відділенні знизився на 1,2%. Рівень успішності на заочному відділенні знизився на 2%.

Отже, можна зробити висновок, що на спеціальностях за освітньо-професійними програмами «Соціальна педагогіка» та «Педагогіка вищої школи» найменший відсоток становлять студенти з середнім балом «4», та студенти з середнім балом «більше 3,5». Найбільший відсоток студентів освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» має середній бал «5», а освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» - «більше 4,5».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев Н. А. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения. Челябинск : Наука, 1995. 174 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. *Избранные психологические труды*. Москва : Педагогика, 1990. 164 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов. Москва : Аспект-Пресс, 2000. 376 с.
4. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2005. 804 с.
5. Андрущенко В., Бойченко М., Онкович Г. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 333 с.
6. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
7. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). Киев : Радянська школа, 1982. 198 с.
8. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 416 с.
9. Белоновская И. Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт : монография. Москва : ИРПО, 2005. 351 с.
10. Беляева А. П. Тенденции развития профессионального образования. Москва : Академия, 2007. 183 с.
11. Бермус А. Г. Управление качеством профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2003. 43 с.
12. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Элементы теории управления процессом обучения. Описание целей и способы их достижения в обучении. Москва : Знание, 1970. 80 с.

13. Битинас Б. П., Катаева Т. И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 8-14.
14. Вакарчук І. Якість освіти і вільна траєкторія студента. *Освіта*. 2009. № 15-16. С. 3.
15. Верже Ж. Средневековый университет: учителя. *Alma mater*. 1997. № 5. С. 36-40.
16. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. *Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти*. Київ, 2004. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7736/97/>.
17. Галаган А. И., Гоппа В. Д. Методические основы сравнительного анализа систем образования. *Проблемы зарубежной высшей школы*. Москва, 1995. Вып. 2. С. 52-56.
18. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Донецьк, 2008. 254 с.
19. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография. Киев : Поисково-издательское агентство, 1998. 252 с.
20. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 541 с.
21. Дмух Г. Ю. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности магистров электротехнического направления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Владивосток, 2010. 21 с.
22. Ермоленко В. А. Теоретические основы проектирования содержания непрерывного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 1999. 517 с.
23. Ерофеева В., Ефремова О., Склярова Е. Методологические и методические аспекты создания обучающей системы по математике в техническом университете. Москва, 2008. URL: <http://www.duskyrobin.com>.

24. Єнциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком інтер, 2008. 1040 с.
25. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. Київ : Видавничий ДІМ «Ін Юре», 2003. 24 с.
26. Залізник Л. Л. Первинна історія України : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1999. 285 с.
27. Карлов Н. Еще раз об ученых степенях и аттестации научных и научно-педагогических кадров. Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 3-15.
28. Кирилащук С. А. Гуманізація інженерної освіти як одна з умов її вдосконалення. *Мониторинг и контроль качества образования: Развитие методологии и опыт* : материалы X симпозиума. Москва, 2002. URL: <http://www.conf.vstu.edu.ua>.
29. Ковальчук В. Б. Педагогічні умови формування професійного мислення майбутніх фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 233 с.
30. Колий К. К. Вызовы XXI века и проблемы образования. Москва : ИЦПКПС, 2000. 55 с.
31. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
32. Коржуев А. В., Попков В. А. Подготовка преподавателя высшей школы. Харьков : Наука, 2007. URL: <http://portalus.ru>.
33. Коржуев А. В., Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования. Москва : Изд-во Академический проект, 2004. 432 с.
34. Кузин Ф. А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты : практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. Москва : «Ось-89», 2000. 320 с.
35. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя. Москва : Просвещение, 1989. 164 с.
36. Кучеров В.Г., Попов Ю. В., Подлеснов В. Н. Анализ факторов, влияющих

- на качество образования. *Мониторинг и контроль качества образования: Развитие методологии и опыт* : матер. X симп. Москва, 2002. С. 113-116.
37. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск : Изд-во: Удмурт. ун-т, 1992. 237 с.
38. Магистратура в вузах России / В. В. Балашов и др. Москва : Экономическое образование, 1999. 132 с.
39. Маливанов Н. Н. Организационно-педагогические основы формирования системы непрерывного образования в техническом вузе. Казань : Изд-во КазГТУ, 2004. 155 с.
40. Методичні вказівки з організації підготовки магістрів та виконання кваліфікаційної роботи магістра для студентів всіх спеціальностей університету / укл. А. І. Панасенко, М. Ю. Краснянський, Ю. М. Білогуров, М. Й. Біломеря. Донецьк : ДонНТУ, 2003. 20 с.
41. Мижериков В. А. Введения в педагогическую профессию. Москва : Просвещение, 2007. 115 с.
42. Микитась В. Л. Давньоукраїнські студенти і професори. Київ : Абрис, 1994. 287 с.
43. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2003. 405 с.
44. Микуляк О. П., Матвеев Г. П., Костюченко М. П. Модульная технология обучения. Донецк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2002. 246 с.
45. Михайлычев Е. А., Карпова Г. Ф., Леонова Е. Е. Педагогическая диагностика: история, теория, современность. Ростов-на-Дону : ЮО РАО, 2002. 252 с.
46. Молчанов И. Н. Мониторинг сферы высшего профессионального образования как комплексная система контроля и управления его развитием. *Вопросы статистики*. 2002. № 11. С. 60-64.
47. Наин А. Я. Инновации в образовании. Челябинск : ИПО МО РФ, 1995. 288 с.

48. Новий тлумачний словник української мови: 42 000 слів : у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 1999. Т. 2. 911 с.
49. Опольська М. В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2009. 331 с.
50. Орлов А. А. Кутьев В. О. Проблемы стандартизации высшего педагогического образования. *Педагогика*. 2001. № 6. С. 52.
51. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Academia, 2000. 270 с.
52. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.02.2010 р. № 99. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0099290-10#Text>.
53. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / під ред. Н. Г.Ничкало, В. О. Кудіна. Черкаси : Вибір, 2002. 322 с.
54. Садовничий В. А., Белокуров В. В., Сушко В. Г. Университетское образование. Москва : Изд-во МГУ, 1995. 350 с.
55. Сенашенко В. С., Комиссарова Н. Н. Введение магистратуры в вузах России. *Высшая школа России: научные исследования и передовой опыт*. Москва : НИИВО, 1995. Вып.5-6. С. 1-16.
56. Сенашенко В. С. Магистратура:второе рождение. *Высшее образование в России*. 1993. № 3. С. 35-39.
57. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки. *Педагогіка і психологія*. 1958. № 2. С. 41-44.
58. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва : Русский язык, 1984. 986 с.
59. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Українська радянська енциклопедія, 1977. 813 с.
60. Сущенко Н. В. Інтеграційні тенденції в дослідженні освітніх процесів. *Формування творчої особистості*. Запоріжжя, 2004. С. 28-31.

61. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва : Академия, 1975. 178 с.
62. Татур Ю. Г. О государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. *Учебно-методические материалы многоуровневого университетского образования*. Москва, 1995. С. 6-8.
63. Фініков Т. В. Академічна доброчесність: глобальний контекст та національна потреба. *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*. Київ, 2016. С. 9-36. URL: https://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf.
64. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАМА, 2002. 437 с.
65. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека. Москва : Логос, 1999. 318 с.
66. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 287 с.
67. Шматков Е. В., Коваленко О. Е. Методика профессионального обучения : в 2 ч. Харьков : Наука, 2002. Ч. 2. 214 с.
68. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Полиус, 1998. 639 с.

Додаток А

Результати дослідження

Таблиця А.1

Зведена таблиця успішності освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи (1 курс денна форма навчання)

№ з/п	Номер студента	Зимова сесія	Літня сесія	Середній бал
1	Студент № 1	5	4,75	4,88
2	Студент № 2	4,25	4,5	4,38
3	Студент № 3	4,75	4,75	4,75
4	Студент № 4	4,75	4,25	4,50
5	Студент № 5	4,25	4	4,13
6	Студент № 6	4	4,25	4,13
7	Студент № 7	4,75	4,25	4,50
8	Студент № 8	4,25	4,75	4,50
9	Студент № 9	4,5	4	4,25
10	Студент № 10	4,25	4,25	4,25
11	Студент № 11	4,5	4,75	4,63
12	Студент № 12	4	4	4,00
13	Студент № 13	5	5	5,00
14	Студент № 14	4,75	5	4,88
15	Студент № 15	4	4	4,00
16	Студент № 16	4,5	4,25	4,38
17	Студент № 17	4,5	4,5	4,50
18	Студент № 18	5	4,75	4,88
19	Студент № 19	4,75	4,5	4,63
20	Студент № 20	4,75	4,5	4,63
21	Студент № 21	4,75	4	4,38
22	Студент № 22	4,25	4,5	4,38
23	Студент № 23	4,75	4,75	4,75
24	Студент № 24	4,25	4	4,13
25	Студент № 25	4,25	4,25	4,25
26	Студент № 26	4	4	4,00
27	Студент № 27	4,25	4,75	4,50
28	Студент № 28	4,5	4,5	4,50
29	Студент № 29	5	5	5,00
30	Студент № 30	4,75	5	4,88

Зведена таблиця успішності освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи (1 курс заочна форма навчання)

№ з/п	Номер студента	Зимова сесія	Літня сесія	Середній бал
1	Студент № 1	5	5	5,00
2	Студент № 2	4,5	4,6	4,56
3	Студент № 3	4,5	4,4	4,44
4	Студент № 4	4,25	4,8	4,56
5	Студент № 5	4,5	5	4,78
6	Студент № 6	5	5	5,00
7	Студент № 7	4,25	4,6	4,44
8	Студент № 8	5	4,4	4,67
9	Студент № 9	4,75	4,6	4,67
10	Студент № 10	4,25	4	4,11
11	Студент № 11	5	5	5,00
12	Студент № 12	4,5	4,8	4,67
13	Студент № 13	4,25	4	4,11
14	Студент № 14	4,25	4,6	4,44
15	Студент № 15	4,25	4,8	4,56
16	Студент № 16	4,75	4,8	4,78
17	Студент № 17	4,5	5	4,78
18	Студент № 18	5	5	5,00
19	Студент № 19	4,75	5	4,89
20	Студент № 20	4,25	4,6	4,44
21	Студент № 21	4,75	5	4,89
22	Студент № 22	4,5	4,6	4,56
23	Студент № 23	4,75	5	4,89
24	Студент № 24	5	4,8	4,89
25	Студент № 25	5	5	5,00
26	Студент № 26	5	4,8	4,89
27	Студент № 27	4,5	4,2	4,33
28	Студент № 28	4,75	4,8	4,78
29	Студент № 29	4,75	4,2	4,44