

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК 378.091.12:005.73

ПОГОДЖЕНО

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету,
кандидат філософських наук, доцент

О. М. Савицька

“ ” 2021 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри педагогіки
доктор педагогічних наук, професор
Р. В. Сопівник

“ ” 2021 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему: «Шляхи формування професійної культури майбутніх
викладачів закладу вищої освіти»

Спеціальність
Освітня програма
Орієнтація освітньої програми

011 «Освітні, педагогічні науки»
«Педагогіка вищої школи»
«Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми

д-р. пед. н., професор
(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Сопівник Р. В.

(ПІБ)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

д-р. пед. н., професор
(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Васюк О. В.

(ПІБ)

Виконала

(підпис)

Берко Д. В.

(ПІБ)

КИЇВ – 2021

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

Затверджую

Завідувач кафедри педагогіки
доктор педагогічних наук, професор

Р. В. Сопівник
«10» вересня 2021 р.

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТУ

Берко Дарина Вікторівна

Спеціальність
Освітня програма
Орієнтація освітньої програми

011 «Освітні, педагогічні науки»
«Педагогіка вищої школи»
«Освітньо-професійна»

Тема магістерської роботи: «Шляхи формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти».

Затверджена наказом ректора НУБіП України від 22 червня 2021 р. № 1002 «С».

Термін подання завершеної роботи на кафедру «15» листопада 2021 року.

Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про виду освіти», Національна доктрина розвитку освіти XXI ст., Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», стандарт вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» для ОС «Магістр»; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Вивчити сутність та зміст поняття «професійна культура майбутніх викладачів закладу вищої освіти».
2. Дослідити методологію формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.
3. Проаналізувати досвід підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти за кордоном.
4. Розробити рекомендації щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти під час їх підготовки у закладах вищої освіти.

Дата видачі завдання: 11.09.2021р.

Керівник магістерської роботи _____

Васюк О. В.

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Завдання прийняла до виконання _____

Берко Д. В.

(підпис)

(прізвище та ініціали)

НУБІП Р Е Ф Е Р А Т України

Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

У вступі обґрунтовано актуальність магістерського дослідження, проаналізовано ступінь дослідженості проблеми, визначено його об'єкт і предмет, сформульовано мету та завдання, а також розкрито методи дослідження, теоретичне і практичне значення одержаних результатів.

Основна частина магістерської роботи складається з трьох розділів.

У I розділі «**Теоретичні засади формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти**» висвітлено сутність та зміст (поняття «професійна культура майбутніх викладачів закладу вищої освіти»), розглянуто середовище закладу вищої освіти, як умову формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти та проаналізовано методологію формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

У II розділі «**Підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти за кордоном**» проаналізовано сучасні моделі педагогічної освіти в країнах Західної Європи та висвітлено особливості формування та реалізації змісту програм підготовки викладачів в США.

У III розділі «**Організація та результати дослідження шляхів формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти**» здійснено емпіричне дослідження та запропоновано рекомендації щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

У висновках сформульовано та узагальнено основні результати магістерського дослідження.

Список використаної літератури складається з 66 джерел.
Ключові слова: культура, професійна культура, заклад вищої освіти, викладач закладу вищої освіти.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 9	
1.1. Сутність та зміст поняття «професійна культура майбутніх викладачів закладу вищої освіти».....	9
1.2. Середовище закладу вищої освіти як умова формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти..	18
1.3. Методологія формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.....	21
Висновки до розділу 1.....	27
РОЗДІЛ II. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ	29
2.1. Сучасні моделі педагогічної освіти в країнах Західної Європи..	29
2.2. Особливості формування та реалізації змісту програм підготовки викладачів в США.....	41
Висновки до розділу 2.....	50
РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	52
3.1. Рівні, критерії та показники сформованості професійної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти.....	52
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	62
3.3. Рекомендації щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.....	65
Висновки до розділу 3.....	72
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ	85

НУБІП України

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Однією з багатогаспектних сучасних проблем, що має актуальне соціальне і наукове значення є проблема формування культури майбутнього фахівця. Тенденції гуманізації і індивідуалізації навчального процесу у вищій школі змушують переглянути не тільки зміст, технології і організаційні форми навчального процесу, а й зовсім по-іншому поставити проблеми виховання, освіти і розвитку особистості, формування її культури.

Проблема виховання фахівця, який поєднує високий професіоналізм, інтелегентність, соціальну зрілість і творчий потенціал, може бути вирішено у закладі вищої освіти шляхом системної науковообґрунтованої організації різних видів діяльності студентів, оскільки їх особистісна і професійна культура формуються в процесі різнопланової діяльності, а розвиток і самовизначення залежить від широти, діапазону і змісту цієї діяльності.

У науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід дослідження особливостей формування професійної та педагогічної культури. Це, насамперед, праці Є. Бондаревської, І. Зязюна, О. Гармаша, І. Ісаєва, А. Мудрика, В. Радула, В. Сластьоніна та ін. Найбільш ґрунтовними є праці І. Беґа, С. Вітвицької, Н. Кузьмінної, Е. Клементьєва, Н. Крилова, С. Сисоєвої, О. Уваркіної, В. Гриньової.

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» в якості одного із найважливіших напрямів реформування системи освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, індивідуалізації та етнізації навчання. Вирішити це завдання здатні лише педагоги, котрі мають високий рівень професійної культури. Розуміння сутності професійної культури майбутніх викладачів передбачає насамперед усвідомлення її як одного з проявів загальної культури.

У підготовці майбутнього викладача вищої школи особливе місце посідає формування професійної культури, оскільки звання «педагог» набуває свого справжнього сенсу тоді, коли воно невіддільне від поняття «культура». Лише в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці,

здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує школа, суспільство загалом. Культура є підґрунтям формування особистості педагога.

Таким чином, визнання суспільної потреби у формуванні професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти з огляду на напрацьований історично-педагогічний досвід, аргументують актуальність і доцільність вибору теми нашого магістерського дослідження: «**Шляхи формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти**».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити процес формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Вивчити сутність та зміст поняття «професійна культура майбутніх викладачів закладу вищої освіти».
2. Дослідити методологію формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.
3. Проаналізувати досвід підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти за кордоном.
4. Провести констатувальне та формувальне дослідження професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.
5. Розробити рекомендації щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти під час їх підготовки у закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Предмет дослідження – процес формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Під час дослідження для досягнення мети, реалізації завдань використано сукупність взаємодоповнюваних методів:

– *теоретичні*: аналіз, синтез та узагальнення наукових досліджень у галузі філософії, психології, педагогіки та методики професійного навчання, зокрема нормативних документів, концепцій; наукової та науково-методичної літератури, довідкової літератури, періодичних педагогічних видань, інтернет-ресурсів з метою визначення концептуальних положень та

основних категорій, стану розробленості проблеми формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти; логіко-структурний аналіз – для з'ясування сутності та структури понять: «професійна культура»,

«професійна культура викладача закладу вищої освіти», «формування професійної культури викладача», обґрунтування теоретичних і методичних

основ формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти; індукція, дедукція, систематизація – для обґрунтування шляхів розв'язання проблеми та методичних основ дослідження; системний підхід –

для визначення системи взаємопов'язаних елементів, спрямованих на досягнення мети дослідження; узагальнення – для формулювання висновків і

рекомендацій щодо організації процесу формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти;

– *емпіричні*: анкетування, бесіда, тестування – для виявлення чинників формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти; статистичні – для оброблення, представлення та перевірки результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у наступному:

– визначено та обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних заходів, що сприяють успішному формуванню професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої;

– уточнено сутність, зміст та функції професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої;

– удосконалено форми й методи професійної підготовки майбутніх викладачів закладу вищої;

– набули подальшого розвитку науково-теоретичні положення про сутність, зміст і структуру професійної культури викладача вищої школи.

Практична значущість одержаних результатів визначається тим, що розроблено методика щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

На захист вносяться **положення**, результати й висновки яких можуть бути використані в теорії і практиці закладів вищої освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців за освітнім рівнем «Магістр» педагогічних спеціальностей; для подальших наукових педагогічних

досліджень, укладання освітніх програм та методичних рекомендацій, при

оновленні лекційних курсів, практичних занять, завдань для самостійної та науково-дослідної роботи студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення магістерського дослідження знайшли відображення у таких працях:

Берко Д. В. До питання професійної культури викладача закладу вищої освіти. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників: зб. доповідей учасників всеукраїнської студентсько-учнівської науково-практичної он-лайн конференції.* Київ : НУБІП України, 2021. С. 19-20.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (66 найменувань, з них – 9 іноземною мовою).

Загальний обсяг магістерської роботи – 88 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність та зміст поняття «професійна культура майбутніх викладачів закладу вищої освіти»

Одним із найголовніших елементів якості майбутнього фахівця є професіоналізм, але зауважимо, що високий рівень професіоналізму, якість ділової кваліфікації— визначається передусім культурою діяльності як об'єднувальною, стрижневою характеристикою особистості. Разом із професійним необхідним є і духовне формування особистості, поєднання професіоналізму і вченості з високою культурою.

Н. Сегеда в своїй статті зазначила, що «професійне зростання є процесом взаємообміну, поліфонічного злиття смислів індивідуального і культурного смислів професійно-педагогічної діяльності, що супроводжується специфічною організацією проявів єдності особистості педагога і освітньо-розвивального простору, де він виступає суб'єктом набуття професійного покликання з метою взаємозумовленого оновлення професійно-педагогічної якості його особистості, і педагогічної діяльності та утворення на цьому підґрунті авторської педагогічної системи, актуальної як для себе, так і для іншого. Виявом істинного суб'єкта професійного зростання є вільний вибір, саморозвиток професійно-педагогічної якості, що здійснюється поза утилітарними потребами як феномен ситуативно нестимульованої діяльності, спрямованої на перетворення творчого потенціалу особистості в індивідуально-професійний ресурс викладача. Така специфічна самотворчість у сфері професійної діяльності не є запрограмованою генетичною індивідуальною властивістю, тому постає проблема з'ясування джерела цієї неадаптивної, спрямованої на самозміну

активності засобами педагогічної професії, що має акмеологічну сутність» [58, с. 193].

Необхідність вирішувати професійні завдання потребує формування у майбутніх викладачів закладу вищої освіти системи гнучких знань, умінь і навичок, розвинуеного професійного мислення. Одним із перспективних напрямів є підвищення рівня професійної культури. Суть її полягає в тому, щоб у закладі вищої освіти допомагати студенту усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов'язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності [54].

Відомо, що високий рівень професійної культури характеризується розвинуеною здатністю до розв'язання професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю. Питання дослідження сутності та змісту професійної культури спеціаліста заслуговує на особливу увагу і має наукове, теоретичне і практичне значення.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців натрапляємо на розрізнення випускників закладів вищої освіти – спеціалістів, які володіють знаннями, вміннями, навиками своєї справи, і професіоналів, які володіють, окрім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою.

С. Сисоева справедливо вказує на те, що сьогодні спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, які необхідні майбутньому викладачу, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінний. Розв'язання означеної суперечності С. Сисоева бачить у підвищенні ефективності організації навчального процесу у професійних закладах освіти [48].

І. Бех наголошує на важливості оволодіння професією в житті кожної людини і справедливо вказує на те, що професійна діяльність служить одним із основних способів життєвого самовизначення [16].

Зауважимо, що деякі автори вважають професійну культуру системою соціальних якостей, яка безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності. Саме через професійну діяльність кожний майбутній викладач може досягти максимальних для себе результатів в удосконаленні своїх знань, умінь, навиків та здібностей.

Е. Клементьєв стверджує, що професійна культура – це процес розвитку цілісної особистісної культури будь-якого майбутнього фахівця, важливими критеріями якої є світогляд і методологічне мислення.

В. Правоторов переконливо доводить, що професійна культура – це найважливіша духовна якість особистості, яка проявляється у здатності знаходити задоволення в праці. Між іншим, Н. Крилова вважає професійну культуру підсумком якісного розвитку знань, інтересів і переконань, здібностей і соціальних почуттів, а також норм діяльності й поведінки [38].

Зважаючи на аналіз публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців, виокремимо такі компоненти професійної культури.

- формування наукового світогляду;
- оволодіння складними прийомами роботи з будь-якою інформацією;
- розвиток і професіоналізація мислення;
- встановлення певної структури характеру;
- формування індивідуального стилю діяльності;
- оптимізація індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей;
- засвоєння творчого підходу до вирішення пізнавальних і практичних завдань;
- формування стійкої професійної позиції [24].

Специфіка професійної культури окреслюється головним чином своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, які виконуються. Ми погоджуємося з висновками В. Грицьової в тому, що ефективність будь-якого процесу забезпечується врахуванням специфіки об'єкта діяльності, а також особливостями суб'єкта спілкування, що дає підстави вважати культуру

педагога та інших фахівців, тобто професійну культуру такою, яка втілює в собі всі основоположні загальні якісні характеристики духовної культури [25].

Фундаментальна перебудова всієї системи української освіти передбачає перехід до системної підготовки фахівців нової формації, що спирається на принципи суб'єктно-суб'єктних відносин, активно залучає студентів до процесу їх професійного становлення, спрямованого на розвиток творчої активності особистості. У зв'язку з цим, професійна підготовка у вищій школі потребує нової орієнтації педагогічного процесу, пов'язаного з використанням нових педагогічних підходів, освітніх технологій і змісту професійної підготовки сучасного викладача, здатного самостійно вирішувати складні завдання у професійній діяльності.

У ситуації, що склалася одним із основних завдань сучасної вищої школи, є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, здатного до продуктивної професійної діяльності, до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, який володіє технологіями в своїй спеціальності, умінням використовувати отримані знання під час вирішення професійних завдань. На практиці далеко не завжди фахівці з вищою освітою здатні реалізувати подібні завдання, тому що традиційна підготовка фахівців, орієнтована на формування знань, умінь і навичок в предметній області, все більше відстає від сучасних вимог.

Основою освіти сьогодні повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки єнособи мислення і діяльності. Необхідно не тільки випустити фахівця, який отримав підготовку високого рівня, але і включити його вже на стадії навчання в розробку нових технологій, адаптувати до умов конкретного виробничого середовища, зробити його здатним до прийняття нових рішень.

Аналізуючи характер взаємозв'язку професійної діяльності і культури майбутнього викладача закладу вищої освіти, необхідно підкреслити, що не будь-яку діяльність викладача і не будь-який її результат можна

характеризувати як певний рівень «культури». Високий рівень культури діяльності визначається тим, що вона не тільки сприяє появі суспільно корисних продуктів, а й розвиває, вдосконалює саму особистість викладача

як суб'єкта суспільних продуктивних сил. Головна мета культурного

розвитку викладача закладу вищої освіти – реалізація творчих можливостей

особистості, набуття професіоналізму. Важливою є думка про те, що

професіоналізм – сукупність психо-фізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння і тривалого виконання

професійної діяльності, що забезпечує ефективніший рівень розв'язання

складних професійних завдань в особливих умовах.

Культура професійної діяльності викладача закладу вищої освіти характеризує певний рівень виконання людиною своїх службово-

кваліфікаційних обов'язків в умовах середньої школи. Рівень сформованості

цього феномена залежить від: спрямованості і стійкості соціально значимих

мотивів діяльності викладача (потреби, інтереси, цінності, погляди);

відповідності психофізичних властивостей особистості викладача (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність

професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості

майбутнього викладача закладу вищої освіти (мислення, пам'ять, емоції,

почуття, воля); повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і

спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого досвіду в процесі

педагогічної практики; соціальної активності майбутнього викладача [66].

На тлі аналізу суперечливого, діалектичного характеру людської

діяльності професійна культура в цьому дослідженні розглядається як певний

ступінь оволодіння професією, соціально-культурне явище, яке має складну

структуру, котра включає предмет, засоби для вирішення професійних

завдань і результат професійної діяльності.

Професійна діяльність як складна динамічна система має свою

специфічну структуру і містить декілька елементів: гностичний,

конструктивний, організаційний і комунікативний.

В. Мілерян пропонує розглядати чотири основні компоненти моделі професійної підготовки [46].

Перший компонент – формування системи розвинених, гнучких професійних знань, умінь, навичок і мислення, що забезпечують успішне розв'язання нестандартних нових професійних завдань.

Другий компонент – це здатність самостійно вчитися, набувати професійних знань, навичок, умінь, оволодівати новими технологіями, удосконалювати кваліфікацію. Низка дослідників вважають доцільною можливість вирішення проблеми вдосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти через актуалізацію самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим особливого значення в практиці сучасної вищої освіти набувають форми і методи роботи, які стимулюють самостійність і творчість студентів.

Поділяємо точку зору про те, що в сучасних умовах освітній заклад повинен забезпечувати не тільки систему загальноосвітніх і спеціальних знань, умінь і навичок майбутніх викладачів, але також формувати і розвивати у них потреби самостійно здобувати знання. Тому підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, на наш погляд, найбільш ефективно буде відбуватися в процесі організації самостійної пізнавальної діяльності студента, спрямованої на постановку і рішення їм самим конкретних навчальних завдань. Самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах: організації розумової праці, пошуку необхідної інформації, участі в науково-дослідній роботі, в конкурсах, олімпіадах, конференціях. Психологічні передумови розвитку самостійної роботи студентів полягають в їх успіхах у навчанні, позитивному до нього відношенні, розумінні того, що за правильно організованої самостійної роботи розвиваються навички і досвід творчої діяльності.

Третій компонент базується на вимогах гуманізації та гуманітаризації освіти. Ідея та практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визнання особистості як унікальної, неповторної індивідуальності кожної людини, її життя і здоров'я як пріоритетної домінанти соціальної вартості, як

найціннішого скарбу суспільства, збереження і розвиток якого потребує певних умов. Гуманізація професійної освіти передбачає також створення умов для розвитку системи професійних рис особистості, що визначаються

вимогами майбутньої професійної діяльності, а також системи психологічних знань, навичок і вмій щодо ефективного розв'язання проблем співіснування, співпраці та спілкування.

Четвертим компонентом автор розглядає систему професійних знань, умінь та навичок, які відповідають вимогам професійної діяльності викладача, функціям і обов'язкам майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Один із компонентів професійної підготовки базується на гуманізації освіти. Ідея та практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визнання особистості – унікальної, неповторної індивідуальності кожної

людини, її життя і здоров'я – як пріоритетної домінанти соціальної вартості, як найціннішого скарбу суспільства, збереження і розвиток якого потребує

певних умов. Гуманізація професійної освіти передбачає також створення умов для розвитку системи професійних рис особистості, що відповідають вимогами майбутньої професійної діяльності.

Необхідно, передусім, звернути увагу на професійну готовність спеціаліста, яку визначають низкою властивостей і характеристик: психологічною готовністю, тобто сформованістю певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; науково-методичною готовністю,

що передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності;

практичною готовністю, наявністю сформованих на очікуваному рівні професійних умінь і навичок; психофізичною готовністю, наявністю

необхідних передумов для професійної діяльності й оволодіння певною спеціальністю, сформованістю професійних якостей особистості; фізичною

готовністю, відповідністю стану здоров'я та фізичного розвитку до вимог професійної діяльності і професійної працездатності.

На нашу думку, забезпечення професійної мотивації студентів залежить також і від викладачів у закладах вищої освіти. Тому пропонуємо такий підхід до підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти:

насичення змісту навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання студента як професіонала; нарощування змісту і новизни навчального матеріалу; надання студентам необхідної свободи для виявлення своїх творчих можливостей; творче ставлення самих викладачів до викладання свого предмета, інтерес до науки, їх компетентність і авторитет як особистості; систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів; стимулювання самоосвіти студентів, підтримування пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Розвиток професійної культури в процесі навчання неможливий без розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Тому для розвитку творчого мислення пропонуємо такі шляхи: сприймання наукової інформації для логічного опрацювання, для встановлення причинно-наслідкових зв'язків; дотримання принципів наукової організації навчання та організації наукової розумової праці; виявлення самостійності, критичності, уміння сприймати нові ідеї.

Відповідно до цього можна визначити стадії творчого процесу, які є важливим чинником формування розвитку та становлення професійних якостей майбутніх спеціалістів: виникнення проблеми, відчуття необхідності її вирішення; сприймання й аналіз ситуації, усвідомлення проблеми; формування гіпотези, пошук шляхів вирішення проблеми; початок розв'язання проблеми, складання плану пошуку вирішення проблеми; виникнення ідеї правильного засобу розв'язання проблеми; практична реалізація ідеї.

Зазначимо, що для формування професійної культури велика роль належить набуванню пізнавальної компетентності, яка виявляється в уміннях працювати з текстом, в уміннях інтерпретувати суперечливий матеріал,

оцінювати суперечливу інформацію і формулювати гіпотези її вирішення, оцінювати альтернативні погляди та формувати своє ставлення до них.

Успішність студентів у закладі вищої освіти визначається не лише станом організації освітнього процесу, а й психологічними закономірностями навчально-професійної діяльності. Якщо не враховувати ці умови, це може бути однією з причин неуспішності студентів, до яких можна додати ще й недооцінку студентами теоретичних знань, несформованість прийомів мислення, неволодіння раціональними методами пізнання, прагматичну спрямованість на близьку мету (скласти залік, екзамен тощо).

Виокремимо шляхи усунення недоліків успішності студентів: перевести набування знань у процес самостійної пізнавальної діяльності студентів, систематично контролювати й оцінювати її результати, виховувати культуру грамотного мислення студентів, що становить основу для об'єктивної творчості; брати до уваги все краще й нове, вміти критично оцінювати самого себе, щоб не обмежувати можливості розвитку своїх потенційних сил.

Надзвичайно важливо, щоб майбутні викладачі закладу вищої освіти, здобуваючи знання, усвідомлювали, що самостійна робота покликана завершити процес формування сучасного інформаційно-компетентного викладача, тому що ніякі знання, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть уважатися справжнім надбанням особистості.

Отже, вирішення професійних завдань можна зреалізувати за умови підвищення рівня професійної культури спеціаліста шляхом формування спеціальних, психолого-педагогічних знань і вмінь майбутнього фахівця, моделювання реальних професійних відносин у період навчання студента у закладі вищої освіти і включення його у міжособистісні стосунки як повноцінного суб'єкта.

1.2. Середовище закладу вищої освіти як умова формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Однією з багатоаспектних сучасних проблем, що має актуальне соціальне і наукове значення є проблема формування культури майбутнього фахівця. Тенденції гуманізації і індивідуалізації навчального процесу у вищій школі змушують переглянути не тільки зміст, технології і організаційні форми навчального процесу, а й зовсім по-іншому поставити проблеми виховання, освіти і розвитку особистості, формування її культури [36].

Проблема виховання фахівця, який поєднує високий професіоналізм, інтелігентність, соціальну зрілість і творчий потенціал, може бути вирішено у закладі вищої освіти шляхом системної науково обгрунтованої організації різних видів діяльності студентів, оскільки їх особистісна і професійна культура формуються в процесі різнопланової діяльності, а розвиток і самовизначення залежить від широти, діапазону і змісту цієї діяльності.

Якщо виховання у закладі вищої освіти розглядати як процес систематичного і цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості, то виховання професійної культури – це формування системи таких соціальних якостей, що безпосередньо забезпечують творчий рівень трудової і професійної діяльності майбутнього фахівця, визначають його особистісні характеристики, відношення до праці, потребу у самовдосконаленні [15, 22].

На рівні професійної культури майбутнього фахівця впливають багато чинників, але найвагомішими з них є: наукова і загальна культура викладачів, культура організації різнопланової діяльності студента у закладі вищої освіти, якість і естетичний вигляд матеріально-технічного і методичного забезпечення навчального процесу.

У закладі вищої освіти завдання формування загальної і професійної культури майбутнього фахівця вирішується колективом викладачів – людей різного віку і досвіду різних спеціальностей і педагогічних поглядів, різного

характеру і темпераменту, морального розвитку тощо. Формування професійної культури майбутнього фахівця неможливо на кафедрі, де не склалась культура сумісної діяльності і міжособистісного спілкування викладачів. Тому оновлення вимог до професійної культури майбутнього фахівця автоматично доповнюють перелік вимог до науково-педагогічного складу навчального закладу, адже наукове знання може існувати тільки в певному культурному середовищі [36].

Гуманізація освіти й виховання пов'язана також з якісною зміною їх змісту й стилю, впровадженням нових форм спільної діяльності викладача і студента, оскільки досягти педагогічних цілей освіти можливо лише за умов демократичних, діалогових, варіативних методів спілкування, що формують стійкі внутрішні духовні основи молоді [26].

Формування цілісної культури майбутнього фахівця відбувається також у процесі вивчення навчальних дисциплін – фундаментальних, гуманітарних, спеціальних, що створюють моральну, інтелектуальну і психологічну базу для професійної майстерності, формують широкий спектр творчих здібностей молоді. Підвищення рівня професійної культури студента неможливо також без покращення якості навчальної діяльності, а саме: культури навчальної праці, її продуктивності за рахунок наукової організації та інтенсифікації навчального процесу, збільшення коефіцієнту корисної аудиторної і позаурочної роботи.

На практиці це означає певні зміни в організаційній структурі закладу вищої освіти, що враховували б тенденції інтеграції навчально-виховної, наукової та виробничої діяльності, створювали б умови для формування соціокультурних аспектів професійної діяльності майбутніх фахівців, адаптували механізм організації різнобічної діяльності студентів до нових вимог часу.

Гармонійний розвиток особистості неможливий без підвищення обсягу культурного і інформаційного наповнення навчального процесу, впровадження проблемного навчання, моделювання професійних ситуацій,

ділових ігор, інтерактивних технологій навчання [19, 52]. Таке середовище створюють міждисциплінарні інтегративні курси, що творчо й цілеспрямовано поєднують різні галузі знань, зберігаючи їх системність і цілісність, формують і розширюють кругозір студентів, створюють моральну, інтелектуальну і психологічну базу для майбутньої праці [22].

Слід зауважити, що професійна культура фахівця залежить не тільки від організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, а й організації всієї структури діяльності студента (навчальної, науково-дослідної, трудової, суспільної, культурної та іншої). Причому процес формування цілісної особистісної культури передбачає ускладнення, розширення видів діяльності студента протягом навчання у закладі вищої освіти що, позитивно впливає на якість навчальної діяльності, поглиблює мотивацію, розвиває зацікавленість і відповідальність студентів за результати навчання [20].

Участь студентів на всіх рівнях управління навчальним закладом (самоуправління і соуправління), залучення до розробки і обговорення заходів щодо удосконалення навчально-виховного процесу, підвищення його якості і ефективності створюють єдиний морально-психологічний клімат, стимулюють творчу активність, професійне і моральне становлення майбутнього фахівця [37].

Особлива роль у формуванні творчої активності, розумового мислення, інтелектуальної і професійної культури майбутніх фахівців належить науково-дослідницькій роботі студентів як комплексного засобу формування культури. Її ефективність підвищується залежно від рівня організації, зв'язків з реальним дослідженням кафедр, змістом і якістю самостійної роботи студентів [34].

В організації цієї роботи повинні поєднуватися різні напрями, форми і види, що комплексно розвиватимуть культуру майбутнього фахівця, його світоглядну, загальнонаукову і методологічну підготовку, уміння вести наукові дискусії.

Таким чином, організаційно-практичні, управлінські проблеми, що пов'язані з пошуком нових форм організації виховної роботи, апробація нових ідей, принципів і методів виховання, стиль міжособистісних відносин можуть бути вирішені скоординованими зусиллями усіх викладачів і співробітників навчального закладу, відвертих відносин між педагогічним колективом і колективом студентів.

1.3. Методологія формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Необхідність розвитку професійної культури педагога обумовлена постійно зростаючими вимогами до рівня загальної та спеціальної підготовки випускників вузів; зміною загальноосвітніх парадигм, що фіксують перехід від масово-репродуктивних форм та методів викладання до індивідуально-творчих; підготовкою майбутніх спеціалістів до професійного, компетентного входження в ринок праці з міцно сформованими потребами в постійному професійному саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, категорія «культура» є однією з найбільш загальних у науковому тезаурусі категорій та має багато визначень. Зокрема в Українському педагогічному словнику ми знаходимо таке тлумачення: «культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ЗВО, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під

культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [23, с. 182].

У своєму етимологічному значенні поняття «культура» бере початок в античності. Його можна віднайти в трактатах філософів та педагогів Стародавньої Греції та Риму. Спочатку у розумінні культури душі, розуму, тіла, що досягається шляхом цілеспрямованих вправ і виховання. Загалом, в античній свідомості розуміння культури ототожнюється з пайдеєю, тобто освіченістю.

Перше наукове визначення культури було здійснено англійським етнографом Е. Тейлором: «Культура в широкому сенсі складається у своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства» [64, с. 17].

Філософи відносять до культури все, створене людиною. Як зазначає А. Арнольд, в межах цього предметоцентричного підходу культура розуміється як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що представлені у вигляді конкретних результатів і продуктів людської діяльності [11]. У. Беккет розглядав культуру як «міцні вірування, цінності і норми поведінки, що організують соціальні зв'язки і роблять можливою загальну інтерпретацію життєвого досвіду» [51, с. 14].

Проте, як зазначає багато науковців, суттєвим недоліком такого підходу є зведення аналізу феномену культури виключно до сфери матеріального виробництва та духовного життя суспільства та виведення з контексту дослідження діяльності як головної форми активності людини та способу її існування в суспільстві.

Тому в наш час певну популярність має діяльнісний підхід до аналізу сутності і змісту культури. Сутність цього підходу досить повно характеризують узагальнення Д. Ольшанського, який розглядав культуру як масову діяльність людей у певній соціальній системі з виробництва, збереження, розповсюдження і споживання цінностей, що пропонуються

прийнятою у суспільстві системою соціальних інститутів, та результати досліджень Е. Маркаряна, який пов'язував культуру з технологією відтворення і виробництва певного типу людського суспільства, розглядаючи

її не просто як засіб освоєння світу, а як функціональну спрямованість цих засобів на розвиток суспільного цілого, позабіологічно відпрацьований спосіб діяльності [41, с. 60].

Таке розуміння культури дозволяє, з одного боку, розглядати процес формування професійної культури майбутніх педагогів у взаємозв'язку з процесом їхнього професійного становлення, як підготовки до майбутньої професійної діяльності, з іншого – визначати її зміст відповідно до вимог цієї діяльності.

Крім того, існує підхід до розуміння культури, що ґрунтується на теорії «соціального наслідування» (соціологічний підхід). Найбільш відомий представник цього напрямку Б. Маліновський вважав, що «соціальне наслідування є ключовим поняттям культурної антропології. Зазвичай воно називається культурою». На думку американського вченого, зміст культури складають «винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї і цінності, що успадковуються» [40].

З позицій соціологічного підходу культура розглядається перш за все, як поняття колективне. Це – спільні для даного колективу ідеї, цінності і правила поведінки, за допомогою яких формується колективна солідарність як основа соціальності. Врахування положень цього підходу дає можливість, по-перше, враховувати особливості соціокультурного середовища вищого навчального закладу у процесі формування професійної культури майбутніх педагогів, використовуючи механізми «соціального навчання» (С. Девіс, К. Клакхем, Ч. Хоккет), по-друге, розглядати процес професійної освіти як керовану культуростворюючу діяльність [33, с. 159-161].

Використання надбань соціологічного підходу, зокрема, системи соціальної дії Т. Парсонса, за якою соціальний рівень культури складається з таких компонентів: систем виробництва та відтворення культурних зразків,

системи соціокультурної презентації (механізм обміну діяльностями між членами колективу), системи соціокультурної регуляції (механізми підтримання нормативного порядку і зняття напруги між членами колективу)

дозволяє екстраполювати у процес формування професійної культури педагогів найбільш важливі соціальні функції культури – консервації, трансляції та соціалізації.

Слід відзначити, що у сучасній культурології і науковій педагогіці розрізняють культуру суспільства (цивілізації), культуру окремих соціальних груп (субкультуру) та культуру особистості. Культура цивілізації

розглядається як певна соціальна система, яка містить в собі сукупність духовних, моральних і наукових знань і цінностей, створених людством у процесі суспільно-історичної практики. Під культурою особистості як

правило розуміють знання, вміння, навички; рівень інтелектуального, морального і естетичного розвитку; світогляд; способи і форми спілкування,

а також такі якості, як акуратність, ввічливість, самоконтроль тощо, які у всій своїй сукупності реалізуються у діяльності людини [63]. Таким чином,

певні цінності, традиції, знання, вимоги до поведінки відпрацьовуються у межах загальної культури суспільства і стають особистісним надбанням

кожної людини у процесі діяльності, інтеріоризуються на особистісному рівні в залежності від обставин, у яких відбувається ця діяльність, від позиції суб'єкта діяльності та від впливу різних факторів (соціуму, виховання, освіти).

Отже процес формування культури особистості може бути керованим у разі застосування адекватних педагогічних впливів.

При цьому ми спираємось на визначення сутності і змісту професійно-педагогічної культури у роботах В. Слассьоніна [61, 62] та І. Ісаєва [32], де

цей феномен розглядається як складне системне утворення, що представляє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-

ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності.

Слід відзначити, що у педагогічній науці відсутня єдність щодо визначення сутності й змісту професійної культури вчителя, що зумовлює вживання термінів «професійна культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура».

В. Зелюк вважає професійну і педагогічну культуру синонімічними поняттями, стверджуючи, що існує більш широка категорія – «культура майбутнього вчителя», що поєднує в собі різні види особистісної культури, в тому числі і професійну [30].

О. Рудницька визначає педагогічну культуру як «сукупність сформованих якостей особистості вчителя, які знаходять свою проекцію в його вміннях та проявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності» [56].

Ми поділяємо думку В. Радула, В. Кравцова, М. Михайліченка, які розглядають професійну культуру як поняття у змістовному плані ширше, аніж педагогічна культура, як таке, що найбільш повно відображає професійний розвиток особистості вчителя та його діяльність у професійній сфері, вважають, «що професійна культура вчителя є складовою його загальної культури, складним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності» [56, с. 85].

При цьому автори спираються на визначення Н. Крилової, яка під професійною культурою фахівця розуміє «єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства і працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно вирішувати оперативні задачі; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності до розширення професійного досвіду» [38, с. 40],

висновки І. Зязюна та Г. Сагач, що важливими показниками професійної культури вчителя є системний світогляд, модельне мислення, практикологічна, рефлексивна та інформаційна озброєність, компетентність спілкування і управління, конкретно-предметні знання [31] та вищенаведену позицію

В. Сластьоніна [61]. Ми враховуємо думку В. Кравцова, що «професійна культура має об'єктивний вимір, що характеризує її як суму надбань, цінностей, установок, способів спілкування, традицій, ритуалів, досягнень науки, освіти, що, будучи створеними в процесі діяльності людей, через опредмечування відділилися від них і стали самостійними утвореннями зі специфічними зв'язками, та суб'єктивний, що виражається у особистісній інтеріоризації цих надбань та атрибутів» [35, с. 83].

Разом з тим, професійна культура реалізується тільки через суб'єктивний вияв, тобто є «складним інтегральним утворенням в цілісній структурі особистості фахівця, що ... може формуватися лише в контексті соціальної, суспільно-корисної діяльності» [6, с. 83]. Тобто, професійна культура стає особистісним надбанням майбутнього викладача лише в умовах залучення до певної діяльності, у процесі якої відбувається особистісна інтеріоризація вищеназаних атрибутів об'єктивного вияву професійної культури.

Слід відзначити, що діяльнісний підхід до інтерпретації культури та професійної культури дозволяє з одного боку враховувати контекст особистісного становлення (Л. Коган, В. Межуев та ін.), а з іншого – розглядати культуру як універсальну властивість і прояв суспільного життя (Ю. Жданов, Е. Маркарян та ін.).

Прийнято вважати, що професійна культура включає сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці. При цьому ступінь володіння професійною культурою виражається в кваліфікації і кваліфікаційному розряді. Необхідно розрізняти а) формальну кваліфікацію, яка засвідчується певним сертифікатом (диплом, атестат, посвідчення) про закінчення певної навчальної установи і уособлює систему необхідних для даної професії теоретичних знань, б) реальну

кваліфікацію, що отримується після декількох років роботи в даній галузі, включає сукупність практичних навиків і умінь, тобто професійний досвід (компетентність) [47].

І. Ісаєв розглядає професійно-педагогічну культуру, як узагальнений показник професійної компетентності і метод професійного самовдосконалення. У структурі даного утворення він виділяє аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компоненти [32].

Наявність змісту культури особистості фахівця відкриває наступні можливості [44]:

- оцінити ступінь власної відповідності вимогам професії;
- цілеспрямовано вдосконалювати себе;
- усвідомити рівень особистої відповідальності за обрану справу;
- відчутти свою значущість як в професії, так і в культурі;

побачити «горизонти акме», а не просто перспективи кар'єрного росту.

Таким чином, проблеми формування професійної культури, соціального і духовно-морального розвитку студентів, розкриття їх творчого потенціалу мають стати засадничими у вдосконаленні професійної підготовки та вихованні студентів. У зв'язку з цим у підготовці педагога нової формації необхідно приділяти значну увагу формуванню його професійної культури.

Висновки до розділу 1

Розглядаючи теоретичні засади формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти, ми дійшли наступних висновків.

Одним із перспективних напрямів освітньої діяльності закладів вищої освіти сьогодні є підвищення рівня професійної культури майбутніх фахівців. Суть її полягає в тому, щоб у закладі вищої освіти допомагати студенту усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст і

функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов'язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності. Високий рівень професійної культури характеризується розвинутою здатністю до розв'язання професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю. Питання дослідження сутності та змісту професійної культури фахівця заслуговує на особливу увагу і має наукове, теоретичне і практичне значення.

Культура професійної діяльності викладача закладу вищої освіти характеризує певний рівень виконання людиною своїх службово-кваліфікаційних обов'язків в умовах вищої школи. Рівень сформованості цього феномена залежить від: спрямованості і стійкості соціально значимих мотивів діяльності викладача (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості викладача (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти (мислення, пам'ять, емоції, почуття, воля); повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого досвіду в процесі педагогічної практики; соціальної активності майбутнього викладача.

Особлива роль у формуванні творчої активності, розумового мислення, інтелектуальної і професійної культури майбутніх фахівців належить науково-дослідницькій роботі студентів як комплексного засобу формування культури. Її ефективність підвищується залежно від рівня організації, зв'язків з реальним дослідженням кафедр, змістом і якістю самостійної роботи студентів. В організації цієї роботи повинні поєднуватися різні напрями, форми і види, що комплексно розвиватимуть культуру майбутнього фахівця, його світогляд, загальнонаукову і методологічну підготовку, вміння вести наукові дискусії.

РОЗДІЛ П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ

2.1. Сучасні моделі педагогічної освіти в країнах Західної Європи

Нині Україна перебуває на етапі інтеграції до світового освітнього простору, зокрема до європейського, орієнтуючись на створення сучасної системи безперервної освіти через пошук оптимальних цілей, змісту навчання, моделей, організаційних форм і методів навчальної діяльності.

Аналіз стану й динамічного розвитку західноєвропейських освітніх систем дає змогу стверджувати, що нинішній етап являє собою епоху глобального реформування освіти на світовому рівні. Це засвідчує інтернаціональна уніфікація національних освітніх стандартів, розширення освітніх моделей, використання інноваційних інформаційних технологій навчання. Для вдосконалення системи освіти в Україні, збагачення її освітнього потенціалу необхідно вивчити світові тенденції розвитку педагогічної освіти, інноваційний досвід організації й окреслення змісту освіти інших країн.

У зв'язку з цим набуває актуальності порівняльно-педагогічне дослідження систем вищої педагогічної освіти країн Західної Європи, де створено сучасні інноваційні системи підготовки майбутніх викладачів. У всіх розвинених країнах в останні десятиліття простежували процеси модернізації освітніх систем, що є одним із найважливіших механізмів розвитку будь-якого суспільства, основною формою підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Еволюцію системи вищої педагогічної освіти в Україні необхідно аналізувати у взаємозв'язку з процесами й тенденціями розвитку світового освітнього простору [49].

Концептуальні й методологічні засади сучасної зарубіжної педагогіки постійно оновлюють і корегують. Найбільш поширеними в західноєвропейській педагогіці є раціоналістична, консервативно-традиційна

та негуманістична (феноменологічна) дидактичні концепції розвитку педагогічної освіти [9].

Розробники раціоналістичної моделі освіти П. Блум, Б. Скіннер, О. Фінк [2] зосереджують увагу насамперед на проблемі засвоєння знань і практичній адаптації молоді до суспільства засобами освіти. Прибічники цієї концепції акцентують на створенні такої навчальної ситуації, за якої учні можуть максимально ефективно засвоїти різноманітні види діяльності. Основний принцип цієї моделі навчання полягає в регулюванні зовнішніх умов освітнього процесу. Роль студентів – пасивна, їхнє пріоритетне завдання – засвоїти певну освітню програму.

Основою ідеології раціоналістичної моделі слугує біхевіористична концепція змістової інженерії Б. Скіннера. Відповідно до концепції, зміни особистості можливі лише за умови використання методів керування та впливу [2]. Раціоналісти вважають, що поведінка означає всі види реакцій, властиві людині (думки, почуття й дії). Отже, для цілеспрямованої діяльності викладача з формування поведінкового репертуару студентів та оцінювання отриманих результатів потрібно трансформувати програму підготовки майбутніх викладачів у набір певних поведінкових термінів.

Сповідуючи ідеї Б. Скіннера, Т. Герман наголошує на необхідності дотримання чіткої структури організації освітнього процесу, за якої «викладачі та студенти усвідомлюють мету навчання, відповідно до неї й те, що необхідно засвоїти» [4]. Як наслідок, навчання механічно редукується до набору певних поведінкових одиниць, тобто перетворюється на «формалізований тренінг зовнішньо визначених дій, що ранжовані за ступенем складності їх виконання» [4].

Конструювання освітнього процесу, на думку раціоналістів, передбачає чітку його побудову. Структурна схема створення такого середовища містить п'ять етапів [5, с. 36].

Перший – планування навчання на підставі точного еталона у вигляді переліку бажаних дій студентів.

Другий етап – діагностичний, спрямований на точне оцінювання базового рівня дій, яким володіють студенти; передбачає проходження тестування, під час якого визначають рівень знань, умінь і навичок студента в конкретній галузі.

Третій етап – рецептурний, у ході якого програмують очікувані результати навчання, описують умови їх забезпечення.

На четвертому етапі реалізують окреслений план через організацію умов, пояснення цілей навчання та проведення поведінкового тренінгу.

На п'ятому етапі оцінюють результати через тестування, зіставляють їх з еталоном.

Перевагами раціоналістичного навчання є змістовий аспект навчального матеріалу, що залежить від актуального рівня знань і вмінь студентів; відсутність чітко зазначеного часу для опанування змісту навчання студентами. Основний недолік описаного підходу до освітнього процесу – механічне підґрунтя розвитку когнітивних структур особистості та її пізнавального потенціалу. Раціоналістична концепція інтелектуального розвитку продуктивна для особистостей, які недостатньо схильні до пошуково-пізнавальної діяльності й потребують постійних зовнішніх стимулів.

Консервативно-традиційна концепція – одна з провідних концепцій, що вплинула на моделювання освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти Західної Європи. Прибічники цієї теорії наполягають на збереженні консервативної ролі навчальних закладів і надають перевагу перевіреним методам та способам організації навчальної діяльності, стверджуючи, що в навчанні дії викладача мають бути спрямовані на одного індивіда, а колективна робота студентів узагалі неможлива. Основна роль в освітньому процесі належить викладачеві, який транслює знання, уміння, навички та демонструє «модель, ідеал, якого мають досягти студенти» [7, с. 667].

Традиціоналісти трактують навчання як процес взаємодії викладача та студента, що передбачає передання знань, умінь, навичок і поглядів.

Викладач впливає на окремого індивіда, оскільки контроль за результатами навчання вимагає роботи з одним студентом. Викладачеві належить домінуюча роль, взаємозв'язок між студентами відсутній. Інтелектуальне формування особистості ототожене з реальними діями, які студент має продемонструвати.

Наступний напрям – феноменологічний (неогуманістичний), прихильники якого надають перевагу гуманістичній спрямованості освіти й персональному навчанню. Методологічним підґрунтям феноменологічних педагогічних концепцій слугують філософські, соціологічні, психологічні положення, що охоплюють ідеї гуманістичної психології, екзистенціалізму, а також учення соціально-критичної франкфуртської школи [4, с. 274].

Методологічні особливості неогуманістичної (феноменологічної) орієнтації в підготовці майбутніх викладачів аргументовані А. Маслоу.

Учений стверджує, що навчання має найбільш повно бути узгодженим з істинною природою людини, передбачає створення умов для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожного студента [43, с. 394].

Психолого-педагогічні теорії розвитку особистості в освітньому процесі за своєю сутністю суб'єктивно-ідеалістичні. Згідно з ними, навчання витлумачують на основі особливостей психофізіологічної діяльності, її впливу на розвиток людини, поведінку для самореалізації особистості, яка вільна у виборі власних дій.

Серед основних якостей гуманістичного педагога-професіонала виокремлюють такі: здатність надати індивідові змогу для самореалізації, глибокої самоповаги й розкриття справжнього «Я». Відповідно до цього підходу, функція передання інформації учням не є провідною. Викладач обстоює позицію передусім організатора освітнього процесу й соціалізації колективу. На думку Р. Бернса, кожен викладач вважає домінуючим завданням те, «жого він навчає, і лише потім – чого» [14].

До основних особливостей організації неогуманістичного навчання належать: активне навчання, «персоналізовані» знання, спрямованість

освітнього процесу на розвиток самостійності студента; призначення викладача як джерела знань, діагноста, наставника, помічника в професійній підготовці; атмосфера відкритості й довіри; поважне ставлення до всіх учасників освітнього процесу.

В умовах сьогодення гуманістична педагогіка наповнена глибоким сенсом для кожної дитини. У країнах Західної Європи вона стала теоретичним підґрунтям формування традиційної педагогічної освіти. Переваги неогуманістичного підходу до освіти визнані багатьма вченими країн Західної Європи (Ч. Джеймс, П. Ріттер, Л. Стенхаус та ін.).

За висловом феноменалістів, своєрідним каталізатором успішного навчання є середовище навчання. Одна з провідних форм реалізації феноменологічного напрямку навчання в Англії й Німеччині – відкрите навчання. Теоретичні засади відкритої освіти пов'язані з філософією екзистенціалізму, що наголошує на необхідності створення в навчанні умов для вільної реалізації індивідуальних потреб учнів. У науково-педагогічній літературі дефініція поняття «відкрита освіта» ґрунтована на різних підходах, зокрема на синергетичному, системному, антропологічному. Концепція відкритої освіти в умовах сьогодення – одна з провідних, попри те, що її теоретичні й практичні аспекти перебувають на стадії становлення.

Феномен і термін «відкрите навчання» з'явилися у Великобританії 1931 року. Основним принципом такого навчання слугує індивідуалізація освітнього процесу. Індивідуальні здібності студента впливають на зміст, методи, форми й засоби навчання. Саме на них базована педагогіка сучасної педагогічної школи Англії.

В умовах сьогодення поняття «відкрита освіта» пов'язане з інформаційними технологіями й дистанційною освітою. Відкрите навчання та дистанційна освіта швидко розвиваються, їхній вплив на розвиток усіх освітніх систем істотно зростає залежно від динаміки й удосконалення інформаційних технологій. Безперечно, відкрите навчання та дистанційна освіта не тільки підвищують загальноосвітній рівень суспільства, а й

сприяють покращенню кваліфікації, перепідготовці фахівців у зв'язку з переходом до нових технологій. Провідним принципом дистанційного, а отже, відкритого навчання, у професійній підготовці майбутніх фахівців визнаний максимально вільний доступ до засобів навчання, що не залежить від місця й часу [8, с. 13].

У дослідженні Т. Данилициної диференційовано три етапи становлення систем дистанційного навчання: етап реалізації заочної форми навчання, етап класичного дистанційного навчання, етап нової постіндустріальної моделі дистанційної освіти [27, с. 47-49].

Характерною особливістю відкритого (дистанційного) навчання, що відрізняє його від денної форми навчання, є організація освітнього процесу на основі керованої навчальним закладом самоосвіти студентів. Окремлена особливість послугувала підставою для створення 1969 року незалежного й автономного Британського відкритого університету, який має право навіть на присвоєння вчених ступенів [27, с. 47].

Знання випускників педагогічних навчальних закладів визначається системою вимог: розуміння мети навчання відповідно до вікових особливостей учнів; застосування методів навчання з урахуванням інтелектуального потенціалу учнів, виявлення як обдарованих, так і пересічних дітей; підготовка до національного тестування.

Навчальний план підготовки вчителів містить чотири компоненти: курс основного предмета; програмний курс, який залежить від типу школи і віку учнів; педагогічний курс; практика в школі. Внаслідок позитивних тенденцій реформування системи педагогічної освіти Великої Британії на початку XXI ст. основним в підготовці вчителів став педагогічний цикл, що актуально й нині.

Вивчення історії педагогіки, філософії педагогіки, психології навчання, порівняльної педагогіки займає більше 25% навчального часу. Щотижня студенти відвідують не менше трьох лекцій з психолого-педагогічних дисциплін.

Педагогічна практика (25% від загального навчального часу) є обов'язковим елементом педагогічної освіти. В англійській системі підготовки вчителів існує дві форми шкільної практики: традиційна (довгострокова з відривом від занять в коледжі) і серійна (короткострокова без відриву від занять, може тривати півдня, день, тиждень). Педагогічна практика передбачає: відвідування школи з метою вивчення особливостей навчально-виховного процесу, перегляд і аналіз показових уроків, мікрОВикладання, самостійне проведення навчальних занять. Під час педагогічної практики основна увага студентів спрямована на оволодіння методами планування, організації та управління педагогічним процесом, а також на самореалізацію. Педагогічна практика забезпечує освоєння студентами передового педагогічного досвіду [28, с. 16-18].

У Німеччині перший університет, який запровадив заочну форму навчання, був заснований 1974 року в Хагені. Уже кілька десятиліть заклад успішно реалізує дистанційні програми навчання [65]. Хагенський заочний університет став гармонійним структурантом німецької системи вищої освіти, здобув популярність серед певного контингенту дорослих, для яких через низку причин традиційна університетська освіта була недоступною.

Уже на початку XXI століття в Німеччині можна було навчатися в численних закладах вищої освіти дистанційно. Півноцінний курс навчання через інтернет пропонує німецький Віртуальний університет прикладних наук (Virtuelle Fachhochschule). У Німеччині постійно вдосконалюють систему відкритої й дистанційної освіти як альтернативу традиційної форми навчання.

Види практичних компонентів університетської підготовки майбутніх викладачів у ФРН такі:

1) практика на профпридатність – мінімум 20 днів до початку навчання в університеті; практика-орієнтування – мінімум 1 місяць на першому році навчання;

2) практика професійного поля – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі, метою якої є визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи поза нею;

3) практичний семестр – мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки майбутніх магістрів.

4) стажування – 18 місяців. Навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, після якого дипломований магістр освіти (Master of Education) переходить у підпорядкування відповідного відділу земельного Міністерства освіти для проходження стажування тривалістю 18 місяців.

Завершується стажування складанням другого державного екзамену, після якого молодий педагог матиме повне право викладати [28, с. 48-49].

Професійна підготовка майбутніх викладачів у Фінляндії – достатньо гнучка та неперевантажена багатьма дисциплінами. Вона складається з конкретних навчальних модулів, а саме: комунікативно-орієнтоване навчання; основне базоване навчання; предметне навчання; вище педагогічне навчання; мультидисциплінарне вивчення шкільних предметів; додаткове навчання; факультативне навчання. Окрім того, фінські педагогічні програми включають дослідно-базовану підготовку, підсилену виокремленими компетентностями, яких має набути майбутній вчитель; інформаційно-комунікаційний підхід та визначені методи їх засвоєння.

Особливості педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього викладача, ґрунтується на засадах практико-орієнтованого підходу. Практичне навчання відбувається під час всієї педагогічної підготовки, на засадах принципу наступності.

Навчальна практика здійснюється в декілька етапів, а саме: вступна практика (introductory practice) на початку навчання, основна практика (basic practice), предметна шкільна практика (field school practice), практика викладання (teaching practice).

Практичне навчання тісно поєднується з науково-дослідною роботою студента, що позитивно позначається на якості магістерської роботи. Протягом усього періоду проходження педагогічної практики студенти складають та використовують педагогічне портфоліо, що містить навчальний матеріал, який відображає практику, а також оцінку виконаної роботи.

Основна мета педагогічного портфоліо – продуктивне забезпечення відповідних методів роботи для удосконалення педагогічного викладання.

У Фінляндії близько 13 педагогічних тренувальних шкіл (Рованіємі, Оулу, Каяані, Йоенсуу, Ювяскюля, Васав, Темпере, Савонлінна, Раума, Хамсенлінна, Турку, Віккі та Хельсінкі). «Педагогічні тренувальні школи» виконують чотири функції. Перша – забезпечення набуття педагогічного досвіду близько 3000 студентів-стажерів на рік. Друга полягає у забезпеченні супервізора (supervision) і тьюторства (tutoring) для студентів-стажерів.

Третя – у здійсненні дослідження та розвитку педагогічних інновацій. Тоді як четверта функція полягає у забезпеченні педагогічної підготовки в процесі навчання (in-service training for teachers).

Ефективне розв'язання завдань підготовки майбутніх викладачів сприяє використанню форм організації та самоорганізації навчального процесу: традиційні (лекція, семінар, просемінарська робота, есе, практичне заняття, консультація, самостійна робота, практика); широке застосування інноваційних методів навчання та викладання (проблемні заняття; проектна діяльність).

У процесі підготовки майбутніх викладачів в університетах використовуються традиційні методи, альтернативні методи, інноваційні, теоретичні та практичні. Серед форм роботи та контролю студентів, що реалізуються в університетах можемо виділити, такі: поточний контроль (усні та письмові опитування, самоконтроль, рефлексія); рубіжний контроль (письмові роботи та звіти, захист проєктів, захист практики, написання студентами власного плану розвитку освітньої галузі за фахом, семінари);

підсумковий контроль («книжковий») іспит, педагогічне портфоліо студента, написання бакалаврської та магістерської робіт) [28, с. 65-67].

Першою та найбільш довгою фазою розвитку дистанційного навчання є «заочне навчання» (кінець XIX ст. – донині), що організовували через поширення друкованих матеріалів і використання поштової системи за невеликої додаткової фінансової підтримки з боку студентів або без неї.

Друга фаза – «дистанційне навчання» (кінець 1960-х рр. XX ст. – середина 1990-х рр. XX ст.) – вирізняється розробленням навчальних дисциплін, у цей час їх доставляли за активної підтримки студентів, поєднуючи з друкованими й аудіовізуальними засобами.

Третя фаза – «гнучке навчання» (середина 90-х рр. XX ст. – донині) – частково є виробничою, передбачає «поєднання переваг високоякісних носіїв інформації на базі діалогових засобів мультимедіа з підвищеною інтерактивністю й доступністю, що постійно розширює діапазон навчально-педагогічних ресурсів» [21, с. 54].

У дослідженні О. Скворцова виокремлено вісім основних етапів становлення дистанційного навчання.

Для першого етапу характерна поява й технічний розвиток комп'ютерних комунікацій, а також спроби впровадити їх в освіту.

На другому етапі розширено комп'ютерні мережі, створено спеціальні «академічні» мережі.

Третій етап позначений централізацією управління системою дистанційної освіти як технічного складника відкритої освіти (із боку міністерства освіти), державним фінансуванням окремих науково-дослідницьких проєктів у сфері дистанційного навчання.

На четвертому етапі були визнані технології дистанційного навчання на рівні держави, що дало змогу активно використовувати його в мережі «представництв» закладів вищої освіти в інших регіонах.

На п'ятому етапі створені портали на підтримку технологій дистанційного навчання, розроблені повноцінні системи дистанційного навчання на базі міжнародних стандартів.

Шостий етап вирізняється великою кількістю систем дистанційного навчання та систем контролю знань, що сприяє формуванню нових вимог до систем дистанційного навчання.

На сучасних сьомому й восьмому етапах еволюція технологій змінила як методики навчання, так і зміст освіти. Для цих етапів характерне активне використання ресурсів веб 2.0, розвиток технологій спілкування в мережі, їхня орієнтація на соціальні потреби людей та використання для професійно орієнтованого діалогу у світовому інформаційному просторі [60, с. 35-36].

Відповідно до етапів становлення дистанційного навчання, диференційовано його форми: традиційне дистанційне навчання (заочне навчання); е-дистанційне навчання (е-ДН), електронне навчання («e-learning») як шлях до оволодіння е-освіти («e-education») – навчання за допомогою інтернету й засобів мультимедіа; змішане навчання («hybrid», «mixed», «integrative», «blendedlearning», «technology-mediatedinstruction», «web-enhancedinstruction», «mixed-modeinstruction») – форма освіти, згідно з якою учень (студент, слухач) засвоює одну частину матеріалу засобами дистанційного навчання, а іншу частину матеріалу вивчає очно в аудиторії (найбільш перспективне, оскільки дає змогу скористатися гнучкістю та зручністю дистанційного курсу й перевагами традиційного класу); мобільне навчання («m-learning», «mobile-learning») – навчання на основі використання мобільних пристроїв; відкриті онлайн-курси (MOOC) – інтернет-курси з масштабною інтерактивною участю та відкритим доступом через інтернет.

Україна активно просувається шляхом упровадження в освітню систему нових форм навчання, серед яких особливе місце посідають дистанційні технології. Залежно від взаємодії учасників й опанування навчального контенту, навчальний процес можна поділити на кілька типів: традиційне навчання (0 %); навчання, посилене дистанційними технологіями

(до 30%); змішане навчання – із використанням до 80% технологій дистанційного навчання; чисте дистанційне навчання [1, с. 7]. Система дистанційного навчання в Україні наразі перебуває лише на стадії становлення та переважно пов'язана із запровадженням змішаного навчання.

Нині дистанційне навчання має низку переваг порівняно з іншими формами, завдяки своїй доступності, високій інформативності.

Навчання он-лайн – це нова форма, що дає змогу здобувати освіту працівникам, які поєднують роботу з навчанням. Перебуваючи в будь-якому кінці світу, особа не має потреби щодня відвідувати навчальний заклад, це важливо, зокрема, для людей з особливими потребами. Незважаючи на певні досягнення з упровадження дистанційного навчання, більшість українських закладів вищої освіти пропонує таку форму тільки в разі перепідготовки.

Активний поступ України в напрямку Болонського процесу спонукає до використання досвіду інших країн з упровадження сучасних форм дистанційного навчання в більшості закладів вищої освіти. Наприклад, заклади вищої освіти Республіки Польщі широко практикують «e-learning» та «blended learning».

У Європейському суспільно-технічному вищому навчальному закладі та в Університеті Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві (UKSW) студенти певних спеціальностей можуть виконувати завдання із самостійної роботи віддалено, що становить не менше як 65%. Вони отримують достатню кількість балів, щоб успішно скласти іспит та засвідчити факт вивчення дисципліни. Звісно, це вимагає від викладачів

подання широкого кола форм і видів самостійної роботи, методичних рекомендацій до їх виконання із зазначенням балів за кожен вид діяльності [50].

Отже, модернізація освіти в Україні пов'язана передусім із запровадженням дистанційного та змішаного навчання, а також із її органічним входженням до системи відкритої гуманістично спрямованої освіти. Досвід розвитку західноєвропейської вищої педагогічної освіти може бути взятий до уваги за умови збереження найкращих національних традицій

вітчизняної педагогічної освіти та одночасного її узгодження з міжнародними стандартами. На тлі розвитку в останні десятиріччя ХХ століття відкритого, дистанційного та змішаного навчання основним завданням педагогічних закладів вищої освіти в країнах Західної Європи стає підготовка майбутніх викладачів, які здатні адаптуватися до нових умов освітнього процесу, демонструють розвинені навички самостійної роботи, самоосвіти, самоаналізу, уміють вибудовувати власну методику навчання, зважати на зміни в змісті освіти, технологіях навчання, у розвитку учнів, а також здатні до системного професійного самовдосконалення.

2.2. Особливості формування та реалізації змісту програм підготовки викладачів в США

Вища освіта України існує, функціонує, розвивається в оточенні національних систем вищої освіти Польщі, Німеччини, Франції та інших європейських країн. Втім, варто зауважити, значний науковий та практичний інтерес представляє система вищої освіти США.

Як зазначає В. Лунячек, багаторівневість системи вищої освіти, створена на основі «розподілу функцій» між навчальними закладами, є саме тим механізмом, за допомогою якого в США намагаються вирішити проблему підвищення якості підготовки фахівців [39, с. 17].

Модуль «американського університету», зауважує С. Бурдіна, сформувалась на підставі різноманітних організаційних і навчально-методичних підходів, які впроваджували перші американські університети. Успішне втілення інноваційних ідей Гарвардським, Єльським, Чиказьким або Віконським університетом щодо організації навчання, а саме – практика впровадження дисциплін за вибором, гнучкості в організації навчального процесу, удосконалення системи відбору студентів, інновації в університетському управлінні, сприяло запозиченню багатьма американськими університетами підходів, тільки в США, а й в інших країнах

[17, с. 2]. Зазначені підходи сформували загальні тенденції розвитку магистратури та особливості навчання магістрантів США.

В США дослідники виокремлюють такі види магістерських програм

[3]:

- магістр специфічної сфери діяльності – можна здобути на основі рівня бакалавра;

- магістр адміністрування – для роботи в сфері бізнесу та управління; – виконавчий магістр – реалізується в сфері адміністрування.

Специфіка підготовки магістрантів зумовлена особливостями законодавчої бази США та їх відповідною практичною підготовкою

В. Губарев виокремлює наступні особливості:

- форми організації науки у дослідницьких і проектних закладах США;

- принципи фінансування наукової діяльності, насамперед дослідницьких університетів як основної форми організації фундаментальної науки в США;

- комерційна діяльність університетів як можливого джерела фінансування досліджень і впровадження результатів наукової діяльності.

Зауважимо, що лише 15-20% студентів продовжуючи своє навчання в магистратурі. Для того, щоб навчатись за магістерською програмою, студент повинен скласти тест, розрахований на вступників так званої graduateschool (аспірантури).

Залежно від результатів, а також середнього балу оцінок, отриманих у процесів навчання на бакалавра, приймальна комісія не тільки ухвалює рішення про зарахування, але також може призначити стипендію або відмовити в ній. У більшості випадків ці стипендії оплачують коштом наукових грантів тих професорів, які залучають студентів до виконання конкретних наукових проектів. Рідше стипендії виділяються з доходів університетів і факультетів. У цьому випадку студент, як правило, повинен виконувати ще якусь додаткову роботу: проводити лабораторні заняття зі

студентами перших курсів, перевіряти домашні завдання, працювати певну кількість годин на тиждень в бібліотеці або в комп'ютерному класі тощо [59, с. 101].

Мета цього етапу навчання, як зазначає О. Сиротіна, – прищепити студентам навички досліджуваної роботи, навчити їх мислити аналітично, творчо дослідити до вирішення наукових завдань. Це своєрідний досвід, який студенти отримують, працюючи в лабораторіях, конструкторських бюро, у процесі написання наукових доповідей та статей, тобто будучи залученими до активної дослідницької діяльності під керівництвом професора-лектора.

Водночас майбутні магістри мають вивчити певну кількість курсів, в основному в межах своєї спеціалізації. Навчання в магістратурі триває, як правило, два роки; щоб отримати ступінь доктора наук (PhD) студент повинен провчитися ще три роки.

Майже в кожному вищому навчальному закладі США, зауважує Н. Мачинська, є організаційні особливості в підходах до формування цілей і завдань магістерської програми. Тому, вищий навчальний заклад має змогу самостійно вирішувати практичні завдання в процесі підготовки майбутніх магістрів через відповідне змістове наповнення. У результаті такої автономії вищих навчальних закладів можуть найбільш ефективно виконуватися завдання, передбачені магістерською програмою [45, с. 166].

Зауважимо, що у провідних вищих навчальних закладах США, перш за все у дослідницьких університетах, у навчанні майбутніх фахівців вважають за доцільне відійти від вузької спеціалізації (що є характерною рисою американської вищої школи) у підготовці кадрів широкого профілю, у навчанні фахівців основним науковим принципом замість інформативних знань і конкретних навичок та у прагненні до системного підходу [13, с. 28].

З таким завданням найкраще справляються навчальні заклади, в яких не лише зосереджені наукові школи з різних галузей, що забезпечують широку міждисциплінарну та фундаментальну базу освіти, але й в яких

отримані знання постійно підтримуються власними науковими дослідженнями викладачів, аспірантів і магістрантів.

Варто зазначити про досвід навчання майбутніх викладачів вищих навчальних закладів США через магістратуру. Як відомо, магістратура є однією із основних форм підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи поряд із докторською та системною післядипломною освітою.

Магістерські програми навчання викладачів вищої школи в США, на кшталт британських, включають вагому теоретичну складову, втім абсолютно є очевидною, як зазначає Я. Бельмаз, їх практична орієнтація [12, с. 30]. Їх

аналіз дає підстави виділити найтиповіші риси:

- програми складаються з обов'язкових та факультативних дисциплін;
- основна тематика, яку охоплюють навчальні програми стосуються

ролі викладача вищої школи, основ освітнього процесу, оцінювання знань, вмінь та навичок студентів, техніки, форм і методів викладання у вищій школі, філософії викладання;

- майже всі програми містять курси, які присвячені проблемі запобігання плагіату в науковій діяльності;

– одним із головних методів оцінювання роботи магістрантів є портфоліо;

- велика увага приділяється рефлексії або самоаналізу;
- у процесі навчання використовується низка підходів та методів

навчання, з яких головними є особистісно-орієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проєктів, проблемний метод;

- обов'язковим є захист магістрантом науково-дослідної роботи.

Цікавим є приклад навчання магістрантів у Педагогічній школі Мічиганського університету [12, с. 27]. Програма навчання магістрантів з вищої та післядипломної освіти структурована так, підкреслює Я. Бельмаз,

щоб з одного боку, подати студентам загальне розуміння про вищу освіту, як місце їх діяльності, а з іншого – забезпечити можливість для кожного реалізувати себе у тих сферах, у яких особистість зацікавлена. Характерною

рисою програми є взаємодія студентів з різною підготовкою та цілями щодо майбутньої кар'єри. Студенти також мають можливість працювати разом з докторантами, обравши цей чи інший факультативний курс. Такий підхід,

вважає Я. Бельмаз надає студентам можливість оцінювати і вирішувати різноманітні питання, що стосуються вищої освіти. Варто зазначити, що магістерська програма готує фахівців до широкого спектру посад у сфері вищої освіти, включаючи адміністраторів і викладачів коледжів та університетів, посадовців національних і штатних агенцій, професійних асоціацій, консорціумів, регіональних координаційних рад, акредитаційних відомств.

Зауважимо, що навчання за зазначеною магістерською програмою та за іншими, які пропонують університети США має спільні риси з навчанням за національною магістерською програмою «Педагогіка вищої школи». Тому, як зазначає Я. Бельмаз «не зайвим буде творчо застосувати досвід підготовки викладачів вищої школи через магістрайтів США» [12, с. 29]. Хоча вітчизняні і американські програми і відрізняються за змістом, проте, кожна з них спрямована на розвиток теоретичних знань та практичних професійних вмінь майбутніх викладачів для ефективної діяльності у сфері вищої та післядипломної освіти.

Аналіз магістерських програм навчання майбутніх викладачів вищої школи в США засвідчує, що вони завжди мали професійно практичну спрямованість. На сучасному етапі країна переходить до нової парадигми підготовки майбутніх педагогів, спрямованої, перш за все, на їхню підготовку впродовж життя. З огляду на це у 90-ті роки минулого століття у США було запроваджено нову програму підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів «Preparing future faculty» (PFF), яка наразі є національною. Основною метою програми є підвищення якості американської освіти на основі підготовки нового покоління викладачів. Зауважимо, що програма спрямована на активізацію підготовки викладачів саме у дослідницьких непедагогічних університетах з числа студентів, які

досягли певних успіхів у наукових дослідженнях. Окрім того, програма є обов'язковою для всіх викладачів і асистентів.

Основними навчальними формами професійної підготовки майбутніх викладачів PFF, звертає увагу О. Проворова, є навчальні майстерні, метою яких і є розвиток викладацької компетентності [53, с. 49]. Так, до основних модулів майстерень належать: ефективність навчання, стратегії навчання; активне та кооперативне навчання; побудова, оформлення та переоформлення навчальних курсів; допомога новим та молодим викладачам; оформлення та презентація ефективних навчальних майстерень; оцінювання навчальних досягнень студентів; секторство та інші види діяльності викладачів.

Однією з важливих складових навчання майбутніх викладачів у форматі програми PFF є постійно-діючий семінар «Підготовка до кар'єри викладача», метою якого є: інформування майбутніх педагогів про різні напрями викладацької діяльності, ознайомлення з особливостями організації кар'єри викладача; корпоративної культури вищого навчального закладу; мотивування молодих викладачів до довготривалого самостійного дослідження основ успішної викладацької кар'єри. Основними методами роботи з майбутніми викладачами у програмі PFF є тренінги, навчальні майстерні, навчальні екскурсії тощо.

О. Сиротіна вказує на кластерний й характер PFF. Кластер – це головний інститут або факультет, який співпрацює з іншими партнерськими інститутами або факультетами. У кластер поряд з головним інститутом можуть входити, наприклад, гуманітарні коледжі (Liberalartscolleges), громадські коледжі (Communitescolleges) та інститути, які мають право на підготовку магістрів [59, с. 103]. Кластером управляє керівний комітет, який визначає пріоритети і напрями діяльності PFF – програми. До складу комітету входять представники кожного партнерського навчального закладу, які мають рівне право голосу в керівництві програмою. Кластери створено також для того, щоб забезпечити майбутніх викладачів вищих навчальних

закладів, які навчаються у головному інституті місцем для педагогічної практики, ознайомлення з іншими навчальними закладами і, відповідно, з іншими видами навчальної діяльності.

Окрім того, PFF – програми мають у повному обсязі враховувати роль та обов'язки викладачів, залучених до викладання, наукові дослідження і суспільну роботу, підкреслюючи при цьому, що в різних навчальних закладах ці види діяльності різні. Наставниками викладачів, які беруть участь у цій програмі, є не лише наукові керівники, але й інші викладачі, які мають належний науково-педагогічний досвід. При оцінюванні діяльності викладача у форматі програми PFF комплексно враховується наукова, викладацька та суспільна робота педагога.

Варто зауважити, що окрім національної програми навчання майбутніх викладачів вищої школи, у США практично кожен університет реалізує власні форми навчання майбутніх педагогів. Для цих цілей створені спеціальні адміністративні одиниці, як от: Center for faculty and staff development, Center for Teaching and Learning, метою яких є підвищення якості навчання студентів шляхом підтримки професійного розвитку викладачів та стимулювання викладацької діяльності. Зазначені програми допомагають викладачеві увійти в освітнє середовище свого університету, ознайомитися з обов'язками і різними видами діяльності в ньому та допомогти у побудові педагогічної кар'єри [42].

Зазначимо, що робота локальних центрів з професійного зростання викладачів вищих навчальних закладів у США спрямована за двома наступними векторами.

Перший має на меті оволодіння майбутніми викладачами методів навчання, які дозволяють організувати освітній процес, розробку курсів, методичних рекомендацій з використанням таких стратегій навчання, як-от: інтерактивні лекції, дискусії, круглі столи, case studies, проблемне навчання, тренінги та інші нетрадиційні методи навчально-виховного процесу.

Інший вектор професійних програм підготовки викладачів вищих навчальних закладів пов'язаний з оволодінням ними стратегією особистісного зростання, соціальної значущості. Основною складовою цієї

частини програми є створення портфоліо викладача, який містить декілька компонентів, як-от: опис методології професійної діяльності викладача; місце та роль дисципліни у навчальному плані, кроки самоосвіти, необхідні для ефективного викладання; плани на майбутнє. При цьому до портфоліо додаються робочі плани, контрольні роботи, результати оцінювання навчальних досягнень студентів, власної самооцінки, інших викладачів.

Портфоліо презентується колегам та обговорюється керівниками проекту, після чого воно стає орієнтиром професійної діяльності викладача, його професійного становлення та розвитку.

Портфоліо, на думку Я. Бельмаз, дає змогу викладачеві визначити для себе шлях професійного розвитку [12, с. 25]. Проаналізувавши роботи, присвячені питанню викладацького портфоліо, дослідниця наголошує, що раніше багато вищих навчальних закладів США та Великої Британії використовували портфоліо для підвищення статусу викладацької діяльності, а зараз потенціал портфоліо здебільшого полягає у професійному розвитку професорсько-викладацького складу, причому обов'язковою складовою портфоліо мають бути рефлексивні судження з проблем зі сфери наукових інтересів викладача.

Звертаючись до позитивного американського досвіду навчання майбутніх викладачів вищої школи, варто вказати на практику оцінювання педагогічної компетентності викладача США.

За даними С. Різниченко, оцінки підлягають «...найважливіші академічні функції більшості університетів, що включають і себе навчання, проведення досліджень, участь у громадській діяльності» [57, с. 114].

Оцінювання проводиться на основі комплексного вивчення діяльності викладача, де джерелами його оцінки є систематичний формальний рейтинг у студентів; оцінка керівника; рейтинг серед колег; оцінювання комітету

викладачів; участь викладача у робочих семінарах; залишкові знання студентів; результати іспитів; популярність ефективних курсів (кількість студентів, які їх відвідують); самооцінка (підсумкова доповідь викладача); думка союзу студентів – випускників.

Варто зазначити, що оцінювання педагогічної діяльності викладачів університетів США є різнобічним, у ньому задіяні колеги, адміністрація, студенти, громадськість, та все ж домінуючим фактором оцінки педагогічної майстерності викладача є думка студентів та безпосередньо результати його навчальної діяльності. Результати оцінювання педагогічної компетентності

викладачів студентами, зауважує І. Зварич, вивчають працівники освіти та адміністрація вищого навчального закладу, вони аналізують і широко використовують їх для діагностування і контролю освітніх послуг, модернізації вищого закладу освіти, і меншою мірою ці результати є джерелом інформації про сприйняття студентами навчального процесу [29, с. 117].

Для української вищої освіти будуть корисними результати опитування студентів американських університетів щодо того, якими якостями має володіти сучасний викладач вищого навчального закладу.

Респонденти вказали, що [6, с. 42]:

- викладач має розумно використовувати час на занятті;
- використовувати на заняттях гумор та спонтанність;
- обережно ставитись до питань расової приналежності;

- бути чуйним до студентів, готовим надавати консультації у позааудиторний час;
- на екзамен подавати тільки ті запитання, які обговорювались на занятті.

Студенти цінують, коли викладач обізнаний не тільки в своїй галузі знань, ґрунтовно володіє різнобічними знаннями, вміло використовує міжпредметні зв'язки. На більшу повагу заслуговують енергійні, непередбачувані викладачі, з виразною доступною для слухачів мовою.

Бажано, щоб викладач вже з першого заняття вивчив імена всіх слухачів курсу [6].

У. Мак-Кічі з досвіду своєї роботи як адміністратора американської асоціації викладачів університету (American Association of University Professors (AAUP)) підкреслює, що в університеті Мічиган рейтинг студентів поділяють на категорії: «відмінно», «добре», «потребує допомоги» і підтверджують показниками якісного рівня їхніх знань. Такий підхід до рейтингу діагностування якісного рівня знань студентів як показника оцінювання педагогічної компетентності викладачів, на думку І. Зварич, виявляє, хто з педагогів потребує певної підтримки, а кого потрібно нагородити за плідну працю у вищому навчальному закладі [29, с. 113].

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що досвід навчання майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури є цінним надбанням для вивчення, порівняння та творчого втілення у сфері вищої освіти України. Вважаємо, що цей досвід буде корисним для вирішення аналогічних проблем, що постають перед вітчизняною педагогічною освітою в період її трансформування та інтеграції у європейський та світовий освітній простори, дозволити спрогнозувати подальші шляхи реформування системи підготовки викладачів вищої школи.

Висновки до розділу 2

Аналіз стану освітніх систем країн Європейського союзу та США дає підстави стверджувати, що сучасний етап розвитку являє собою епоху глобального реформування освіти на світовому рівні. Порівняльно-педагогічне дослідження систем вищої педагогічної освіти країн Західної Європи, де створено інноваційні системи підготовки майбутніх викладачів, наразі затребуване й аргументоване необхідністю пошуку нових парадигм професійної підготовки майбутніх викладачів у системі педагогічної освіти України.

Виявлено, що концептуальні й методологічні засади сучасної зарубіжної педагогіки постійно оновлюють та корегують. У західноєвропейській педагогіці найбільш поширені раціоналістична, консервативно-традиційна та неогуманістична (феноменологічна) моделі системи педагогічної освіти.

Однією з провідних форм реалізації феноменологічного напрямку навчання є відкрите навчання, що в умовах свого дення пов'язане з інформаційними технологіями та дистанційною освітою. Відповідно до цього напрямку, доміантною визнана підготовка викладачів, які здатні адаптуватися до нових умов освітнього процесу,

демонструвати розвинені навички самостійної роботи, самоосвіти, самоаналізу, вибудовувати власну методіку навчання, зважати на зміни в змісті освіти, технологіях навчання. Досвід розвитку західноєвропейської вищої педагогічної освіти варто брати до уваги, водночас зберігаючи найкращі національні традиції вітчизняної педагогічної освіти, узгоджуючи їх із сучасними міжнародними стандартами.

Сучасна система вищої освіти США, яка склалася під впливом історичних, економічних та соціальних чинників, характеризується наукою особливостей, що відрізняють її від західноєвропейських стандартів. Сотні наукових джерел висвітлюють систему вищої освіти США як «найдемократичнішу», «відкриту для всіх бажаючих», «таку яка забезпечує справжню рівність освітніх можливостей».

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Рівні, критерії та показники сформованості професійної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти уможливив проведення дослідження на основі розроблених змісту та програми, а також, розробки та впровадження педагогічного інструментарію вимірів професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Спираючись на теоретико-методологічні основи дослідження з питання формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти, дослідження складалося з наступних етапів:

- підготовчий;
- констатувальний;
- формувальний;
- контрольний-аналітичний.

На підготовчому етапі відповідно до мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження були:

- обрані критерії, показники і рівні сформованості професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти;
- дібрано методичний інструментарій дослідження, розроблена діагностична методика для визначення рівня професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо визначення поняття «критерій» та поняття «показник». Критерій визначається як «підстава для оцінки, визначення та класифікації чогось; мірило» [18, с. 588]. У довідковій літературі поняття «критерій» подається як

«ознака, на підставі якої, дається оцінка будь-якого явища; ознака, взята за основу класифікації» [55, с. 163]. У поняття критерій ми вкладаємо розуміння його як ознаки якості, яка дає змогу оцінити стан досліджуваного феномена, рівні його формування, розвитку та функціонування. Аналіз наукової літератури доводить, що існують загальні вимоги до критеріїв, а саме: об'єктивність, чітке стисле формулювання, відображення того, що вимірюється. Критерій, як правило, має вираження у конкретних показниках.

За своїм обсягом поняття «критерій» більш ширше ніж поняття «показник». Поняття «показник» відповідно до вищезгаданого словника подається як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу, дані про досягнення чого-небудь» [18, с. 1024].

Оскільки професійна культура майбутніх викладачів закладу вищої освіти розглядається нами з особистісного та діяльнісного боку, то і критерії та показники, які ми взяли для визначення рівня професійної культури, теж спрямовані на особистісну та діяльнісну сферу майбутніх викладачів. Головними критеріями оцінювання рівня сформованості професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти нами були визначені: змістово-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний.

До кожного з визначених критеріїв нами була розроблена система показників (див. таблицю 3.1).

Змістово-діяльнісний критерій оцінювання рівня сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти дає можливість виміряти:

- поняття про професійну культуру;
- характеристики професійної культури.

Мотиваційно-ціннісний критерій оцінювання рівня сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти дає можливість виміряти:

– професійно значущі якості майбутнього викладача закладу вищої освіти;

– вмотивованість професійного самовдосконалення.

На підставі теоретичного аналізу були визначені три рівні сформованості професійної культури: високий, середній, низький. За відповідними критеріями були розроблені характеристики рівнів професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти, за допомогою яких можна було здійснити оцінювання діяльності майбутніх викладачів на теоретичному та практичному рівнях.

Високий рівень сформованості професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти передбачає:

- високий рівень професійних знань та умінь;
- духовно-моральний, культурний та інтелектуальний розвиток знаходиться на високому рівні;
- адекватно високий рівень самоповаги, оцінка педагогічних явищ на науковій основі;

- постійний аналіз особистої педагогічної діяльності з адекватною оцінкою, оцінка педагогічних явищ на основі науки;

- висока професійна активність, творчий підхід до навчальної професійно-орієнтованої діяльності, педагогічна спрямованість, здатність до рефлексії та мотиваційно-ціннісного характеру;

- кар’єрні домагання – високі, адекватні.

Високий рівень професійної культури притаманний майбутнім викладачам, які мають високий рівень професійних знань та особистісних якостей, працюють професійно і творчо, завжди займаються самовдосконаленням та саморозвитком, бо мають у цьому стійку потребу.

Середній рівень сформованості професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти передбачає:

- достатні професійні знання та вміння;

– цінності та ціннісні орієнтації усвідомлюються, приймаються та не завжди реалізуються в діяльності;

– переважно адекватний високий рівень самоповаги, переважно адекватна оцінка педагогічних явищ, але не завжди на науковій основі;

– здатність до аналізу особистої діяльності, спроба до самостійних суджень та визнання своїх помилок;

– схильність до використання діалогічної форми спілкування, але відбувається нав'язування особистої думки;

– спрямованість на особистість майбутнього викладача, його інтереси та потреби;

– спроба оцінки відповідності власного рівня професійної підготовки бажаному результату майбутнього кар'єрного зростання.

Майбутні викладачі закладу вищої освіти з професійною культурою середнього рівня мають необхідні професійно значущі якості, досягають необхідних результатів у навчанні та вихованні. Проте, педагогічна рефлексія розвинута недостатньо, а через те і творчий пошук є ситуативним, відсутня потреба у саморозвитку і самовдосконаленні, такі викладачі зупиняються на досягнутому.

Низький рівень сформованості професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої – рівень професійної культури, за якого неможливо забезпечити сучасну організацію педагогічного процесу. Низький рівень має такі ознаки:

– формальне розуміння педагогічного процесу, коли знання залишаються на рівні усвідомлення, ідеї – на рівні слів та недостатній рівень духовно-морального, культурного та інтелектуального розвитку;

– слабкі підходи до діалогічних форм спілкування на заняттях та в виховній діяльності, схильність до повчань, моралізування, нетерпимість до всього, що не відповідає уявленням викладача та є відхиленням від норми;

– оцінки педагогічних явищ на основі буденних уявлень, суб'єктивне емоційно-оціночне судження типу «подобається – не подобається»;

- відсутність аналізу особистої діяльності, схильність до використання у педагогічній діяльності стереотипів;
- кар'єрні домагання неадекватно завищені або занижені.

Педагогічна діяльність майбутніх викладачів закладу вищої освіти, які мають низький рівень професійної культури не завжди є систематизованою і послідовною. Такі викладачі не займаються творчою діяльністю, навіть не відчувають в ній потреби, досягають невисоких результатів у освітній діяльності. У них не вироблений власний стиль педагогічної роботи, вони не мають достатнього набору професійно значущих якостей, як майбутніх викладачів закладу вищої освіти (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Характеристика рівнів сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Рівні, критерії і показники сформованості професійної культури		
Високий	Середній	Низький
Змістовно-діяльнісний критерій		
Поняття про професійну культуру		
Глибоко сформоване	Достатнє відповідно програми	Фрагментарне
Характеристики професійної культури		
Глибоко сформовані	Достатні відповідно програми	Фрагментарні
Мотиваційно-ціннісний критерій		
Професійно значущі якості майбутнього викладача закладу вищої освіти (сформованість інтелектуальних здібностей, конструктивний стиль педагогічного мислення, розвинена педагогічна інтуїція, доброзичливість, оптимізм, творча спрямованість педагогічної діяльності, відповідальне позитивне відношення до педагогічної діяльності, самосвідомість, толерантність)		
Високорозвинені	Частково розвинені	Недостатньо розвинені
Вмотивованість професійного самовдосконалення		
Глибоко усвідомлена та реалізується в діяльності	Частково усвідомлена, ситуативно реалізується в діяльності	Неусвідомлена, не реалізується в діяльності
Підготовчий етап розробки цілої системи	дослідно-експериментальної діагностичної методики	роботи вимагав визначення рівня

сформованості професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої. Під час розробки науково-методичного інструментарію вимірів стану сформованості професійної культури нами були використані авторські діагностичні методики на виявлення: сформованості уявлень студентів про поняття «професійна культура»; на визначення значущості показників професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти; методика аналізу оцінки професійно значущих якостей майбутніх викладачів закладу вищої освіти; анкета на вивчення мотивів підвищення власного рівня професійної культури.

Таблиця 3.2
Науково-методичний інструментарій вимірів стану сформованості професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти

№ з/п	Критерій	Показник	Діагностичні методи
1.	Змістово-діяльничий критерій	1.1 Поняття про професійну культуру.	1.1.1 Анкета
		1.2 Характеристики професійної культури.	1.2.1 Анкета
2.	Мотиваційно-ціннісний критерій	2.1 Професійно значущі якості майбутнього викладача закладу вищої освіти.	2.1.1 Анкета
		2.2 Вмотивованість професійного самовдосконалення.	2.2.1 Анкета

Під час проведення дослідження застосовувався різноманітний науково-методичний інструментарій вимірів стану сформованості виділених критеріїв професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Оцінка рівнів сформованості професійної культури проводилася за допомогою діагностичної методики для визначення рівня сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти (див. додаток А).

Як ми вже зазначали, професійна культура найбільше проявляється у

педагогічній діяльності викладача. Тож ми і провели свій експеримент зі здобувачами Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Для проведення дослідження було відібрано

експериментальну і контрольну групи. Участь у дослідженні взяли студенти ОР «Магістр» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Загальна кількість учасників склала 50 осіб, задля достовірності ми поділили учасників порівню: 25 у контрольній групі (КГ) і 25 у експериментальній групі (ЕГ). Студенти вже пройшли педагогічну практику та мали певний досвід педагогічної роботи.

На констатувальному етапі експериментальної роботи за допомогою діагностичних методик, які були розроблені на підготовчому етапі, а також отриманих результатів діагностики, нами був проведений аналіз та самоаналіз стану розвитку професійної культури та визначений рівень її сформованості у майбутніх викладачів закладу вищої освіти. Дослідження відбувалося у ході аудиторних занять з педагогічних дисциплін шляхом анкетування.

Сформованість уявлень студентів ОР «Магістр» про поняття «професійна культура» дозволяє визначити анкета 1.1.1 (показник 1.1). За результатами даної анкети сформованість уявлень студентів-магістрів про поняття «професійна культура» має наступний вигляд.

Таблиця 3.3

Результати моніторингу сформованості уявлень про поняття

«професійна культура», (%)

Групи	Рівні сформованості уявлень про поняття «професійна культура»		
	Високий	Середній	Низький
КГ	53 %	39 %	8 %
ЕГ	55 %	38 %	7 %

За результатами анкетування сформованості уявлень магістрів про поняття «професійна культура», які були отримані під час констатувального зрізу, ми побудували таблицю, яка дозволяє наочно побачити стан

сформованості уявлень про поняття «професійна культура» у майбутніх викладачів закладу вищої освіти контрольної та експериментальної груп.

Оцінювання рівня розвитку показників професійної культури

визначалося за допомогою **анкетування 1.2.1**. Майбутні викладачі закладу вищої освіти визначали рівень розвитку показників професійної культури за 12-бальною шкалою та за характеристиками: інтелектуальність, духовність, моральність, культура почуттів, креативність, рефлексивність, діалогічність.

Результати анкетування дали можливість скласти таблицю (див. табл. 3.4) відносно рівнів професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти. Ми з'ясували ті якості викладача в його педагогічній діяльності, які повинні відповідати характеристикам професійної культури.

Таблиця 3.4

Результати моніторингу сформованості характеристик професійної

Характеристики професійної культури	культури, (%)					
	Рівні професійної культури					
	Високий		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1. Інтелектуальність	23 %	21 %	57 %	57 %	20 %	22 %
2. Духовність	21 %	22 %	57 %	57 %	22 %	21 %
3. Моральність	20 %	18 %	58 %	60 %	22 %	22 %
4. Культура почуттів	18 %	19 %	57 %	59 %	25 %	22 %
5. Креативність	24 %	22 %	58 %	59 %	18 %	19 %
6. Рефлексивність	25 %	27 %	58 %	55 %	17 %	18 %
7. Діалогічність	29 %	28 %	50 %	50 %	15 %	17 %
Всього	23 %	22 %	56 %	57 %	21 %	21 %

Під час дослідження майбутні викладачі закладу вищої освіти виявили «середній» та високий рівні сформованості професійної культури, але має місце і низький рівень сформованості характеристик індивідуальної професійної культури.

Аналіз оцінки професійно значущих якостей майбутніх викладачів закладу вищої освіти здійснювався за допомогою авторської анкети 2.1.1. Оцінювання проводилося майбутніми викладачами закладу вищої освіти.

Результати виявилися наступними: «високому» рівню відповідає адекватна самооцінка 41 % магістрів КГ та 41 % магістрів ЕГ; «середній» рівень мають 47 % магістрів КГ та 46 % магістрів ЕГ, що вказує на здатність майбутніх викладачів до аналізу особистої діяльності, спроби до самостійних суджень та визнання особистих помилок; «низький» рівень оцінки професійно значущих якостей майбутніх викладачів вищих шкіл 12 % магістрів КГ та 13 % магістрів ЕГ говорить про неадекватну оцінку (завищена самооцінка 6 % у магістрів КГ та 7 % у магістрів ЕГ та занижена самооцінка 6 % у магістрів КГ та 6 % у магістрів ЕГ) магістрами своєї особистості та відсутності самокритичності. Результати високого та середнього рівнів самооцінки майбутніми викладачами вищої школи своїх професійно значущих якостей повністю співпадають з результатами експертної оцінки, що говорить про адекватну самооцінку магістрами вищих шкіл своїх професійно значущих якостей.

Аналіз стану сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти здійснювався за змістово-діяльнісним та мотиваційно-ціннісним критеріями. Для цього нами був застосований науково-методичний інструментарій, який складався з адаптованих тестових та авторських методик. Узагальнені результати вхідного моніторингу розташовані у таблиці 3.5.

Результати вхідного моніторингу на виявлення стану сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти за критеріями, (%)

Групи	Змістово-діяльнісний критерій			Мотиваційно-ціннісний критерій		
	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.
Контрольна група (КГ)	44 %	44 %	12 %	45 %	44 %	11 %
Експериментальна група (ЕГ)	45 %	44 %	11 %	45 %	43 %	12 %

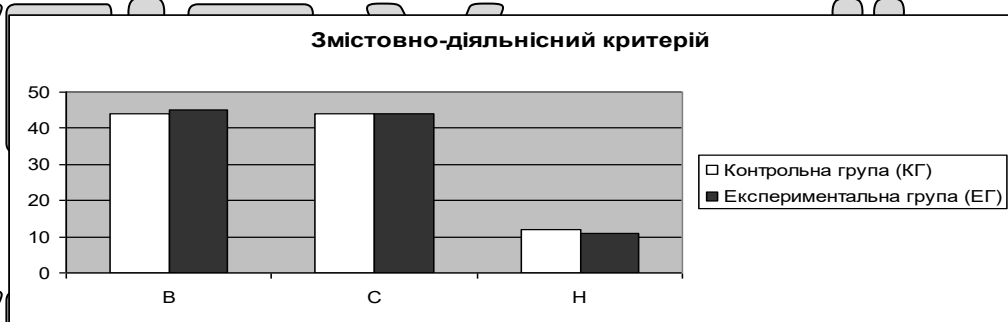


Рис. 3.1. Результати моніторингу за змістово-діяльнісним критерієм сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти

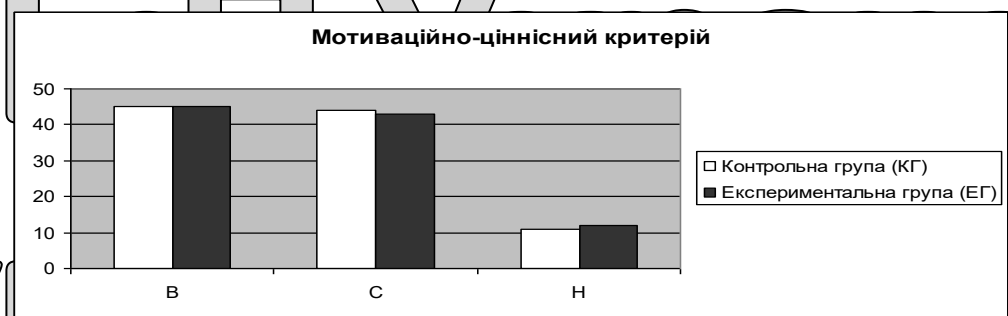


Рис. 3.2. Результати моніторингу за мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Таблиця 3.6

Результати вхідного моніторингу на виявлення стану сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти, (%)

Групи	Рівні сформованості професійної культури		
	Високий	Середній	Низький
Контрольна група (КГ)	43%	43 %	14 %
Експериментальна група (ЕГ)	42 %	46 %	15 %

Як бачимо, результати контрольної та експериментальної груп вказують на незначну різницю, вони майже однакові і це дає нам підставу зробити порівняльний аналіз між даними групами після проведення формувального етапу дослідження.

Отже, можна зробити висновок, що тільки комплексне використання системи методик дозволяє не лише виявити сформованість професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти, але і проаналізувати відповідні критерії та показники з метою виявлення особистісних характеристик кожного майбутнього викладача для подальшого формування та розвитку його індивідуальної професійної культури.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Наприкінці дослідження нами був проведений вихідний констатувальний зріз з метою виявлення динаміки формування професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти. Під час проведення вихідного констатувального зрізу ми використовували науково-методичний інструментарій, який складався з адаптованих та авторських методик, які застосовували і під час вхідного зрізу. Це уможливило здійснити аналіз та простежити динаміку формування професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти. Результати формувального етапу дослідження за кожним критерієм представлені в таблиці 3.7 та на гістограмах (див. рис.2.5–2.7).

Таблиця 3.7

Результати вихідного моніторингу на виявлення стану сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти, (%)

Групи	Змістово-діяльнісний критерій			Мотиваційно-ціннісний критерій		
	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.
Контрольна група (КГ)	47 %	48 %	5 %	50 %	47 %	3 %
Експериментальна група (ЕГ)	53 %	45 %	2 %	54 %	44 %	2 %



Рис. 3.3. Результати моніторингу за змістово-діяльнісним критерієм сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти



Рис. 3.4. Результати моніторингу за мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Результати вихідного констатувального зрізу представлені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати вихідного моніторингу на виявлення стану сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти, (%)

Групи	Рівні сформованості професійної культури		
	Високий	Середній	Низький
Контрольна група (КГ)	47 %	48 %	5 %
Експериментальна група (ЕГ)	51 %	47 %	2 %

За результатами констатувального зрізу була побудована гістограма (рис. 3.5), яка дозволила простежити стан сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти контрольних і експериментальних груп.



Рис. 3.5. Результати вихідного моніторингу на виявлення стану сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Проаналізувавши результати вихідного зрізу ми спостерігаємо, що на низькому рівні залишилася менша кількість магістрів і контрольних, і експериментальних груп. Порівнюючи результати з вхідним зрізом ми зазначаємо, що у КГ на даному рівні було 14 %, на кінець дослідження таких магістрів у КГ виявилось 5 %, що на 9 % менше, тоді як у ЕГ ця різниця становить 13 %.

На середньому рівні у КГ кількість магістрів зростає з 43% до 48%. На відміну від КГ кількісний показник у магістрів ЕГ змінився на 4% у бік збільшення магістрів даного рівня, на початку експерименту їх було 43%, на кінець 47%.

На високому рівні теж простежуються зміни у обох групах. Так, наприклад, на початку експерименту високий рівень магістрів КГ становив 43%, а зріс до 47%, що на 4% більше. Що стосується ЕГ, то показник наступний: з 42% зріс до 51%, що на 9% більше.

Високий рівень розглядається нами свідомо, бо вважаємо, що кожен здобувач ОС «Магістр», як майбутній викладач закладу вищої освіти, повинен спрямовувати всі свої зусилля на досягнення високого рівня як своїх професійних якостей так і професійної культури зокрема.

3.3. Рекомендації щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Професійна культура майбутніх студентів закладу вищої освіти – важливий аспект професійної підготовки, що передбачає залучення студентів до процесу формування їхньої готовності до самоосвіти і професійного самовдосконалення, з огляду на індивідуальний досвід та індивідуальні особливості особистості, наявні особистісно значущі знання, фасилітативну допомогу викладача.

Превідною в організації освітнього процесу, спрямованого на формування професійної культури, вважаємо свободу самовизначення особистості. Поняття «свобода» потрактоване як дотримання певних правил, окреслених особистістю, реалізація права на самостійний усвідомлений вибір шляху, методів і засобів розвитку, залучення особистості до загальноосвітніх цінностей через призму власних поглядів, принципів, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає діалогічність спілкування, обстоювання особистісної позиції. Свобода самовизначення особистості дає змогу за

допомогою психодіагностики виокремити позитивні й негативні якості, узяти до уваги індивідуальний досвід, ухвалити рішення щодо їх удосконалення.

Під час організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, що спрямований на формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти, рекомендовано брати до уваги низку положень:

– провідне місце в освітньому процесі належить особистості студента й викладача, у зв'язку з цим, необхідно вибудовувати освітній процес на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; орієнтуватися на майбутні результати розвитку; зважати на індивідуальність студента; модифікувати освітню траєкторію з огляду на особисті потреби; організовувати педагогічну взаємодію, поважаючи гідність усіх учасників освітнього процесу;

– основою підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти з орієнтацією на формування професійної культури слугують методи розвитку й саморозвитку людини, її особистісних і професійних якостей, пізнавальних та творчих здібностей, формування вмінь і навичок, необхідних для якісного провадження діяльності (різні форми самостійної роботи, імітаційні методи, проєктна діяльність, застосування досягнень інформаційних технологій тощо);

– навчання в закладах вищої освіти, спрямоване на організацію професійного самовдосконалення студентів, передбачає створення системи комплексної самостійної роботи студентів з огляду на індивідуально-типологічні особливості студентів;

– важливо зіставляти зміст освіти з особистісним досвідом студента (засвоєння матеріалу, його сприйняття, розуміння, переживання); у зв'язку з цим засвоєння знань, умінь, навичок відбувається на особистісно значущому рівні (порівняння з індивідуальним досвідом, особистісною позицією, власним світосприйняттям, що зумовлює особисту відповідальність кожного суб'єкта освіти за результати свого навчання);

– організація освітнього процесу вимагає уваги до індивідуально-типологічних здібностей і можливостей майбутніх викладачів, орієнтації на

особистісні та професійні якості, а також на наявний соціальний досвід; це дає змогу педагогові планувати освітній процес спільно зі студентами, сприяє діалогічному спілкуванню та перешкоджає відчуженню особистості студента;

– навчання в закладах вищої освіти має бути спрямованим на створення ситуацій для самореалізації всіх суб'єктів освіти та передбачати створення умов для реалізації можливостей кожного студента відповідно до його здібностей та індивідуальних особливостей, розвитку метакогнітивних стратегій майбутніх викладачів;

– викладач в освітньому процесі виконує переважно роль медіатора, пропонуючи студентам методи й засоби досягнення успіхів у самостійній роботі, допомагаючи вибудовувати стратегії навчальних дій, він може також спеціально конструювати ситуації «когнітивного розриву» із подальшим пошуком шляхів їх розв'язання;

– навчання в закладах вищої освіти, спрямоване на організацію професійного самовдосконалення студентів, потребує спільного підбиття підсумків, надання кожному студентові права на самооцінювання, самоаналіз результатів навчання, що сприяє розвитку рефлексивних здібностей особистості, які актуалізують процеси самостереження, самонізнання, самоаналізу [10].

Обмежені можливості для формування у студентів професійної культури має система вищої освіти, орієнтована на предметну підготовку майбутніх викладачів до професійної діяльності за фактом, де студентів орієнтують передусім на засвоєння програмних знань і вмінь на рівні, регламентованому освітньою програмою закладу вищої освіти. Для подолання цієї суперечності вважаємо необхідним розширити межі змістового й організаційного аспектів професійного самовдосконалення в освітньому процесі закладів вищої освіти.

У змістовому плані можливості професійного самовдосконалення варто розширювати через відображення в меті й змісті освіти знань, умінь і

навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-вольового ставлення, засвоєння якого спрямоване на розвиток особистості студентів. Така позиція зумовлює вільний вибір змісту освіти, що сприяє задоволенню різних потреб

особистості: освітніх, соціальних, духовних, життєвих; забезпечує особистісно орієнтований підхід до особистості студента, сприяє становленню індивідуальних властивостей та якостей, самореалізації в культурно-освітньому просторі.

В організаційному вимірі розширення можливостей для формування професійної культури пов'язане із застосуванням активних форм і методів навчання, що охоплюють всі види аудиторних занять, що дає змогу систематично реалізувати професійне самовдосконалення. Аналіз активних форм і методів навчання представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Класифікація основних методів і форм активного навчання

Активні форми та методи навчання	
неімітаційні – способи активізації пізнавальної діяльності без побудови імітаційних моделей.	лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція), лекція-бесіда, лекція-диспут, евристична бесіда, аудиторна й позааудиторна самостійна робота.
імітаційні форми та методи проведення занять, де навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності.	ділова гра; педагогічна ситуація; педагогічні завдання; ситуація моделювання різної діяльності; проєктна діяльність.

Сформульовано такі рекомендації щодо застосування активних методів навчання:

– для забезпечення формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти варто систематично й цілеспрямовано використовувати активні методи навчання;

– активні методи навчання застосовують відповідно до змісту освітньої програми, мети професійної підготовки майбутнього викладача, з

орієнтацією на наявність необхідних матеріально-технічних засобів навчання;

– використання активних методів під час групових форм організації роботи зі студентами вимагає уваги до особливостей навчальної групи в цілому та до індивідуальності кожного студента (індивідуально-типологічний підхід);

– у процесі застосування активних методів навчання необхідно орієнтуватися на рівень розвитку й на загальну готовність студентів, що зумовлює диференційований підхід до них, а також сприяє позитивному емоційному налаштуванню в спілкуванні;

– використання інноваційних інформаційних технологій навчання («e-Learning», «blended learning», «microlearning», проєктні технології, SMART-технології тощо).

Організаційний вимір розширення можливостей освітнього процесу, спрямованого формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти, пов'язаний, на наш погляд, із посиленням фасилітаційної взаємодії викладачів і студентів щодо змісту освіти, активізацією обговорення додаткових питань із предмета, що цікавлять студентів, але не входять до навчального плану. Така взаємодія може бути організована під час лекцій, консультацій, додаткових занять. Викладач має цілеспрямовано планувати час для з'ясування цих питань на практичних заняттях, орієнтувати студентів на самостійне оволодіння змістом освіти, на пошук додаткових джерел. Студенти працюють без безпосередньої участі педагога, але під його контролем і корекцією. Це можливо за умови застосування сучасних інформаційних технологій.

Необхідно брати до уваги загальні педагогічні положення щодо організації освітнього процесу. Ідеться насамперед про узгодженість змістового й організаційного компонентів освітнього процесу, що унеможливує односторонню орієнтацію освітнього процесу на засвоєння знань і вмінь, передбачених програмою, натомість спонукає до використання

технологій, методів, нових засобів передавання знань, сприяючи всебічному розвитку особистості студентів, діагностуванню їхнього рівня підготовки до професійної інноваційної діяльності. Узгодженість змісту та організації освіти оптимізує взаємозв'язок навчального предмета, педагогічної діяльності та особистості.

Друге провідне положення стосується відкритості педагогічних знань, їхньої доступності для кожного суб'єкта освіти, підтверджуючи провідну роль теоретичних, методологічних знань, мотиваційних установок, індивідуальних особливостей, становлення власної системи знань.

Україні важливо визнавати студентів як активних носіїв досвіду й пізнання, тобто як суб'єктів освіти, оскільки активність особистості – це діяльність, спрямована на самостійне мислення, пошук власного підходу до розв'язання проблемної ситуації, бажання самостійно здобувати знання, виявляти особистісний підхід до різних поглядів на певну проблему, демонструвати неконформізм у переконаннях, принципах. Активність особистості – домінуюча ознака професійного самовдосконалення людини. У зв'язку з цим визнання суб'єктів освіти як носіїв досвіду й пізнання сприяє розширенню можливостей освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти для подальшого самовдосконалення.

Активність особистості виявляється в таких процесах, як прагнення до творчої самореалізації й досягнення успіхів у професійній діяльності, що варто вважати компонентами мотиваційного аспекту професійного самовдосконалення. Ставлення до студентів як до активних суб'єктів навчальної діяльності розвиває мотиваційну сферу особистості та сприяє професійному самовдосконаленню майбутніх викладачів, дає змогу залучати їх до різних видів діяльності в межах навчальних занять і в позаурочний час. Такі види діяльності повинні бути спрямовані не тільки на застосування наявних у студентів знань і вмінь, а й на самостійний пошук нових знань, умінь, відповідей на запитання, добір інформації, набуття нових властивостей та якостей особистості, що сприяє професійному

самовдосконалення майбутніх викладачів. Необхідно зауважити, що через власну активність студент буде долучатися до творчих видів діяльності й навчатися самостійно інціювати нові ідеї щодо змісту та організації освіти.

Сформульовано рекомендації для викладачів щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти:

– надання права вибору, свободи самовизначення особистості (самостійний вибір шляху, методів, засобів розвитку; залучення студентів до світових культурних цінностей; налагодження фаситаціної взаємодії; організація самодіагностики особистості);

– організація освітнього процесу на основі метакогнітивного й індивідуально-типологічного підходів, що передбачають зміну ролі викладача як фасилітатора, медіатора освітнього процесу; побудова освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; застосування в освітньому процесі методів розвитку й саморозвитку особистості;

– співвідношення змісту освіти з особистісним досвідом студентів; вивчення індивідуально-типологічних здібностей; створення ситуацій для самореалізації суб'єктів освіти;

– розширення можливостей для формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти (відзеркалення в меті та змісті освіти знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності;

– застосування активних методів та форм навчання; використання інноваційних інформаційних технологій);

– узгодженість змістового й організаційного компонентів освітнього процесу, відкритість і доступність знань (використання різноманітних технологій, методів, засобів формування знань, організація взаємозв'язку навчального предмета з педагогічною діяльністю);

– ставлення до студента як до активного суб'єкта пізнання (залучення студентів до різних видів діяльності; до творчості; організація самостійної роботи).

На наш погляд, запропоновані рекомендації щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти стануть у нагоді викладачам закладів вищої освіти, студентам, які прагнуть до покращення своєї педагогічної діяльності.

Висновки до розділу 3

Аналіз результатів дослідження щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти дав підставу зробити висновок, що визначені завдання виконано.

Вжито низку організаційних заходів: визначено експериментальні та контрольні групи, проведено пошук та вибір методик, які використовувались під час дослідження, проведено інструктаж та забезпечення організаторів необхідними методичними матеріалами.

Студенти, які брали участь у контрольних групах, навчалися за традиційною методикою. В експериментальних групах під час проведення роботи забезпечувалась реалізація інноваційних форм і методів формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Результати діагностичного дослідження експериментальної роботи довели, що більшість здобувачів QS «Магістр» контрольної та експериментальної груп мають середній та високий рівень сформованості професійної культури, але має місце і низький рівень, який становив КГ 14 %, а ЕГ 15 %. На підставі даних результатів була запланована та проведена робота з формування професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Проаналізувавши результати вихідного зрізу після формувального етапу дослідження ми спостерігаємо, що на низькому рівні залишилася менша кількість магістрів і контрольних, і експериментальних груп. Порівнюючи результати з вхідним зрізом зазначаємо, що у КГ на даному рівні було 14 %, на кінець дослідження таких магістрів у КГ виявилось 5 %,

що на 9 % менше, тоді як у ЕГ ця різниця становить 13 %. На середньому рівні у КГ кількість магістрів зросла з 43 % до 48 %. На відміну від КГ кількісний показник у магістрів ЕГ змінився на 4 % у бік збільшення магістрів даного рівня, на початку експерименту їх було 43 %, на кінець 47 %. На високому рівні теж простежуються зміни у обох групах. Так, наприклад, на початку експерименту високий рівень магістрів КГ становив 43 %, а зріс до 47 %, що на 4 % більше. Що стосується ЕГ, то показник наступний: з 42 % зріс до 51 %, що на 9 % більше.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Вивчивши сутність та зміст поняття «професійна культура майбутніх викладачів закладу вищої освіти», нами здійснено ряд висновків. По-перше, проблема професійної культури є предметом досліджень різноманітних наукових галузей: педагогіки, державного управління, філософії, соціології, менеджменту, психології тощо. Безумовно, подібне комплексне міждисциплінарне дослідження зумовлює переважно позитивні результати, основним з яких є різнобічне вивчення проблеми на теоретичному та емпіричному рівнях. Водночас, аналіз сучасних наукових праць, присвячених професійній культурі, засвідчив наявність теоретико-методологічних проблем у інтерпретації цього поняття. Науковці стверджують, що професійна культура – це процес розвитку цілісної особистісної культури будь-якого майбутнього фахівця, важливими критеріями якої є світогляд і методологічне мислення. Професійну культуру підсумок якісного розвитку знань, інтересів і переконань, здібностей і соціальних почуттів, а також норм діяльності й поведінки.

По-друге, культура професійної діяльності викладача закладу вищої освіти характеризує певний рівень виконання людиною своїх службово-кваліфікаційних обов'язків в умовах вищої школи. Рівень сформованості цього феномена залежить від: спрямованості і стійкості соціально значимих мотивів діяльності викладача (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості викладача (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти (мислення, пам'ять, емоції, почуття, воля); повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого досвіду в процесі педагогічної практики; соціальної активності майбутнього викладача.

По-третє, для формування професійної культури велика роль належить набуванню пізнавальної компетентності, яка виявляється в уміннях працювати з текстом, в уміннях інтерпретувати суперечливий матеріал, оцінювати суперечливу інформацію і формулювати гіпотези її вирішення, оцінювати альтернативні погляди та формувати своє ставлення до них.

2. Дослідивши методологію формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти, нами встановлено, що професійна культура реалізується через суб'єктний вияв, тобто є складним інтегральним утворенням в цілісній структурі особистості фахівця, що може формуватися лише в контексті соціальної, суспільно-корисної діяльності.

Професійна культура – особистісне надбання майбутнього викладача лише в умовах залучення до певної діяльності, у процесі якої відбувається особистісна інтеріоризація вищеназваних атрибутів об'єктивного вияву професійної культури. Зазначимо, що діяльнісний підхід до інтерпретації культури та професійної культури дозволяє з одного боку враховувати контекст особистісного становлення, а з іншого – розглядати культуру як універсальну властивість і прояв суспільного життя.

Професійна культура включає сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці. При цьому ступінь володіння професійною культурою виражається в кваліфікації і кваліфікаційному розряді. Необхідно розрізняти формальну кваліфікацію, яка засвідчується певним сертифікатом (диплом, атестат, посвідчення) про закінчення певної навчальної установи і уособлює систему необхідних для даної професії теоретичних знань та реальну кваліфікацію, що отримується після декількох років роботи в педагогічній галузі, включає сукупність практичних навиків і умінь, тобто професійний досвід (компетентність).

Підкреслимо, що наявність змісту культури особистості фахівця відкриває ряд можливостей: оцінити ступінь власної відповідності вимогам професії; цілеспрямовано вдосконалювати себе; усвідомити рівень особистої відповідальності за обрану справу; відчутти свою значущість як в професії,

так і в культурі; побачити «горизонти акме», а не просто перспективи кар'єрного росту.

3. Проаналізувавши досвід національних систем професійної підготовки майбутніх викладачів у зарубіжних країнах, нами сформульовано такі висновки: розширення компонента педагогічної практики в підготовці викладачів; зростання кількості і варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати професію викладача; більшість досліджених країн мають спеціальні програми, призначені для залучення у професію кращих випускників ЗВО і професіоналів із суміжних сфер діяльності; створення систем неперервного професійного розвитку від ЗВО до завершення кар'єри знаходиться на різних стадіях становлення; актуалізація змісту програм професійної підготовки викладачів та ін.

Загальними тенденціями професійного розвитку викладачів визначено:

організаційно-структурні – «університезацію» педагогічної освіти – пріоритет університетського рівня педагогічної освіти (Фінляндія); диверсифікація форм та методів професійного розвитку викладачів; диверсифікація типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації. Сутнісно-визначальні: гуманізація та гуманітаризація в методах і змісті педагогічної освіти, інтернаціоналізація змісту професійної підготовки; посилення ролі неформальної освіти у професійному розвитку викладачів; навчальні поїздки землями ФРН (Німеччина). Змістовно-процесуальні: інформатизація освітнього процесу (США), інтеграція змісту педагогічної освіти (Німеччина), моніторинг якості педагогічної освіти, що є пріоритетним питанням у розробці стратегій розвитку, забезпечення викладачів психолого-педагогічною підтримкою (Фінляндія, США).

Особливими тенденціями професійного розвитку викладачів у країнах Європейського Союзу та США є: розширення доступу до здобуття педагогічної професії, децентралізація управління, централізований тип управління, пошук оптимального співвідношення між централізованим і

децентралізованим управлінням; широке використання альтернативних шляхів набуття педагогічної професії.

4. Проведене констатувальне та формувальне дослідження професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти дозволило зробити ряд висновків. Констатувальне дослідження рівнів сформованості професійної культури у контрольній та експериментальній групах вказало на незначну різницю між ними, що дало нам підставу зробити порівняльний аналіз між даними групами після проведення формувального етапу дослідження.

Проаналізувавши результати вихідного зрізу після формувального етапу дослідження ми спостерігаємо, що на низькому рівні залишилися менша кількість магістрів як контрольної, так і експериментальної груп. Порівнюючи результати з вхідним зрізом зазначаємо, що у КГ на даному рівні було 14 %, на кінець дослідження таких магістрів у КГ виявилось 5 %, що на 9 % менше, тоді як у ЕГ ця різниця становить 13 %. На середньому рівні у КГ кількість магістрів зросла з 43 % до 48 %. На відміну від КГ кількісний показник у магістрів ЕГ змінився на 4 % у бік збільшення магістрів даного рівня, на початку експерименту їх було 43 %, на кінець 47 %. На високому рівні теж простежуються зміни у обох групах. Так, наприклад, на початку експерименту високий рівень магістрів КГ становив 43 %, а зріс до 47 %, що на 4 % більше. Що стосується ЕГ, то показник наступний: з 42 % зріс до 51 %, що на 9 % більше.

5. Розроблено рекомендації щодо формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти під час їх підготовки у закладах вищої освіти: для забезпечення формування професійної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти варто систематично й цілеспрямовано використовувати активні методи навчання, що застосовують відповідно до змісту навчальної програми, мети професійної підготовки майбутнього педагога, з орієнтацією на наявність необхідних матеріально-технічних засобів навчання; використання активних методів під час групових форм організації роботи зі студентами вимагає уваги до особливостей навчальної

групи / в цілому та до індивідуальності кожного студента (індивідуально-типологічний підхід); у процесі застосування активних методів навчання необхідно орієнтуватися на рівень розвитку й на загальну професійну підготовленість студентів, що зумовлює диференційований підхід до них, а також сприяє позитивному емоційному налаштуванню в спілкуванні; використання інноваційних інформаційних технологій навчання («e-Learning», «blended learning», «microlearning», проєкційні технології, SMART-технології тощо).

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Allen I. Elaine, Seaman Jeff Going The Distance: Online Education in the U.S. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. 2011. 40 p.
2. Fink E. Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Rombach, 1978. 256 p.
3. Gaff L. G. Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change. Washington, DC, 2003. 130 p.
4. Herman T. M. Creating learning environments: the behavior approach to education. Boston: Allyn and Bacon, 1977. 189 p.
5. Joyce D. R. Models of teaching. M. Weil. Entlewood Cliffs, 1980. 304 p.
6. Light Richard I. Morning the most of the college. Student speak their minds. Combr., Mass., Lud., Horvard University press, 2001. 242 p.
7. Morshead R. W. The clash of hidden ideologies in contemporary education. *School Rev.* 1975. Vol. 83. № 4. P. 663-675.
8. Open and distance learning. *Trends, policy and strategy considerations.* Division of Higher Education. Paris: UNESCO, 2002. 95 p.
9. Pliushch V. M. Concepts of teacher education development in Europe. *Comparative Professional Pedagogy Scientific Journal.* Sciendo De Gruyter Poland. 2018. Vol. 8. Issue 3: *Scientific Journal.* P. 44-48.
10. Авксентьева Т. А. Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2005. 198 с.
11. Арнольдov А. И. Человек и мир культуры. *Введение в культурологию.* Москва : МГИК, 1992. 299 с.
12. Бельмаз Я. М. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2011. № 7. С. 23-33.

13. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія. Горлівка : вид-во ГДННМ, 2010. 304 с.

14. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.

15. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

16. Бех І. Д. Виховання сучасної вузівської молоді. *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи*: зб. наук. праць. Київ : Знання. 2000. 520 с.

17. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою». Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2008.

18. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

19. Вербицкий А. А. Методические рекомендации по проведению деловых игр: (для средних специальных учебных заведений) : методический материал. Москва, 1990. 48 с.

20. Вітвицька С. С. Педагогічна освіта магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 440 с.

21. Волов В. Т., Волова Н. Ю., Четырова Л. Б. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы. Самара: Рос. академия наук, Самарский научный центр, 2000. 137 с.

22. Гафія А. С. Відкрита освіта в освітньо-інформаційному просторі. *Рідна школа*, 2003. № 3. 129 с.

23. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.

24. Горбачова С. В. Професійна культура вчителя як особистісний і соціальний феномен. URL : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-06/08gavvpsp.pdf> (дата звернення: 17.10.2021).

25. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Київ, 2000. 417 с.

26. Гуманізація процесу навчання у вищій школі : навч. посібник. Київ : Стилос, 2001. 432 с.

27. Данилишена Т. Етапи становлення дистанційної освіти як інноваційної форми навчання магістрів. *Вісник Львівського ун-ту. Серія: Педагогічна*. 2008. Вип. 24. С. 46-52.

28. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

29. Зварич І. Сутність проблеми педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США. *Вища освіта України*. 2011. № 3. С. 112-118.

30. Зелюк В. В. Формування культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки : автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1994. 24 с.

31. Зязюн І. А., Саган Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : АПН України, 1997. 302 с.

32. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы : воспитательный аспект. Москва-Белгород : Везелица, 1992. 102 с.

33. Коваль О. Є. Використання інтерактивних методів навчання в процесі формування професійно-моральних цінностей магістрантів вищої економічної школи. *Педагогічний дискурс: зб. наукових праць*. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9. С. 159-161.

34. Корсар К. Н. Наукові підстави особистісно орієнтованої освіти. *Директор школи*, 2003. № 43. С. 15-21.

35. Кравцов В. О. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя. *Наукові записки КДПУ. Сер. Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. С. 81-85.

36. Красикова Т. І. Виховна робота як фактор гуманізації навчально-виховного процесу : зб. матер. наук.-практ. конф. Харків : Константа, 2004. С. 70-74.

37. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 182 с.

38. Крылова Н. В. Формирование культуры будущего специалиста. Москва : Высшая школа, 1990. 142 с.

39. Луначек В. Е. Деякі практичні питання управління в США. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 16-20.

40. Малиновский Б. Научная теория культуры. *Вопросы философии*. 1983. № 2.

41. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Москва : Мысль, 1983. 284 с.

42. Мартынова И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному обучению : дис. на соискания уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Чебоксары, 2004. 204 с.

43. Маслоу А. Мотивация и личность. Евразия, 1999. 479 с.

44. Масюкова Н. А. Культура личности субъекта научно-исследовательской деятельности. *Педагогика*. № 1. 2008. С. 48-56.

45. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : Львівський університет, 2013. С. 416-417.

46. Мілерян В. Є. Модель фахівця вищої професійної освіти. *Всеукраїнська науково-методична конференція «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи»*. Київ : ВЦ «Київський університет», 2000. 510 с.

47. Осадчук А. Ю. Професійна культура викладача музичних дисциплін в процесі фахової підготовки студентів. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/37.pdf (дата звернення: 09.10.2021).

48. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВПЦОЛ, 2001. 502 с.

49. Плющ В. М. Професійне самовдосконалення студентів педагогічних спеціальностей : теоретичні і методичні основи. Кропивницький: ТОВ Поліграф-Сервір, 2019. 415 с.

50. Пленш В. М., Равлів Ю. А. Становлення дистанційного навчання в Україні. *Вісник Глухівського національного педагогічного ун-ту імені Олександра Довженка. Наукове видання. Серія «Педагогічні науки»*. Глухів: ГНПУ, 2018. Вип. 2 (37). Ч. 2. С. 24-30.

51. Полинчук В. И. Мировая и отечественная культура. Екатеринбург, 1993. 256 с.

52. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ, 2002. 136 с.

53. Проворова О. Г. Подготовка преподавателей высшей школы в США. *Вестник ВГУ Проблемы высшего образования*. 2002. № 6. С. 48-52.

54. Професійна культура викладача. URL: <http://www.startpedagogika.com/sotems-1502-1.html> (дата звернення: 05.09.2021).

55. Професійна освіта: Словник : навч. посібник / за ред. Н. Г. Нічкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

56. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко М. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник. Кіровоград, «Імекс-ЛТД», 2007. 252 с.

57. Різниченко С. Т. До проблеми атестації науково-педагогічних кадрів в США. *Теоретичні питання освіти та виховання*. 2000. №9. С. 112-116.

58. Сегеда Н. А. Акмеологічний дискурс аксіосфери професійного зростання педагога. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип. 23 (2-2017). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2017. 284 с.

59. Сиротіна О.О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США. *Вища школа*. 2011. № 2. С. 99-106.

60. Скворцов А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоемкой образовательной среде: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тамбовский государственный ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2015. 240 с.

61. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. Москва : Прометей, 1993, 178 с.

62. Слостенин В. А. Мищенко А. Н. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С. 19.

63. Сутність, складові та зміст педагогічної культури викладача ВНЗ. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-text-4051.html> (дата звернення: 12.07.2021).

64. Гайлор Э. Б. Первобытная культура. Москва : Наука, 1989. 189 с.

65. Шмидерс И. Заочный университет в Хангенс, Германия. *Открытое образование: науч.-практич. журн.* 1997. №1. URL: http://www.e-joe.ru/sod/sod_97_1.html (дата звернення: 23.09.2021).

66. Ярошенко О. В. Професійна культура викладача ВНЗ. URL : <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/microcad/2012/S20/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%90%20%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%90%20%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%94%D0%90%D0%A7%D0%90%20%D0%92%D0%9D%D0%97.pdf> (дата звернення: 09.10.2021).

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України
ДОДАТКИ

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Діагностична методика для визначення рівня сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти

НУБІП України

Анкета 1.1.1.

Рівень сформованості уявлень студентів про поняття «професійна культура» визначається як «високий» при виборі 4 варіанту відповіді; «середній» – при виборі 1 або 3 варіанту; «низький» – при виборі 2 варіанту відповіді.

НУБІП України

Анкета 1.2.1.

Рівень сформованості професійної культури у майбутніх викладачів закладу вищої освіти визначається як середнє арифметичне від загальної суми балів кожної шкали. «Високий рівень» дорівнює кількості балів від 10-12 (педагогічна свідомість глибоко сформована); «середній рівень» – кількість балів від 7-9 (достатня відповідно програми); «низький рівень» – кількість балів від 0-6 (фрагментарна).

НУБІП України

Анкета 2.1.1.

Необхідно підрахувати загальну кількість визначених позитивних якостей майбутнього викладача закладу вищої освіти оцінених в 1 бал. Для визначення коефіцієнту самооцінки (Кс) майбутніх викладачів закладу вищої освіти необхідно загальну суму позитивно-оцінених якостей (Р) поділити на загальну кількість якостей (50):

$$K_c = \frac{P}{50}$$

НУБІП України

Результати: високий рівень – коефіцієнт від 0,4 до 0,5 свідчить про адекватну самооцінку себе, як майбутнього викладача; середній рівень – від 0,5 до 0,6 здатність до аналізу особистої діяльності, спроба до самостійних

суджень, визнання помилок; низький рівень – від 0 до 0,4 про недооцінку себе, як майбутнього викладача, а від 0,6 і вище, говорить про переоцінку своєї особистості та відсутність самокритичності.

Анкета 2.2.1.

«Високому» рівню сформованості мотивів навчально-педагогічної діяльності у майбутніх викладачів закладу вищої освіти відповідає домінування відповіді «а»; «середньому» – при переважанні відповіді «б»; «низькому» – при переважанні відповіді «в».

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України