

**Міністерство освіти і науки України
УКООПСЛКА
Полтавський університет економіки і торгівлі**

ЛЕСЯ ЛЕБЕДИК

**Підготовка майбутніх викладачів вищої
школи до проектування дидактичних систем**

МОНОГРАФІЯ

ПОЛТАВА – 2020

УДК 378.22:37022 – 051 (043.3)

ББК 74.58

Л84

Рекомендовано до видання вченою радою Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» від 25 квітня 2018 року, протокол № 5.

Наукові рецензенти:

Караман Олена Леонідівна, директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доктор педагогічних наук, професор;

Нагаєв Віктор Михайлович, професор кафедри педагогіки, психології та права Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва, доктор педагогічних наук, професор;

Онїпко Валентина Володимирівна, завідувач кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, доктор педагогічних наук, професор.

Лебедик Л. В.

Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем: монографія. Полтава : ПУЕТ, 2020. 623 с.

Перевидання монографії 2018 року, уточнене і доповнене, викликане потребою викладачів у рекомендаціях науковців з приводу проектування дидактичних систем.

У монографії теоретично обґрунтовано науково-методичну систему підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, яка реалізується через взаємодію методологічно-цільової (мета, концептуальні засади, принципи здійснення підготовки до проектування дидактичних систем), структурно-змістової (зміст структурних компонентів підготовки до проектування дидактичних систем), технологічної (реалізація процесу підготовки до проектування дидактичних систем на мотиваційно-орієнтаційному, змістовно-практичному і контроль-коригувальному етапах) і діагностичної (педагогічна діагностика процесу підготовки до проектування дидактичних систем) підсистем.

Монографія зацікавить тих, хто хоче зробити навчання життєво необхідним для людини, максимально орієнтованим на її професійну самореалізацію – науковцям, викладачам вищої та середньої школи, студентам педагогічних спеціальностей.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	11
1.1. Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як проблема професійної педагогіки	12
1.2. Основні поняття дослідницького тезауруса та їх генеза в історії української педагогічної думки	19
1.3. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури	58
Висновки до розділу 1	83
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ	87
2.1. Сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем	87
2.2. Концептуальні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури	152
2.3. Структурні компоненти і функції проектувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи	172
Висновки до розділу 2	180

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ	186
3.1. Методологічно-цільова підсистема підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем	186
3.2. Структурно-змістова підсистема підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем	207
3.3. Технологічна підсистема підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури	227
3.4. Проектування навчального середовища як умова підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем	264
Висновки до розділу 3	273
 РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ	280
4.1. Дослідження якості науково-методичної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури	280
4.2. Реалізація науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем	321
4.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	344
Висновки до розділу 4	367
 ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	374
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	379
 ДОДАТКИ	464

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО	заклад вищої освіти
ГВП	готовність викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем
ДДПУ	Державний вищий навчальний заклад „Донбаський державний педагогічний університет”
ЕГ	експериментальні групи
КГ	контрольні групи
МОН України	Міністерство освіти і науки України
НМСПВ	науково-методична система підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури
ПМВПДС	підготовка майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури
ПНПУ	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ПУЕТ	Вищий навчальний заклад Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі”
СДПУ	Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ХНЕУ	Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
ЧНУ	Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
ECTS	з англ. European Credit Transfer System – Європейська кредитно-трансферна система
ISO	з англ. International Organization for Standardization – Міжнародна організація зі стандартизації

ПЕРЕДМОВА

Інноваційні процеси, що відбуваються в системі вищої освіти, потребують підготовки викладача нової генерації, здатного успішно проектувати власну дидактичну діяльність, зокрема – розробляти освітні програми і навчальні посібники, моделювати освітнє середовище й утілювати в життя оптимальні технології навчання, знаходити нестандартні підходи до вирішення завдань навчання і виховання молоді. Від спроможності майбутнього викладача проектувати процес навчання залежить його фахова компетентність і продуктивність професійної діяльності, тому проблема підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури має важливе суспільно-політичне, соціальне, економічне та наукове значення і може стати, зважаючи на її важливість, предметом вивчення професійної педагогіки.

Актуальність проблеми підготовки викладачів підсилює невизначеність, у якій змушена функціонувати нині вища школа: вона має підготувати випускника до професійного життя, умови і якість якого швидко змінюються. Цим створюються об'єктивні передумови для перегляду теоретичних основ дидактики вищої школи, що склалися за три століття промислової цивілізації. Подолання репродуктивного стилю підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем і перехід до дидактичної парадигми, котра забезпечить пізнавальну активність та професійну креативність магістрантів, є одним із стратегічних напрямів модернізації цієї підготовки (має здійснитися перехід від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань до особистісно-центрованої моделі професійного саморозвитку майбутнього викладача). В умовах інформаційно-технологічної революції перед вищою школою постає соціальне замовлення на відповідні інформаційному суспільству цілі, завдання, якість освіти і, перш за все, на особистість випускника магістратури, здатного до проектування різнопланових аспектів життєдіяльності.

Практичне значення дослідження засад підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури полягає в наданні допомоги науково-педагогічним працівникам у здійсненні їхньої проектувальної функції, визначенні ролі і місця професійної рефлексії у структурі проектувальної діяльності, подоланні застарілих педагогічних уявлень. На жаль, проекти дидактичних систем у вищій школі нині мало застосовуються, а під час їх реалізації суттєво деформується зміст, що не веде до бажаних суспільно й особистісно значущих результатів.

Системний аналіз комплексу джерел з проблеми виявив, що близькими до її суті є дослідження, присвячені вдосконаленню вищої педагогічної освіти, запровадженню сучасних технологій підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи (І. Зязюн, О. Караман, В. Кремень, В. Прошкін, О. Савченко, С. Сапожников, С. Сисоєва, В. Стещенко, І. Трубавіна, С. Харченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.). Дослідження з означеного напрямку можуть базуватися на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Беха, Г. Васяновича, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, Б. Коротяєва, В. Кременя, Л. Кравченко, І. Лернера, С. Омельченко, Е. Панасенко та ін.; роботах із дидактики А. Алексюка, В. Андрєєва, Л. Гаврілової, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, І. Козловської, Л. Лук'янової, М. Махмутова, О. Набоки, Н. Ничкало, Є. Полат, В. Сагарди, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, М. Фіцули, А. Хуторського, Г. Цветкової, О. Шпака, П. Юцявіченє та ін.; працях із психології Г. Балла, Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, С. Максименка, В. Моляко, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Семиченко, Б. Федоришина та ін.

Аналіз теоретичних робіт показав, що з середини ХХ ст. різко збільшилася складність проєктованих об'єктів, а проєктна діяльність стала масовою й захопила різні предметні галузі. На важливість педагогічного проєктування в свій час указували А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, вбачаючи у проєктуванні можливість визначення перспектив розвитку учня і колективу, створенні умов для успішного

виконання різних видів навчальної діяльності. Теоретичні аспекти проектування навчально-виховного процесу розглядалися у працях В. Безрукової, О. Безпалько, І. Беха, В. Бондаря, В. Галузинського, В. Докучаєвої, О. Дубасенюк, О. Коберника, А. Лігоцького, Л. Лук'янової, Ю. Машбиця, В. Монахова, С. Омельченко, І. Підласого, Г. Романової, С. Сапожникова, Г. Селевка, В. Сидоренка, В. Стрельнікова, С. Харченка, О. Ярошинської та ін. У працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників виділені основні типи проектувальних дій, визначені способи аналізу цих дій, уточнюються принципи побудови проектувального процесу, вибору його стратегії і етапів, обговорювані можливі позиції суб'єктів проектування й умови ефективності діяльності кожного.

Окремими вченими розроблялися: теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем (В. Докучаєва); теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі (О. Коберник); теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем (А. Лігоцький); основи професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи (Г. Цветкова); теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки (В. Стрельніков); особливості підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій (Г. Романова); засади соціального проектування у вищому навчальному закладі інноваційного типу (М. Роганова); модель підготовки майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування (Т. Подобєдова); методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу (Н. Брюханова). Аналіз і узагальнення результатів указаних досліджень у сфері педагогічного проектування дозволяє розробити теоретичні основи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, актуальність яких визначається соціально-політичними, філософсько-теоретичними і професійно-педагогічними запитами, проте він не дав змоги

виявити спеціальні праці, у яких би системно, всебічно висвітлювалися результати дослідження проблеми підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Водночас практика діяльності вищої школи свідчить про наявність низки *суперечностей* між:

– соціальним замовленням на підготовку викладачів вищої школи нової генерації, із високим рівнем готовності до продуктивної діяльності через набуття ними професійної педагогічної освіти в умовах магістратури та реальним станом її відсутності у більшості викладачів;

– достатньо високим рівнем розробленості наукових засад професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури і недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням його підготовки до проектування дидактичних систем як її невід’ємного складника;

– об’єктивною потребою суспільства в якісній підготовці викладачів вищої школи із розвиненим проектувальним мисленням та реальним станом готовності до проектування дидактичних систем випускників спеціальності „Освітні, педагогічні науки”;

– необхідністю підготовки до проектування дидактичних систем майбутніх викладачів вищої школи та відсутністю чіткої установки більшості викладачів закладів вищої освіти на реалізацію цієї мети;

– необхідністю орієнтації програм навчання на особистість магістранта, зростання його суб’єктності, загальнокультурного, професійно-особистісного розвитку і існуючою практикою навчання, заснованою на інформаційно-психологічному підході, з переважаючим лекційно-семінарським методом викладання, закоренілим формалізмом, пасивною позицією студента;

– необхідністю підготовки викладачів, здатних вирішувати проблеми проектування дидактичних систем, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, та спрямованістю підготовки студентів переважно на дії за зразком;

– освітнім потенціалом сучасних технологій інтенсифікації професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи, які орієнтовані на

інтерактивне, особистісно-діяльнісне, розвивальне навчання, та реально недостатньо ефективною практикою підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем.

Отже, актуальність теми зумовлена: сучасними завданнями реформування вищої освіти в Україні; необхідністю вдосконалення професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури; актуалізацією вимог щодо проектування викладачами власних дидактичних систем; потребою в теоретичному обґрунтуванні та методичному забезпеченні підготовки викладачів закладів вищої освіти до проектування дидактичних систем; важливістю врахування у навчальному процесі вищої школи індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів викладання та учіння.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Важливість проблеми проектування дидактичних систем визначена сучасним станом розвитку теорії і практики освіти, яка характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогностного (випереджувального) реагування на виклики часу. Сучасна людина в молодшому і зрілому віці об'єктивно змушена бути мобільнішою, гнучкішою, інформованішою, а також критично і творчо мислячою, громадянсько активною і відповідальною, а відтак умотивованою до свого розвитку, навчання, освіти (Біла книга НАПН України [74, с. 5]).

Компетентнісна орієнтованість сучасної освіти неможлива без оволодіння викладачами вищої школи проектною діяльністю. Проектування ними власних дидактичних систем сприятиме подоланню певних розбіжностей між ідеалами та реальністю, існування яких засвідчують педагогічна теорія та практика.

Мета розділу – проаналізувати підготовку викладачів закладів вищої освіти до проектування дидактичних систем в умовах магістратури у вітчизняному і зарубіжному досвіді як проблему професійної педагогіки, дослідити становлення й розвиток феномену „проектування дидактичних систем” у педагогічній науці і визначити провідні ідеї й погляди, які стануть підґрунтям у розробці та впровадженні науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (далі – НМСПВ).

1.1. Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як проблема професійної педагогіки

Сьогодні досить гостро постає проблема підготовки викладачів ЗВО до проектування дидактичних систем. На жаль, у масовій практиці вищої школи переважають педагогічні працівники, які не мають спеціальної психологічної і педагогічної підготовки, і, відповідно, є не готовими професійно проектувати власну дидактичну систему. А саме готовність викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем має стати запорукою запровадження ефективних технологій навчання; розвитку мотивації студента до професійної підготовки, підвищення пізнавальної активності та самостійності; створення сприятливих умов для розвитку кожного студента; підвищення його інтелектуального потенціалу; всебічного врахування його індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів; надання можливостей для самореалізації та становлення студента як суб'єкта освітнього процесу.

Навіть якщо викладач не має спеціальної педагогічної підготовки, згідно усталених уявлень, його мають характеризувати потужні наукові знання, наявність власної школи викладання, педагогічна майстерність, вільнодумство, честлюбство вченого, толерантність (О. Мороз, В. Юрченко [482]). Досягти цього рівня професіоналізму можна й за „скорочений термін” на основі спеціальної педагогічної підготовки у магістратурі спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, за освітньою програмою „Педагогіка вищої школи”.

Важливо, що у статті 58 „Вимоги до освіти та професійної кваліфікації педагогічного працівника закладу освіти” Закону України „Про освіту” (2017 р.) п. 3 сформульована вимога про наявність у викладача ЗВО педагогічної освіти: „Особам, які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за педагогічною спеціальністю (педагогічну освіту), відповідний заклад освіти присвоює професійну кваліфікацію педагогічного працівника” [244]. На жаль, означені вимоги щодо

спеціальної педагогічної підготовки викладачів ЗВО сьогодні на практиці не виконуються. Викладання спеціальних дисциплін переважно забезпечують викладачі, які мають лише фахову підготовку.

Але, як засвідчують сучасні дослідники, багато викладачів ЗВО не мають достатньої психолого-педагогічної підготовки, зокрема, не володіють методами інтерактивного навчання, вважають своєю основною функцією передання знань, застосовують психозахисні форми поведінки, не можуть вирішувати педагогічні проблеми, мають нерозвинені рефлексивні здібності і форми емпатії, вирізняються відсутністю концептуальної основи аналізу власної діяльності, демонструють авторитарну спрямованість на спілкування зі студентами тощо (В. Якунін [815, с. 339]).

Таким чином, існує суперечність між необхідністю підготовки викладачів ЗВО до проектування дидактичних систем через набуття ними професійної педагогічної освіти в умовах магістратури та її відсутністю у більшості викладачів. Ця суперечність потребує негайного вирішення, враховуючи наявний світовий досвід (його опис подано у підрозділі 1.3).

Підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури присвячені праці Н. Батечко [45–54], Я. Бельмаз [60; 61], Н. Брюханової [99], С. Вітвицької [130; 132; 133], Н. Гузій [188], О. Набоки [490; 491], В. Прошкіна [594], Л. Пуховської [596; 598], О. Пехоти [549], Г. Романової [612; 616], В. Стрельнікова [683], Ю. Фокіна [735], Л. Хоружої [749], Г. Цветкової [757; 758] та ін.

Хоча в Україні з початком її незалежності проблемі підготовки викладачів ЗВО приділяється належна увага, однак єдиного підходу до її вирішення поки-що немає. Зокрема, професійна педагогічна підготовка викладачів ЗВО здійснюється за двома основними напрямками – у системі післядипломної освіти і магістратурі.

Перша з них – післядипломна освіта – не є предметом нашого дослідження, однак ми розглядаємо її як засіб підготовки викладачів, які здійснюють підготовку магістрантів до проектування дидактичних систем.

Зазначимо, що у ній основним шляхом підготовки викладачів ще з радянських часів є аспірантура, зорієнтована не на викладацьку, а на науково-дослідну діяльність. Ми ж використовували для підготовки експериментального дослідження традиційні форми підвищення кваліфікації: курсову підготовку, обмін досвідом, взаємне навчання, наставництво, стажування в інших ЗВО, методичні семінари, науково-практичні конференції тощо.

Другий напрям, який став предметом нашого дослідження, – магістратура з педагогічної спеціальності, що згідно з нормативно-законодавчою базою має забезпечити підготовку кадрів для науково-дослідної й педагогічної діяльності. Спочатку спеціальність мала назву „Педагогіка вищої школи”, тепер, згідно наявного переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти – 011 „Освітні, педагогічні науки” (освітня програма „Педагогіка вищої школи”).

Сьогодні відбувається інтенсивний пошук підходів до професійної педагогічної підготовки у магістратурі. Так, було розроблено концепцію педагогічної підготовки магістрів, відповідно до якої визначальна роль у професійному становленні належить самому педагогу, а професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти спрямовується на розкриття індивідуальних особливостей магістра з метою його професійного саморозвитку (С. Вітвицька [133; 134]). Результатами професійного саморозвитку відповідно до запропонованої концепції має стати готовність магістра до педагогічної діяльності, що включає такі компоненти: цілемотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, і перш за все, на формування педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає розробку системи особистісно набутих знань щодо механізмів професійної педагогічної діяльності та саморозвитку: майбутній педагог має засвоїти систему понять, концепцій, що розкривають сутність особистісно зорієнтованих технологій, особистісно-професійної рефлексії, отже продуктом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні уміння, знання і навички); операційний (включає систему шляхів, способів, прийомів

здійснення педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення своєї особистості та магістранта); аксіологічний (включає в себе вміння формувати людські та загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію). Була розроблена навчальна програма з педагогіки для освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”, що базується на пріоритетних напрямках розвитку сучасної педагогіки та педагогічний посібник „Основи педагогіки вищої школи”, який був рекомендований Міністерством освіти і науки для магістрантів і пройшов апробацію у ЗВО України (С. Вітвицька [129]).

Магістратуру вважаємо найбільш дієвим напрямом педагогічної підготовки майбутнього викладача ЗВО. Так, започатковуючи у 2011 році магістратуру зі спеціальності „Педагогіка вищої школи” у ПУЕТ для ЗВО системи Укоопспілки I-II рівнів акредитації, враховувалося, що в цих ЗВО працювало більше 1200 викладачів й із них близько 250 осіб не мали педагогічної освіти, то щорічне замовлення на навчання у магістратурі з педагогіки вищої школи становило 25-50 осіб. Функцію планування педагогічної освіти завжди успішно виконував Навчально-методичний центр „Укоопосвіта” Центральної спілки споживчих товариств України. Серед завдань магістратури за цією спеціальністю постало виховання свідомого розуміння необхідності підвищення особистої відповідальності за результати своєї праці, щоб стати конкурентноспроможним, мобільним високопрофесійним фахівцем, здатним знайти своє місце на ринку праці. Випускник магістратури за програмою „Педагогіка вищої школи” повинен мати сформовані вміння та навички: аналізувати дидактичну систему, дидактичний процес, систему педагогічної діяльності, а також компоненти, з яких вони складаються, їх зв'язок і відношення; визначати характеристики дидактичної системи, процесу, діяльності; виявляти шляхи їх розвитку та критерії оптимальності й обмеження; обґрунтовувати вибір компонентів дидактичної системи (мети, принципів, змісту, методів, засобів, форм

організації); визначати інваріантну технологію, класифікувати технології навчання за дидактичною основою та призначенням; організувати самостійну роботу студентів; удосконалювати свій педагогічний професіоналізм [687].

Слід врахувати дані дослідження, проведеного в Київському університеті імені Бориса Грінченка, яке виявило топ-10 навичок, які, на думку експертів-роботодавців, будуть затребувані у фахівців у 2020 р. :

- 1) багаторівневе комплексне вирішення проблем – complex problem solving;
- 2) критичне мислення – critical thinking;
- 3) креативність – creativity;
- 4) вміння керувати людьми – people management;
- 5) взаємодія з людьми – coordinating with others;
- 6) емоційний інтелект – emotional intelligence;
- 7) оцінка та прийняття рішень – judgment and decision-making;
- 8) орієнтація на послуги, клієнтоорієнтованість – service orientation;
- 9) вміння вести переговори – negotiation; тобто готовність до обговорення, спрямованого на досягнення угоди – discussion aimed at reaching an agreement;
- 10) когнітивна гнучкість – cognitive flexibility (Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко, О. Мельниченко, В. Прошкін [749]).

Переваги педагогічної підготовки майбутнього викладача ЗВО у магістратурі за спеціальністю 011 „Освітні, педагогічні науки” (і освітньою програмою „Педагогіка вищої школи”) підтверджено сучасними дослідниками – І. Облес [506], Л. Романишиною [607], В. Стрельниковим [687]. Як відмічають науковці, незважаючи на те, що підготовка викладачів вищої школи є завданням магістратури, психолого-педагогічний компонент освітньої програми магістерської підготовки майбутніх фахівців інших професійних напрямів (економічних, юридичних, технічних тощо) у вітчизняних ЗВО майже відсутній (Л. Романишина [607]).

Наприклад, у ПУЕТ магістрантами усіх напрямів підготовки (окрім напряму 0304 „Право”) вивчається лише одна нормативна дисципліна „Методика викладання у вищій школі” (укладач В. Стрельников) [684], яку складають два модулі: „Система вищої освіти в Україні, її організаційні та методичні основи, психологічні аспекти навчання” і „Сучасні технології

навчання”. Серед шляхів отримання педагогічної підготовки практикується також навчання студентів у магістратурі за двома спеціальностями, що забезпечує як предметну фахову, так і педагогічну підготовку; навчання вже працюючих викладачів у магістратурі за спеціальністю „Педагогіка вищої школи”, що є базою для наукової та методичної роботи у коледжах [687, с. 39].

Однак, на сучасному етапі навчання в магістратурі з непедагогічних спеціальностей не забезпечує повноцінної підготовки до викладацької діяльності ні з точки зору змісту (невеликі окремі педагогічні курси вагою 1,5-3 кредити), ні цілей, технологій навчання, підготовки до проектування дидактичних систем, концептуальних засад підготовки взагалі. На жаль, сучасна підготовка викладачів у магістратурі з непедагогічних спеціальностей характеризується безсистемністю та неузгодженістю її елементів. Тому повноцінною є педагогічна підготовка студентів як майбутніх викладачів в умовах магістратури напряму 01 „Освіта”, спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, зокрема, за освітньою програмою „Педагогіка вищої школи” та, безумовно, в системі підвищення кваліфікації.

Вкажемо на суперечність між вимогами до наступності, неперервності, системності професійної педагогічної підготовки викладачів ЗВО в умовах магістратури та недостатнім її практичним забезпеченням.

Розглядаючи підготовку майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (далі – ПМВПДС), звернемо увагу на роль навчального менеджменту. Сучасні дослідження доводять, що проектувальна діяльність актуалізується як основа управління якісними змінами за умов дефіциту ресурсів і невизначеності; проектування є провідною функцією управління, сутність якої відображається в логіці мисленнєво-діяльнісної побудови й реалізації змістових, цільових і процесуальних новоутворень згідно з усіма функціями управління освітніми системами (В. Безруков [58]). Слід погодитися, що проблематика проектування розширила сферу свого впливу у системі управління освітою, яка є науково обґрунтованою й доведеною експериментально, пов’язаною зі

створенням концепцій і принципів; об'єктом і предметом розвитку проектування в освіті стала сфера управління освітою [58, с. 102].

ПМВПДС має забезпечувати творчу самореалізацію магістрантів у майбутній професії викладача, зокрема у створенні власних проектів дидактичних систем. Тому основою змісту ПМВПДС має бути проектувальна діяльність магістранта, що допомагає у розкритті творчого потенціалу і втіленні його у реальних продуктах – складниках дидактичної системи. ПМВПДС з теоретичного боку потребує концептуального обґрунтування та побудови відповідної науково-методичної системи, а з практичного – розробки змісту, технологій, засобів і методів навчання майбутніх викладачів вищої школи проектуванню дидактичних систем.

Отже, констатуємо ще одну суперечність – між зростанням потреби у запровадженні науково-методичної системи підготовки викладачів в умовах магістратури до проектування власних дидактичних систем та її недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням.

Зважаючи на наведені суперечності, актуальним завданням ПМВПДС є застосування сучасного проектно-орієнтованого змісту і засобів навчання в умовах магістратури, інтерактивних технологій навчання, які передбачають активну взаємодію учасників навчального процесу й ефективну підготовку магістрантів спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи” до проектування дидактичних систем. Беззаперечним є існування об'єктивної потреби у спеціальній психолого-педагогічній підготовці викладачів вищої школи взагалі й підвищенні рівня їхньої готовності до проектування дидактичних систем зокрема ще в умовах магістратури.

Таким чином, проведений аналіз стану фахової підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури засвідчив існування низки суперечностей, на основі яких сформулюємо проблеми, що вимагають нагального вирішення в теорії професійної освіти:

- забезпечення концептуальних засад підготовки викладачів в умовах

магістратури до проектування дидактичних систем;

- розробки чіткої науково-методичної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем;

- розробки та застосування проектно-орієнтованого змісту, інноваційно-творчого освітнього середовища й інтерактивних технологій навчання викладачів в умовах магістратури;

- формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Виділення означених проблем стало підґрунтям для здійснення нашого дослідження.

1.2. Основні поняття дослідницького тезауруса та їх генеза в історії української педагогічної думки

Для сутнісного, всебічного, обґрунтованого, багатогранного аналізу проблеми підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури необхідно звернутися до історичних джерел феномену проектування дидактичних систем.

Традиційно проектування пов'язувалося з інженерною, технічною, архітектурно-будівельною діяльностями, із яких воно поширилося на інші сфери діяльності (основні терміни подані нами у додатку А).

У педагогіці проектування пройшло еволюцію розвитку від методу проектів до функції проектування й управління дидактичними (педагогічними) системами. Тому аналіз генези феномену проектування дидактичних систем розпочнемо з „методу проектів”, який виник у 20-і роки ХХ століття у США і спочатку мав назву „метод проблем”. Проблема проектної діяльності, поставлена Дж. Дьюї [221], В. Кілпатриком [285], Х. Паркхерст (Н. Parkhurst [850]), Е. Коллінгсом [316], стала впродовж першої третини ХХ століття предметом активних пошуків науковцями і практиками шляхів її вирішення.

В Україні, на думку дослідників, започаткували теорію і практику „педагогічного проектування” двоє видатних українських педагогів світового

значення, які були сучасниками – А. Макаренко (В. Безрукова [59, с. 97]; В. Коротов [327]; Є. Литвиновський [429, с. 80]; В. Стрельников [680; 694], В. Ясвин [821]) і Г. Ващенко (Л. Козак [311, с. 56]). Так, А. Макаренко у руслі технократичної орієнтації визначав виховний процес як організоване „педагогічне виробництво”, в якому „в людині добре завжди доводиться проектувати і педагог це робити зобов’язаний” [Цит. за Є. Литвиновським: 429, с. 80]. А. Макаренко розглядав педагогічне проектування як засіб досягнення загальної мети виховання, проектування схильностей і здібностей кожного вихованця [446], об’єктом проектування вважав людину. „Проектування особистості як продукту виховання вироблятися повинне на підґрунті замовлення суспільства. Це положення відразу з нашого продукту знімає ідеальні хітони. Тому ми у нашому проектуванні завжди повинні бути уважними у високій мірі та мати добру чутливість” (Цит. за: Є. Литвиновським [429, с. 81]; В. Ясвиним [821, с. 204]). Вкажемо на тривале застосування в радянській педагогіці ідеї про те, що справжній розвиток педагогіки полягає у її здатності „проектувати особистість” (А. Макаренко [446]), тобто визначати якості особистості, які мають бути цілеспрямовано сформовані у процесі виховання. І сьогодні, незважаючи на гуманістичні тенденції в освіті, у дослідженнях технократичної орієнтації продовжуються настанови на проектування усіх складників дидактичної системи. Навіть зарубіжні дослідники (А. Дреєр [217, с. 7]) вважають, що проектуванню до снаги вивести педагогічну практику із хаосу, подолати перенасиченість знаннями та оптимізувати діяльність учасників дидактичної системи.

Теоретико-методологічні засади використання проектів, запропоновані видатним українським педагогом Г. Ващенко, також мають своїх послідовників. Але це вже стосується його настанови на застосування методу проектів як активного методу навчання, для якого „характерний зв’язок із життям та практичний ухил навчання”. Педагог зазначав, що у процесі виконання проектів „на органічне поєднання теорії і практики слід звертати увагу, оскільки завдання проекту не тільки в тім, щоб виконати якусь корисну

роботу, а втім, щоб на цій роботі набути теоретичних знань, поширити свій світогляд, що дають змогу краще розуміти життя та краще по-науковому творити його” (Г. Ващенко [115, с. 221]). Радянській педагогіці, окрім природного характеру залучення учнів до суспільнокорисного життя, вміння розвивати світогляд і планувати свою роботу, найбільш імпонувала можливість опосередкованого виховання колективізму. Метод проектів вітчизняні дослідники пов’язували із розвитком особистості, підготовкою до життя і праці, тоді як зарубіжна педагогіка зберегла акцент розгляду проектної діяльності як методу заломлення у практику розв’язання особистісних завдань теоретичних знань, що стало підґрунтям подальшого розвитку технологічної парадигми освіти (Г. Романова [616, с. 47]).

Видатний український педагог В. Сухомлинський також неодноразово наголошував, що „проектування і творення людини, здатної стати активною силою суспільного розвитку і нині, і в майбутньому, – це найважливіше завдання школи і кожного педагога зокрема” [706, с. 208].

Українські психологи також підтримували ідею проектування розвитку особистості через організацію її виховання. „Виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів” (Г. Костюк [337, с. 308]). Проектування особистості розглядалося дослідниками як науково обґрунтована взаємодія загальної і конкретної мети виховання у освітньому процесі; органічна частина виховного процесу, що відображає діалектику взаємодії засобів, мети виховання з основними тенденціями розвитку особистості (В. Галузинський [143]). Ми розділяємо думку тих дослідників, які вважають, що проектуватися має не особистість (суб’єкт чи об’єкт), а задокументовані параметри діяльності ЗВО і науково-педагогічних працівників (концепція розвитку ЗВО, навчальні комплекси дисциплін, плани діяльності викладачів, кафедр), навчальної діяльності магістранта тощо [696, с. 40].

В цілому, як засвідчує історія вітчизняної професійної педагогіки, інтерес до проектування в галузі освіти з’являвся на інноваційних стадіях її

розвитку, коли необхідним було розв'язання найважливіших проблем на практично-прикладному, а також методологічному і теоретичному рівнях (Г. Романова [616, с. 43]). Аналіз літературних джерел показує, що найбільш дослідженими є такі аспекти педагогічного проектування:

- теоретичне обґрунтування та практичне застосування методу проектів (Д. Дьюї [221], В. Кілпатрик [285], С. Френе [737], В. Вахтеров [113], С. Шацький [783] та ін.);

- феномен проектної культури і соціально-філософські проблеми освіти (О. Громико [181; 182], І. Зимня [248], В. Розін [605], В. Слободчиков [657], Г. Щедровицький [797] та ін.);

- основи проектної парадигми в освіті (М. Алексєєв [9], В. Гінецинський [155], В. Гузєєв [184], Г. Ільїн [261], А. Хуторський [754], Т. Шамова [776] та ін.);

- проектування управління освітніми (дидактичними) системами (Г. Антонюк [26], В. Безруков [58], В. Горохов [169], Є. Куркин [374], О. Моїсєєв [473], І. Семенець-Орлова [636], Н. Яковлева [812]);

- проектування дидактичних та виховних систем і процесів (М. Бершадський [63], В. Беспалько [64], І. Бестужев-Лада [66], Б. Гершунський [150; 152], М. Кларин [293; 294], Н. Кузьміна [367], О. Набока [489–491], В. Монахов [476; 477], Г. Романова [616, с. 47], Г. Селевко [634; 635], В. Стрельников [696] та ін.).

Аналіз сучасного стану дослідженості проблеми проектування дидактичних систем та особливостей підготовки викладачів закладів вищої освіти до цього процесу в умовах магістратури, розпочнемо з розгляду генези у вітчизняній професійній педагогіці феноменів кожного з основних понять дослідження – проект, проектування, проектувальна діяльність, педагогічне і дидактичне проектування, навчальний процес, технологія навчання, дидактична (освітня, педагогічна) система.

До проблеми проектування дидактичних систем мають відношення всі три значення терміну „*проект*”: 1) попередній (можливий) текст якогось

документа; 2) певна акція, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, організаційна форма цілеспрямованої діяльності (у цьому значенні форма дослідницької діяльності магістранта позначається терміном „проект”); 3) діяльність щодо створення (вироблення, планування, конструювання) якоїсь системи, об'єкта чи моделі (лише у цьому випадку дії викладачів вищої школи стають „проекткуванням”). У загальному розумінні проектування є здатністю намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір; створювати прототип, прообраз передбачуваного об'єкта.

Дослідники відзначають, що у практиці вищої школи використовуються проекти: 1) навчання студентів – проектується система методів і організаційних форм навчання, зміст, педагогічна техніка; 2) навчальний проект, який має свої різновиди: імітаційні навчальні проекти (передбачають вихід студента за рамки власне текстів шляхом співвіднесення їхньої інформації із ситуаціями майбутньої професійної діяльності); семіотичні проекти (містять систему завдань, де передбачена робота з текстом як семіотичною системою і цілеспрямована переробка знакової інформації); соціальні навчальні проекти (задають у колективних формах роботи учасників дидактичної системи додаткову динаміку); 3) професійні дидактичні проекти, якими є логічно послідовна система проектування відповідних елементів, до якої входять мета підготовки студента, її зміст, технології навчання і технології управління навчальним процесом, навчальні плани і програми [696, с. 46]. Саме останнє тлумачення проекту ми застосовували у власному дослідженні.

Звернемося до філософського розуміння *проектування* як одного з механізмів культури, який сприяє розвитку готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Філософи-космісти – В. Вернадський, В. Муравйов, М. Бердяєв, О. Чижевський, М. Умов та інші (С. Семенова, А. Гачева [622]) розглядали як основу світу загальну ідею життєтворчості, людини майбутнього, яка творить для всіх з усіма, створення культури, у якій керувала б життям свідомість проективно з метою єднання людей. Говорячи

про „рабство людини у суспільстві”, М. Бердяєв у праці „Творчість і буття” зазначав: „учіння про творчий розвиток передбачає свободу як основу необхідності та особистість як основу будь-якого буття” [622, с. 179].

Проект у екзистенційній психології визначається як екзистенційний процес „забігання наперед” самого себе, наступний за відкриттям своїх можливостей. „Справжнє існування” є таким, що обирає себе вільно незалежно від якихось зовнішніх закономірностей світу, оскільки для „тут-буття” зовнішнього світу як такого немає. Мають сенс можливості вибору завжди, вже витлумачені людиною і зрозумілі. Взагалі не існує предметів, позбавлених сенсу, а те, що має сенс, розуміється у термінах цілей „тут-буття”, проектів (Л. Бурлачук [102, с. 301–302]).

Проектування присутнє в усіх сферах діяльності людини, складає сутнісний компонент її життєдіяльності, є системотвірною діяльністю у життєдіяльності людини. Проектування універсальне в екстенсивному сенсі, оскільки шляхом розроблення і впровадження проектів вирішуються проблеми у різноманітних сферах життя; і інтенсивному – тією мірою, якою його різні елементи (проблеми, процеси, об’єкт, методи діяльності, структури) організуються й усвідомлюються у межах засобів рефлексії (семіотичних, логічних, психотехнічних тощо). Системотехнічним критерієм проектування є єдність підходів за багатоманіття галузей застосування.

Зважаючи на тривалий пріоритет „знаннєвої” парадигми у вітчизняній освіті (40-70 роки минулого століття), переважала її інформаційно-освітня функція, що сприяло вдосконаленню традиційної системи навчання. Проблематика проектувальної діяльності поширилася сферу на початку 1970-х років, проте виокремлення проектування до окремого виду діяльності в педагогіці не відбулося. Елементи проектування з’явилися тоді завдяки появі програмованого навчання, яке, маючи технологічний характер, дає змогу проектувати послідовність процедур означеної підготовки, виявляти оптимальну траєкторію досягнення запроєктованих результатів, забезпечувати їх виконання педагогічним інструментарієм (Г. Романова [616, с. 47]).

Розвиткові проектування в освіті сприяла концепція П. Гальперіна, який визначив феномен орієнтувальної основи діяльності. Дослідник вважав, що основна психічна діяльність є діяльністю з орієнтування суб'єкта у проблемній ситуації, тобто у ситуаціях, які вимагають від нього конкретних кроків. У цій концепції дуже легко визначається взаємозумовленість ідеального й матеріального складників діяльності, завдяки яким усі дії структуруються на виконавчу й орієнтовну частини. У результаті будь-яку дію можна розглядати як своєрідну мисленнєво-діяльнісну мікросистему (П. Гальперін [145, с. 162-200]). П. Гальперін визначив складники орієнтувальної основи дій, які достатньо корелюють з етапами проектування: мотиваційно-цільова, планувальна, дослідницька, контрольна-оцінна та коригувальна. Його концепція дістала розвиток у теорії поетапного формування розумових дій, відповідно до якої засвоєння знань, формування мислення, усвідомлених умінь та навичок становить єдиний процес.

На цій концепції також була побудована теорія управління засвоєнням знань, яка відкривала нові перспективи для програмованого навчання, забезпечувала управління цим процесом з урахуванням взаємодії учасників навчання (Н. Талізін [714, с. 54–143]).

Подальшого розвитку проектування як найважливіша функція самоуправління здобуває у теорії особистісно-зорієнтованого навчання, згідно якої визнається самоцінність особистості, навчання реалізує установку на її самоактуалізацію та самореалізацію (А. Петровський, Д. Левітес, В. Серіков, І. Якиманська та ін). Проектування пов'язує ця теорія із визнанням імовірного характеру процесу освіти, з увагою до суб'єктності тих, хто навчається. Рівень проектувальної діяльності обмежується принципом невизначеності, згідно з яким передбачити всі деталі неможливо і не треба. Визначити наперед шляхи становлення особистості не можна, але проектувати бажані властивості освітнього середовища можна і необхідно (В. Безруков [58, с. 58–59]).

У центрованому навколо особистості середовищі вибудовується діалог

суб'єктів взаємодії як рівноправних. Це означає розвиток процесів співуправління та управління, зростання самостійності учня (студента) і педагога, що зумовлює делегування відповідальності за результати діяльності і повноважень. Ця ідея означає на практиці побудову співпраці горизонтальних зв'язків. Багатопрофільними і багаторівневими стають цілі освіти, внутрішня диференціація стає обов'язковим елементом освітнього процесу (М. Бершадський, В. Гузеєв [63, с. 54]). Педагог має вибудовувати, замість однієї загальної траєкторії, безліч конкретних траєкторій, які виведуть в необхідному напрямі того, хто вчиться. Результатом є те, що відрізняється від планування реалізованістю і точністю, оскільки проектування передбачає діагностування, спрямоване на попереднє вивчення і прогнозування тенденцій розвитку кожного того, хто вчиться. За результатами діагностики на кожному етапі проектується процес навчання. Зворотний зв'язок стає безперервним синтетичним процесом, який поєднує діагностування і прогнозування. Виникає на цій основі моніторинг як процес постійного відстежування результатів навчального процесу і тих засобів, які застосовуються для проектування і досягнення поставленої мети (Г. Романова [616, с. 50]).

На кінець ХХ століття з'явилися принципово нові технічні можливості для застосування проектування в освітній сфері: поширилися інформаційно-комунікаційні технології, стрімко зросли кібернетичні, психологічні, педагогічні знання людства. Проектування стає важливим складником формування освіти впродовж усього життя як нової ідеології освіти. З'явилася концепція проєктивної освіти, яка вважає саму людину суб'єктом навчання. Особистість не тільки здобуває знання, а й сама створює проєкт власного бачення оточуючого світу. Для особистості освіта стає засобом проектування власної життєдіяльності. Життєві проблеми починають вирішуватися через освіту, а не вирішуються навчальні завдання у життєвих обставинах. Визначається й організація навчального середовища тим задумом, проєктом, який студент формує і прагне реалізувати завдяки освіті (Г. Ільїн [261]).

На жаль, у педагогіці відсутнє загальноприйняте визначення терміну

„проектування”, серед яких знаходимо такі варіанти: „виращування” новітніх форм спільності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нових змісту і технологій освіти, засобів і технологій педагогічної діяльності і мислення (В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко [88, с. 66]); діяльність, спрямована на розробку і реалізацію освітніх проектів, під якими розуміються оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному русі, в освітніх системах і інститутах, у педагогічних технологіях (Н. Борисова [93, с. 21]); попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів (В. Безрукова [59, с. 94]) тощо.

Ми погоджуємося з думкою дослідників про необхідність використання проектантами загальноприйнятого, класичного розуміння проектування як підготовчого етапу виробничої діяльності (М. Азімов, Я. Дитріх, Дж. К. Джонс, П. Хілл та ін.). Основою проектування є винахід; проектування має вирішувати актуальну проблему; у процесі проектування моделюється певний об'єкт; зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями; проект є придатним для масового тиражування. Ці характеристики мають братися за основу проектантами-педагогами, але вони часто ігноруються, що в термінології веде до хаосу, унеможлиблює розуміння суті наукових проектів і їх результатів [696, с. 44-45].

Тому, виходячи з визнаних у світі класичного розуміння сутності проектування, спираючись на його основні особливості, проектуванням у діяльності науково-педагогічних працівників вважаємо їхню цілеспрямовану діяльність у створенні проекту дидактичної системи як інноваційної моделі, орієнтованої на масове використання. Проектування є самостійним процесом і словосполучення „створення проекту” не ототожнює його з процесами планування, розробки, моделювання, прогнозування тощо.

Суть поняття „проектування дидактичних систем” у діяльності майбутнього викладача вищої школи – це процес створення проекту, що відображає вирішення важливої проблеми. Так, наш проект полягав у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в

умовах магістратури і спрямовувався на забезпечення її ефективного функціонування, зумовлювався потребою вирішення актуальних проблем цієї підготовки, мав творчий характер. Розроблена нами ПМВПДС мала системні якості, ґрунтувалася на педагогічному винаході, адже в її основі лежав новий спосіб вирішення проблеми та вбачалися її можливі варіанти.

У сучасних умовах практика проектування швидко поширюється, викладачі вищої школи активно проектують освітні програми, технології і засоби навчання, освітнє середовище, навчальну, виховну, розвивальну системи. Отже, актуальною стає підготовка педагогів до проектування цілісних дидактичних систем, а не лише окремих її компонентів.

Результати дослідження соціокультурних особливостей *проектувальної діяльності* засвідчили, що кожна діяльність, яку людина здійснює свідомо, розпочинається з проектування, яке розглядається як акме-епіцентр розвитку всіх структур і форм свідомості. Це положення у практиці навчання дорослих дістало успішне відображення в організаційно-діяльнісних іграх та інших інноваційних технологіях проектувальної діяльності (Г. Щедровицький [798]).

Серед визначень поняття „проектувальна діяльність” знаходимо такі трактування: форма ставлення до об’єктивної реальності суб’єкта проектування, коли визначено у вигляді наперед заданого стану результати його активних дій (В. Безруков [58, с. 188]); спосіб становлення в учасників освітнього процесу особистісно зорієнтованої позиції та забезпечення їхньої співтворчості і співпраці в процесі професійної підготовки (М. Чобітько [769, с. 28]); міждисциплінарна і системно організована діяльність, спрямована на відпрацювання проекту змін об’єкта та умов реалізації цього проекту; форма і спосіб управління відповідно до поставленої мети змінами об’єкта; обмежена частина єдиного педагогічного процесу, який, на підставі реальних результатів змін об’єкта, передбачає практичну реалізацію проекту і його корекцію; за методом має модельно-гіпотетичний характер, за змістом – вірогідний; проектувальна діяльність у випадках проектування навчальної ситуації в ідеалі виключає будь-яку редукацію учасників педагогічного процесу та має

двосторонню особистісну детермінацію (М. Чобітько [768, с. 312]). Зважаючи на розгляд проектувальної діяльності у співпраці і взаємодії її суб'єктів, намагатимемося готувати магістрантів (майбутніх викладачів вищої школи) через варіативну систему підготовки до проектувальної діяльності, яка поєднує групові й індивідуальні форми виконання проектів.

Розвитку проектувальної діяльності в освіті сприяла теорія проблемного навчання (М. Махмутов [461]) і теорія евристичного навчання (А. Хуторський [751]). У цих теоріях здійснено практичне й теоретичне обґрунтування проектування як самостійного виду навчальної діяльності, показано види проектувальної діяльності викладачів вищої школи, окремі прийоми, технології реалізації, спеціальні методи проектування як найважливішого механізму розвивального навчання. Та все ж, ці теорії відрізняються за стратегіями використання проектування: у проблемному навчанні воно є засобом навчання, спрямованим на залучення того, хто вчиться, до вирішення творчих завдань і навчальних проблем; в евристичному навчанні проектування є головним засобом самоуправління того, хто вчиться, у вирішенні творчих завдань.

Дослідниками пропонуються зразки проектувальної діяльності, які використовуються у педагогіці („проектування педагогічних об'єктів”), економіці („проектний аналіз”), соціології („соціальне проектування”), психології („механізми проектування майбутнього”) тощо (Є. Литвиновський [429, с. 78–83]).

Слід вказати на появу тенденції розглядати проектувальну діяльність, незважаючи на ґрунтовне теоретичне вивчення проблеми, у відриві від практики вироблення педагогічних знань, уже сформованої. З'явилися претензії на практико-орієнтовану науку як новий тип науковості, яка вбачає основним предметом проекти нових типів освіти, а проектний підхід до розвитку педагогічного знання – провідним методом (А. Кузнецов [364, с. 11–12]). Вказують деякі автори на зміну парадигми, формування науковості проектно-програмного типу, ядро якої складають проектувальна діяльність і

програмування, коли формуються, розробляються, створюються нові системи освіти, яких ще немає в природі. При цьому забезпечуються конструктивна розробка і науковий опис принципово нових систем і їх фрагментів, поява яких і відрізняє минуле від майбутнього (Н. Коршунова [334]).

Таким чином, сьогодні масового характеру набуває науково-обґрунтований підхід до проектувальної діяльності та визначає його (проектування) важливим чинником перетворення на реальні технологічні структури і процеси педагогічної дійсності.

Поняття *педагогічного та дидактичного проектування* у науково-педагогічній літературі застосовуються паралельно. Так, педагогічне проектування розглядається дослідниками у декількох планах: як специфічний вид педагогічної науково-практичної діяльності, в якому актуалізуються соціально-особистісні завдання освітньої практики і теорії, інтегративні за сутністю; як результат і процес розробки науково обґрунтованої моделі раціональних конкретних характеристик соціально-педагогічних об'єктів або їхніх станів у вирішенні педагогічних завдань певного плану, що здійснюється на основі педагогічного прогнозування та передбачення; як процедура, що спирається на план, прогноз, модель бажаного майбутнього (О. Морєва [480, с. 11–12]); у змістовому плані: як діяльність педагога, спрямована на розробку, створення моделі, обґрунтування цільової ідеї, реалізацію педагогічного проекту освітньо-виховної системи як інноваційної моделі, орієнтованої на масове використання; у функціонально-структурному плані: як єдність послідовно і циклічно змінних структурних компонентів та відповідних їм функцій, що, змінюючи одна одну, створюють освітню технологію (Т. Подобєдова [561, с. 9-10]); як система запланованих та реалізованих дій, необхідних засобів та умов досягнення певних цілей, які, у свою чергу, залежать від низки суб'єктивних чинників діяльності людини і пріоритетних педагогічних цінностей (О. Заір-Бек [241, с. 10–11]).

Дослідники виокремлюють такі основні домінанти у тлумаченні терміну „педагогічне проектування”: 1) системний елемент цілісної системи

професійної педагогічної діяльності; 2) важливий складник майстерності і функція педагогів; 3) педагогічна технологія, яка включає визначення задач і умов створення моделі проекту, формулювання ідеї майбутнього педагогічного проекту, планування і організацію його конструкції, здійснення корекції, контролю, оцінювання результатів проектно-педагогічної діяльності суб'єктів (Т. Подобєдова [561, с. 9–10]); планування, творчий процес, професійна цілеспрямована діяльність, оформлення задуму цілісного вирішення педагогічного завдання (Л. Бережна [62, с. 43]).

Ми беремо за основу узагальнене визначення „педагогічного проектування”: діяльність, інтелектуальна за своїм характером, основне призначення якої полягає у передбаченні, дослідженні, оцінюванні, прогнозуванні наслідків реалізації певних задумів, шлях створення інтелектуальних спеціальних засобів трансформації задумів через проекти систем діяльності людини, нових технологій (Є. Литвиновський [429, с. 82]).

У розумінні сутності „педагогічного проектування” виділяються чотири підходи (Є. Литвиновський [429, с. 83]): функціональний – „педагогічне проектування” розглядає через аналіз змісту проектувальних і конструктивних умінь – О. Щербаков, Н. Кузьміна [368]; управлінський – на основі теорії управління педагогічними системами – Т. Дмитренко, Г. Сухобська, В. Сластьонін [655]; системний – В. Безрукова [59], О. Дубасенюк [220], О. Киричук, О. Коберник [299; 300], В. Краєвський [349–351], О. Лігоцький [431–433]; аксіоматичний – як критерії поетапного оцінювання проекту застосована система аксіом – В. Монахов [476–478]. Для цих підходів спільним є погляд на головне завдання педагогічного проектування – формування про педагогічну діяльність нормативних уявлень та створення оптимальних її проектів.

У схемі педагогічного проектування на основі особистісно-зорієнтованого підходу виділяються такі етапи: 1) цілепокладання (визначення цілі проектування); 2) орієнтування (з'ясування системи педагогічних умов і чинників, які впливають на досягнення мети); 3) діагностика вхідного стану

(опис педагогічного об'єкта, що підлягає проектуванню); 4) вибір (фіксування) і рефлексія (прийняття рішень зі створення проекту на основі фіксування рівня оперативних одиниць педагогічного мислення); 5) прогнозування (висунення певних гіпотез щодо варіантів досягнення мети й оцінювання у конкретних умовах ймовірності її досягнення); 6) моделювання (побудова конкретної моделі, проекту педагогічного об'єкта; 7) екстраполяційний контроль (побудова для педагогічного об'єкта методики вимірювання його параметрів); 8) впровадження (реалізація проекту); 9) оцінювання (порівняння результатів здійснення проекту з очікуваннями та їх оцінювання); 10) коригування (побудова конкретного педагогічного об'єкта в оптимізованому варіанті) (М. Алексєєв [8]). Відсутність ідеї циклу можна віднести до недоліку цієї концепції, але перевагами є увага до побудови моделі педагогічного об'єкта й методики вимірювання параметрів означеного об'єкта та наголос на оптимізованому його варіанті.

Поняття „*дидактичне проектування*”, яке застосовується поряд з „педагогічним проектуванням”, часто з ним перетинається і не дає чіткого уявлення про його суб'єктів, коли, наприклад, розглядається як діяльність, що включає етапи створення проектів освіти, моделей освіти, педагогічних конструктів (В. Безрукова [59]), або методична діяльність як діяльність щодо створення проекту навчання (О. Коваленко [302]). Метою дидактичного проектування інженера-педагога у концепції О. Коваленко є трансформація у педагогічну систему технічних знань, а продуктом – дидактичний проект, який освітній процес дозволяє представити у вигляді послідовної цілісної системи навчальних занять, взаємозв'язаних на етапах процесу освіти: змістовному, цільовому, контрольньо-регулювальному, операційно-діяльнісному, рефлексивному (О. Коваленко [302]). Тут, як бачимо, переоцінюється значення у дидактичному проектуванні знанневого компоненту навчання.

Слід погодитися з думкою тих дослідників, які застосовують термін „дидактичне проектування” для конкретизації і звуження об'єкта проектувальної діяльності відповідно до поставленої дидактичної мети,

оскільки поняття „педагогічне проектування” охоплює всі аспекти педагогічної системи і є доволі широким (Г. Романова [616, с. 57–58]), або вживають поняття „педагогічне проектування” у вузькому і широкому розумінні слова (С. Висоцька [140]). Саме вузьке розуміння цього поняття, яке розглядається як створення проектів практичної навчальної діяльності, і проектування дидактичних систем, більше відповідає дидактичному проектуванню. Отже, у контексті нашого дослідження у цьому розумінні доцільно розглядати підготовку майбутніх викладачів вищої школи до дидактичного проектування.

Як вид соціального проектування дидактичне проектування має такі ознаки: наявність задуму проекту (творення в покладання нового об'єкта, його нових станів і якостей); проектна конструктивізація (розробка задуму об'єкта специфічною проектною мовою, що передбачає процедури конкретизації, синтезу, аналізу, узгодження, конструювання тощо); установка на проектну реалізацію (можливість за проектом створення нового об'єкту, ця можливість може не здійснитися); проектна онтологія (належність до цінностей проектної свідомості, відчуття зв'язку практичної діяльності й проектування, тощо).

Процедури аналізу й синтезу у соціальному проектуванні виводять проектувальника до інших галузей і дисциплін, за межі проектної реальності. Основними процедурами соціального проектування є: 1) задум нової якості, нового об'єкта; 2) розроблення задуманого об'єкта: узгодження і урахування вимог до об'єкта, конструктивне завдання зв'язків об'єкта і основних елементів (Г. Романова [616, с. 45]). Проектувальник, здійснюючи означені процедури у сфері соціального проектування, зокрема дидактичному, має знати, як будуть вести себе за зміни умов соціальні об'єкти у віддаленому чи найближчому майбутньому (групи, люди, соціальні інститути).

Проведений аналіз понять дослідження дозволив надати таке визначення „дидактичного проектування” – діяльність викладача, спрямована на обґрунтування означеної ідеї, розробку та реалізацію дидактичної системи.

Проглядається також інтерес українських дослідників до систематизації

понять „педагогічна майстерність” та „професійна компетентність” стосовно викладача вищої школи, аналіз яких важливий для формулювання поняття „готовність до проектування дидактичних систем”.

У вітчизняній педагогічній науці довгий час розроблялася проблема шляхів формування педагогічної майстерності викладача вищої школи. Сьогодні термін „професійна компетентність” все частіше вживається, що пов’язано з переходом на компетентнісну модель вітчизняної системи освіти, пов’язану з оцінюванням результату підготовки викладачів.

Зупинимося на сучасному визначенні поняття „професійна компетентність”, зважаючи на існування різних трактувань, які ми також уживаємо. „Професійною компетентністю викладача сучасної вищої школи є його інтегральна характеристика особистості, заснована на єдності компонентів – когнітивних (знання), мотиваційно-ціннісних, конативних (навички, уміння, поведінка), афективних (здатність до емоційно-вольової регуляції та ін.), а також здібностей і якостей, професійно важливих, що виявляється у рівнях засвоєння викладачем відповідних професійних й універсальних компетенцій” (Ю. Сорокопуд [666, с. 347–348]).

У структурі професійної компетентності викладача вищої школи на основі цього визначення виокремлюються такі основні компоненти: система професійно важливих якостей; мотиваційно-ціннісний компонент; когнітивний компонент (знання); система здібностей викладача (здібностей вченого і викладацьких, що зумовлюють наукову і педагогічну обдарованість); конативний компонент (педагогічна техніка, навички, уміння, поведінка); афективний компонент (здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки, позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета викладання та його важливості для підготовки студентів) (Ю. Сорокопуд [666, с. 348]). Універсальні і професійні компетенції викладача формуються шляхом інтеграції цих структурних компонентів. Отже, дослідники вважають результатом підготовки, підвищення кваліфікації, самоосвіти професійну компетентність викладачів і виділяють основні рівні її сформованості

(репродуктивний, адаптивний, креативний) (Ю. Сорокопуд [666, с. 348]).

Розроблена авторами [666, с. 347–366] модель професійної компетентності викладача вищої школи, містить інтегровані показники – особистісні якості, уміння, знання викладача. Вони традиційно вважаються компонентами структури педагогічної майстерності, а також є показниками реалізації означених якостей, вмінь і знань на практиці разом з компетенціями викладача. Розкриємо більш детально суть структурних компонентів професійної компетентності у розрізі компетентності викладача вищої школи у проектуванні дидактичних систем, опираючись на наведене дослідження.

У моделі професійної компетентності викладача мотиваційно-ціннісний компонент з'явився через важливість позитивної мотивації до педагогічної професії і до проектування дидактичних систем, яка є важливим складником спрямованості на професію і показника „1. Спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”. До педагогічної спрямованості належить: інтерес до роботи, позитивне ставлення до професії викладача; спрямованість на розвиток засобами свого предмета особистості студента; бажання у професії викладача мати можливість постійного вдосконалення.

Щодо спрямованості викладача вищої школи, дослідженнями доведено, що педагогічну спрямованість мають 2/5 викладачів; виражену дослідницьку спрямованість мають 1/5 викладачів; однаковою мірою спостерігається кожна з них в решти викладачів (Ю. Сорокопуд [666, с. 350]).

У структурі викладацької спрямованості вчені виділяють ще соціально-моральну спрямованість (В. Горова [168]), яка містить чотири компоненти: 1) здатна до самовизначення в світі культури *вільна* особистість; 2) *гуманна* особистість, яка з любов'ю ставиться до всього живого; 3) особистість, яка має високі духовні потреби – *духовна* особистість; 4) мисляча діалектично *творча* особистість, яка у всіх сферах життєдіяльності проявляє високу творчість.

Гуманістична спрямованість лежить в основі формування високої духовної культури викладача (І. Ісаєв [267]), що має прояв у зосередженні на потребах і інтересах студентів, що дуже важливо для максимального розвитку

їхньої готовності до проектування дидактичних систем.

Професійна спрямованість впливає на рівень мотивації, підвищує ефективність діяльності проектування, особливо тоді, коли стає властивістю особистості (Л. Заніна, Н. Меншикова [246]). Дослідниками виокремлено чотири стадії її розвитку: 1) потреба набуття професії, виявлення інтересу до неї; 2) формування до власне професійної діяльності стійкого інтересу; 3) цілеспрямованість в оволодінні педагогічною майстерністю; 4) становлення комплексу педагогічних якостей (необхідних і для проектувальної діяльності).

Показниками ціннісного ставлення до викладацької діяльності є: 1) розуміння викладацької діяльності, її мети і завдань; 2) визнання цінності суб'єктних відносин; 3) усвідомлення цінності педагогічних знань, зокрема з проектування дидактичних систем; 4) задоволеність професією і орієнтація на професійно-особистісне самовдосконалення (Ю. Сорокопуд [666, с. 352]).

Для діяльності проектування дидактичних систем важливою є роль педагогічних здібностей, які є набором якостей особистості, відповідних вимогам викладацької діяльності та забезпечує досягнення в ній високих результатів і легке оволодіння нею (Л. Заніна, Н. Меншикова [246]).

Загальні педагогічні (табл. 1.1) і пізнавальні здібності (табл. 1.2), які мають свою структуру, є важливими для підготовки викладача вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Його проектувальна компетентність визначається якостями, які забезпечують швидкість і якість оволодіння вміннями проектувальної діяльності, дають можливість продуктивного спілкування з магістрантами, викладачами.

Майбутній викладач вищої школи займатиметься і науковою діяльністю, тому важливими є його особистісні якості: старанність і ентузіазм у науковій роботі; спонтанна допитливість (стимул для засвоєння знань проектувальної діяльності і для власних наукових досліджень); постійний інтерес до науки (наукове забезпечення проектування дидактичних систем); критичність; витривалість в роботі зі своєю науковою проблемою і вимогливість до себе і своєї проектувальної діяльності; прагнення до якості результатів,

дисциплінованість; вміння співпраці зі студентами (В. Озеров [514]).

Таблиця 1.1

Структура педагогічних здібностей викладача

(за: [666, с. 347–348])

№	Здібності	Прояв здібності
1.	Академічні	Здібності у науці, з якої ведеться викладання
2.	Організаторські	Здібність організовувати діяльність магістрантів і власну діяльність
3.	Комунікативні	Здібність ефективно спілкуватися з магістрантами, колегами
4.	Дидактичні	Здібність пояснювати навчальний матеріал ясно і доступно, адаптувати в навчальний процес наукові знання
5.	Інтелектуальні	Здібність розумно діяти й ефективно виконувати розумові дії
6.	Креативні	Здібність до творчості
7.	Перцептивні	Здібність розуміти і сприймати внутрішній світ магістрантів
8.	Продії синдрому емоційного вигорання	Здібність не перевтомлюватися, розподіляти психічну енергію у професійній діяльності

Таблиця 1.2

Структура здібностей викладача до наукової діяльності

(за: [666, с. 347–348])

№	Здібності	Прояв здібності
1	Наукова уява	Здібність наочно уявляти нове у нових умовах (прогнозування гіпотез, технічних пристроїв)
2	Спостережливість	Здібність швидко і легко бачити й запам'ятовувати те, що може бути корисним
3	Розумові здібності	Творче мислення в пошуку знайти що-небудь нове; швидкість вирішення задачі, особливо цінної для вченого
4	Мнемонічні здібності	Здібність швидко засвоювати, систематизувати довго пам'ятати і легко відтворювати знання
5	Здатність переключати і розподіляти увагу	Висока концентрація і стійкість уваги

В аспекті викладацької діяльності домінуючі риси викладача такі: наполегливість, цілеспрямованість, толерантність, терплячість, здатність до фасилітації (підвищення під впливом інших швидкості і продуктивності діяльності), ініціативність, флексибельність (готовність до самозміни і саморозвитку), творчий підхід у вирішенні завдань діяльності.

Педагогічна діяльність вимагає наявності у викладача схильності, інтересу, потреби в ній. На рівень розвитку професійної компетентності

викладача, безперечно, впливають не тільки його знання, особистісні якості, риси характеру, нахили, і здібності, а й існуюча система підготовки викладачів, стан навчального процесу у ЗВО. Професійно важливі якості викладача вищої школи для проектування дидактичних систем подаємо у табл. 1.3, узагальнені сучасними дослідниками (О. Морозов, Д. Чернілевський [483]).

Таблиця 1.3

Система професійно значущих якостей викладача вищої школи

Морально-етичні якості	Комунікативні якості	Вольові якості	Організаційно-адміністративні якості
Гуманізм Чесність Інтелігентність Порядність Свідомість Обов'язковість Сумлінність Скромність Надійність Готовність відстоювати свої переконання Уміння тримати слово Доброта Принциповість	Авторитет Повага до людей Готовність допомогти Уміння бути хорошим співрозмовником Особиста привабливість Ввічливість Толерантність Тактовність Увага і довіра до оточуючих Доступність для контактів Товариськість	Впевненість у собі Витримка Наполегливість Цілеспрямованість Самовладання Схильність до ризику Ініціативність Підприємливість Завзятість Уміння ставити досяжні цілі Самостійність Незалежність Рішучість Урівноваженість	Вимогливість до себе та інших Уміння позитивно мотивувати інших Уміння правильно оцінити себе й інших Уміння приймати рішення Схильність брати відповідальність на себе Уміння контролювати навчальний процес Уміння координувати роботу аудиторії

У поведінці, моралі, мають відображення морально-етичні якості, виконуючи функцію регулювання поведінки людини. Має базуватися моральне виховання магістрантів, насамперед, на особистому прикладі, а не лише на словесній формі впливу. Педагогічний оптимізм є проявом цієї важливої моральної якості викладача вищої школи, який передбачає чуйність, доброту, доброзичливість, товариськість, почуття гумору, життєрадісність.

Гуманізм як визнання особистості людини найвищою цінністю є головною моральною якістю, притаманною сучасному викладачеві. Проявляється гуманне ставлення викладача до студента у інтересі до його

особистості, у визнанні його достоїнств, співчутті, у вимогливості до його професійного розвитку, у разі необхідності (у життєвих складних ситуаціях) надання йому допомоги порадою і ділом. Іншими моральними якостями також викладач має володіти: працьовитістю, самокритичністю, принциповістю, що не переходить у впертість і прямолінійність, справедливістю.

Допомагають викладачеві налагоджувати контакт у процесі спілкування зі студентами комунікативні якості, серед них – ввічливість, товариськість, доброзичливість, такт. Для викладача вищої школи велике значення має вміння знайти вихід із ситуації швидко; якщо викладач не знає, що сказати, ніяковіє, губиться, це можуть розцінити як прояв некомпетентності.

Вимогливість також повинна бути неодмінною якістю викладача, адже, як правило, студенти, не сприймають млявість, м'якотілість, безпринципну поблажливість, наївну довірливість викладача. Однак, не слід ці риси плутати із толерантністю – готовністю надати свободу думки і дії студенту. Вимога поважати права інших бути собою, не допускати заподіяння їм шкоди є сутністю толерантності. викладач вищої школи, безумовно, повинен володіти толерантністю і бути прикладом терпимості і толерантності для студентів.

Для успішної діяльності сучасного викладача велике значення мають вольові якості. Викладач, який погано володіє собою, своєю волею, приймає необґрунтовані рішення, потрапляє в конфліктні ситуації. Однак байдужістю до своєї роботи не повинні підмінятися його спокій і витримка. Викладач повинен і має право засмучуватися, радіти, ображатися. Але й обурюючись, він не повинен втрачати над собою контроль, гніватися, переходити на образливий і грубий тон. Дуже важливі організаційно-адміністративні якості викладача, тому реалізація навчально-виховних завдань без належної організації діяльності магістрантів і своєї діяльності є неможливою.

Однією з форм взаємин, інтеграційною якістю особистості викладача вищої школи є його авторитет. Авторитетний викладач користується великою повагою, має в очах студентів низку визнаних достоїнств і переваг, завдяки яким здійснює сильний вплив на них (Ю. Сорокопуд [666, с. 359]).

У когнітивному компоненті виділяються відповідні групи професійних знань, які відображають потребу формування професійної культури викладача найбільш адекватно (Ю. Сорокопуд [666, с. 360]), серед яких: психолого-педагогічні знання (знання психолого-педагогічних засад виховання і навчання), знання інформаційних технологій, спеціальні знання (знання предмета, який викладає), методологічні знання (знання загальних закономірностей розвитку, підходів, принципів, навчання і виховання), методичні знання (знання особливостей методики організації навчально-виховного процесу з дисциплін викладання), медіа-знання (Т. Стефановська [673]) (усвідомлення потреби використовувати в освітньому процесі засоби масової комунікації; знання форм, сутності, методів масової комунікації; знання механізмів впливу засобів масової комунікації і масової інформації на світогляд і психіку), знання кваліфікаційних вимог до професії викладача вищої школи.

Емоційно-вольової сфери особистості, перш за все, стосується афективний компонент. З одного боку, дослідники виділяють у цьому компоненті позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета викладання і важливість цього ставлення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, і здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки викладача – з іншого (Ю. Сорокопуд [666, с. 360-361]).

Володіння педагогічною технікою і системою професійних умінь становить конативний компонент професійної компетентності викладача.

Уміння викладача вищої школи, необхідні для формування готовності до проектування дидактичних систем, є володіння способами виконання діяльності в цілому чи окремих дій відповідно до мети і правил діяльності, якими є: проектувальні, організаторські, конструктивні, комунікативні, інформаційні, фасилітаційні, дослідницькі (табл. 1.4).

Дві групи умінь включає педагогічна техніка: вміння взаємодіяти з аудиторією й уміння управляти собою (володіння емоційним станом, тілом, технікою мови) (Ю. Сорокопуд [666, с. 362–366]).

Таблиця 1.4

**Професійні вміння викладача вищої школи, необхідні для
формування готовності магістрів до проектування дидактичних систем**

№	Групи умінь	Зміст умінь
1	Проектувальні	формулювати кінцеві й поточні цілі і завдання підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, знаходити раціональні способи їх досягнення та вирішення; визначати вихідні дані для проектування навчального процесу; виділяти інформаційно-сміслові елементи та дидактичні одиниці навчального матеріалу, визначати їх ієрархію і послідовність вивчення; правильно ставити стратегічні, оперативні, тактичні завдання проектування дидактичних систем, здійснювати перспективне планування, вибирати способи і методи вирішення педагогічних завдань проектування дидактичних систем; передбачати можливі їх результати протягом усього планованого періоду навчання; знаходити основні опорні міжпредметні зв'язки; проектувати свою власну професійну кар'єру; встановлювати оптимальний обсяг навчального матеріалу; ставити перед магістрантами індивідуальні й загальногрупові цілі позааудиторної (самостійної) й аудиторної роботи щодо проектування дидактичних систем; моделювати зміст матеріалу, технології викладання дисциплін з урахуванням їх ролі й місця у програмі підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем
2	Конструктивні	визначати відповідний дидактичний інструментарій для проектування дидактичних систем; відбирати і структурувати інформацію з навчальних курсів, які готують до проектування дидактичних систем; визначати композиційно зміст семінарів, лекцій, практичних та інших видів занять; визначати оптимальні види навчання і відповідні їм системи навчальних дій, що спрямовані на засвоєння конкретних дидактичних структур; використовувати різні технології, методи, форми, засоби підготовки до проектування дидактичних систем; вміти застосовувати технічні засоби навчання, навчальний матеріал, наочні посібники, інформаційні технології; визначати систему заходів, які активізують пізнавальну діяльність магістрантів; здійснювати контроль якості освітньої діяльності; опановувати новими технологіями викладацької діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей магістрантів та специфіки дисциплін викладання; коригувати навчальний процес залежно від внутрішніх і зовнішніх чинників
3	Інформаційні	знати можливості комп'ютера у сфері проектування дидактичних систем; вміння працювати з різними джерелами інформації, включаючи бази даних і новітні інформаційні технології; вміння використовувати на заняттях у навчальних цілях інформаційні технології для проектування дидактичних систем; вміти підбирати і відповідним чином компоувати навчальний матеріал для реалізації проектування дидактичних систем; вміння розробляти елементи дидактичних комплексів у співпраці з програмістами або самостійно та реалізовувати їх у проектуванні дидактичних систем і т.п.

Продовження таблиці 1.4

4	Організаторські	організовувати та структурувати в часі свою педагогічну і наукову діяльність; організовувати групову та індивідуальну роботу магістрантів з проектування дидактичних систем з урахуванням усіх чинників, що обумовлюють необхідність використання оптимальних технологій навчання; організувати з метою проектування дидактичних систем проведення дискусій, тренінгів, ділових і навчально-технологічних ігор, творчих семінарів, конференцій тощо; управляти соціально-психологічним станом групи на заняттях з проектування дидактичних систем; організовувати індивідуально диференційовану роботу магістрантів з проектування дидактичних систем, як на навчальних заняттях, так і в позааудиторний час; організовувати діагностику здібностей магістрантів до проектування дидактичних систем
5	Комунікативні	підтримувати активні, широкі, творчі контакти з питань своєї викладацької і наукової діяльності у ЗВО та підготовки до проектування дидактичних систем; будувати взаємодію і взаємовідносини з магістрантами залежно від мети підготовки до проектування дидактичних систем, змісту, форм організації та методів навчання в досягненні позитивних результатів підготовки до проектування дидактичних систем; уміння встановлювати педагогічно доцільні контакти (викладач – аудиторія, викладач – магістрант, магістрант – аудиторія, магістрант – магістрант; запобігання і вирішення конфліктів; досягати індивідуально-орієнтованої взаємодії з магістрантом у процесі підготовки до проектування дидактичних систем
6	Фасилітаційні	встановлювати соціально-психологічний комунікативний контакт для підготовки до проектування дидактичних систем, що забезпечує творчий характер цього процесу і високий рівень засвоєння матеріалу з проектування дидактичних систем; знаходження в магістранта сильних сторін його особистості і навіювання йому впевненості в підготовці до проектування дидактичних систем; вміння розкривати систему перспективних напрямків розвитку колективу і особистості кожного, вселяти впевненість в успіхові підготовки до проектування дидактичних систем; формувати доброзичливі взаємини з магістрантами в міжособистісному спілкуванні під час підготовки до проектування дидактичних систем; створювати атмосферу продуктивно-пізнавального співробітництва в процесі підготовки до проектування дидактичних систем
7	Дослідницькі	здійснювати пошукову діяльність щодо проектування дидактичних систем; аналізувати підготовку до проектування дидактичних систем; виділяти головне, істотне при відборі, структуруванні і викладі навчального матеріалу з проектування дидактичних систем; вивчати, узагальнювати та впроваджувати у навчальний процес інновації у проектуванні дидактичних систем; логічно послідовно й обґрунтовано викладати навчальний матеріал з проектування дидактичних систем, ставити і досягати мету, пов'язану з підготовкою до проектування дидактичних систем, безперервним саморозвитком у професійному й особистісному плані

У процесі засвоєння педагогічної (і проектувальної) діяльності проявляються розглянуті компоненти професійної компетентності викладача вищої школи у вигляді окремих компетенцій (здатності реалізовувати сукупність навичок, знань, умінь на практиці). Існують два основні види компетенцій: професійні й універсальні. Стосовно універсальних компетенцій, для викладача вищої школи такими є загальнокультурні й соціально-особистісні, інструментальні і загальнонаукові компетенції (Ю. Сорокопуд [666, с. 367–374]).

Майбутній викладач зі сформованими загальнокультурними й соціально-особистісними компетенціями, як представник інтелектуальної еліти суспільства:

- розуміє високу відповідальність і соціальну значимість своєї професії, має до виконання професійної діяльності високу мотивацію;

- здатний до аналізу, узагальнення, володіє культурою мислення, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення, вміє логічно правильно, аргументовано і ясно будувати письмову й усну мову;

- має щодо довкілля сформовану гуманістичну позицію;

- транслює навички гуманітарної культури у процесі життєдіяльності;

- готовий на основі прийнятих у суспільстві правових і моральних норм до соціальної взаємодії з магістрантами, колегами та іншими людьми, виявляє толерантність до іншої культури, повагу до людей;

- знає як громадянин своєї країни свої права і обов'язки;

- вміє використовувати у професійній діяльності правові документи;

- готовий до підвищення своєї майстерності і кваліфікації, здатний постійно розвивати й удосконалювати свій загальнокультурний і інтелектуальний рівень;

- здатний до організації дослідницької діяльності, до самостійного вивчення нових методів дослідження, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі;

- готовий до професійної взаємодії й активного спілкування із колегами

в наукових і педагогічних сферах діяльності;

- здатний іноземними мовами як засобом ділового спілкування вільно користуватися;

- здатний до активної соціальної мобільності;

- здатний навички та вміння управління колективом використовувати на практиці, формувати у навчальній групі сприятливий психологічний клімат;

- готовий у взаємодії з окремими магістрантами до вирішення конфліктних ситуацій у колективах;

- здатний особистим прикладом надавати позитивний вплив на молодь, транслюючи навички морально-психологічного здоров'я;

- здатний під час практик, занять та інших видів навчальної роботи брати на себе відповідальність за здоров'я магістрантів тощо.

Викладач з розвиненими загальнонауковими компетенціями здатний:

- використовувати у процесі професійної педагогічної діяльності знання фундаментальних і прикладних дисциплін;

- використовувати у своїй предметній галузі поглиблені теоретичні та практичні знання, постійно відслідковувати у своїй предметній та суміжних галузях нові наукові досягнення;

- поглиблювати і розширювати свій науковий світогляд, самостійно здобувати нові знання та вміння за допомогою інформаційних технологій і використовувати їх у практичній діяльності, у тім числі в нових галузях знань;

- використовувати в оцінюванні наслідків своєї педагогічної професійної діяльності поглиблені знання етичних і правових норм, розробці та здійсненні у роботі з молоддю соціально значущих проектів;

- демонструвати здатність народжувати нові креативні ідеї, навички роботи в науковому колективі, і реалізовувати їх на практиці.

Викладач зі сформованими інструментальними компетенціями здатний:

- працювати з базами знань і традиційними носіями інформації;

- працювати в глобальних комп'ютерних мережах з інформацією;

- вільно володіти діловою і літературною письмовою та усною мовою,

навичками наукової і публічної мови;

- створювати і редагувати професійного призначення тексти, аналізувати логіку висловлювань і міркувань;

- володіти на рівні побутового спілкування однією з іноземних мов;

- використовувати для реалізації внутрішніх резервів партнерів у спілкуванні можливості комунікативних зв'язків;

- використовувати сучасні технічні засоби для вирішення комунікативних завдань;

- оцінювати результати досліджень, проводити наукові експерименти;

- синтезувати, аналізувати, критично резюмувати інформацію;

- професійно експлуатувати у процесі професійної педагогічної діяльності сучасне обладнання та прилади;

- оформляти, представляти і доповідати результати виконаної дослідницької роботи, використовуючи навички роботи з комп'ютером тощо.

Покажемо професійні компетенції викладача вищої школи, необхідні для формування готовності до проектування дидактичних систем (табл. 1.5).

Предметно-спеціалізовані (професійні) компетенції визначаються на основі урахування основних видів професійної діяльності, які фахівцями виконуються в рамках кожної професії. До складу предметно-спеціалізованих компетенцій стосовно викладача вищої школи входять такі компетенції пов'язані з основними видами діяльності викладача. Професійні компетенції, як видно з табл. 1.5, згруповані за основними видами діяльності викладача. Може бути істотно доповненим зміст професійних компетенцій, виходячи з профілю дисциплін, що викладаються (Ю. Сорокопуд [666, с. 371–373]).

Таким чином, у професійній компетентності викладача вищої школи є компетенції, необхідні для формування готовності магістра до проектування дидактичних систем. Головними перш за все є дидактичні і психологічні процедури взаємодії студентів і викладачів, а в її структурі – мотиваційно-ціннісний компонент, система здібностей і професійно важливих якостей викладача, афективний, когнітивний, конативний компоненти.

Таблиця 1.5

Професійні компетенції викладача вищої школи, необхідні для формування готовності магістра до проектування дидактичних систем

Види компетенцій	Змістовні характеристики компетенцій
Науково-дослідні	здатний до розробки актуальної наукової проблеми (проектування дидактичних систем) і отримання знання, значущого для розвитку теорії і практики вищої освіти; здатність до самостійної дослідницької роботи з проектування дидактичних систем; готовність до організації та участі в роботі тимчасових або постійно діючих дослідних груп з проектування дидактичних систем; знає основи теорії вищої професійної освіти; готовність до проведення дослідницької роботи з використанням сучасних інформаційних систем; здатний до проектування та реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням проектування дидактичних систем; володіє навичками рецензування та аналізу матеріалів з проблем проектування дидактичних систем і проблем конкретної науки; володіє сучасною методологією і методами досліджень у галузі вищої освіти; вміє представляти результати своєї науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей, повідомлень та ін.
Організаційно-методичні компетенції	готовність до взаємодії з освітнім комплексом, підприємствами регіону для вирішення спільних завдань підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем; здатний до підготовки та проведення науково-практичних конференцій (у тому числі Інтернет-конференцій) викладачів ЗВО; готовність до організації та проведення педагогічної практики магістрантів та ін.
Навчально-методичні компетенції	готовий до використання інноваційних методів та технологій підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем; знає основи психології особистості та соціальної психології; знає біологічні та психологічні межі людського сприйняття й засвоєння; знає психологічні особливості юнацького віку та особливості впливу на результати підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем; уміє використовувати в навчальному процесі знання фундаментальних основ, сучасних досягнень, проблем та тенденцій розвитку підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, її взаємозв'язків з іншими науками; володіє методами і прийомами усного та письмового викладу предметного матеріалу, різноманітними освітніми технологіями, в тому числі методикою розробки мультимедійних презентацій до лекційних занять; вміє викладати предметний матеріал у взаємозв'язку з дисциплінами, представленими в навчальному плані, освоюваному магістрантами; володіє методикою структурування і психологічно грамотного перетворення наукового знання в навчальний матеріал, методами і прийомами складання завдань, вправ, тестів з проектування дидактичних систем, систематики навчальних та виховних завдань); володіє методикою написання, переробки навчальних програм з дисциплін відповідно до вимог Державного освітнього стандарту; здатний до розробки навчально-методичних матеріалів для проведення занять, у тому числі, в інтерактивному режимі; здатний до розробки сценарію для створення електронних навчально-методичних посібників для підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем

Розгляд структури професійної компетентності викладача вищої школи в єдності її взаємозв'язків і компонентів дав можливість готувати майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем й установити, що на сучасному етапі розвитку освіти для визначення оптимальних характеристик професійної компетентності викладача вищої школи її необхідно у двох аспектах аналізувати: коли вона розглядається як сукупність взаємозалежних елементів із заданими характеристиками (у структурному аспекті), і коли розглядаються до професійної компетентності викладача вимоги соціуму (у соціальному аспекті).

Це стосується змін структури системи, але можливі й інші перетворення, адже компонент чи елемент має низку властивостей, характеристик, котрі теж можуть змінюватися, а за ними змінюються властивості, характеристики груп елементів, компонентів і системи в цілому [696, с. 54].

Розглянемо коротко наступний елемент тезауруса – „*навчальний процес*”. Спочатку у теорії системного аналізу вводиться поняття стану в системі, потім розглядаються процеси як зміни певних елементів. Він може бути вилучений чи поміщений у систему, переміщений у ній, можуть змінитися його зв'язки. Ці ситуації стосуються змін у структурі системи. Можливі зміни й іншого плану – елемент має низку характеристик, властивостей, котрі теж можуть змінюватися, а за ними змінюються характеристики, властивості елементів, компонентів і системи в цілому [696, с. 54].

Мають назву „стан системи” усі значення характеристик системи. Зміна якихось характеристик елементів, компонентів чи системи веде до зміни станів системи, до іншого набору станів системи. Процес зміни, руху системи в часі називають динамікою системи (В. Стрельников [696, с. 54]), а послідовний набір станів системи є її поведінкою (В. Садовський [623]).

Навчальним процесом у нашому дослідженні є процес у дидактичній системі, який відображає ті зміни (стани), що відбуваються в керованому об'єкті (майбутньому магістрові педагогіки вищої школи), оцінювані показниками: якість засвоєння знань, навичок і вмінь проектування

дидактичних систем, показники інтелектуального розвитку, формування професійно значимих для проектування дидактичних систем особистісних якостей та інших компонентів ГВП. Часовими показниками визначається динаміка процесу.

Моделювання *навчального процесу* у вигляді групи аксіом властиве концепції В. Монахова [476], цінність якої полягає в утвердженні змісту дидактичного проектування та варіативного характеру його послідовності. Таким чином, проектування викладачем вищої школи власних дидактичних систем організується у варіативних моделях, від особливостей авторських задумів і установок, проблем розвитку освіти залежить їх конструювання.

Щодо підготовки фахівців до проектування *виховного процесу*, дослідниками обґрунтовано зміст та технології формування цих умінь (Є. Литвиновський [429]). Підготовку офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України автор пропонує здійснювати через моделювання видів їхньої професійної діяльності у формі забезпечення діалогічності навчання, квазіпрофесійних завдань, наскрізному навчальному проектуванні ними майбутніх видів професійної діяльності, організації навчально-пізнавальної діяльності у проектних командах.

У проектуванні схеми *процесу навчання* виділені такі циклічні етапи: а) починаючи з прогнозованих результатів, конструювання ескізного проекту навчання (спочатку у вигляді очікуваного розвитку умінь та завдань для їх визначення проектуються результати, потім – умови та засоби для їх досягнення); б) коригування і реалізація; в) оцінювання отриманих результатів та їх аналіз для розробки наступного етапу навчання (І. Ільєсов, Н. Галатенко [264, с. 179–216]).

У педагогічній науці розроблені також стратегії проектування *освітнього процесу* за аналогією з інженерним проектуванням: циклічна, лінійна, розгалужена, стратегія прирощування, адаптивна, випадковий пошук (Г. Муравйова [487]). Практичне втілення кожної зі стратегій у практичній діяльності педагога залежить від його досвіду, особистісних якостей,

професіоналізму. Також вибір педагогом стратегії і вироблення відповідного їй алгоритму проектування дає змогу реалізувати проект варіативно, з орієнтацією на особистісні якості й навчальні можливості студента, схильності та інтереси навчальної групи.

Деякі дослідники вважають алогічним включення навчального процесу до елементів дидактичної системи, а також необґрунтованими погляди на оптимізацію навчальних процесів, а теорію „педагогічної оптимізації” такою, що неадекватно відображає реальні процеси, не відповідає вихідним положенням системного аналізу (Г. Александров, А. Дзарасов, А. Науменко [6]). Уважаємо навчальний процес тими змінами, що відбуваються у дидактичній системі, тому погоджуємося із докладним і детальним доведенням висунутого твердження.

Переходячи до розгляду генези в історії української педагогічної думки поняття „технологія навчання”, вкажемо на існування у педагогічній літературі й інших словосполучень: „освітня технологія”, „педагогічна технологія”, „навчальна технологія”, „технологія виховання”, „технологія розвитку особистості”, „технологія впливу”, „технологія творчої діяльності” тощо. До того ж поняття „технологія” інтерпретується неоднозначно.

Запровадження терміну „технологія” приписують А. Макаренку, хоча у його логіці впливу на дитину як „сировину” для навчального процесу мова йшла про педагогічну техніку: „Я міркував так: ми всі чудово знаємо, яку нам слід виховати людину... Отже труднощі існують не в питанні, що саме треба робити, а як робити. А це є питання педагогічної техніки...” (А. Макаренко [447, с. 46]).

Ми погоджуємося з думкою дослідників, що вживання термінів „освітня технологія”, „педагогічна технологія” є необґрунтованим, це – невдалий переклад багатозначного слова „*education*” з англійської мови, особливо, якщо воно з іншими словами йде у поєднанні. Так, англійське „*education technology*” породило вітчизняний варіант „освітня технологія”, яким, поряд з „педагогічною технологією”, хочуть витиснути абсолютно відповідне суті

поняття „технологія навчання” (С. Архангельский [28]; С. Гончаренко [163]; О. Набока [491]; В. Паламарчук [527]; О. Пометун, Л. Пироженко [563; 564]; В. Стрельников [696, с. 55]). Незважаючи на очевидну природовідповідність терміну „технологія навчання”, дослідники продовжують обґрунтовувати доцільність інших понять – „педагогічна технологія” (О. Антонова [24; 25]; А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак [503]; О. Кульчицька, С. Сисоєва, Я. Цехмістер [544]; П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик [546]; Н. Наволокова [224]; С. Сисоєва, А. Алексюк, П. Воловик, О. Кульчицька, Л. Сігаєва, Я. Цехмістер [545]; С. Сисоєва [644; 645; 646; 647]; М. Тарасюк, Т. Мельник [713]; Л. Ярошенко [819] та ін.), „освітня технологія” (О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська [524]; Г. Селевко [634, с. 255]), „дидактична технологія” (В. Ортинський [521]; Д. Чернілевський [763; 764]), „навчальна технологія” (М. Левківський [421];). Дослідники відзначають наявність біля трьохсот різних визначень терміну „педагогічна технологія”, серед яких популярні – системний метод застосування, створення і визначення всього процесу засвоєння і викладання знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, що оптимізацію форм освіти ставить своїм завданням (ЮНЕСКО) (Г. Коджаспірова [310, с. 623–624]); конструювання навчального процесу і системність, котрі гарантують досягнення поставленої мети (М. Кларин [292, с. 24]). Не зовсім є вдалими ці визначення, особливо перше, через тавтологічність і громіздкість.

Термін „технологія”, напевно, стосовно педагогічних явищ є дещо формальним, адже він більше характеризує взаємодію людини з речами, предметами, навчальним середовищем, механічні процеси, а не взаємодію між людьми. Перенести можна його у педагогічну сферу лише умовно, дотримуючись визначення технології у словнику іншомовних слів як сукупності прийомів, що застосовуються у якійсь справі [659, с. 665]. Тоді технологію навчання визначемо як сукупність прийомів, способів і форм взаємопов’язаної діяльності студента і викладача, які забезпечують досягнення мети навчання.

Поняття „технологія навчання” розглядалося у нашому дослідженні як спосіб взаємодії суб’єктів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Ми розділяємо точку зору більшості дослідників, які вважають, що термін „технологія навчання” слід вживати тоді, коли є чітка алгоритмічна послідовність і гарантується одержання кінцевого результату навчання (В. Стрельников [696, с. 56]); технологією є певна послідовність дій, операцій, спрямованих на досягнення навчальної і виховної мети (Л. Байкова [37, с. 13]); педагогічна технологія – система, в якій послідовно на практиці втілюється навчально-виховний процес, заздалегідь спроектований (В. Беспалько [64]); сума заходів, науково обґрунтованих, виховного впливу на окрему людину чи групу людей, галузь професійної підготовки педагога, що пов’язана з його майстерністю і творчістю (Н. Щуркова [805]).

На думку дослідників, яку ми поділяємо, звернення до проблеми технологій навчання є породженням усвідомлення викладачами вищої школи відриву педагогічної науки від практики. Технологія навчання є певним механізмом, що перетворює вищу школу, ініціює розвиток дидактичної системи у потрібному напрямі [696, с. 57].

Зміст проектувальної діяльності розкривається переважно як створення проектів, серед яких найчастіше згадуються *дидактичні системи*. Привертає увагу те, що дидактичні системи дійсно інтегрують інші види проектів, серед яких значне місце належить технологіям навчання. Дидактична система є спеціально створеною цілісною єдністю педагогів, студентів, засобів навчання, технологій навчання, умов підготовки, яка дозволяє побудувати управління пізнавальною діяльністю студентів з метою досягнення високого рівня їхньої підготовки [696, с. 108].

З метою підготовки майбутніх викладачів вищої школи до осмисленого і продуктивного застосування логіки проектування, формування у них уявлення про технологію проектування дидактичних систем, ми керувалися найвідомішими у практиці й педагогічній теорії дослідженнями В. Безрукової [59], В. Беспалька [64], В. Гінецинського [155], О. Заір-Бек [241], В. Монахова

[476], Г. Романової [616], В. Стрельнікова [692; 696], Н. Яковлевої [812] та ін.

З точки зору методології проектування дидактичних систем цінним є виокремлення рівнів проектування: концептуального, технологічного, операційного і реалізації (Ю. Машбиць [464, с. 5–156]). Перехід з одного рівня на інший зменшує масштаб проектних завдань і об'єктів проектування та підвищує вимоги конкретності рішень.

Науковцями виділяються етапи проектування дидактичних об'єктів, що також становлять інтерес для нашого дослідження. Так, ми керувалися такими етапами проектування компонентів дидактичної системи: соціально-психологічний і психолого-педагогічний моніторинг якості цієї системи; визначення й обґрунтування педагогічних засобів, які впливають на підготовку студентів; визначення етапів контрольного діагностування, прогнозування динаміки розвитку означеної системи; організація і планування навчальної і професійної діяльності майбутнього фахівця; корекція; моніторинг; зіставлення із гіпотезою результатів підсумкового діагностування якості означеної системи; розробка подальших проектів для її удосконалення [696, с. 170]. Позитивом означеної концепції є увага до якості дидактичної системи та постійний моніторинг змін у всіх її параметрах.

Теоретичні основи проектування сучасних *освітніх систем*, принципи, методи і засоби вирішення завдань проектування освітніх систем нового типу досить детально розглядалися дослідниками (А. Лігоцький [431; 432; 433]). Процес проектування системи визначається як послідовне узгодження функцій і порівняння її елементів. Тим ефективніша система, чим менша діюча у ній гострота суперечностей; ідеал, до якого прагне проєктант – гармонійна система; у працюючій системі суперечність і узгодженість частин співіснують у рівновазі, єдності, гармонії (А. Лігоцький [432, с. 116]).

Етапи проектування *педагогічної системи* дещо узагальнюють попередні й є такими: оцінювання і констатація результатів реальної практичної діяльності; висунення гіпотез про зв'язок чинників процесу і результатів; побудова ідеальної конкретної педагогічної системи; побудова педагогічної

системи спеціального цільового призначення; побудова методики вимірювання параметрів системи; порівняння результатів вимірювання функціонування означених систем; побудова оптимізованого варіанта конкретної педагогічної системи. Предметом педагогіки є проектування й аналіз впровадження функціонування систем спеціального призначення (В. Гінецинський [155]).

Також у своїй роботі ми спиралися на дослідження розвитку дидактичної системи у структурному й історичному аспектах (П. Стефаненко [671; 672]; В. Стрельников [696, с. 25–36; 693, с. 9–17]), у яких подано всебічний аналіз структури дидактичних систем у концепціях:

– С. Архангельського, який визначив її як „множину взаємопов’язаних компонентів, які у своїй будові та функціонуванні складають дещо ціле” [28];

– В. Беспалька, який розглядав цю систему як процес, що є помилковим з точки зору філософії, яка передбачає в системі наявність структурних компонентів і їх взаємодію (процес) [64];

– Ю. Бабанського, який розумів систему не як суму елементів, а як інтегровану якість, що з’явилася у результаті поєднання окремих складників [36, с. 37];

– Т. Ільїної, яка визначала систему як виділену упорядковану множину взаємопов’язаних елементів на основі певних ознак, котрі об’єднані єдністю управління і загальною метою функціонування та є цілісною єдністю у взаємодії із середовищем [262; 263, с. 16];

– Н. Кузьміної, яка вбачала у понятті „педагогічна система” множину взаємозв’язаних функціональних і структурних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих; базовими елементами, притаманними тільки педагогічній системі, є її структурні компоненти: 1) мета – початкова точка утворення педагогічної системи; 2) навчальна інформація – умова існування педагогічної системи; 3) засоби педагогічної комунікації, за допомогою яких, залежно від мети педагогічної системи, організовується діяльність студентів із засвоєння

навчальної інформації; 4) учні або студенти – контингент, для кого педагогічна система утворюється; 5) педагоги, від них залежить результативність системи, бо вони володіють знаннями й організують навчальну діяльність (Н. Кузьміна [366, с. 96]); педагогічна система Н. Кузьміної має „перевернутий” вигляд, тобто в її центрі перебуває викладач, а все інше „крутиться” навколо нього, а сучасні умови потребують не лише „суб’єкт-суб’єктних” взаємин, а й особистісно-центрованого навчання [693, с. 13];

– Л. Вікторової, яка ввела нові структурні елементи – корекція або „регулятивний” функціональний компонент і „середовище” [122], не уточнивши, яке це „середовище” – культурне, освітнє, економічне, соціальне; система, безперечно, тісно пов’язана з середовищем, однак має бути у ній і „навчальне середовище” як окремий структурний елемент [693, с. 13];

– В. Оконя й І. Підласого, які характеризували мету, зміст освіти, дидактичні процеси, методи, засоби, форми навчання і принципи [515; 560]. І. Підласий на основі розуміння процесу навчання виділив види дидактичних концепцій: педоцентричну, традиційну, сучасну систему дидактики [560];

– В. Володька, який визначав педагогічну систему як упорядковану множину взаємообумовлених і взаємопов’язаних цілісних функціональних і структурних компонентів, що поєднані спільними завданнями, мотивами, цілями, становлять єдиність, спрямовані на виховання та навчання особистості [136];

– В. Андрєєва, який вбачав у дидактичній системі складну систему процесу і результатів навчання, центральними елементами якої є навчання (навчальна діяльність студентів) і викладання (діяльність викладача) [13; 14];

– Г. Александрова, який виділив у структурі дидактичної системи такі компоненти, як: чинник X – якість підсистем, які складно діалектично взаємодіють; функцію F – якість системи, яка може розглядатися як зростання рівня підготовленості студентів (у нашому дослідженні – готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем); системотворчий чинник G , роль якого значно зростає [6];

– Д. Чернілевського, який вбачає у означеній системі частину „великої системи” (системи освіти), яка характеризується надійністю, рівновагою, стабільністю, стійкістю, перспективністю, довговічністю [763, с. 22–23].

Для організації підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури важливо, що у теорії дидактичного проектування сучасними дослідниками:

– виділено чинники зовнішнього середовища, котрі є значущими для дидактичної системи і належать системі „соціум” – культура, техніка і технологія, домінуючий метод пізнання навколишнього світу; стратегічні компоненти – засоби, стратегічні принципи передачі змісту, які у сукупності є достатньою і необхідною ознакою для становлення дидактичної системи; операційні компоненти – зміст, операційні принципи, способи контролю і корекції, методи та форми організації навчання, які характеризують структуру дидактичної системи, а їх реакція на вплив зовнішніх чинників визначає зміни (П. Стефаненко [671; 672]);

– узагальнено наукові погляди на структуру дидактичної системи і запропоновано чітку її структуру природовідповідної універсальної форми [696, с. 140], визначено оптимальні характеристики дидактичної системи за двома аспектами: соціальному, в якому розглядаються вимоги соціуму до означеної системи, і структурному, в якому вона є сукупністю взаємозалежних елементів із заданими характеристиками [696, с. 142];

– виділено предметність діяльності – основну характеристику дидактичної системи, та предмет діяльності – те, що суб’єкт означеної системи має на початку і трансформує у процесі діяльності в результат діяльності (продукт) [693, с. 93].

Саме інформація є продуктом і предметом проектувальної інтелектуальної праці викладачів вищої школи, через що оцінити результат діяльності з проектування дидактичних систем дуже складно, адже некоректно характеризувати її кількістю опрацьованої інформації чи виданих публікацій, хоча лише у вимірюваних величинах можна оцінювати [693, с. 93].

На основі узагальнення поглядів дослідників щодо проектування дидактичних систем у діяльності викладача вищої школи дозволяє виділяємо два підходи: 1) проектування дидактичних систем як компонент чи одна з функцій педагогічної діяльності; 2) проектування як самостійний складник діяльності викладача вищої школи. Ми схильні до другого підходу, оскільки значною є роль проектування для формування творчої особистості викладача і студента та для забезпечення технологізації освітнього процесу.

Проектування дидактичних систем, як вид професійної діяльності, має інноваційний характер. Проектування дидактичних систем у професійній освіті центральною ланкою не лише проголошується, а й вважається однією з технологій переходу в освітньому просторі від парадигми традиційної до парадигми інноваційної освіти взагалі” (В. Докучаєва [213, с. 3]). Проект є завершеним, повним циклом інноваційної діяльності організації, групи чи окремої людини (О. Новиков, Д. Новиков [505, с. 30]). Отже, підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури є шляхом до інноваційної освіти.

Для дослідження результативності ПМВПДС ми використали робочий термін, який найповніше характеризує мету означеної підготовки – „готовність викладача вищої школи до проектування дидактичних систем” (ГВП). У психолого-педагогічній літературі цей термін не є усталеним, зустрічається поряд з такими поняттями як „професійна компетентність”, „професійна самореалізація” тощо. Пошук змісту поняття „ГВП” потребував з’ясування питання: „Що розвивається в особистості майбутнього викладача вищої школи як проектанта дидактичних систем?”. Спираючись на ідею про універсальний і цілісний розвиток особистості та ідеї гуманістичного напрямку у психології, до змісту поняття ГВП ми віднесли особистісну спрямованість на проектування дидактичних систем, мотиви і суб’єктність у проектуванні дидактичних систем, проектувальну компетентність, професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем, психофізіологічні якості і креативні вміння, необхідні для проектування дидактичних систем.

Щодо понять, якими описувалася результативність ПМВПДС, то, окрім традиційних знань, навичок, досвіду магістрантів з проектування дидактичних систем, застосовувалися поняття „спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”, „особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем”, „суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”, „професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем”, „психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем” і „креативні вміння для проектування дидактичних систем”.

Таким чином, з’ясовано співвідношення основних понять дослідницького тезауруса: „дидактична система” – як влаштований об’єкт проектування майбутнім викладачем, якою є його структура й організація; „навчальний процес” – де відбувається підготовка до проектування цього об’єкта; „технологія навчання” – центральний елемент змін в підготовці до проектування майбутнього викладача, найбільш динамічний операційний компонент дидактичної системи; „готовність викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем” (як і „професійна самореалізація”, „професійна компетентність”, критерії – „мотиваційно-цільовий”, „когнітивно-діяльнісний”, „особистісний”) та її показники („спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”, „особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем”, „суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”, „професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем”, „психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем”, „креативні вміння для проектування дидактичних систем”) – те, що має змінитися у продукті діяльності запропонованої науково-методичної системи та її суб’єкті – майбутньому викладачеві вищої школи.

„Науково-методичну систему професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури” визначаємо як складну, відкриту, самоорганізовану систему, що є спеціально створеною цілісною єдністю науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, магістрантів, змісту, засобів, технологій навчання, умов

підготовки викладачів вищої школи в магістратурі, яка дозволяє побудувати управління проектувальною діяльністю магістрантів з метою досягнення високого рівня їхньої готовності до проектування дидактичних систем.

1.3. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури

Як показав аналіз педагогічних досліджень, присвячених підготовці викладачів в умовах магістратури, недостатнім є висвітлення досвіду функціонування дидактичних систем в українських ЗВО в умовах модульної освіти, що змусило нас провести аналіз зарубіжного досвіду цієї підготовки. Цей аналіз важливий ще й тому, що протягом десятиліть Україна була ізольована від світових тенденцій розвитку вищої освіти.

Більш детальний опис процесу організації підготовки викладачів у європейських країнах-лідерах (Німеччині, Великобританії, Франції та інших), проведений нами у кандидатській дисертації. Тому тепер лише у загальному розглянемо особливості підготовки викладачів в умовах магістратури у цих країнах, а більш детально – у США і Австралії, університети і коледжі яких визнані найбільш успішними в світі.

Для розкриття досвіду підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури зробимо аналіз програм магістерської підготовки викладачів, зокрема: загальної кількості дисциплін за рік навчання, навчального навантаження магістрантів, кількості дисциплін за вибором магістранта і обов'язкових для вивчення дисциплін; дослідимо рівень свободи вибору професійних і загальних дисциплін. Розуміння структури підготовки викладачів у магістратурі в університетах країн, успішних у соціальному й економічному плані, допоможе розробити шляхи підвищення якості такої підготовки в Україні.

Для університетів США і Австралії, інших демократичних країн, на відміну від українських ЗВО, властива децентралізація – відсутній орган, який затверджує для них єдині програми навчання. Так, згідно десятої поправки до

Конституції США, Кабінет міністрів (*Cabinet of the United States*) юридично відповідає за можливості одержати освіту й захист прав громадян на рівний доступ до університетів, здійснює загальне управління освітою, не має права визначати політику університетів, затверджувати навчальні програми ЗВО.

Оскільки останнім часом переноситься в Україну структура університетів США (у складі яких є коледжі, школи, науково-дослідні центри, інститути), розглянемо систему вищої освіти *США* і підготовку в ній викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Система сучасної підготовки викладачів вищої школи у магістратурі США має низку особливостей, які вигідно відрізняють її від європейських стандартів, що склалися під впливом історичних, соціальних і освітніх чинників. Це засвідчують дослідження підготовки майбутніх викладачів для сфери гуманітарних і соціальних наук (L. Gaff G., A. Pruitt-Logan A. S., L. Sims L. M., D. Denecke D. [833]); підготовки майбутніх викладачів для коледжів (R. Light [843]) та ін. До переваг системи вищої освіти США багаточисельні українські дослідження відносять її демократизм, „відкритість для всіх бажаючих”, „забезпечення справжньої рівності освітніх можливостей”.

Серед цих досліджень виділимо аналіз: структури вищої освіти США (В. Кремень, М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук [125], О. Коваленко [303, с. 172–177] та ін.); досвіду вищої освіти США (О. Романовська, Ю. Романовська О. Романовський [617] та ін.); навчального компоненту у магістерських програмах різного типу (О. Зіноватна [249, с. 82–86]); порівняння освітніх систем США та України (О. Стойка [677, с. 280–283]); особливостей навчання майбутніх викладачів ЗВО у США (Н. Батечко [50, с. 51–57], Я. Бельмаз [60, с. 23–33; 61], Н. Мачинська [462; 463], О. Проворова [577; 578; 579, с. 48–52], О. Сиротіна [641, с. 99–106; 642, с. 193–197; 643] та ін.); підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах США (Т. Данилишена [198]), проблеми педагогічної компетентності викладачів у ЗВО США (І. Зварич [247, с. 112–118]), атестації науково-педагогічних кадрів у США (С. Різниченко [602, с. 112–116]), системи підготовки магістрів

управління освітою у ЗВО США (С. Бурдіна [101], В. Лунячек [444, с. 16–20]).

Українські науковці (Н. Бідюк [73, с. 105–115], Т. Десятов [207, с. 96–105; 208]), І. Зварич [247, с. 112–118], Т. Кошманова [339], О. Огієнко [507; 507; 509, с. 105–115; 510; 511], Л. Пуховська [596; 597; 598], О. Романовський [619], А. Сбруєва [633], Б. Шуневич [796] та ін.), проводячи порівняльно-педагогічні дослідження, дійшли висновку про вдале вирішення проблеми реформування системи освіти для американського суспільства. Проведені реформи у вищій освіті США зробили її більш різноманітною і відкритою (І. Зварич [247, с. 112]), відповідно й більш різноманітними стали форми і методи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Характеризуючи підготовку викладачів вищої школи в умовах магістратури у США, звернемо увагу на специфіку американської вищої школи, яка полягає в її багаторівневості і розгалуженості, поділові ЗВО на державні та приватні, особливостях діяльності професорсько-викладацьких кадрів, відмінностях у кількості й якості здобувачів магістратури, наявності систем залікових одиниць тощо. Багаторівневості системи вищої освіти США, створена на основі „розподілу функцій” між ЗВО, є механізмом, яким намагаються вирішити проблему підвищення якості підготовки викладачів вищої школи (В. Лунячек [444, с. 17]).

Феномен „американського університету” утворився на основі різних навчально-методичних і організаційних підходів, впроваджуваних першими університетами США – Чиказьким, Гарвардським, Йельським, Вісконським. Сьогодні інноваційні ідеї перших університетів з проблеми організації навчання успішно втілені у практику не тільки США, а й інших країн. Зокрема, це стосується гнучкості організації навчального процесу, впровадження дисциплін за вибором, удосконалення системи відбору на навчання в магістратурі, демократизму в управлінні ЗВО (С. Бурдіна [101, с. 2]).

Наявність трьох видів магістерських програм є собливістю навчання у магістратурі США: окрім ступеня магістра специфічної сфери діяльності (у тому числі й викладача вищої школи), якого можна здобути на основі рівня

бакалавра, популярними є програми, які готують фахівця для роботи в сфері бізнесу та управління – „магістр бізнес-адміністрування” (МБА), і „виконавчий магістр”, випусник якої реалізується в сфері адміністрування (L. Gaff, A. Pruitt-Logan, L. Sims, D. Denecke [833]).

Також особливістю підготовки магістрантів у США є їх належна практична і наукова підготовка, викликана: фінансуванням наукової діяльності, насамперед основної форми організації фундаментальної науки – дослідницьких університетів; відповідними формами організації науки у проектних і дослідницьких закладах; комерційною діяльністю університетів як можливого джерела фінансування досліджень і впровадження результатів наукової діяльності (Н. Батечко [50, с. 52]).

Продовжують своє навчання в магістратурі лише 15-20% бакалаврів. Для того, щоб навчатись за магістерською програмою, здобувач повинен скласти тест вступника до graduate school (аспірантури).

Зарахування на магістерську програму та призначення стипендії ухвалюється приймальною комісією на основі результатів тесту, середнього балу оцінок у бакалавраті. Стипендії магістрантам рідко сплачуються з доходу університету чи факультету, а з коштів, виділених на наукові гранти професорів з конкретних наукових проектів, до виконання яких залучається магістрант. Він повинен виконувати ще якусь додаткову роботу в рамках наукового проекту: перевіряти студенські роботи, проводити лабораторні заняття на перших курсах, відпрацювати певну кількість годин на тиждень у бібліотеці чи комп'ютерній аудиторії тощо (О. Сиротіна [641, с. 101]).

Мета практичного етапу навчання магістрантів – навчити аналітичному мисленню, надати навичок проведення наукового дослідження, навчити творчому підходу до вирішення наукових завдань. Залучаючись до активної дослідницької діяльності під керівництвом професора, магістранти отримують своєрідний досвід, працюючи в конструкторських бюро, лабораторіях, готуючи наукові статті й доповіді (О. Сиротіна [641, с. 101]).

Майбутні магістри-викладачі вищої школи водночас мають набрати

кредити за освоєння певної кількості курсів, переважно зі своєї спеціалізації. Навчання в магістратурі триває, здебільшого, два роки; для отримання ступеню доктора наук (PhD), магістрант повинен вчитися на відповідній програмі ще три роки.

Підходи до формування цілей і завдань магістерських програм підготовки викладачів вищої школи у кожному ЗВО США є різними, відповідно, відрізняється і їхнє змістове наповнення. Завдяки цій автономії ЗВО можуть виконувати завдання, передбачені магістерською програмою, найбільш ефективно (Н. Мачинська [462, с. 166]).

Хоча вузька спеціалізація характерна для американської вищої школи, провідні дослідницькі університети у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури керуються системним підходом замість концентрації на інформативних знаннях і конкретних навичках (Я. Бельмаз [60, с. 28]). Ці дослідницькі університети, маючи у своєму складі потужні наукові школи з різних галузей знань, забезпечують широку міждисциплінарну та фундаментальну підготовку викладачів вищої школи, постійно залучаючи аспірантів і магістрантів до наукових досліджень.

У США, як і в інших країнах Заходу, основною формою підготовки і перепідготовки викладачів вищої школи є магістерські програми, хоча, звичайно, є ще й докторські програми та система післядипломної освіти. У США, як і у Великобританії, саме у магістерських програмах підготовки викладачів вищої школи вагоме значення має теоретичний складник, однак їх практична орієнтація є абсолютно очевидною (Я. Бельмаз [61, с. 30]).

До загальних, типових рис цих магістерських програм дослідники відносять такі: їхній зміст складають обов'язкові й факультативні курси; основною тематикою цих програм є філософія викладання, основи процесу навчання, методи оцінювання знань, вмінь і навичок студентів, технології, техніки, форми і методи викладання у вищій школі, професійні функції викладача вищої школи тощо; майже до всіх програм входять дисципліни з проблематики академічної доброчесності, запобігання плагіатові у наукових

працях студентів; портфоліо магістранта є одним із головних методів оцінювання його роботи; велика увага приділяється самоаналізу (рефлексії); застовуються інтерактивні технології й методи навчання – модульне, дослідницьке, проєктивне, проблемне навчання; захист магістрантом науково-дослідної роботи є обов'язковим (Н. Батечко [50, с. 53]).

Наприклад, згідно програм навчання майбутніх викладачів для вищої і післядипломної освіти у Педагогічній школі Мічиганського університету, магістранту дається загальне уявлення про вищу освіту як місце його подальшої роботи, а також кожному забезпечують можливість для самореалізації у тих напрямках діяльності, які цікавлять магістранта. Програмами передбачена взаємодія магістрантів з різною педагогічною підготовкою, різними планами й уявленнями щодо майбутньої кар'єри викладача і науковця. Магістранти також мають можливість обирати факультативний курс, на якому працювати разом з докторантами, досліджувати актуальні питання вищої школи і пропонувати їх науково обґрунтоване вирішення. Щодо переліку посад, на які можуть претендувати випускники магістерської програми, він є досить широким: адміністратори й викладачі коледжів та університетів, посадовці національних і штатних агенцій, консорціумів, професійних асоціацій, регіональних координаційних рад, акредитаційних відомств (Я. Бельмаз [60, с. 27]).

Подібна та інші магістерські програми підготовки викладачів вищої школи в університетах США мають спільні риси з поширеною в Україні національною магістерською програмою „Педагогіка вищої школи”. Тому досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у США доречно творчо застосувати в Україні (Я. Бельмаз [60, с. 29]). Хоча зміст вітчизняних і американських програм підготовки викладачів вищої школи дещо відрізняється, проте, кожна з програм спрямована на розвиток у майбутніх викладачів теоретичних знань та професійних практичних вмінь для ефективної управлінської і викладацької діяльності у вищій школі та закладах післядипломної освіти.

У сучасних умовах переходу українських вишів до нової парадигми підготовки майбутніх викладачів вищої школи, спрямованої на їхню підготовку впродовж життя, важливим є зарубіжний досвід такої підготовки. Так, у США ще з 90-х років минулого століття запроваджується національна програма підготовки майбутніх викладачів PFF („Preparing future faculty”). Її метою є підвищення якості американської освіти на основі підготовки нового покоління викладачів з когорти магістрантів дослідницьких непедагогічних університетів, які зарекомендували себе у науковій роботі, та викладачів і асистентів, які вже тут працюють.

Серед основних форм професійної підготовки майбутніх викладачів у PFF є презентація ефективних навчальних майстерень (О. Проворова [579, с. 49]). Основними модулями навчальних майстерень є: проектування і презентація ефективних навчальних майстерень; стратегії і шляхи забезпечення ефективності процесу навчання; кооперативне й активне навчання; способи проектування й реалізації, оформлення й переоформлення курсів навчальних дисциплін; допомога новопризначеним і молодим викладачам; оцінювання навчальних досягнень магістрантів тощо.

Презентаційна діяльність викладачів відпрацьовується у постійному семінарі „Підготовка до кар’єри викладача”, який діє у форматі програми PFF та має на меті: інформування майбутніх викладачів про складники педагогічної діяльності у ЗВО; ознайомлення з корпоративною культурою ЗВО і можливостями розвитку кар’єри викладача; мотивування майбутніх молодих викладачів до самостійних досліджень шляхів побудови успішної викладацької кар’єри. Програмою PFF передбачені інтерактивні технології й методи роботи з магістрантами як майбутніми викладачами: навчальні майстерні, тренінги, навчальні екскурсії тощо (Н. Батечко [50, с. 53–54]).

Програми PFF у повному обсязі враховують обов’язки і функції викладачів у царині наукових досліджень, викладання своїх дисциплін і суспільної роботи. Наставниками майбутніх викладачів, які навчаються за цими програмами, можуть бути не лише наукові керівники, а й досвідчені

викладачі. Під час оцінювання виконання програми PFF майбутнім викладачем враховується у комплексі його викладацька, наукова й громадська робота (Н. Батечко [50, с. 54]).

Презентаційна діяльність майбутніх викладачів застосовується у США не тільки в рамках національної програми навчання майбутніх викладачів вищої школи, адже майже кожен університет застосовує свої форми професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. З цією метою створюються спеціальні адміністративні одиниці, наприклад: Center for Teaching and Learning, Center for faculty and staff development, які стимулюють викладацьку діяльність магістрантів, підтримують їхній професійний розвиток, що позитивно впливає на підвищення якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Ці програми допомагають молодому викладачу гармонійно увійти в освітнє середовище університету, ознайомитися зі своїми різноманітними видами діяльності та професійними обов'язками і допомогти побудувати власну педагогічну кар'єру (Н. Батечко [50, с. 54]).

Виділяються два вектори діяльності локальних центрів з професійного зростання на основі професійних програм підготовки викладачів ЗВО у США:

1) оволодіння здобувачами ступеню магістра технологіями й методами навчання, що дозволить їм у майбутньому ефективно організовувати навчальний процес, розробляти навчальні курси, методичні рекомендації, використовувати інтерактивні лекції, круглі столи, дискусії, case-studies, тренінги, проблемне навчання тощо;

2) оволодіння викладачами ЗВО стратегією особистісного зростання, соціальної значущості (Н. Батечко [50, с. 54]).

Вважається, що особистісному зростанню майбутніх викладачів вищої школи сприяє створення ним професійного портфоліо. Ця частина програми підготовки викладачів (портфоліо) містить такі компоненти: опис методології професійної діяльності майбутнього викладача; алгоритми самоосвітньої діяльності, необхідні для ефективного викладання предмета; місце та значення

дисципліни викладання у навчальному плані; професійні плани на майбутнє. Також портфоліо містить: власні роздуми і самооцінку, оцінювання іншими викладачами, робочі плани, контрольні роботи, навчальні досягнення підготовлених ними студентів і результати оцінювання цих досягнень. Портфоліо обговорюється керівниками проекту, презентується учасникам програми, а в подальшому стає орієнтиром для професійного становлення і розвитку, професійної діяльності викладача. Портфоліо дає змогу викладачеві визначити свій шлях професійного розвитку (Я. Бельмаз [60, с. 25]). Спочатку у ЗВО Великої Британії і США портфоліо використовувалося для підвищення статусу діяльності професорсько-викладацького складу, тепер потенціал портфоліо здебільшого застосовується як інструмент професійного розвитку викладача й обов'язковим складником портфоліо стають рефлексивні судження викладача з проблем його наукових інтересів (Н. Батечко [50, с. 54]).

Важливо для підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури скористатися позитивним американським досвідом оцінювання компетентності викладача з цих питань. Університети США оцінюють діяльність викладачів комплексно, враховуючи „саме навчання, проведення досліджень, участь у громадській діяльності” (С. Різниченко [602, с. 114]). Джерелами оцінювання діяльності молодого викладача є: 1) формальний систематичний рейтинг на думку студентів; 2) рейтинг на думку колег; 3) оцінка наукового керівника; 4) оцінка викладацького комітету; 5) участь викладача у науково-практичних семінарах і робочих нарадах; 6) знання студентів, перевірені через певний час (залишкові знання); 7) результати заліків, екзаменів; 8) відвідуваність студентами навчальних занять викладача; 8) самооцінка, надана у підсумковій доповіді викладача; 9) рейтинг на думку спілки випускників.

Різноманітність оцінювання педагогічної діяльності викладача в університетах США засвідчує залучення до нього адміністрації, колег, громадськості. Однак, думка студентів про свого викладача і результати його безпосередньої викладацької діяльності є домінуючою для складання

комплексної оцінки педагогічної майстерності викладача. На рейтинг викладача, складений за думкою студентів, у першу чергу звертають увагу адміністрація ЗВО, працівники контролюючих органів освіти, які аналізують і широко використовують його для модернізації ЗВО, діагностики і контролю якості освітніх послуг. Цей рейтинг меншою мірою є джерелом інформації про сприйняття навчального процесу студентами (І. Зварич [247, с. 117]).

Згідно опитування, проведеного серед студентів американських університетів, сучасний викладач ЗВО має володіти такими якостями: раціонально використовувати час на занятті; на заняттях володіти гумором і експромтом; толерантно ставитися до осіб іншої раси; розуміти запити й потреби студентів, надавати їм необхідні консультації навіть у позааудиторний час; виносити на іспит тільки ті питання, обговорення яких відбувалося на заняттях (Light Richard [843, p. 42]).

Студенти високо цінують викладачів, які обізнані не лише у своїй науковій галузі, а й мають різнобічні знання, використовують міжпредметні зв'язки. Велику повагу у студентів мають викладачі енергійні, непрогнозовані, цікаві, які володіють доступною й виразною мовою. Захоплення студентів викличе викладач, який уже з першого заняття називатиме їх по імені [843].

В університетах США рейтинг здобувачів ступеня магістра педагогіки вищої школи поділяють на категорії: „відмінно”, „добре”, „потребує допомоги”, що підтверджується якісними показниками рівня їхніх знань (Н. Батечко [50, с. 55]). На основі діагностування якісного рівня знань студентів оцінюється рівень педагогічної компетентності викладачів та робиться висновок, кого з них ще слід підтримати, додатково навчити, а кого – нагородити за таку плідну працю у ЗВО (І. Зварич [247, с. 113]).

Актуальність для України урахування тенденцій підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у США викликана сучасним станом пошуку шляхів реформування системи вищої професійної освіти в нашій країні. Мета підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури в Україні й США співпадає – вищій школі потрібний висококваліфікований

викладач, який забезпечує високу якість підготовки фахівців, здатний до постійного професійного самовдосконалення й самореалізації. Реформи в освіті США вже суттєво поліпшили систему професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, забезпечивши її диференціацію й індивідуалізацію, використання інноваційних технологій навчання та сучасних програм практичної підготовки (І. Мартинова [452]). Вітчизняна система професійної підготовки викладачів вищої школи у магістратурі має запозичити такі важливі властивості відповідної американської системи, як: 1) її гнучкість і здатність швидко адаптуватися до вимог соціуму; 2) увага до етнізації в умовах полікультурної освіти; 3) зміцнення практичної й методичної спрямованості навчання; 4) зміна ціннісних орієнтацій в освіті відповідно до результату педагогічного впливу з метою їх упорядкування (С. Вітвицька [130]); 5) поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, зокрема, широке застосування електронного навчально-методичного забезпечення для організації самостійної роботи магістрантів, роботи над дослідницькими проектами, контролю знань студентів, зменшення трудомісткості викладання та прямого втручання викладача в навчальний процес, взаємодії магістрантів із викладачем і між собою (Л. Романишина [608]).

Серед умов ефективної екстраполяції американського досвіду в систему професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури ЗВО України виділяються:

- розгалуженість і багатовимірність системи вищої освіти США, що веде до різноманітності технологій, форм і методів навчання майбутніх викладачів вищої школи;
- особистісно центрований та аксіологічний характер навчання;
- інтеграція викладання і наукових досліджень, що є національною стратегією вищої освіти США;
- зміна професійних функцій викладачів з інформування і контролю на консультації і корекцію;

– комплексне й різнобічне оцінювання якості педагогічної діяльності викладачів ЗВО;

– запровадження навчальних програм підготовки тьюторів (організаторів навчання, наставників, консультантів), які володіють методиками побудови консультаційного діалогу, розуміють запити і мотиви студентів [50, с. 55–56].

Системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у США й Україні мають як спільні, так і відмінні риси. До *спільних* рис відносяться: увага всебічному розвитку майбутніх фахівців; в основі організації навчального процесу покладено компетентнісний підхід; керування сучасними принципами навчання; подібність предметів спеціалізації, обов'язкових для вивчення магістрантами; подібність форм і методів навчання (Т. Данилишена [198, с. 14]). До *відмінностей* належать: обов'язковість та особливості педагогічної практики – інтернатури; гнучкість навчальних програм; набуття досвіду наукових досліджень; самостійний вибір магістрантами навчальних дисциплін; можливість переходу до іншого ЗВО; тісні партнерські зв'язки університетів з іншими соціальними і навчальними закладами; децентралізація управління освітою у США (Т. Данилишена [198, с. 14]). Особливостями підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у США є: ґрунтовна підготовка з окремих спеціальностей; конкуренція серед магістрів; різноманітність навчальних програм; значний фінансовий, науковий і кадровий потенціал; розвинена інфраструктура; потужний бібліотечний фонд; висока вартість навчання [198, с. 14–15].

Таким чином, ми вбачаємо важливим творче запровадження у вищу освіту України досвіду професійної підготовки викладачів ЗВО в умовах магістратури у США, що дає змогу побачити перспективу реформування вітчизняної педагогічної освіти.

Переходячи до досвіду університетів *Західної Європи*, зауважимо, що там функціонують проекти, які надають можливість пільгового отримання ступеня магістра і кваліфікації викладача вищої школи безпосередньо після закінчення ЗВО, а також і через багато років (Л. Пуховська [596, с. 69]).

Важливим для ПМВПДС в українських ЗВО є досвід *Німеччини* в організації полівалентної („батосильної” – від гр. *poly* – багато, з лат. *valēns* – сильний) підготовки викладачів вищої школи: у бакалавраті, магістратурі, референдаріаті, дворічній педагогічній практиці, курсах підвищення кваліфікації за кордоном (S. Blömeke, P. Reinhold [832]; G. Halasz, P. Santiago, M. Ekholm [831]; Th. Sander [854]).

У бакалавраті майбутній викладач здобуває науково-предметну підготовку з предмета викладання (*Fachstudium*) і психолого-педагогічних дисциплін (хоча бакалавр викладати не має права) як основу для подальшого навчання в магістратурі й отримання кваліфікації викладача вищої школи.

У магістратурі майбутній викладач набуває необхідних для успішного виконання своїх функцій компетентностей з дидактики предметів спеціалізації (*fachdidaktisches Studium*), теоретичної і практичної педагогіки (*grundwissenschaftliches Studium*).

Референдаріат (*allgemeines Seminar*), або педагогічне стажування майбутнього викладача, відбувається у закладах професійної освіти Німеччини і, незважаючи на критику його довготривалості (S. Blömeke, P. Reinhold [832, с. 127–147]), сприяє: формуванню необхідних професійних компетентностей; соціалізації у професії, яка здійснюється в ході практичної діяльності на етапі дворічної педагогічної практики (*Lerner im Beruf*); формуванню відповідальної соціальної і професійної позиції; розвитку організаційних здібностей (Th. Sander [854, с. 10]).

Для ПМВПДС доцільним є використання інноваційних технологій підготовки викладачів вищої школи у Німеччині: педоцентричних (індивідуалізація і диференціація підготовки; створення атмосфери комфорту; суб’єкт-суб’єктні взаємини викладачів і студентів); електронних (на основі комп’ютерів і телекомунікаційних мереж поєднання методів і технічних засобів збору, систематизації, опрацювання, збереження, передачі інформації); модульних (організація навчання за окремими функціональними блоками, відображеними у змісті, організаційних формах і методах); творчих

(стимулювання пізнавальних інтересів студентів за допомогою завдань творчого характеру); ігрових (використання різних навчально-педагогічних ігор, імітація в ігровій формі майбутньої педагогічної діяльності); тренінгових (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення різних видів професійних завдань); цілепокладання та життєтворення (усвідомлення мети професії викладача, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи у майбутньому); діалогових; проектних (Г. Золотарьова [252, с. 181–182]).

Таким чином, українські ЗВО можуть запозичити досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у Німеччині, до переваг якої слід віднести, по-перше, високий рівень наукової підготовки, і, по-друге, професійну практичну спрямованість навчання. Слід також врахувати, що у кінці 1990-х років у Німеччині педагогічні інститути інтегрувалися у провідні університети, однак престиж цих підрозділів університетів залишається порівняно низьким. А репутація університетів з якістю магістерських програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи ніколи не пов'язувалася, а сама ця підготовка і досі сприймається як певне „чужорідне тіло” в університетському дискурсі (Th. Sander [854, с. 10]).

Традицією **Франції** є підготовка викладачів ЗВО за денною формою навчання у так званих Вищих нормальних школах (*École normale supérieure*) у Парижі, Кашані і Ліоні, а за заочною, – у Національному центрі дистанційної освіти (*CNED – Centre national d'enseignement à distance*) за такими спеціальностями: викладач „сертиф'є” (*Le professeur certifié*); викладач „агреже” (*Le professeur agrégé*); викладач професійного ліцею (*Le professeur de lycée professionnel – PLP*); викладач фізичної культури та спорту (*Le professeur d'éducation physique et sportive – EPS*); викладач приватної школи (*Le maître des établissements d'enseignement privés sous contrat – second degré*); головний радник з освіти (*Le conseiller principal d'éducation – CPE*); радник-психолог з орієнтації (*Le conseiller d'orientation-psychologue – COP*); викладач-дослідник (*L'enseignant-chercheur – maître de conférences*); професор, викладач вищої

школи (*Professeur des Universités*) (M. Tardif [858]).

Також у структурі університетів Франції, як і багатьох університетів Заходу, є спеціальні інститути, у яких здійснюється підготовка викладачів ЗВО. Окрім них задіюються також інші підрозділи – науково-дослідні інститути, факультети, кафедри, коледжі, галузеві центри, школи-лабораторії, проблемні лабораторії, конструкторські й технологічні бюро. Це створює можливість оптимальної й гнучкої організації навчального процесу, широкої взаємозумовленої і взаємопов’язаної міждисциплінарної підготовки сучасного викладача ЗВО (Л. Пуховська [596, с. 68]).

Магістерські програми підготовки викладачів пропонуються на останньому, післядипломному, третьому циклі, який має назву „метриз” (*maitrise*), за двома напрямками: 1) підготовка викладачів середньої школи найвищої кваліфікації („агреже”); 2) підготовка викладачів вищої школи найвищого ступеня доктора наук, у якому велика увага приділяється науково-дослідній роботі й захисту дисертації (О. Проценко [593, с. 242]).

Особливістю зарахування на магістерські програми підготовки викладачів ЗВО у Франції є проходження усної співбесіди абітурієнта з комісією у складі представників від університету, Національної школи адміністрації (*École nationale d'Administration – ENA*) і ректорату навчального регіону. Ураховуються такі критерії відбору кандидатів: 1) їхня мотивація; 2) відповідність професійних наукових проектів змістові пропонованих навчальних програм університету; 3) рівень їхньої підготовки і рівень кваліфікації; 4) їхній професійний досвід і визнання його валідним; 5) їхні особистісні здібності, уміння та здатність до оволодіння новою професією. Ретельний відбір кандидатів на навчання за магістерськими програмами дає змогу потім зробити систему підготовки майбутніх викладачів вищої школи максимально гнучкою та індивідуалізованою (В. Хоменко [747]).

Майбутній викладач ЗВО може відвідувати установи вищої освіти, які є центрами поширення наукових знань і дослідницькими центрами. У них професори, як правило, читають лекції за своїми програмами, побудованими

на їх власних наукових інтересах. Після закінчення навчання слухачі одержують не офіційні дипломи, а лише посвідчення про те, що вони прослухали ті чи інші курси [466, с. 228–229].

Також у Франції з 1990 року існують Університетські інститути підготовки вчителів (*Instituts Universitaire de Formation des Maitres – IUFM*), програми підготовки яких містять три блоки: 1) предметна підготовка; 2) психолого-педагогічний цикл, у т.ч. дидактика і методика; 3) педагогічна практика [835]. Та все ж академічна громадськість і державні органи управління освітою у Франції пропонують модернізувати систему підготовки викладачів ЗВО, створивши професійну когорту педагогічних кадрів. На IUFM покладається розробка й апробація автентичних освітніх програм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, побудованих на основі комплексу професійних компетенцій (М. Altet [823, с. 114]).

Таким чином, з досвіду реалізації системи підготовки викладачів вищої школи у Франції, українські ЗВО можуть взяти до уваги раціональне поєднання національного контексту і загальноєвропейських тенденцій професіоналізації підготовки майбутніх викладачів, унікальний сплав традицій і інновацій, що забезпечує подальший розвиток цієї системи.

Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури у **Великобританії** здійснюється університетами за програмами спеціальностей магістр освіти і магістр науки. Вступити до магістратури й отримати ступінь магістра освіти може особа будь-якого освітньо-кваліфікаційного рівня, яка закінчила будь-який ЗВО і набула будь-яку професію, але має практичний досвід роботи викладачем більше шести років і хоче розвивати освіту (М. Сахно [632, с. 257]).

Магістерські програми підготовки викладачів ЗВО у Великобританії акредитуються Академією вищої освіти (до 2004 р. – Інститутом навчання та викладання у вищій школі), що є також шляхом до членства в цій Академії (А. Сущенко, Т. Сущенко, О. Фунтікова [709, с. 75–76]).

Ці магістерські програми дають змогу здобувачам підвищити свій

професіоналізм у викладацькій і науково-дослідницькій діяльності, пропонують оволодіти педагогічною теорією, основами наукових досліджень, оптимальними методами, формами і сучасними технологіями навчання, розвинути власний творчий підхід до викладання, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику (М. Сахно [632, с. 258]).

Програмами підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у Великобританії передбачені випробувальний термін, стажування, навчання залежно від досвіду викладання: розробці навчальних курсів; окремим навчальним дисциплінам; запровадженню інтенсивних курсів; інтегративним міждисциплінарним курсам; практичним дослідженням чи дослідницьким проектам в освіті й викладанні (О. Проценко [593, с. 241]).

Про практичне спрямування програм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у Великобританії засвідчує наявність експериментальних сесій, на яких проектуються майбутні заняття, що є своєрідним експериментом у викладанні. Такий експеримент включає формулювання гіпотез, проектування та апробацію нової методики, збір та інтерпретацію кількісних даних, висунення нових гіпотез тощо [593, с. 241].

Як бачимо, досвід підготовки майбутніх викладачів ЗВО у магістратурі в країнах Європи відрізняється за способом відбору кандидатів на навчання (конкурс, співбесіда, наявність практичного досвіду тощо), але в застосуванні магістерських програм спільним є практична спрямованість навчання, яке розвиває творчий потенціал магістра, його фахові навички й готовність до професійної самоосвіти, професійного розвитку і навчання впродовж життя (О. Проценко [593, с. 245]).

Підготовка викладачів вищої школи в ЗВО *Австралії* здійснюється двома ключовими циклами навчання: доступневим (студентським) і післяступневим (аспірантським). Доступневий цикл передбачає навчання за освітньо-професійними програмами бакалаврату, післяступневий – магістратури, докторантури, підвищення кваліфікації, перекваліфікації чи отримання додаткової спеціальності (Г. Слосанська [661, с. 145]).

Дотримання у підготовці викладачів вищої школи в Австралії принципу „навчання протягом усього життя” передбачає створення можливостей для навчання за освітньо-професійними програмами доступного і післяступеневого циклів особам будь-якого віку і статусу [661, с. 145]. Забезпечується вищезгаданий принцип, як засвідчує аналіз нормативно-правових документів, через: збільшення кількості абітурієнтів ЗВО; ранню профорієнтацію (діють курси допрофесійної підготовки); забезпечення об’єктивності вступних іспитів; запровадження дистанційної форми та інформаційно-комунікаційних технологій навчання; велику пропозицію грантів і стипендіальних програм для молодих науковців і студентів; фінансування наукових досліджень з державного бюджету [661, с. 145].

В Австралії для забезпечення якісних показників підготовки викладачів вищої школи використовується акредитація як прозорий і чіткий та механізм регулювання якості освіти. Акредитація освітньо-професійних програм здійснюється галузевими неурядовими організаціями і узгоджується з Державною Акредитаційною Комісією. За умови успішної акредитації програму та ЗВО, який вона представляє, вносять в Реєстр визнаних та акредитованих освітніх інституцій (Register of Recognized Education Institution and Authorized Accreditation Authorities) (Г. Слосанська [661, с. 146]).

Таким чином, проаналізувавши магістерські навчальні програми підготовки викладачів вищої школи у країнах-лідерах, зробимо такі висновки:

1) підготовка викладачів для ЗВО у більшості країн здійснюється на найвищих ступенях педагогічної освіти – у магістратурі, докторантурі і системі післядипломної освіти;

2) незважаючи на відсутність державних стандартів підготовки викладачів ЗВО, організація цієї підготовки у більшості країн є ідентичною; на формування університетами магістерських навчальних програм підготовки викладачів впливають такі чинники, як: ринок праці (враховуються рекомендації споживачів освітньої продукції та роботодавців, використовується зворотній зв’язок з випускниками), жорстка конкуренція на

ринку освітніх послуг (завдяки національним системам акредитації освітньо-професійних програм узгоджуються навчальні програми університетів, аналізуються зарубіжні програми підготовки викладачів, постійно створюються нові інтенсивні, інтегративні міждисциплінарні курси на основі сучасних технологій навчання);

3) спільним для магістерських програм більшості країн є практична спрямованість навчання, перевага дослідницьких проектів і практичних досліджень в освіті й викладанні;

4) магістерським навчальним програмам підготовки майбутніх викладачів властиве поєднання в них національного контексту і загальносвітових та загальноєвропейських тенденцій професіоналізації;

5) навчальні програми підготовки майбутніх викладачів відрізняються значною свободою вибору магістрантом дисциплін, він формує практично половину навчальної програми, орієнтуючись на власні запити і здібності;

6) навчальні програми вузько спеціалізовані, практично всі дисципліни чітко призначені для підготовки викладачів вищої школи (дидактика вищої школи, методика організації й проведення педагогічних досліджень тощо).

Таким чином, досвід професійної підготовки викладачів ЗВО в умовах магістратури у провідних країнах світу (США, Німеччині, Франції, Великобританії, Австралії) є важливим для творчого запровадження у вищу освіту України. Він є корисним у період інтеграції й трансформації вітчизняної вищої школи у європейський та світовий освітній простір для вирішення актуальних проблем педагогічної освіти, адже дає змогу побачити перспективу її реформування і, що важливо для нашого дослідження, ПМВПДС.

Україна теж має певний позитивний досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. У Законі України про вищу освіту зазначається, що „магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою

програмою” [243]. Магістранти спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи” готуються у відповідності до галузевого стандарту вищої освіти [183]. Випускники магістратури з урахуванням Національної рамки кваліфікацій мають:

- уміти перевести в інноваційні технології одержувані знання, перетворюючи в конкретні пропозиції нові знання, демонструючи гнучкість і творчість у застосуванні знань, методів і досвіду;

- володіти методологічними знаннями, уміти оцінювати, аналізувати, порівнювати альтернативи, що стосуються проблеми, уміти оптимізувати й генерувати нові рішення;

- володіти на сучасному рівні методами проведення наукових досліджень, виконання імітаційних і натурних експериментів, давати отриманим результатам обґрунтовану інтерпретацію;

- уміти готувати до публікації й узагальнювати результати наукових досліджень;

- оцінювати вплив рішень, що приймаються, на соціум і навколишнє середовище, нести етичну і професійну відповідальність;

- бути готовим до викладання і побудови навчальних дисциплін з урахуванням інтересів студентів, складу аудиторії, їх професійних, вікових та інших особливостей;

- розуміти необхідність і мати мотивацію навчання протягом усього життя, володіти досвідом самостійного підвищення кваліфікації і одержання знань;

- уміння адаптуватися до змін, мати здатності роботи в міждисциплінарних командах, сприяти соціальній згуртованості;

- мати розвинену міжкультурну толерантність, здатності взаємодії та посередництва і досвід міжкультурної взаємодії;

- мати належний рівень усної та письмової грамотності рідною й іноземною, принаймні однією, мовою (переважно англійською), уміти з колегами ефективно спілкуватися, представляти результати своєї роботи у

вигляді статей, рефератів, звітів, використовуючи сучасні засоби презентації;

– володіти цінностями, необхідними для життя в умовах складного демократичного суспільства, мати необхідні соціальні компетентності, бути його відповідальним громадянином [581].

Проте, освітня програма „Педагогіка вищої школи” є особливою, оскільки праця викладача ЗВО не тільки спрямована на підготовку конкурентоспроможних фахівців у різних галузях народного господарства, а й на формування інтелектуальної еліти суспільства. Тому підготовка викладача вищої школи має певні особливості, що зумовлені необхідністю запровадження моделі сучасного фахівця, яка зорієнтована на підготовку фахівця з гуманістичним світоглядом; розробки концепції формування гуманітарно-технічної української еліти; розробки й застосування нових методологічних підходів, інноваційних технологій навчання.

У професійній педагогічній діяльності викладача повинно гармонійно поєднуватися знання та ерудиція вченого й мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку й почуття відповідальності (С. Вітвицька [130]).

Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. „Вища наукова школа, чи університет, є ... неподільна єдність викладання й дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається” [718, с. 68].

У процесі професійної підготовки в магістратурі майбутній викладач повинен засвоїти закономірності, концепції, теорії, принципи, методи навчально-виховного процесу у вищій школі та вміти використовувати їх на практиці. Це є надзвичайно важливим, оскільки сьогodнішній магістрант, завтра сам буде здійснювати й відповідати за підготовку магістрантів у ЗВО. Тому основою його професійної підготовки є формування фахових компетентностей, підготовка до виконання певних функцій. Дослідники виділяють такі функції викладача ЗВО: продукування; управлінську; передавання; спонукання; трансформації; соціалізації; прогнозування;

корегування; культурологічну; виховну; розвивальну [521, с. 435].

Важливою функцією викладача вищої школи, є функція проектування дидактичних систем, під час його підготовки в умовах магістратури відбувається її усвідомлення.

Зважаючи на це, потребує запровадження гуманістично-орієнтованої суб'єкт-суб'єктної моделі навчального процесу, адже сучасна підготовка викладача вищої школи має якісно відрізнитися від традиційної, має відбуватися зміщення аспектів як у системі взаємодії між викладачем і магістрантом, так і у професіограмі особистості майбутнього викладача. Гуманістична парадигма пропонує зосереджуватись у навчальному процесі на особистості магістранта, а не на навчальній дисципліні, його професійному становленні, освітніх можливостях і потребах; акцентує увагу на переході від проектно-орієнтованих програм до створення творчого освітнього середовища, яке має стати джерелом побудови індивідуальних освітніх програм магістрів, розвитку й саморозвитку в умовах магістратури майбутніх викладачів.

Від проєктувальної діяльності педагогів, їхньої культури та професіоналізму залежить утвердження людини як найвищої цінності суспільства, що є метою реформування системи освіти в Україні. Адже педагогічно доцільні взаємини складаються з тим викладачем, для якого основними цінностями є: інтереси студентів; навчальна дисципліна, яку він викладає; його професія (С. Вітвицька [129, с. 77]).

У сучасних умовах євроінтеграції має розширюватися співпраця з ЗВО інших країн, мають зростати можливості професійної самореалізації викладачів, поглиблюватися їхня науково-дослідна діяльність. Однак, не мають втрачатися найкращі традиції вітчизняної педагогіки вищої школи, пов'язані з високими вимогами до рівня загальної культури викладача як професіонала у проектуванні дидактичних систем. На спроектовану ним дидактичну систему впливає яскрава індивідуальність і неповторність особистості викладача, без якого дидактична система була б безособистісною, одноманітною, незахоплюючою.

Різним аспектам професійної педагогічної діяльності у вищій школі присвячені праці Н. Басової [43], С. Вітвицької [129], Н. Кузьміної [367; 368], Л. Лук'янової [440–443], О. Набоки [489–491], Г. Романової [612; 615; 616], В. Семиченко [637], В. Стрельнікова [683; 687; 688; 689; 695], Г. Цветкової [757; 758], В. Якуніна [815] та ін. Зокрема, дослідниками відзначається, що високий професіоналізм викладача виявляється у проектуванні дидактичних систем, та визначається п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності, вищі з яких є більш творчими за своєю сутністю: 1) репродуктивний (мінімальний), 2) адаптивний (низький), 3) локально-моделювальний (середній), 4) системно-моделювальний знання студентів (високий), 5) системно-моделювальний діяльність та поведінку студентів (найвищий) (Н. Кузьміна [368]). Справжня творчість має вияв у створенні нових продуктивних способів роботи, а додатковими ознаками педагогічної творчості є готовність до перебудови, швидкість створення нових педагогічних прийомів, їхня різноманітність (В. Якунін [815, с. 298]).

В українській педагогіці лише останнім часом з'явилися дослідження, у яких розглядаються окремі аспекти проблеми підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Заслуговує на увагу дослідження теорії і практики підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій (Г. Романова [612; 615; 616]), дослідження з проблеми підготовки викладачів до проектування окремих елементів дидактичних систем у магістратурі та на курсах підвищення кваліфікації (В. Стрельніков [688; 689; 690; 693]), виклад основ психолого-педагогічної підготовки викладачів для фахівців фінансово-економічного профілю (Т. Поясок [570–571]), неперервної педагогічної підготовки менеджерів освіти і фахівців гуманітарної галузі (Л. Кравченко [341–346]), організаційно-педагогічних засад економічної підготовки педагогічних кадрів у системі безперервної освіти (О. Шпак [794; 795]) та ін.

Дослідження особливостей ПМВПДС базувалося на узагальненні процесів трансформації сучасної підготовки викладачів вищої школи в умовах

магістратури у світовому досвіді. Наша концепція ПМВПДС (основні вимоги до побудови ПМВПДС подані далі в наступних підрозділах) відповідає на три головні запитання: що вчити? (зміст підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури), як вчити і здійснювати контроль і корекцію? (технології навчання), хто навчатиме? (вимоги до ЗВО і викладача). НМСПВ, окрім структурно-змістової та технологічної підсистеми, містила методологічно-цільову підсистему (для чого вчитися?), і була адекватною меті підготовки викладача до проектування дидактичних систем та високому ГВП.

Щодо змістового наповнення процесу підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (відповідь на запитання „що вчити?“), він розглядався у загальносвітовому контексті, оскільки процеси глобалізації вимагали залучення в освіту загальнолюдських цінностей, світових етичних стандартів діяльності викладачів вищої школи. Суттєве значення у програмі підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури надавалося питанням стратегії розвитку світової освіти, а також оволодінню магістрантами навичками викладання і наукових досліджень, навичками презентації, комунікації тощо. Ураховувалася сучасна тенденція технологізації й інформатизації освіти, яка вимагає педагога вищої школи як активної особистості з новим світоглядом і гнучким, мобільним мисленням, здатним на науковій основі проектувати самодіяльність, самоврядування і відповідальність студентів, презентувати не тільки особисті інтереси, а й інтереси соціуму.

Технології навчання під час ПМВПДС (відповідь на запитання „як вчити і здійснювати контроль і корекцію?“) будувалися на суб'єкт-суб'єктній основі. Серед них: сучасні інформаційні технології навчання, проєктивна освіта, технології навчання дослідженню, тренінгові технології, коучингові і тренінгові техніки у роботі викладача, тьюторингові та менторингові практики у роботі викладача й закладу освіти, інтерактивні методи навчання та метод case-study (метод кейсів), консультаційна діяльність викладача, впровадження результатів науково-дослідницької роботи, тісний зв'язок із педагогічною

практикою тощо. У внутрішній мережі ЗВО створювалося нове покоління інформаційно-комунікаційних засобів (навчального забезпечення) підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури: відеонавчальна система електронних підручників, електронних опорних конспектів, теоретико-довідкових модулів, електронних задачників тощо; електронний композиційний віртуально-тренінговий лабораторний практикум, функціональний комп'ютерний тренажер, автоматизована система наукових досліджень, віртуальне середовище (підприємство, фірма, клас тощо), комплексний комп'ютерний тренажер, електронні засоби навчання для ділових ігор; автоматизована навчальна система, автоматизована інформаційна система, система автоматизованого проектування, експертна навчальна система; автоматична система контролю знань тощо).

Щодо акредитаційних вимог до ЗВО і професіоналізму викладача (відповідь на запитання „хто навчатиме?“) відомо, що найвищий ступінь педагогічної підготовки викладачів вищої школи „магістр” мають надавати лише ЗВО IV рівня акредитації, котрі мають достатній науковий та навчально-методичний потенціал, солідну матеріальну базу, тобто ті педагогічні ЗВО, які є загально визнаними центрами педагогічної освіти в Україні. Про вимоги до професіоналізму викладача і його проектувальної діяльності як суб'єкта дидактичної системи піде мова у підрозділі 2.3.

Перший досвід запровадження в Україні підготовки магістра за освітньою програмою „Педагогіка вищої школи” зі спеціальності 011 – „Освітні / педагогічні науки” галузі знань 01 – „Освіта / Педагогіка” [183], показав, що на якість набутих магістрантами фахових знань, формування необхідної професійної компетентності, розвиток їхнього педагогічного мислення, і, зрештою, на якість ПМВПДС позитивно впливають такі чинники:

1) побудова програми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури на основі принципів: *концептуальності* (розуміння завдань вищої школи і ролі викладача в суспільстві), *наступності* (кожна нова навчальна дисципліна має ґрунтуватися на більш фундаментальній

попередній), *інтегративності* (теоретичну підготовку має посилювати педагогічна практика, яка органічно інтегрується у процес реалізації програми), *системності* (мета, зміст, технології вивчення і оцінювання засвоєння навчального матеріалу організовані у систему), *фундаментальності* (фундаментальна загальнокультурна, філософська, фахова, психолого-педагогічна, соціогуманітарна підготовка магістрів);

2) логічне поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання і зв'язок навчального матеріалу з практичною діяльністю;

3) застосування, окрім основних форм навчання (лекцій, семінарських і практичних занять, заліків), таких сучасних форм, як: кооперативного і рефлексивного навчання, методу моделювання, дискусій, написання курсових робіт, рефератів, виконання індивідуальних і групових проектів, письмових анотацій, „портфоліо” із планами і відеозаписами проведених занять, „кейс-методу” із практичними проблемними педагогічними ситуаціями та завданнями, мікронавчання тощо;

4) гнучкість навчальних планів і програм, яка сприяє академічній мобільності й індивідуальній побудові професійної кар'єри викладача;

5) більш свідоме навчання здобувачів ступеня магістра у більш зрілому віці з урахуванням реальної потреби в цьому;

6) реалізація принципу „освіта протягом всього життя” освітньою програмою „Педагогіка вищої школи” сприяє розвитку в майбутнього викладача культури самоосвіти.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено аналіз теоретичної розробки наукової проблеми підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, який дозволив встановити, що означена підготовка фахівців з вищою освітою з галузі знань 01 „Освіта” спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки” здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на різних рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл), перший

(бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій освітньо-науковий рівень (перший науковий ступінь – доктор філософії), науковий рівень (другий науковий ступінь – доктор наук).

З'ясовано, що випускник магістратури за освітньою програмою „Педагогіка вищої школи” повинен мати сформовані вміння та навички: аналізувати дидактичну систему, дидактичний процес, систему педагогічної діяльності, а також компоненти, з яких вони складаються, їх зв'язок і відношення; визначати характеристики дидактичної системи, процесу, діяльності; виявляти шляхи їх розвитку та критерії оптимальності й обмеження; обґрунтовувати вибір компонентів дидактичної системи (мети, принципів, змісту, методів, засобів, форм організації); визначати інваріантну технологію, класифікувати технології навчання за дидактичною основою та призначенням; організувати самостійну роботу студентів тощо.

Констатовано, що у сучасних умовах розвитку вищої освіти існує потреба в цілеспрямованій підготовці викладачів для закладів вищої освіти саме у магістратурі з педагогіки, оскільки вона є найбільш дієвим напрямом педагогічної підготовки майбутнього викладача, націлена на підготовку компетентного викладача не лише у змісті предмета викладання, а й у способах здійснення педагогічної діяльності, й зокрема – у проектуванні дидактичних систем. Удосконалення проектувальної діяльності викладачів вищої школи має продовжуватись у системі підвищення їхньої кваліфікації із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій навчання, забезпеченням інваріантності змісту предметного навчання.

Базові поняття дослідження розглянуті у їхньому співвідношенні: „дидактична система” – як влаштований об'єкт проектування майбутнім викладачем, якою є його організація та структура; „навчальний процес” – що відбувається в цьому об'єкті; „технологія навчання” – найбільш динамічний операційний компонент дидактичної системи, центральний елемент змін в даному об'єкті на рівні майбутнього викладача; „рівень готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем” та його елементи

(„спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”, „особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем”, „суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”, „професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем”, „психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем”, „креативні вміння для проектування дидактичних систем”) – те, що має змінитися у продукті діяльності запропонованої науково-методичної системи та її суб’єкті – майбутньому викладачеві вищої школи.

Стрижневе поняття – „науково-методична система професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури” визначаємо як складну, відкриту, самоорганізовану систему, що є спеціально створеною цілісною єдністю науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, магістрантів, змісту, засобів, технологій навчання, умов підготовки викладачів вищої школи в магістратурі, яка дозволяє побудувати управління проектувальною діяльністю магістрантів з метою досягнення високого рівня їхньої готовності до проектування дидактичних систем.

Науково обґрунтовані теоретичні положення вітчизняної і зарубіжної педагогіки передбачають: попередню підготовку майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем з наступною можливістю її відтворення на практиці та об’єктивного контролю над її досягненням; вибір оптимального змісту, засобів, технологій навчання, котрі визначаються тісним зв’язком елементів; створення навчального середовища, яке дає організувати педагогічну взаємодію викладача з магістрантами і гарантувати досягнення поставленої навчальної мети; наявність оперативного зворотного зв’язку, який дозволяє вчасну корекцію процесу.

Реальній підготовці майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем сприятиме проведена у першому розділі „підготовча” робота: 1) аналіз педагогічної літератури і практики показав, що ця підготовка може стати ефективним інструментом управління підготовкою викладачів

вищої школи в умовах магістратури, якщо буде системною; 2) розкрита сутність основних понять дослідження; 3) охоплення усіх сторін процесу підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури забезпечить неухильне зростання їхньої готовності до цієї діяльності на основі закладених у досліджуваній системі мети і змісту навчання, навчально-методичного, інформаційного і програмного забезпечення.

Теоретико-методологічному обґрунтуванню основного змісту підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури присвячений другий розділ дослідження.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях: [383; 384; 387; 390; 400; 409; 410].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У даному розділі розкриваються сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем (підрозділ 2.1), концептуальні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (підрозділ 2.2) та вимоги до проектувальної діяльності суб'єктів дидактичної системи підготовки викладачів вищої школи (підрозділ 2.3).

2.1. Сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем

Важливим складником дослідження підготовки викладачів до проектування дидактичних систем є обґрунтування відповідних теоретичних засад. Багатогранність та складність досліджуваного феномену свідчить про необхідність застосування комплексу наукових підходів, які забезпечать ґрунтовне розуміння теоретичних засад дидактичного проектування та будуть сприяти прикладним розробкам у галузі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Перш ніж здійснити обґрунтування методологічних підходів підготовки викладачів до проектування дидактичних систем, зазначимо, що у розумінні поняття „методологічний підхід” тлумачиться як принципова методологічна орієнтація дослідження, як точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття чи принцип, що керує загальною стратегією дослідження (І. Блауберг і Е. Юдін [76, с. 74]).

Методологічне обґрунтування організації підготовки викладачів до

проектування дидактичних систем в умовах магістратури вимагає поліпарадигмальності, оскільки ця наукова проблема є багатоаспектною, її важко звести до єдиного способу тлумачення, і тому вона потребує урахування різних підходів, які можуть взаємодоповнювати один одного. Ми погоджуємося з дослідниками, що необхідна не конкуренція ідей, а інша методологія, орієнтована на поліпарадигмальне бачення проблеми, що не виключає створення конкретних концепцій освіти та означає відкритість дослідника всіляким новим баченням проблеми (В. Серіков [639, с. 17–18]).

Для ПМВПДС в умовах магістратури ми використали дванадцять основних сучасних наукових підходів, адже кожен підхід окремо не містить комплексної характеристики змістової та процесуальної сторін проектування в цілому (О. Коберник [300, с. 23]). Це зумовило необхідність розглядати ПМВПДС комплексно, з усіх сторін, як багатоаспектний об'єкт.

Зважаючи на це, ми застосовували для ПМВПДС системний, синергетичний, діяльнісний, андрагогічний, акмеологічний, технологічний, особистісний, середовищний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, деонтологічний підходи.

Розглянемо їх у вказаній послідовності.

Два сучасні підходи – *системний і синергетичний* – у ПМВПДС мають поєднуватися. Системний підхід виник в науці як реакція на ускладнення світу, який вимагає від людства наполегливого вивчення функціонування середовища, яке складається із багатьох взаємодіючих систем. Це, у свою чергу, потребує кращого інструменту їх пізнання й удосконалення.

Поєднання синергетичного і системного підходів займає найважливіше місце серед методологічних засад, покладених в основу побудови ПМВПДС. Співвідношення між системністю і синергетизмом у методології науки не є постійним. Воно визначається багатьма чинниками і залежить від багатьох причин. Це – стан розвитку теорії, її затребуваність практикою, чіткість основ побудови концепції тощо. Через розмаїтість можливих засад і з'являються різні теорії. Синергетизм між ними сприяє взаємній доповнюваності,

взаємному збагаченню, взаємоперевірці теоретичних висновків на предмет відповідності багатогранній практиці [693, с. 33].

Методологічною основою ПМВПДС став системний підхід (В. Афанасьєв [32], В. Безруков [58], В. Беспалько [64], І. Блауберг [76], Т. Шамова [776], В. Якунін [815] та ін.), який дозволив цілком однозначно визначити склад, ієрархію компонентів проектованої системи; методологія синергетичного підходу забезпечила найбільш доцільну ієрархію логічної ПМВПДС в умовах чергування закономірних і випадкових явищ практики вищої школи. Отже, у побудові і реалізації концепції ПМВПДС ми спиралися на основні положення як системного, так і синергетичного підходу з огляду на їх взаємну доповнюваність.

Згідно концепції чотирьохрівневості методологічного аналізу, існують чотири рівні методологічного знання (філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та власне методичний), системний підхід відповідає загальнонауковому рівню (І. Блауберг і Е. Юдін [76, с. 68-71]).

Системний підхід є певним напрямом методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, що сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективних стратегій їх вивчення, принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [76, с. 54-64].

У педагогічній науці системний підхід дає можливість розглядати педагогічний процес як систему, складники якої характеризуються наявністю як загальних, так і відмінних рис, що дозволяє, з одного боку, бачити їх нерозривну єдність, а з іншого – вивчати як відносно самостійне явище, яке має свою специфіку. Саме цим зумовлюється необхідність урахування всіх об'єктивних та суб'єктивних чинників, від яких залежить якісний рівень педагогічних умінь (А. Капська [277, с. 86–87]).

Сутність системного підходу полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією в діяльності, за якою об'єкт пізнання або перетворення

розвивається як система, а основними ознаками системи є:

– ознаки, що характеризують внутрішній стан системи: множина, елемент, відношення, властивості, зв'язок, канали зв'язку, провідна частина системи та ін.;

– ознаки, що характеризують специфічні системні властивості: ізоляція, взаємодія, інтеграція, диференціація, централізація, децентралізація, стан системи, цілісність, стабільність, зворотний зв'язок, рухлива рівновага, регуляція, управління, конкуренція та ін.

– ознаки, що характеризують поведінку системи: середовище, діяльність, функціонування, зміни, адаптація, розвиток (простий і структурний), еволюція, генезис, цілеспрямованість, поведінка системи та ін. (О. Антонова [25, с. 25]).

Доцільність застосування системного підходу постає з огляду на те, що дидактичне проектування полягає у створенні дидактичних систем. Системний підхід у контексті даного дослідження є підґрунтям для розгляду компонентів дидактичної системи (мети, змісту, технологій навчання, навчального середовища тощо), комплексного дослідження підготовки викладачів до проектування дидактичних систем.

Досліджувані системи є реальними (за походженням), соціальними (за субстанціональною ознакою), складними (за рівнем складності), відкритими (за характером взаємодії з зовнішнім середовищем), динамічними (за ознакою мінливості), імовірнісними (за способом детермінації), цілеспрямованими (за наявністю цілей), здійснюючими самоуправління (за ознакою керованості) (В. Якунін [815, с. 16]). Загальним критерієм виділення структурних елементів дидактичної системи, як і будь-якої соціальної системи, є управління.

Як вже зазначалося, ознакою сучасних дидактичних систем є відкритість та динамічність. Доцільність застосування системного підходу постає з огляду на проектувальне тло як сукупність зовнішніх щодо об'єкта проектування умов, які якісно впливають на його функціонування та розвиток (В. Безруков [58, с. 187]).

Стандартне проектувальне тло умовно можна поділити на соціальне, освітнє, демографічне, науково-технічне, економічне тощо. Під час підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури усі блоки треба враховувати, водночас цілі та завдання підготовки мають визначати провідний – освітній блок. Проектувальне тло у сфері вищої освіти можна схарактеризувати так: визнання загальної гуманістичної спрямованості вищої освіти, яка водночас потребує проектування шляхів її реального втілення; прояв в освітньому середовищі ознак авторитарної, технологічної й гуманістичної парадигм (поліпарадигмальність); пошуки альтернативних, інноваційних підходів до навчання; намагання узгодити систему вищої освіти, що склалася й має свої традиції, із тенденціями глобалізації та інтеграції до світового освітнього простору; вплив підходу до навчання, традицій та субкультури конкретного ЗВО (Г. Романова [615, с. 453–458]). Це засвідчує певну невизначеність діяльності викладачів і потребу в проектуванні ними власних дидактичних систем ще в умовах магістратури, що сприяє їхній професійній творчості та інноваційності.

Системний підхід до ПМВПДС сприяв:

- усуненню дублювання під час розробки цієї системи, що потребувало визначення місця в ній окремих підсистем і елементів та виділення сфер їх дії;
- забезпеченню збалансованої послідовності розробки усіх підсистем на основі комплексів завдань;
- виявленню можливостей подальшого розвитку ПМВПДС у перспективі;
- забезпеченню адаптованості змісту та комплексу технологій навчання до подальшого розвитку усієї системи;
- розробці стандартів для одержання інформації про стан системи, документування;
- розробці ефективної стратегії розвитку ПМВПДС.

Системний підхід до ПМВПДС показав значні переваги, які полягали в:

усуненні надмірного дублювання змісту підготовки у магістратурі майбутніх викладачів вищої школи; усуненні чи зведенні до мінімуму дублювання у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем завдяки використанню нестандартних технологій; типізації процесів обробки результатів цієї підготовки; можливості системного забезпечення досліджуваної науково-методичної системи.

ПМВПДС спрямовувалася на підвищення ГВП за рахунок створення та запровадження комплексного вирішення дидактичних завдань підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури із застосуванням сучасних способів формування мети, підбору змісту та інтерактивних технологій навчання. Системний підхід до ПМВПДС передбачав детальний опис цієї системи і урахування істотних її властивостей. Головна мета підходу полягала в дотриманні таких вихідних засад: всебічне та цілісне оцінювання динамічних характеристик ПМВПДС, яка мала складну структуру, її взаємозв'язку із зовнішнім середовищем; урахування можливих зовнішніх і внутрішніх несприятливих умов, що можуть вивести цю систему зі стану рівноваги.

ПМВПДС є безперервним і цілеспрямованим процесом, що охоплює зв'язки суб'єктів цієї системи – викладача і магістранта. Цей процес потребує відповідного управління і контролю, який на інформаційному рівні здійснюється за допомогою інформації, що функціонує усередині системи і надходить до неї із зовнішнього середовища. Основою будь-якої системи управління складним об'єктом є інформація, що характеризує стан об'єкта [693, с. 34]. Інформаційними об'єктами проектування цільової підсистеми ПМВПДС є: інформаційні пакети ЗВО; структурно-логічні схеми і навчальні плани підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; індивідуальні навчальні плани магістрантів; опис ГВП тощо. Інформаційні об'єкти проектування змістової підсистеми складають: залікові кредити; змістові модулі; шкали оцінювання навчальної діяльності магістранта; модель моніторингу якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури;

тематичні і робочі плани викладачів, методичні розробки, програми, посібники, підручники (у т.ч. електронні) тощо. Також проектувалася й технологічна підсистема ПМВПДС – навчальний процес, технології навчання, виховання і розвитку студента. Окремо проектувалося навчальне середовище як умова підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Завдяки системному підходу як методологічній основі ПМВПДС інтегрувалися дані про діяльність усієї системи і її підсистем. Необхідною умовою і завданням інтеграції підсистем НМСПВ була їх сумісність – здатність взаємодіяти через обмін даними. Системний підхід передбачав розгляд усіх елементів і складників процесу проектування в їх взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємовпливі в інтересах оптимального досягнення як окремих, так і загальної мети [693, с. 34].

Системний підхід до ПМВПДС полягав у: одночасному охопленні проектуванням певної кількості її об'єктів; максимальній типізації і стандартизації проектних рішень; багатоаспектному поданні структури ПМВПДС як системи, що складалася з багатьох компонентів (підсистем, елементів) та відносної автономності їх проектування; локальному впровадженні та накопиченні функціональних завдань [693, с. 34-35].

Системний підхід дозволив визначити особливо важливі системні зв'язки суб'єктів ПМВПДС для її ефективного функціонування. На першому місці тут перебуває системний зв'язок „викладач – магістрант”, потім різні інші системні зв'язки: „магістрант – зміст”; „викладач – технології викладання”; „магістрант – технології навчання”; „магістрант – засоби навчання”; „магістрант – магістрант”; „магістрант – мала група” тощо. У системному зв'язку „викладач – магістрант” діють такі чинники: 1) ступінь зв'язку магістранта з викладачем (від повної свободи вибору до жорсткої детермінації); 2) взаємодія біологічних (вроджених) обставин із соціальними (набутими) явищами й властивостями; 3) стиль спілкування викладача – авторитарний, демократичний, ліберально-демократичний, комбінований.

Стосовно стилю спілкування у системному зв'язку „викладач – магістрант”, важливим є: а) урахування механізмів різних психологічних теорій навчання (П. Гальперін, Н. Тализіна, В. Давидов та ін.); б) діюча у цьому зв'язку постановка мети; в) можливе використання в цій взаємодії сукупності полярно протилежних понять, зокрема: воля – детермінізм; раціональність – ірраціональність; холізм – елементалізм; конституціоналізм – інвайренменталізм; змінюваність – незмінюваність; проактивність – реактивність; суб'єктивність – об'єктивність; пізнаваність – непізнаваність (Л. Х'єлл, Д. Зінглер [755]).

Системний аналіз орієнтував нас на вивчення можливих видів взаємодії системних зв'язків, на виявлення найбільш сприятливих умов функціонування ПМВПДС. У різних авторських системах діяльність, зв'язки й відношення елементів системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури мають різну спрямованість, особливі форми і види. Якщо структура традиційної системи такої підготовки зводилася до логічної схеми: предмет – викладач – магістрант, то у нашій моделі структура підготовки стає іншою: магістрант – покликання – предмет – заняття – магістрант, систематизуючим чинником якої вважаємо покликання майбутнього викладача вищої школи до педагогічної діяльності.

Серед методів системного підходу до ПМВПДС засосовувалася декомпозиція як поділ цієї системи на окремі підсистеми й елементи. Оскільки цілісна ПМВПДС є складною, то сукупність інформації, яка її характеризує, і сукупність зв'язків між її елементами цілісно і повністю сприйняти є неможливим. Отже, керуючись методом декомпозиції, забезпечувалась її оптимальна структурованість й подальша реалізація. Оптимально структурована ПМВПДС була багатоцільовою організованою сукупністю елементів і відповідала вимогам: кожна підструктура була зрозумілою без детального знання інших підструктур; зв'язки між елементами різних підструктур були мінімальними.

Обмеження структури цієї системи були дещо жорсткими, оскільки

складно розробити ідеальну систему, щоб потім не вносити до неї змін. До того ж під час ПМВПДС основним режимом її роботи був режим саме внесення змін. Внесення змін у чітко структуровану ПМВПДС стосувалося небагатьох елементів різних рівнів: комплекс першого рівня – охоплював підсистеми (цільову, змістову і технологічну); комплекс другого рівня – функції всієї системи і її підсистем; комплекси інших рівнів – процедури, котрі реалізуються суб'єктами ПМВПДС – викладачами і магістрантами.

На основі системного підходу застосовувалися такі види аналізу як: морфологічний (здійснювався пошук відповідей на питання: з яких елементів утворена система? які ці елементи? чи оптимальний їх набір?); структурний (з'ясовувалась внутрішня організація системи, визначався спосіб, характер взаємозв'язку окремих елементів структури); функціональний (розкривався механізм внутрішнього функціонування ПМВПДС, з'ясовувалось, як у результаті взаємодії елементів у ній народжувався інтегрований результат); генетичний (досліджувалося походження системи, процес її формування й розвитку, прогнозувався її подальший розвиток). Системний підхід як комплексний метод пізнання забезпечував органічну єдність, взаємодію цих видів аналізу [693, с. 36].

Структурний, функціональний і системний аналіз співвідносяться не як ієрархічна структура, а як інструментарій, який не взаємно замінює, а доповнює один одного. Успіх дослідження полягає не в прагненні до узагальнення понять, моделей, критеріїв, а в точному формулюванні мети і виборі відповідних методів (А. Лігоцький [433]).

За системного підходу до реалізації ПМВПДС будь-який її об'єкт розглядається як певна система, яку можна поділити на підсистеми, кожна з яких також ділиться на підсистеми нижчого порядку. Підсистемами найнижчого порядку є елементи, внутрішня структура яких не важлива для розв'язання інших завдань цього рівня. Однак властивості окремої підсистеми впливають на інші підсистеми та систему загалом.

Системний підхід до ПМВПДС дає перевагу в тому, що завдяки йому

з'являються нові проблеми, ініціюються нові напрями пошуків. Окрім загальної теорії систем (основи системного підходу), сучасна наука вже має у своєму розпорядженні цілу низку теорій, присвячених системам, їх структурам і організаційним відносинам явищ світу: тектологія, кібернетика, теорія інформації, синергетика.

Синергетика розвиває системні і кібернетичні уявлення, беручи за концептуальне ядро ідею еволюції. „Предмет синергетики охоплює всі етапи універсального процесу самоорганізації як процесу еволюції порядку – його виникнення, розвитку, самоускладнення і руйнування, тобто весь цикл розвитку системи в аспекті її структурного упорядкування” (В. Василькова [112, с. 10]). Синергетика орієнтована на пошук універсальних законів еволюції і самоорганізації світу, законів еволюції складних систем будь-якої природи (природничих, соціальних чи когнітивних) (В. Кинельов [286]). Тому ПМВПДС нерозривно пов'язана з розвитком і включенням у процеси освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язок людини, природи і суспільства.

Для ПМВПДС необхідним є застосування синергетичного підходу – нової методологічної моделі композиційного характеру саморозвитку цієї системи, яка використовує закони творчого відкриття еволюції складних систем (І. Пригожин, І. Стенгерс [572]). Змінюється наукова картина уявлення світу від лінійної до нелінійної парадигми розвитку. Успішно формується некласична методологія дослідження системних явищ природничо-соціального характеру, до яких відносимо діяльність людини в процесі освіти (М. Алексєєв [9]; С. Вітвицька [132]; А. Євтодюк [228]; В. Кремень, В. Ільїн [352]; Б. Мукушев [486]; І. Пригожин, І. Стенгерс [572]; Н. Протасова [586]; Г. Хакен [740]; В. Цикін, О. Бріжаний [759] та ін.).

ПМВПДС є складною, відкритою системою, тому має такі властивості: 1) неоднорідність і значна кількість елементів; 2) властивості окремих елементів і властивості системи емерджентні і до цілого не зводяться; 3) ієрархія системи – наявність декількох рівнів і способів досягнення їх мети,

що породжує конфлікти рівнів системи; 4) агрегація – об'єднання декількох параметрів системи в параметри більш високого рівня (параметри більш низького рівня знаходять висвітлення в агрегованих параметрах вищого рівня); 5) багатофункціональність – здатність великої системи до реалізації багатьох функцій у даній структурі, що виявляється у властивостях гнучкості, адаптації, живучості (гнучкість – властивість змінювати мету функціонування залежно від умов функціонування чи стану підсистем; адаптація – зміна мети функціонування зі зміною умов функціонування системи; живучість – здатність змінювати мету функціонування за відмови чи ушкодженні елементів системи); 6) надійність – властивість системи реалізовувати задані функції за певний час і забезпечувати задані параметри якості; 7) безпека системи – здатність не завдавати шкоди технічним об'єктам, персоналу, довкіллю; 8) стійкість – властивість системи виконувати свої функції за умови виходу параметрів зовнішнього середовища за певні обмеження; 9) вразливість – здатність зазнавати пошкоджень під час впливу зовнішніх і внутрішніх чинників (Дж. Гібсон [154, с. 63–67]).

ПМВПДС є системою, в якій закладені можливості саморозвитку і самоорганізації, яка має свої власні внутрішні закономірності побудови і динаміки. Саморозвиток (саморух) – внутрішньо необхідна мимовільна зміна системи, обумовлена її протиріччями [663, с. 1164].

Самоорганізацією вважаються процеси упорядкування, що відбуваються в системі за рахунок дії її складників. Самоорганізація не нав'язується системі зовні. Найбільш загальними принципами самоорганізації матерії є: 1) усі процеси, котрі відбуваються у Всесвіті, не детерміновані – світ за своєю природою стохастичний, у ньому є принципові невизначеності; 2) сьогодення і майбутнє будь-якої матеріальної системи в тій чи іншій мірі визначається минулим; 3) усі процеси розвитку підкоряються певним законам (М. Моїсеєв [474; 475, с. 65]).

Етапи самоутворення складної системи згідно синергетичного підходу:

1) система є джерелом – спочатку система замкнута в собі, усі зв'язки,

породжувані нею, замикаються на ній; 2) утворення керуючого зв'язку – на якомусь етапі розвитку системи-джерела деякий зв'язок одним зі своїх кінців відокремлюється від неї; 3) виникає нова форма – зв'язком, який відокремився, передається управлінська інформація чи інші об'єкти, вироблені системою-джерелом; ця хитка невизначена форма в якійсь мірі повторює форму вихідної системи; 4) завантаження – завантажується нове утворення змістом, переданим від старої системи; управління повністю належить старій системі; 5) розвиток – новонароджений об'єкт сам стає здатним утворювати управлінські зв'язки, замикаючи їх на собі, тобто стає системою всередині системи; у цей момент починають слабшати управлінські зв'язки старої системи; 6) утворення зворотної системи – відбувається „розпрямлення” одного з внутрішніх зв'язків, що йдуть від нового об'єкта; 7) виникає нова система – зворотний зв'язок з'єднується зі старою системою і починає передавати інформацію або інші об'єкти, генеровані новою частиною; новий об'єкт набуває можливість керувати старим (А. Анісімов [21, с. 76–77]).

У середині системи з'являються нові зв'язки під впливом кількісних змін у цій системі. Якісний стрибок відбувається з появою нового зворотного зв'язку. Саме існування, самозбереження світу як системи є системоутворюючим чинником (субстанцією), яке є основою внутрішньої єдності і взаємодії складників його частин, і визначає всі основні закономірності функціонування, розвитку й організації (М. Піддубний [556]). Сутність системоутворюючого чинника системи полягає в її прагненні до самозбереження – максимальної стійкості, здійснюваної організацією взаємодії між її елементами відповідно до принципу економії енергії (М. Піддубний [556; 557]). Цією вимогою визначається структура і організація будь-якої системи, яка самоорганізується. Елементарна самоорганізуюча система повинна мати хоча б тричленну побудову, тобто між взаємодіючими елементами має бути посередник, який виконуватиме роль каталізатора цієї взаємодії (М. Піддубний [556]). НМСПВ має більшу (не три) кількість елементів, її структура буде подана у підрозділі 3.2.

З погляду синергетики, сутність підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури і засвоєння знань, полягала в утворенні системи знань з проектування дидактичних систем. У цій системі всі елементи взаємозалежні не просто випадково, а є цілісною організацією. „Причому, у цій системі ядро знань складає основний принцип або категорію, з якої можна вивести всі інші елементи даної системи знань” (М. Піддубний [558, с. 236]). Процес засвоєння знань має автоколивальний характер, тобто на початку навчання визначається основна ідея, поняття. Далі вся система знань вибудовується як поступове розгортання, наповнення змістом цієї ідеї, поняття через інші поняття. Тоді, у свою чергу, набувають свого значення в цілісній системі й окремі поняття, утворюється взаємозв'язок всіх елементів знань за допомогою загальної ідеї (М. Піддубний [558]).

Складні й відкриті системи, як стверджує синергетика, обмінюються енергією, інформацією, речовиною з навколишнім середовищем; мають підсистеми, що постійно флюктують, і в результаті позитивного зворотного зв'язку флуктуація може привести до руйнування цієї організації; цей переломний момент є точкою біфуркації, у який неможливо передбачити напрям розвитку системи і її стан може стати хаотичним, хоча система може перейти на більш диференційований і більш високий рівень упорядкованості або організації, що є „дисипативною структурою” (І. Пригожин, І. Стенгерс [572]). „Дисипативні” – ті, що виникають під час розсіювання вільної енергії. Аналогом дисипації називають передачу знань, наукової інформації, культурно-історичних традицій (О. Князева, С. Курдюмов [295; 296]).

Дисипативним структурам властиві: а) когерентність, тобто вони поводяться як єдине ціле; узгоджений характер процесів самоорганізації; синхронний перебіг однопорядкових процесів в одному напрямі, їх взаємна обумовленість; б) процес самоорганізації розпочинається з випадкових відхилень системи від рівноваги – флуктуацій, котрі спочатку придушуються системою, але, оскільки система взаємодіє із середовищем і є невірноваженою, поступово її флуктуації посилюються, внаслідок чого

попередня динамічна структура чи режим функціонування змінюються, виникає новий динамічний режим, структура чи спонтанний порядок; флуктуації в системі замість загасання можуть підсилюватися і система еволюціонує в напрямі „спонтанної” самоорганізації; тоді моделі „порядку через флуктуації” відкривають перед нами нестійкий світ, у якому малі причини можуть породжувати значні наслідки; у цьому випадку хаос є конструктивним механізмом самоорганізації складних систем; народження нового пов'язане з порушенням даної системи упорядкованості, з переструктуруванням і добудовою за рахунок елементів середовища, з виходом за межі вихідної системи; в) здатність „запам'ятати” початкові умови свого формування і, проходячи через точки біфуркації, „вибирати” один з декількох можливих напрямів подальшої еволюції; г) еволюція дисипативних структур містить як детерміністичні, так і стохастичні елементи, будучи поєднанням необхідності і випадковості; д) невривноваженість як обов'язковий стан системи є джерелом її саморуху; е) час – не зовнішній для системи параметр, як у класичній чи квантовій механіці, а внутрішня характеристика системи, який здійснює незворотність процесів у цих системах [цит. за: 693, с. 42].

Ми погоджуємося з дослідниками, які не вважають „хаос” неминучим етапом процесу становлення дидактичної системи підготовки майбутніх фахівців, якщо розуміти його як „непорядкований, невизначений стан речей” (В. Давидов [197]), що виправдовує хаос в освіті України, викликаний чисельними хвилями реформ [693, с. 43].

Але в ПМВПДС, як соціальній системі, самоорганізація доповнюється самоуправлінням, адже в ній є люди (суб'єкти системи – викладачі і магістранти), які мають волю, свідомість, інтереси і мету, протистоять стихійним процесам, що ведуть до хаосу.

ПМВПДС здійснює енергетичний, матеріальний, інформаційний обмін із довкіллям, що характеризує одну з головних властивостей самоорганізації – „відкритість” системи. ПМВПДС відкрита впливові суспільства, перетворює

освіту зі способу навчання майбутнього викладача вищої школи у засіб формування творчої особистості, яка володіє синергетикою для подальшого самовдосконалення у проектуванні дидактичних систем.

Необхідною властивістю ПМВПДС також є „нерівновага” – стан системи, з якого вона може вийти внаслідок процесів, що у ній відбуваються, адже стан системи залежить не стільки від початкового стану, скільки від безпосередньо попереднього (Б. Бессонов, Б. Воронович, В. Егоров [625, с. 84]).

ПМВПДС можна уявити як алгоритм, початковий і базовий елемент творчого процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, який удосконалюється за допомогою набутих викладачем знань і досвіду. Ріст ГВП відбувається не в результаті повторень цього алгоритму, а за рахунок його подальшого збагачення і розвитку, що дозволяє одержати новий результат – продукт творчості майбутнього викладача у плані проектування дидактичних систем.

Підготовка викладачів у магістратурі згідно синергетичного підходу означає, що смисл і значення проектування дидактичних систем принципово не може бути повідомлене магістранту в готовому вигляді, не може нав'язатися зовні, це потребує внутрішньої самоорганізації магістранта, врахування його індивідуального досвіду, освіти, способу життя, культури.

Синергетичний підхід націлює ефективну підготовку викладача до проектування дидактичних систем в умовах магістратури за умов, що магістрант на практиці використовуватиме знання, здобуті ним самим. Механічно засвоєні знання швидко забуваються і не відіграють суттєвої ролі у практичній діяльності. Підготовка викладача у магістратурі не зводиться до засвоєння знань, є швидше зміною його внутрішнього соціально-пізнавального статусу, пов'язаного з його особистістю. Ефективна підготовка до проектування дидактичних систем відбувається лише під час самонавчання і практичного застосування і є найбільш міцним, довго зберігається, адже магістрант стає відповідальним і опорою для нього є не оцінка викладача, а

самооцінка ефективності своєї практичної діяльності.

Змінюються функції організатора підготовки магістрів до проектування дидактичних систем, мета якого полягає не в підготовці магістранта за заданим зразком, а в розвитку своєї здатності до емпатії, вміння зрозуміти внутрішній світ магістранта, розкрити його здібності; сприяти появі відчуття і розуміння магістрантом (замість невміння, незнання, нерозуміння) суті проектування дидактичних систем; „пробудити” магістранта, надавши йому енергії, яка викличе зміни (С. Rogers [852, с. 435]).

Важливим для ПМВПДС є положення синергетичного підходу, що відкрита самоорганізована система „будує структури”. Пропонується поняття „атрактор” як започаткована чи виникаюча тенденція, яка набирає силу і забезпечує самоформування у відкритому нелінійному середовищі. „Якщо система потрапляє в поле притягання певного атрактора, то вона неминуче еволюціонує до цього відносного стану (структури)”. „Парадоксально, що майбутній стан системи немов притягує, організує, змінює наявний її стан” (О. Князева, С. Курдюмов [297, с. 20]). У ПМВПДС атракторами були ті реальні структури, на які виходили процеси еволюції цієї системи.

Синергетичний підхід сприяє вирішенню проблеми побудови у свідомості магістрантів системи знань і вмінь проектування дидактичних систем на основі зміни не лише змісту, а й технології навчання. За традиційної підготовки викладачів вищої школи застосовуються методи рецептів та інструкцій, коли в процесі навчання передача структури знань, зміст і порядок виконання курсових та дипломних проектів заздалегідь заплановані. Однак, сьогодення вимагає використання методів конструкції, тобто автономної побудови структури знань про проектування дидактичних систем у свідомості магістранта, а також у колективній свідомості в результаті творчої взаємодії в діадах „магістрант-магістрант”, „магістрант-викладач”. „Навчання, засноване на принципах синергетики, можна розглядати як стимулююче, або пробуджуюче навчання, як відкриття для себе або співробітництво із самим собою й іншими людьми” (О. Князева [298, с. 152]).

У ПМВПДС виникає процес самоорганізації за умов, коли вона: 1) є відкритою і має можливість взаємного обміну інформацією і „енергією” з навколишнім середовищем; 2) має активне, енергетичне начало, яке характеризується наявністю ініціативних педагогів, які прагнуть до самовдосконалення, самореалізації і підвищення ефективності процесу підготовки до проектування дидактичних систем; 3) має свободу вибору; 4) має реальний „енергетичний” вихід, тобто має можливість реалізувати висунуті ініціативи щодо проектів дидактичних систем до практичного впровадження й одержання позитивних результатів; 5) розвивається тільки в системі діалогічної взаємодії на різних рівнях; 6) зорієнтована на мету саморозвитку, самовиховання (Ю. Шаронін [781]).

ПМВПДС, як самоорганізована система, має постійно пристосовуватися до мінливих внутрішніх і зовнішніх умов її існування. Для забезпечення умов самоорганізації і саморозвитку ПМВПДС необхідне постійне зростання професійної майстерності викладачів-організаторів підготовки магістрів до проектування дидактичних систем, їхньої активності у психологічному, дидактичному, методичному плані. ПМВПДС – природна самоорганізована система, яка включає: поведінку людини, груп, асоціацій у заданих умовах, соціальних груп і систем; науку; наукові знання тощо (В. Чавчанідзе [762]).

Оскільки підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем є процесом пізнання у дослідницьких групах магістрантів, звернемо увагу на три етапи дослідницької діяльності учених з позиції самоорганізації: 1) на першому етапі дослідницька група формується як соціальний колектив, який керується певними правилами поведінки, а головне, у цей період відбувається самоорганізація групи, що супроводжується кооперацією ідей її учасників, їх координацією і виробленням відповідного стилю дослідження для вирішення поставлених перед групою проблем; 2) безпосередньо з формуванням групи починається її дослідницька діяльність, спрямована на одержання нових знань, самоорганізація на цьому етапі полягає в оцінці й узгодженні внеску кожного дослідника у вирішення загальної

проблеми; 3) для збереження групи і продовження досліджень її учасники мають зацікавити громадськість у результатах своєї діяльності шляхом публікації в наукових журналах, участі в наукових конференціях, в експертних і редакційних радах (W. Krohn, G. Kuppers [839, с. 208]).

Взаємини суб'єктів ПМВПДС (магістрантів і викладачів) реалізувалися як ситуації „відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, солідарної освітньої природи, попадання (у результаті вирішення проблемних ситуацій) в один узгоджений темпосвіт. Це означає, що, завдяки спільній активності в цій ситуації, викладач і магістрант починають функціонувати з однією швидкістю, жити в одному темпі. Це – ситуація пробудження власних сил і здібностей магістранта, ініціювання його на один із власних шляхів розвитку” (О. Князева, С. Курдюмов [295, с. 72]). Суб'єкти ПМВПДС на основі синергетичного підходу організовували діяльність з проектування дидактичних систем у технологіях організації групової навчальної діяльності і проективної освіти.

Таким чином, опора на синергетичний підхід у дослідженні проблеми підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури дає змогу використання філософських засад теорії самоорганізації складних систем для вирішення проблем ПМВПДС. Через свою відкритість ПМВПДС здатна прогнозувати і враховувати зміни в освітньому середовищі вищої школи, забезпечувати високий рівень ГВП, гарантувати досягнення мети підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем.

Діяльнісний підхід до вирішення проблеми підготовки викладачів в умовах магістратури до проектування дидактичних систем застосовувався також як один із загальнонаукових підходів, адже цього вимагав розгляд проектування як діяльності. Теоретичні засади цього підходу закладені у дослідженнях П. Гальперіна [146], В. Давидова [196], О. Леонтьєва [424; 426], Н. Тализіної [714], у яких стверджувалося, що все життя людини є системою діяльностей, що змінюють одна одну (О. Леонтьєвим [426, с. 181]).

Згідно діяльнісного підходу діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на організацію діяльності магістранта, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта проектування та реалізації власних дидактичних систем, спілкування, що передбачає вироблення умінь обирати мету, планувати проектувальну діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати якість проекту, аналізувати і оцінювати його результати. З позицій діяльнісного підходу процес підготовки магістрів до проектування дидактичних систем – це, насамперед, засвоєння способів пізнавальної діяльності.

Підхід до проектування дидактичних систем як до діяльності вимагає визначення її загальної структури (мета, процес, предмет, результат, засоби, умови). Однак, ця структура не враховує певні „недіяльнісні” елементи проектувальної діяльності, зокрема установки і ціннісні орієнтири (В. Безруков [58, с. 157]). Тому діяльнісний підхід не може вирішити усі аспекти проблеми підготовки викладачів до проектування дидактичних систем і потребує встановлення зв'язків з іншими науковими підходами, наприклад, з особистісним, згідно якого базовою основою і головною умовою професійної діяльності є самоактуалізація, прагнення до якої безпосередньо впливає на проектувальну діяльність майбутнього викладача (А. Маслоу [456; 847], К. Роджерс [604; 851; 852; 853] та ін.).

Стосовно проектування дидактичних систем на основі діяльнісного підходу виділяються ще два: теоретико-діяльнісний та практико-діяльнісний. Теоретико-діяльнісний підхід пропонує розпредмечування, методологізацію мислення професіоналів, розширення вузькопредметної проблеми до загальнопедагогічних та соціальних, тоді як практико-діялісна орієнтація проектування не претендує на ціле, повне володіння ситуацією, звужує проблему, визначаючи межі відповідального суб'єкта діяльності (Д. Левітес [420, с. 34]).

У підготовці майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем

ми виходимо з того, що не можна навчити цій діяльності, якщо не включити магістрантів, до проектувальної діяльності, що і є підґрунтям для застосування діяльнісного підходу.

Діяльнісний підхід виник у психології як принцип єдності свідомості та діяльності (С. Рубінштейн [620]) та спільної будови внутрішньої і зовнішньої діяльності (О. Леонтьєв [426]). „Діяльність характеризується, перш за все, такими особливостями: 1) це завжди діяльність суб'єкта (тобто людини, а не тварини й не машини), точніше, суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність; 2) діяльність є взаємодія суб'єкта з об'єктом, тобто вона обов'язково є предметною, змістовою; 3) вона завжди – творча; 4) самостійна” (С. Рубінштейн [620]). Для обґрунтування співвідношення зовнішньої практичної діяльності та свідомості висунуте положення про те, що внутрішній план свідомості формується в процесі обертаності довічно практичних дій (О. Леонтьєв [426]).

Згідно теорії діяльності, магістрант розглядається не як пасивний об'єкт педагогічного впливу, а як активний суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності. Саме такий підхід сприяє формуванню особистості магістранта – майбутнього викладача і проектанта дидактичних систем з високим рівнем ГВП.

Для ПМВПДС важливо, щоб вона була функціонально визначеною. Це передбачало формулювання чіткої мети, заради досягнення якої вона створювалася. Ця система зорієнтована на задоволення потреб проектно-орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності майбутнього викладача вищої школи.

Діяльнісний підхід важливий і в тому сенсі, що ПМВПДС має обов'язково проходити експериментальну перевірку, апробацію доцільності її положень у практичній проектувальній діяльності магістрантів. На етапі апробації ПМВПДС застосовувався діагностичний супровід, щоб вчасно інформувати суб'єктів навчального процесу (викладачів-організаторів підготовки магістрів до проектування дидактичних систем і магістрантів-

проектантів власних дидактичних систем) про необхідність корегувальних змін у реалізації її специфічних функцій. Постійний моніторинг якості ПМВПДС сприяв пошуку конструктивних рішень, спрямованих на ефективну її реалізацію.

Діяльнісний підхід до ПМВПДС є закономірним, оскільки проектування є формою активної діяльності майбутнього викладача вищої школи, що передбачає прогнозування можливих результатів і прийняття відповідальності за них. Реальне проектування можливе, коли з'являється єдність постановки мети і вибору засобів, вибудовується зміст проекту, у якому майбутній викладач вищої школи пропонує власну систему цінностей, особистісних уявлень про дидактичну систему і місце в ній себе як людини і професіонала, про способи його взаємодії зі світом і собою. Авторські проекти є „практикою філософії” самого проектанта (С. Гессен [153]).

Готуючи майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем слід враховувати, що проектування починається з творчого акту цілепокладання й одночасного моделювання широкого соціокультурного контексту проекту дидактичної системи, у якому поставлена мета перетворюється в проблему в контексті засобів її реалізації.

У проектувальній діяльності цілі є системоутворюючим елементом. На цей елемент найбільше спрямовані вимоги соціуму: соціального замовлення (реформування вищої педагогічної освіти, пов'язаний із запровадженням Державних стандартів вищої освіти) та науково-технічного прогресу, які, впливаючи спочатку на організаційні форми, кінцевою метою мають вплинути через цілі й зміст навчання на студента і викладача як суб'єктів ПМВПДС.

Проблемі постановки та діагностування цілей підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем присвячений підрозділ 3.1, однак тут зазначимо, що цілі, як результат навчання, мають формулюватися у термінах професійної діяльності: кінцеві цілі підготовки – у вигляді кінцевих проектувальних умінь, цілі вивчення окремої навчальної дисципліни – у вигляді знань та вмінь з цієї дисципліни; засоби об'єктивного

контролю досягнення цілей підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем (засоби діагностики) мають бути дидактично детерміновані із цілями їхньої підготовки у ЗВО; згідно вимог Державних стандартів вищої освіти засобом об'єктивного контролю досягнення цілей навчання (стандартизованим засобом діагностики) є стандартизований тест, тому проектування дидактичної системи передбачає, окрім постановки мети, розробку діагностичних процедур, за допомогою яких буде здійснюватися визначення рівня їх реалізації; специфіка змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем обумовлює необхідність їхньої підготовки до основних видів викладацької діяльності – викладання теоретичного матеріалу, вирішення педагогічних завдань, виконання педагогічних експериментів, здійснення контролю навчальних досягнень студентів на рівні навчального предмету, модулю, теми.

Проектна діяльність, крім цільової, інтегрує в собі як комунікативну, так і об'єктно-онтологічну функції, котрі забезпечують створення проектного об'єкта (дидактичної системи) (І. Шендрік [787; 788, с. 38; 789]). Проектант дидактичної системи керується різними уявленнями про її мету, зміст, способи організації і методи проектувальної діяльності. Аналіз на рівні загальних схем організації проектування створює уявлення про парадигми проектувального мислення (Т. Кун [373]). Керування певною парадигмою передбачає вибір зразка проектувальної діяльності, її мети і засобів. Цей вибір задає значеннєву цілісність життєвого світу людини у всіх можливих його проявах.

Критерії ефективності проектувальної діяльності зумовлені вибором і діяльністю педагога, що вказує на необхідність досягнення консенсусу з іншими суб'єктами ПМВПДС щодо цих критеріїв. Тому діяльнісний підхід до ПМВПДС вимагає діалогу зацікавлених суб'єктів, який дає змогу виробити погоджену стратегію і тактику. Необхідною передумовою діалогу, з одного боку, є розходження в уявленнях суб'єктів, а з іншого – їх бажання чи усвідомлення необхідності участі в спільній діяльності [696, с. 82].

Засвоєння змісту навчання, становлення і розвиток викладача вищої

школи відбувається не шляхом передачі магістрантові певної інформації, а в процесі його власної активної діяльності, що також доводить важливість діяльнісного підходу до його підготовки (Т. Шамова, П. Третьяков [540]). Діяльнісний підхід по новому порушує питання про співвідношення знань, навичок і умінь магістрантів та їх особистісного розвитку (компонента, за яким визначався ГВП) у навчальній діяльності, котрі виявляються тільки в діяльності (Н. Тализіна [714]). Уміння і навички завжди передбачають певні дії (сприймання, усвідомлення, запам'ятання, відтворення), якісні зміни психіки магістранта є результатом їхніх дій.

Діяльнісний підхід до ПМВПДС полягає в організації насамперед, цілісної діяльності магістранта як суб'єкта підготовки до проектування дидактичних систем з усіх складників (мети, засобів, технологій, умов тощо) і їх взаємозв'язків. Процес організації діяльності конкретного магістранта має здійснюватися ним самим, він відповідає за її здійснення. Якщо відбувається відхилення від ПМВПДС, виникає потреба у корекції чи уточненні уявлень суб'єкта про свої якості як до проектанта дидактичних систем. Розкриття магістрантом внутрішніх ресурсів, свого потенціалу і є актом самореалізації. Однак серйозні зміни в особистості можливі, насамперед, тоді, коли суб'єкт змушений щось освоювати вперше чи долати труднощі взаємодії зі світом і професією вже сформованими звичними способами [696, с. 82].

Для реалізації діяльнісного підходу ми готували організатора підготовки магістрів до проектування дидактичних систем до управління цим процесом не директивно-контролюючим, а рефлексивним способом. Він не просто ставив перед магістрантами певну конкретну мету щодо проектування дидактичних систем, а формулював її разом з ними, прагнучи до того, щоб мета була внутрішньо прийнята магістрантами. У спільній діяльності зі студентами не лише розроблялися, а й освоювалися способи досягнення поставленої мети. Результати діяльності оцінювалися за спільно виробленими критеріями.

Отже, діяльнісний підхід до ПМВПДС як складної багатоступінчастої діяльності передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, що

включають розробку моделі цілісної НМСПВ, спрямованої на досягнення цілей означеної підготовки. Цілепокладання є системоутворюючим елементом проектувальної діяльності. Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури вимагає навчання їх не тільки постановці цілей на різних рівнях проектування, а й реалізації діагностичності цих цілей.

Андрагогічний підхід також є важливим, адже ПМВПДС передбачає навчання магістрантів, які мають певний життєвий досвід і підпадають під категорію дорослих, тому слід враховувати їхні психологічні особливості, відповідним чином добирати зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем у контексті вивчення управління навчанням дорослих.

Андрагогіка є теорією навчання дорослих, яка розкриває закономірності, соціальні та психологічні чинники ефективної освіти, навчання і виховання дорослих, розробляє методологічну систему навчально-виховної роботи з людьми віком від 18-20 років до похилого віку. Особливості розроблення проблематики андрагогіки визначаються характером педагогічного керівництва дорослими; сформованістю якостей особистості дорослих; особливостями їхнього життєвого досвіду; культурними, освітніми, професійними запитами; самоосвітою і самовихованням тощо. З питань освіти та навчання дорослих, виявлення психологічних особливостей людей дорослого віку існує ряд спеціальних досліджень (С. Архипова [29], С. Змеєв [251], Ю. Кулюткін [372], О. Огієнко [508], Л. Сігаєва [649] та ін.).

Андрагогіка – це нова галузь знань про людину, поява якої підготовлена та зумовлена всім перебігом розвитку освіти та логікою розвитку теорії навчання. Вона виходить із двох основних посилянь: згідно з першим провідна роль у процесі навчання належить самому дорослому, згідно з другим навчання відбувається в процесі спільної діяльності того, хто навчається, з тим, хто навчає (С. Змеєв [251, с. 65–68]).

Доросла людина має п'ять специфічних характеристик:

- 1) усвідомлює себе самостійною особистістю, яка здійснює самоуправління;
- 2) має запас життєвого, професійного, соціального досвіду, що стає дедалі важливішим джерелом її навчання і її колег;
- 3) в основі її готовності до навчання лежить прагнення з його допомогою вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей;
- 4) прагнення невідкладної реалізації набутих знань, умінь, навичок та якостей;
- 5) навчальна діяльність дорослого значною мірою зумовлена часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками (умовами) (С. Змеєв [251, с. 65–68]).

Андрагогічний підхід до ПМВПДС враховує, що реальним суб'єктом процесу навчання є магістрант як доросла людина, отже, змінюються його роль та функції в процесі спільної діяльності, на перше місце виходять функції експерта щодо проектування дидактичних систем і організатора проектувальної діяльності. До того ж помітну роль відіграють функції творця (співавтора) індивідуальних програм підготовки магістрів, наставника, консультанта, організатора належних умов для проектування дидактичних систем.

„Андрагогіка розглядає навчання в контексті життєвого шляху людини як засіб розвитку спроможності особистості до самоорганізації та саморегуляції. Предметом андрагогіки стає не просто освіта дорослої людини, а освіта, „прив'язана” значною мірою до конкретних умов життєдіяльності людини, особливостей соціокультурного середовища, спрямована на стимулювання саморозвитку особистості” (Л. Сігаєва [649, с. 173]).

Підготовка викладачів до проектування дидактичних систем на принципах андрагогіки передбачає самостійне навчання, організацію спільної роботи, опору на власний досвід магістрантів, розвиток їхніх освітніх потреб, індивідуалізацію навчання та його елективність, що передбачає надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів,

часу, місця навчання і оцінювання результатів.

Предметом *акмеології* є людина в усіх вищих (акме) проявах її фізичних, психологічних і духовних сил, творчості, здібностей і професійної майстерності. Провідною проблемою акмеології став феномен зрілості. Дорослість і зрілість – не тотожні поняття. Зрілість характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Проблема зрілості може розглядатися на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності. У дещо іншій системі понять ми можемо мати на увазі зрілість інтелектуальну або емоційну. Так чи інакше, існує поняття особистісної зрілості. Особистісна зрілість ґрунтується на чотирьох базових складників, навколо яких групується безліч інших, а саме:

- відповідальності як атрибуту зрілих вчинків;
- терпимості як позиції, установки, системи ставлення особистості до дійсності („кожен має право на власну думку”, „всі коли-небудь помиляються”, „той, хто запізнюється, переживає більше, ніж той, хто на нього чекає”, тощо);
- саморозвитку як актуальної потреби в реалізації себе і прагнення самовдосконалення;
- позитивному мисленні як позитивному баченні дійсності.

Визначення акмеологічних засад навчання спостерігається у дослідженнях О. Бодальова [82], А. Деркача [3; 4; 206], Н. Кузьміної [368], В. Якуніна [815] та ін. Зокрема, експериментально і теоретично акмеологічний підхід до педагогічної діяльності обґрунтувала Н. Кузьміна [368]. Розвиток ідей означеного підходу в педагогіці вищої школи ґрунтується на тому, що при дослідженні професійної зрілості викладачів провідним критерієм є їхній професіоналізм, а не вік. Поняття професійної зрілості використовують для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності. Професійна зрілість педагога виражається в єдності самоактуалізаційного, індивідуально-особистісного і процесуально-технологічного компонентів, про

які мова піде у наступних розділах нашого дослідження.

Акмеологічний підхід до ПМВПДС спрямовано на дослідження умов самовдосконалення людини, чинників її саморозвитку, темпів її просування від однієї вершини до іншої, на досягнення „акме” у різні періоди зрілості людини в її творчості, у розвитку всіх її життєвих сил (Г. Антонюк [26, с. 46]). Сутність означеного підходу у дослідженні підготовки викладачів до проектування дидактичних систем полягає у розумінні дидактичного проектування як аспекту професійної самореалізації викладача.

Перспективність акмеології зумовлюється тим, що найважливішим чинником перебудови суспільства виступає підвищення продуктивності праці. З позиції акмеології творча діяльність розглядається як діяльність, кінцевий результат якої завершується створенням продукту соціально вагомої цінності (С. Вітвицька [134, с. 138]). Акмеологічний підхід у нашому дослідженні полягає в основі обґрунтування важливості проектування викладачами дидактичних систем для їх професійного зростання.

Організація навчального процесу і її специфіка зумовлюється змістом, особливостями студентів, умовами і цілями навчання. Магістратура у цьому контексті має свою специфіку, пов'язану, насамперед, із віковими особливостями магістрантів. Період навчання у ЗВО, як відомо, охоплює як період дорослості, так і період „недорослості” (до 20 років). Тобто, навчання в магістратурі припадає на так званий „перехідний” період, коли магістрант основні характеристики дорослої людини починає набувати, „яка здатна виконувати продуктивні соціально значущі ролі (працівника, громадянина, батька та інші), досягла психологічної, соціальної, фізіологічної, моральної зрілості, відносної економічної незалежності, набула певного рівня самосвідомості і життєвого досвіду, які для відповідальної самокерованої поведінки є достатніми” (С. Змеєв [250]).

Підґрунтям, що зумовлює важливість використання у професійній підготовці в умовах магістратури викладачів вищої школи андрагогічного підходу, є доцільність і необхідність урахування особливостей дорослого, що

навчається у магістратурі вищої школи.

Основні поняття, які розкривають сутність андрагогічного підходу:

- андрагог як суб'єкт викладання;
- магістрант як суб'єкт учіння;
- самореалізація, самоактуалізація як результат навчання
- дорослість як провідна характеристика суб'єкта учіння (магістрант);
- освіта магістрантів як практика їхньої навчальної діяльності.

Отже, у підготовці магістрантів використання андрагогічного підходу базується на характерних особливостях навчання дорослих, що визначає їхню позицію у навчальній і проектувальній діяльності:

- магістрант, як дорослий, займає активну позицію у навчанні (має мотивацію, прагне задовільнити власні освітні запити і потреби);
- має власну установку на самореалізацію й саморозвиток;
- має певний культурний і соціальний досвід, що може як сприяти, так і перешкоджати його навчанню;
- зорієнтований на набуття необхідних актуальних знань;
- прагне отримати знання за мінімальних затрат часу, грошей та інших ресурсів;
- є рівноправним суб'єктом навчання, управління ним й організацією навчання, усіма його етапами (цілепокладання, організація, планування, реалізація, корекція і контроль результатів) (О. Огієнко [507, с. 328]).

У контексті андрагогічного підходу, основними принципами підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури доцільно вважати принципи опори на досвід магістрантів, самостійності й самовизначення, системності, індивідуалізації; сумісної діяльності, елективності, контекстності навчання, розвитку освітніх потреб магістрантів. Також суттєвими андрагогічними принципами підготовки майбутніх викладачів вищої школи є: принцип ізоморфізму діяльності викладача і магістранта, принцип варіативності діяльності магістранта, принцип творчого середовища, принцип саморозвитку індивідуальності, принцип інтеграції соціального досвіду

викладача і магістранта, принципи рефлексії й альтернативи.

Особливістю вищенаведених принципів є їхня спрямованість на проектувальну діяльність магістрантів, що зумовлює організацію підготовки викладачів вищої школи з урахуванням їх освітніх можливостей і потреб.

Реалізація андрагогічного підходу в підготовці майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури є реалізацією на практиці положень теорії освіти дорослих, тому слід дотримуватися таких організаційно-педагогічних умов:

- перехід до андрагогічної моделі підготовки викладачів вищої школи;
- створення творчого освітнього середовища;
- застосування інноваційних андрагогічних методів і технологій навчання (О. Огієнко [507, с. 329]).

Створення творчого освітнього середовища передбачає реалізацію ефектів творчої взаємодії дорослих, сутність якої полягає у застосуванні інтерактивних методів, створенні позитивного психологічного клімату, співпраці, толерантності взаємин.

Застосування інтерактивних методів і технологій навчання дорослих є визначальним. У цьому контексті привертає увагу виокремлення основного (метод аналізу досвіду) та специфічних методів андрагогічного підходу: організаційно-діяльнісних методів, орієнтованих на вирішення проблем (моделювання, проектування, рефлексія), діалогових та інтерактивних методів [371]. Якщо рефлексія є усвідомлення себе, комунікація – розуміння іншого, мислення – вироблення своєї думки, за андрагогічного підходу домінуючими технологіями є інтерактивні, а основна форма навчання – групова робота.

Організація підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем на андрагогічних принципах і з використанням інтерактивних технологій сприяє усвідомленню магістрантами власної відповідальності за результати навчання, активізації їх у навчанні, дозволяє персоніфікувати процес підготовки до проектування дидактичних систем, підвищити його ефективність. Тому, саме андрагогічний підхід може

стати ефективною методологією побудови НМСПВ.

Отже, підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури спрямовується на формування компетентних викладачів вищої школи, що зумовлює використання суб'єкт-суб'єктної гуманістично-орієнтованої андрагогічної НМСПВ, у якій відбувається зміщення аспектів у професіограмі особистості викладача й у системі взаємодії магістрантів і викладача; поряд із системним, синергетичним, діяльним та компетентнісним підходами доцільним стає використання андрагогічного підходу в процесі навчання, оскільки магістрант є дорослою людиною; андрагогічний підхід передбачає врахування освітніх потреб, можливостей магістрантів і їхнього соціального досвіду, надає магістрантам можливість активної реалізації, планування, корекції й оцінювання підготовки до проектування дидактичних систем, усвідомлення власної відповідальності за його результати, дозволяє підвищити ефективність і персоніфікувати процес навчання. Під час підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури відбувається усвідомлення важливої його функції – функції андрагогічної суб'єктності, яка передбачає реалізацію самостійності майбутнього викладача в підготовці до проектування дидактичних систем, реалізацію самості, яка базується на „Я-концепції”, рефлексії, реалізацію усвідомлення себе як дієвої людини (О. Огієнко [507, с. 330]). Реалізація андрагогічного підходу в підготовці майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем здійснюється за таких організаційно-педагогічних умов: дотримання андрагогічних принципів означеної підготовки, створення творчого освітнього середовища, розробка й застосування інноваційних інтерактивних методів і технологій навчання, сформованість у викладачів, які готують магістрантів, андрагогічної компетентності; технологіями андрагогічного підходу є інтерактивні, а групова робота – домінуючою формою навчання.

Технологічний підхід до ПМВПДС в останні роки широко ввійшов у масову практику ЗВО. Це зумовлено тим, що якісна підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури до проектування дидактичних систем не

може бути досягнута без застосування технологій проектного навчання, які забезпечують чітке дотримання визначених орієнтирів, мети і змісту навчання, досягнення завчасно спланованих результатів, оперативний зворотний зв'язок і своєчасну корекцію навчального процесу (В. Беспалько, Ю. Татур [65, с. 33]). Важлива роль у ПМВПДС належить запровадженню інформаційних технологій навчання, адже завдяки їм вирішується проблема індивідуалізації і оптимізації процесу навчання, демократизації і гуманізації освіти, вирішується протиріччя між інтеграцією і диференціацією навчання. Основним критерієм ефективності ПМВПДС може бути зростання ГВП. Технологічний підхід дає змогу наблизити теорію до практики, перейти від якісного аналізу проектування дидактичних систем до кількісного, вивести дидактику вищої школи і практику на якісно новий рівень (С. Доманова [214, с. 3]).

Власне технологічний підхід у дидактиці вищої школи перебуває лише на етапі формування і накопичення окремих предметних і глобальних технологій. Незначною є його рефлексивна складова, спостерігаємо запозичення з інших галузей знань щодо методологічних уявлень про сучасні інформаційні й системні технології. Хоча сучасною дидактикою запропоновані досить ефективні технології навчання, відмічається їхнє недостатнє запровадження у педагогічну практику. Серед причин цього негативного явища є недостатня готовність викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем та застосування її елементів. Пошук відповідей учених і практиків на запитання: „навіщо вчити?“, „що саме вчити?“, „як вчити?“, „як вчити результативно?“ привів до появи технологічного підходу до навчального процесу. „Технологізація” навчання є спробою перетворення його у „виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом” (М. Кларин [294, с. 7]). Так з'явилися технології навчання як новий напрям у дидактиці. Довгий час технологічний підхід, прийшовши на заміну методичному підходу до навчання, сприймався як технократичний. Тепер технології навчання вважаються закономірним і необхідним компонентом цілісної дидактичної системи.

Технологічний підхід до ПМВПДС можливий з точки зору загальних закономірностей проектування і функціонування виробничого процесу і педагогічної діяльності. Проектування і реалізацію технологій виробничого і педагогічного процесів подамо у вигляді схеми (Ю. Чернова, В. Щипанов, М. Горшеніна, В. Сухінін [767]) (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Закономірності проектування технологій у виробничому процесі і педагогічній діяльності (за Ю. Черновою [767])

Під час ПМВПДС слід готувати магістрантів до розуміння восьми істотних ознак технологій навчання: 1) діагностичного прийняття мети; 2) гарантованої результативності; 3) цілісності; 4) керованості; 5) економічності; 6) можливості алгоритмізації та проектування; 7) корекції; 8) візуалізації (М. Чошанов [773]). Майбутні викладачі вищої школи ще в умовах магістратури мають, зважаючи на дві істотні характеристики технологій навчання (гарантоване досягнення мети і забезпечення ефективності процесу навчання), навчитися реалізувати перші її дві ознаки – діагностичне формулювання мети і досягнення запланованого результату.

Здійснюючи ПМВПДС, ми у нашому дослідженні акцентували увагу на економічності технологій навчання, що дозволяло оптимізувати працю

майбутніх викладачів вищої школи, готувати їх досягати максимально можливих результатів технології навчання за максимально короткий час. Майбутні викладачі вчать проєктувати (відтворити готові зразки, вносячи свої корективи) технології навчання, керуючись сукупністю таких її ознак, як алгоритмізація і можливість проєктування, цілісність, керованість. Завдяки можливості корекції майбутні викладачі вчилися здійснювати оперативний зворотній зв'язок. Спираючись на ознаку візуалізації, магістранти вчилися застосуванню аудіовізуальної й комп'ютерної техніки, розробці і впровадженню інформаційних технологій навчання (електронних підручників, електронних опорних конспектів, теоретико-довідкових та запитально-роз'яснюючих модулів, автоматизованих навчальних систем, електронних задачників і лабораторних практикумів, функціональних комп'ютерних тренажерів, електронних засобів навчання для ділових ігор тощо).

Майбутні викладачі вищої школи в умовах магістратури оволодівали розумінням важливих ознак технологій навчання: 1) вона має гарантувати досягнення поставлених цілей; 2) ключем до розуміння побудови навчального процесу є послідовна орієнтація на чітко поставлені цілі; 3) найважливішим моментом технології є точне визначення еталона (критерію) повного засвоєння всього курсу (М. Кларин [292; 294]). Майбутні викладачі вищої школи вчилися дотриманню принципу діагностичної цілеспрямованості технології навчання, такої постановки мети навчання, яка б давала змогу здійснювати однозначний об'єктивний контроль рівня її досягнення (В. Беспалько, Ю. Татур [65, с. 30]).

Майбутні викладачі вищої школи в умовах магістратури мають усвідомити, що ці ознаки технологій навчання також властиві цілісним дидактичним системам. Основними відмінностями дидактичної системи і технології навчання є: 1) у технології навчання ці ознаки проявляються більш яскраво, ніж у дидактичній системі; 2) у технології навчання слабо представлений змістовий компонент, притаманний дидактичним системам; 3) між цими категоріями є родова ієрархія: технологія навчання є процесуальною підмножиною дидактичної системи, яка забезпечує

гарантоване досягнення запланованих результатів (М. Махмутов, Г. Ібрагимов, М. Чошанов [460, с. 7]).

У ході ПМВПДС майбутні викладачі вчилися ставити мету навчання діагностично, тобто: 1) давати точний і конкретний опис формованої особистісної якості студента (за такого опису його можна безпомилково диференціювати, відокремити від будь-яких інших якостей особистості); 2) підбирати методики вимірювання інтенсивності діагностованої якості; 3) мати шкалу оцінювання формованої якості за результатами вимірювань (В. Беспалько, Ю. Татур [65, с. 35]).

Наше звернення до технологічного підходу зумовила спрямованість дослідження на ПМВПДС. Цей підхід передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом у ЗВО. Технологічний підхід поєднує декілька напрямів дидактики вищої школи, які активно розвиваються в останній час:

- модульне і проблемно-модульне навчання (В. Алькема [11], І. Богданова [81], Л. Герасіна [148], В. Попов [569], В. Стрельніков [691; 698] та ін.);
- навчання шляхом розв'язання навчальних задач (В. Ковальчук [309] та ін.);
- проєктивна освіта (В. Безрукова [59], Л. Гур'є [195], В. Стрельніков [692] та ін.);
- інноваційне навчання (М. Артюшина [27], І. Дичківська [211], П. Підкасистий і Ж. Хайдаров [551], В. Стрельніков [682; 685] та ін.);
- діалогове навчання (А. Капська [277], Л. Щоголева [803] та ін.);
- контекстне навчання (В. Гордієнко [166], М. Касьяненко [282] та ін.);
- конструктивно-проєктивне навчання (О. Беспалько [56], В. Софронова [668] та ін.);
- інтенсивне навчання (Г. Китайгородська [289], В. Стрельніков [689; 690; 697; 699] та ін.);
- інтерактивне навчання, ігрове моделювання (В. Бабайцева [35],

О. Пометун і Л. Пироженко [563; 564], О. Пономаренко [567; 568], С. Шашенко [784] та ін.).

Технологічний підхід, як вважають ряд дослідників, не суперечить так званому „особистісно-зорієнтованому” підходу, адже він: 1) передбачає спільну діяльність студентів і викладача; 2) фіксує повний цикл управління власною навчальною діяльністю учнями; 3) забезпечує комфортні умови діяльності суб’єктів освітнього процесу, а це, у свою чергу, орієнтує педагогів на створення умов розкриття, реалізації та розвитку особистісного потенціалу тих, хто вчиться (Т. Шамова, Т. Давиденко, Г. Шибанова [776, с. 302–304]).

У дидактиці ознаками технологічності вважаються такі:

- 1) постановка конкретних цілей, планування та організація їх виконання;
- 2) використання системи раціональних способів досягнення поставлених цілей навчання;
- 3) система науково обґрунтованих активних дій суб’єктів освітнього процесу;
- 4) взаємодія і цілісність його компонентів (організаційна форма, сам дидактичний процес, його проектування і гарантований кінцевий результат);
- 5) дидактична система, яка, використовуючи відповідні засоби, підвищує ефективність навчання;
- 6) системний метод організації освітнього процесу та засвоєння знань через взаємодію людських і технічних ресурсів;
- 7) алгоритмізація спільної діяльності суб’єктів процесу навчання (П. Сікорський [651, с. 235]).

Технологічний підхід до ПМВПДС передбачає досягнення високого професіоналізму майбутніх викладачів, розвиток їхніх дослідницьких компетентцій, у результаті яких створюються якісно нові продукти, появу педагога-антропотехніка (Д. Левітес [420, с. 35]). Цим долається небезпека зведення технологічного підходу у ПМВПДС до технократичного (у якому нехтується розвиток особистості), коли гармонійно поєднуються технологічні аспекти проектування дидактичних систем з особистісними. Зважаючи на те,

що суть освіти полягає у розкритті творчої сутності людини (у широкому розумінні слова), то для цього потрібен не стільки технологічний підхід, скільки особистісний (антропологічний), який у центр підготовки викладача до проектування дидактичних систем в умовах магістратури ставить магістранта.

Особистісний підхід став методологічним інструментарієм реалізації мети ПМВПДС. Її ми розглядали як одну із стадій цілісного процесу побудови партнерських взаємин суб'єктів процесу ПМВПДС, тому застосування особистісного підходу є логічним і необхідним.

Ідеї цього підходу розроблялися у психології (С. Рубінштейн, К. Платонов та ін.). Зокрема, запропоновано систему онтологічної структури буття, до якої включений суб'єкт, наділений здатністю не тільки перетворювати буття, а й своїм пізнанням і діяльністю конструювати його (С. Рубінштейн [620, с. 105]); особистісний підхід визначався як підхід до людини як особистості, розуміння її як системи, що визначає всі інші психічні явища (К. Платонов [554, с. 190]).

В основі особистісного підходу у ПМВПДС лежить визнання самобутності, індивідуальності, самоцінності кожного магістранта. ПМВПДС має розглядатися не як розвиток „колективного суб'єкта”, а як індивіда, наділеного неповторним власним „суб'єктним досвідом”. Використати цей досвід у процесі ПМВПДС означає організувати власну діяльність магістранта на основі особистісних потреб, інтересів, прагнень у оволодінні проектуванням дидактичних систем. Основними цінностями особистісного підходу є освітнє середовище, що виховує творчу особистість; творчість як спосіб розвитку в культурі людини культури.

Реалізація особистісного підходу вимагає визначення умов та дотримання вимоги створення: атмосфери доброзичливості і співробітництва; співуправління й самоврядування; творчої діяльності викладачів і магістрантів; розвитку активності й самостійності кожного магістранта. Особистісний підхід став головною умовою ПМВПДС.

ПМВПДС враховувала особливості кожної особистості майбутніх

викладачів вищої школи, задіяних в експерименті. Основною засадою ПМВПДС є результуюча якість підготовки магістранта (користувача) до проектування дидактичних систем (ГВП), яка була включена до процесу наукового пізнання досліджуваного явища, ПМВПДС і була затребуваною користувачами.

Особистісний підхід до ПМВПДС ураховував багатовимірну концепцію особистості, у якій людина, яка опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та свою індивідуальність. У людині співіснує унікальне динамічне співвідношення потребнісно-вольових переживань, змістів, просторово-часових орієнтацій, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи і підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю (В. Моргун [479, с. 33]). На основі запропонованої автором схеми багатовимірної структури особистості була розроблена модель ГВП, подана далі у підрозділі 4.1.

Здійснюючи ПМВПДС, важливо досягти розуміння кожним магістрантом протиріччя проблеми особистісно-орієнтованих технологій навчання: окреме використання технологічного підходу нівелює особистість, формує її зовнішніми впливами, має на меті її успішну соціалізацію та пристосування до соціального середовища. Але не зможе знеособлене соціальне оточення замінити „людяного” педагога та зробити вихованця особистістю. Тому ще в умовах магістратури майбутній викладач ЗВО має плекати в собі людяність, готуватися до того, що його майбутні студенти хочуть бачити у викладачеві людину. Також магістранти мають усвідомити, що нині „технологія робить єдиним джерелом стійкої стратегічної переваги кваліфікації і знання” (Л. Туроу [724, с. 384]), і прагнути оволодіти потрібними для проектування дидактичних систем знаннями, професійними вміннями, що дасть їм змогу самоствердитися, самореалізуватися як „людяному” педагогу.

Також об’єктивна необхідність особистісного підходу до ПМВПДС

викликана вимогами постіндустріального суспільства, яке потребує викладача ЗВО як самостійно мислячої людини, здатної до самореалізації у проектуванні дидактичних систем на основі об'єктивної самооцінки.

Означеної мети магістрант може досягти, застосовуючи особистісний підхід до проектування і реалізації власної дидактичної системи, адже вже відбулося в минуле навчання, орієнтоване на засвоєння і відтворення знань, навичок і умінь абстрактним середнім студентом. Гуманізація й індивідуалізація як головні стратегічні напрями розвитку ЗВО у світі визначає важливість особистісного підходу до ПМВПДС; майбутній викладач має усвідомити, що у центрі уваги його як викладача має бути особистість студента, його навчальна пізнавальна діяльність, а не власне викладання; у тандемі „викладач – студент” провідним є студент, а традиційна дидактична парадигма „викладач – підручник – студент” має бути замінена на „студент – підручник – викладач”.

З особистістю студента пов'язували свої дослідження представники гуманістичної психології і педагогіки, пропонуючи різні шляхи орієнтації на індивідуальні особливості студентів.

Так, біхевіоризм пропонував технологічне вирішення проблеми на основі біологічної сутності людини, гарантуючи запланований результат. Натомість, гуманістичний напрям у психології виокремлює такі основні принципи навчальної діяльності особистості студента і викладача: а) індивід знаходиться в центрі постійно мінливого світу; звідси випливає два висновки, надзвичайно важливих для педагога: для кожного індивіда значимий власний світ сприйняття навколишньої дійсності; цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаний ніким ззовні; б) людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного відношення і розуміння; в) індивід прагне до самопізнання і до самореалізації; він має внутрішню потребу до самовдосконалення; г) взаєморозуміння, настільки необхідне для розвитку особистості, може досягатися тільки в результаті спілкування; д) самовдосконалення відбувається на основі взаємодії із середовищем, з іншими людьми; зовнішня

оцінка дуже істотна для людини, її самопізнання, що досягається в результаті прямих чи прихованих контактів (С. Rogers [852, с. 435]).

Погляди яскравого представника гуманістичного напрямку К. Роджерса можуть бути основою особистісного підходу до ПМВПДС. Складність застосування особистісного підходу значною мірою викликана відсутністю у представників гуманістичного напрямку відмінностей категорій „людина” і „особистість”; відсутньою є також схема, яка визначає місце особистості у суспільстві, діяльності тощо (В. Краєвський [347]).

На необхідність особистісного підходу вказували ще Л. Виготський (теорія зони найближчого розвитку), П. Гальперін (теорія поетапного формування розумових дій), О. Леонт'єв (теорія розвитку особистості) В. Давидов, Д. Ельконін (теорія змістового узагальнення, розвиваючого навчання) та ін., однак реалізувати ці теорії в умовах панування авторитарного стилю у вищій школі й науці було абсолютно неможливим.

Застосовуючи особистісний підхід до ПМВПДС, ми готували майбутнього викладача до виконання ним інших ролей і функцій. Якщо у традиційному освітньому процесі ЗВО викладач і підручник є основними й компетентними джерелами знань, а викладач – контролюючий суб'єкт пізнання, то, керуючись особистісним підходом, майбутній викладач має виконувати роль організатора активної самостійної пізнавальної діяльності студента, його консультанта, наставника і помічника. В умовах магістратури акцент робився на розвиток у майбутнього викладача професійних умінь, пов'язаних із діагностикою діяльності студентів, а не просто з контролем їхніх знань і вмінь. Важливо набути майбутньому викладачеві вміння і майстерності вчасно допомогти кваліфікованими діями усунути труднощі студента щодо пізнання й застосування знань, що значно складніше, ніж за традиційного навчання.

Застосовуючи особистісний підхід до ПМВПДС, слід було надати майбутньому викладачеві вміння диференційовано підходити до навчання студентів, ураховувати рівень їхнього інтелектуального розвитку, здібності і

здатки, а також підготовку з конкретного предмета. Власне й кожен магістрант був центральною фігурою ПМВПДС, його пізнавальна діяльність знаходилася в центрі уваги дослідника, його викладачів, розроблювачів навчальних комплексів дисциплін й електронних засобів навчання, адміністрації. Послідовна реалізація особистісного підходу до ПМВПДС передбачала також цілісність особистості магістранта як майбутнього викладача ЗВО. Тут ми керувалися застереженнями представників холізму, що слід піклуватися про розвиток соціальних, естетичних, фізичних, емоційних, творчих і духовних якостей кожної особистості так, як і про її професійні й інтелектуальні вміння (R. Miller [848, с. 153]).

Майбутні викладачі вищої школи ще в умовах магістратури мають зрозуміти важливість проектування дидактичних систем, орієнтованих на потреби інформаційного суспільства, яке, на відміну від індустріального, більше зацікавлене у здатності громадян самостійно й активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до змінних умов життя. Ще нещодавно проектувати дидактичні системи було неможливо через відсутність реальних умов для їх виконання, за традиційних засобів навчання. В останні роки нові умови починають створюватися і в Україні, які забезпечать такі можливості:

1) залучення кожного учня чи студента до активного пізнавального процесу, застосування знань на практиці і чіткого усвідомлення, де, як і з якою метою ці знання можуть бути застосовані;

2) співробітництва у вирішенні різних проблем, прояву відповідних комунікативних умінь;

3) широкого спілкування зі учнями чи студентами з інших закладів освіти свого регіону, інших регіонів України й інших країн світу;

4) з метою формування власної незалежної й аргументованої думки з якоїсь проблеми скористатися вільним доступом до необхідної інформації в інформаційних центрах як свого закладу освіти, так і наукових, культурних, інформаційних центрах усього світу;

5) постійного випробування своїх моральних, інтелектуальних, фізичних

сил для вирішення різноманітних проблем, уміння їх вирішувати спільними зусиллями, виконуючи різні соціальні ролі.

Через проектування дидактичних систем майбутній викладач може створити умови для розвитку особистості своїх студентів, які володіють необхідними якостями для використання цих можливостей. Для цього майбутні викладачі вчаться проектувати важливі складники дидактичних систем: зміст освіти, інноваційні технології навчання, засоби сучасних інформаційних технологій навчання – електронні засоби (радіо, телебачення, комп'ютери), внутрішню мережу Інтранет та глобальну – Інтернет.

Особистісний підхід до ПМВПДС передбачав підготовку викладачів вищої школи в умовах магістратури до широкого застосування інформаційних технологій навчання, технологій кооперативного навчання (cooperative learning). Магістранти усвідомлювали переваги цих технологій навчання: вони широко враховують інтереси розвитку особистості учня чи студента; легко адаптуються до реального навчального процесу, не змінюючи докорінно змісту навчання, визначеного освітнім стандартом, дають змогу досягати поставленої мети підготовки учня чи студента; за своєю філософською і психологічною суттю є гуманістичними технологіями, забезпечують не тільки успішне засвоєння навчального матеріалу всіма учнями чи студентами, а й їх духовний, інтелектуальний, моральний розвиток, комунікабельність, самостійність, доброзичливість, бажання допомогти іншим. У особистісному підході до ПМВПДС відсутні суперництво, зарозумілість, авторитарність, які породжує традиційна дидактика.

Особистісний підхід для освітніх систем є пріоритетним, він зведений до рангу ключового психолого-педагогічного принципу організації навчально-виховного процесу (Р. Вайнола [104, с. 49]. Виділимо найсуттєвіші ознаки особистісного підходу стосовно проектувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, узагальнивши результати сучасних наукових досліджень (І. Зязюн [541], Д. Левітес [420], А. Петровський [548], В. Серіков [639], В. Стрельніков [686], М. Чобітько

[768; 769], І. Якиманська [810] та ін.):

1) пріоритет мотиваційно-ціннісного компонента особистісно-сислової сфери студента;

2) культивування у студента досвіду проектування дидактичних систем, визнання його права на помилку;

3) включення досвіду проектувальної діяльності студента до освітнього процесу, актуалізація цього досвіду, яка забезпечується через проблематизацію навчальних занять, спільного цілепокладання і проектування, постійної рефлексії;

4) визнання цінності спільного досвіду проектувальної діяльності, особистісної взаємодії, колективної роботи в освітньому процесі;

5) побудова процесу навчання проектувальній діяльності з урахуванням психологічних особливостей кожного студента, його навчальних можливостей та індивідуальних способів опрацювання інформації;

б) переорієнтація навчального процесу на постановку і розв'язання студентами індивідуальних пізнавальних, дослідницьких, проектувальних навчальних завдань;

7) зміна позиції викладача у ПМВПДС з інформатора і контролера на позицію фасилітатора, координатора, що створює умови для становлення студента як суб'єкта проектувальної діяльності.

Викладач-фасилітатор, проектуючи власну дидактичну систему, має керуватися такими принципами:

– повної довіри до своїх студентів впродовж всього навчального процесу;

– допомоги окремим студентам і групам студентів у формулюванні й уточненні їхньої мети і завдань;

– розуміння наявності у кожного студента внутрішньої мотивації до навчання;

– допомоги студентам у подоланні ними труднощів вирішення конкретних проблем на основі надання їм власного досвіду розв'язання цих

проблем;

- розвитку в собі здатності відчувати емоційний настрій окремих студентів і студентських груп і приймати його;
- активної участі у груповій взаємодії;
- відкритого вияву в групі своїх почуттів;
- прагнення досягти емпатії, розуміння почуттів і переживань кожного студента;
- активного самопізнання, знання своїх переваг і недоліків (С. Rogers [851; 852; 853]).

Застосовуючи особистісний підхід у процесі ПМВПДС важливо не ототожнювати його з індивідуальним, применшуючи роль мікросередовища, соціального оточення (Р. Вайнола [104, с. 45]). ЗВО належить значна роль у створенні освітньо-розвивального середовища.

ПМВПДС, як зазначалося, є актуальним завданням педагогічної освіти в умовах магістратури. У ЗВО має бути створене творче соціокультурне середовище, яке, безперечно, сприяє професійній самореалізації майбутніх викладачів у цілому, і формуванню готовності до проектування дидактичних систем, зокрема. Щодо питання про первинність технологічного чи особистісного підходу у ПМВПДС, ми схильні до думки, що технології педагогічного процесу мають забезпечувати суб'єктну позицію студента у пізнавальній діяльності, орієнтувати його на постійний саморозвиток (О. Пехота [553, с. 26–27]), а орієнтація на розвиток особистості кожного магістранта має бути покладена в основу ПМВПДС і мати продуктивний характер (Г. Романова [616, с. 74]).

Процес ПМВПДС з позиції гуманістичної парадигми й особистісного підходу зокрема має забезпечувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного магістранта. Викладачі, які реалізують ПМВПДС, маючи досвід проектування дидактичних систем, є наставниками і старшими партнерами, які показують варіативність шляхів досягнення мети проектування дидактичних систем, створюють необхідні для цього проектування умови.

Гуманітарний підхід, який лише складається, є близьким до особистісного, однак він має суттєві недоліки. Так, зовнішніми його ознаками є: образність мови гуманітарного тексту, суб'єктивізм поглядів автора, перевага якісним, а не кількісним методам оцінювання явищ тощо. А головним у гуманітарному дослідженні є ретельне вивчення й об'єктивне відображення дійсності „без прикрас”, її недоліків, а не лише переваг.

Особистісний підхід є популярним у більшості розвинутих країн світу. Головною його рисою є увага до індивідуальності людини, її особистості, орієнтація на розвиток свідомого самостійного критичного мислення. Особистісний підхід розглядається у світовій педагогічній практиці як альтернативний традиційному підходові, орієнтованому на засвоєння і відтворення готових знань. Ми здійснювали таку ПМВПДС, яка відповідала запиту сучасного соціуму, урахувала потреби, можливості й особливості кожного магістранта, змінювала пріоритети із засвоєння студентом готових знань на самостійну його діяльність із проектування дидактичних систем.

Таким чином, у центрі використаного нами особистісного підходу була особистість майбутнього викладача вищої школи, розуміння якої запозичене з психології. Її цінність визначила орієнтацію дослідження на ПМВПДС і відповідних їй технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості кожного магістранта.

Розглянувши можливості застосування вищевказаних підходів до ПМВПДС (синергетичного, системного, андрагогічного, акмеологічного діяльнісного, технологічного, особистісного), зауважимо, що їхня ефективність, найперше, у зростанні ГВП, залежить від *навчального середовища*. ПМВПДС не може бути ефективною, якщо середовище їй не сприятиме, а технологічний підхід буде непродуктивним, якщо технології навчання будуть суперечити навчальному середовищу. Особистісний підхід також не забезпечить якісної ПМВПДС, якщо не враховуватиме соціокультурного контексту зростання ГВП.

Останнім часом *середовищний підхід* до проектування освітніх процесів

став активно розроблятися. Він застосовується, зокрема, у дослідженнях проблем підготовки соціальних педагогів, соціалізації, соціальної адаптації (А. Капська, А. Мудрик, В. Семенов, В. Сластьонін, Л. Хомич та ін.), історії, теорії та практики функціонування і розвитку освітніх систем (Л. Новикова, В. Ясвін та ін.). Однак, поки що немає досліджень проблем управління впливами середовища на ПМВПДС та шляхів створення сприятливих можливостей навчального середовища для задоволення потреб суб'єктів навчального процесу, хоча вони активно обговорюються дослідниками виховних систем (Ю. Бродський, О. Коберник, М. Шакуров та ін.).

Вирішити протиріччя між тенденцією до повнішого використання можливостей навчального середовища і відсутністю відповідних технологій має обговорювана в останній час концепція середовищного підходу до навчання. Вчені шукають способи організації навчального середовища і проектування освітніх систем, що розвивають особистість, шляхи комплексного впливу на особистість (А. Хуторський [754]).

У науковому розумінні середовищний підхід розглядається як теорія і технологія управління процесами формування і розвитку особистості того, хто вчиться, засобами середовища; у буденному – як ставлення середовища до особистості й її до середовища; в інструментальному – система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування (конструювання, моделювання, діагностики) результату навчання.

На значенні середовища для розвитку людини наголошували ще К. Ушинський, А. Лазурський, П. Лесгафт, Л. Толстой та ін., практично реалізована ідея виховання середовищем у США в „школах без стін” (Р. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен) та школах „екосистемах” (Дж. Гудленд), у Німеччині в інтегрованих (сусідських) школах (Е. Нігермайер, Ю. Ціммер), у Франції в „паралельних школах” (Б. Бло, Л. Порше, П. Ферра), у радянській педагогіці середовища та практиці соціального виховання (Н. Йорданський, О. Калашников, А. Макаренко, С. Шацький та ін.). Видатні українські педагоги і психологи керувалися формулами: „виховує не сам вихователь, а

середовище” (А. Макаренко [446]), „середовище – спадковість – виховання” (Г. Костюк [337]).

Середовищний підхід до ПМВПДС є новою, особливою галуззю соціального управління. У сучасних умовах з появою нових наук – синергетики, металогіки, філософської лінгвістики, функціонально-структурного аналізу, – по-новому розглядаються можливості цього підходу.

Синергетика у плані управління середовищем доповнює класичну схему „управлінський вплив – бажаний результат” системою „нелінійного, м’якого управління” (І. Пригожин [572]). Ця система полягає у пошуку „резонансних зон” і „топологічно вивіреному „вколюванні” середовища у потрібний час і в потрібному місці” [696, с. 99].

Згідно з положеннями металогіки, яка вивчає будову і властивості формально-логічних систем, підхід до ПМВПДС можна характеризувати з позицій синтактики (структури понятійного апарату), семантики (значення підходу в цілому та його частин), прагматики (практичного використання).

Функціонально-структурний аналіз, як методологічна основа середовищного підходу до ПМВПДС, уможливорює керування процесами, що відбуваються в системі, шляхом підбору необхідних її параметрів.

Сучасна педагогічна наука характеризується тенденцією інтеграції різних галузей знань, застосування широких мовних конструкцій та намагання вживати чітку однозначну лексику і технологічне, практико-орієнтоване знання (В. Слободчиков [657, с. 18–24]). Здійснюючи ПМВПДС, ми оперували поняттями: стихія (сила, яка діє у природному чи суспільному середовищі у вигляді будь-якого руху, інформаційного потоку, потягу, інтересу, настрою тощо), ніша (конкретний простір можливостей, який дає змогу людині задовольняти свої потреби), спосіб життя (у значенні способу буття і способу досягнення мети); особистість як суб’єкт і об’єкт виховання; дія творення середовища (за: [696, с. 99–100]).

Згідно середовищного підходу, тривале перебування у середовищі усереднює особистість: бідне середовище збіднює, багате – збагачує,

обмежене – обмежує, здорове – оздоровлює, вільне середовище робить людину вільною. Дане положення має значення для оцінювання якості ПМВПДС, визначення мети і шляхів її реалізації.

Навчальне середовище опосередковує майбутніх викладачів вищої школи спектром можливостей першого і другого рівнів. Навчальне середовище першого рівня надає можливості спостерігати, змагатися, спілкуватися з проблеми проектування дидактичних систем; другого рівня – створює умови, що дозволяють їм реально навчитися проектувати дидактичні системи. Середовище у значенні засобів може робити майбутніх викладачів вищої школи більш компетентними, шляхетними, оздоровлювати, об'єднувати й зміцнювати колектив. Згідно з цим ПМВПДС можливе за умови врахування можливостей у цьому навчального середовища.

Щодо значення стихій і ніш для ПМВПДС у середовищному підході, зазначимо, що спосіб діяльності магістрантів з проектування дидактичних систем залежав від середовища і гри його стихій, змушував їх рухатися коридором прокладених способом буття можливостей. Творче середовище пропонує одні можливості, а середовище суперництва – інші.

Власне, ПМВПДС можлива лише на основі врахування стихій як динамічних складників середовища та належних значень його ніш. Поява середовища з відповідними якостями його ніш є наслідком певних дій. Щоб одержати потрібне навчальне середовище, треба знати, що зміст дій (забезпечення, оформлення, облаштування) „працює” на ніші, а способи дій (суперництво, співучасть, співробітництво) – на стихії. Дії проектант дидактичних систем, які породжують, упереджують, підтримують чи руйнують стихії та ніші, здатні продукувати необхідні значення навчального середовища [696, с. 100].

Середовищний підхід до ПМВПДС передбачав застосування поняття „сетинг” (Setting – англ. „освітнє середовище”, оточення, місце зустрічей і контактів людини, що має своєрідні матеріальні й соціальні характеристики), досліджене проектом „Екологія розвитку людини” у 70–80-і роки ХХ століття

у США і країнах Європи. Було досліджено взаємну акомодацию активної, зростаючої людини і змінних якостей сетингів (безпосередніх середовищ, у яких живе зростаюча особистість), а також вплив на цей процес відношень між цими сетингами та більш значними контекстами, до яких вони входять (U. Bronfenbrenner [824, с. 21]).

Взаємодіючи із навчальним середовищем, особистість майбутнього викладача вищої школи соціалізується, розвиває свої важливі якості: розуміння оточення, здатність пізнавати його властивості, проектувати навчальне середовище як елемент дидактичної системи на належному рівні за формою і змістом. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем ґрунтувалася на так званому хроносистемному підході (U. Bronfenbrenner [825]), коли час розглядався не тільки як атрибут розвитку студента, а й якості навчального середовища.

Майбутні викладачі вищої школи, проектуючи елементи навчального середовища, мали враховувати концентричний вигляд екологічного середовища як системи структур мікро-, мезо-, екзо- та макрорівнів (за У. Бронфенбреннером). Якщо для студента мікросистемою є його патерн (сукупність) дій, ролей і взаємин у первинному сетингу, то мезосистемою – сукупність пов'язаних сетингів, у яких він бере активну участь (власна сім'я чи батьківська родина, академічна група в університеті, однокурсники, якщо працює – колеги на роботі, компанії за інтересами, громадські організації тощо). Екзосистема включає ті сетинги, які впливають на розвиток студента і домінуючий сетинг, хоча й не залучають особистість до активної участі. Макросистема є сукупністю згадуваних рівнів (мікро-, мезо- та екзо-) систем, відносно стабільною за формою і змістом, цілісною на рівні субкультури, підтримуваною ідеологією, системами вірувань.

Майбутні проектант дидактичних систем вчилися застосовувати (за У. Бронфенбреннером) три різні функціональні форми діадної взаємодії (з англ. dyad – двійка, пара): діаду спостереження (an observational dyad), діаду сумісної діяльності (a joint activity dyad) і „провідну діаду” (a primary dyad).

Діаду спостереження актуалізували, організовуючи взаємне спостереження за діяльністю студентів, трансформували її в діаду сумісної діяльності, що сприяло зростанню мотивації студентів самостійно удосконалювати свою діяльність, кращій її координації з діями партнерів, стимулювало прискорення виховного процесу в діаді через появу афективних взаємин учасників діадних взаємодій з характерною їм силою й виразністю. Афективні взаємини відігравали вирішальну роль у формуванні „провідної діади”, коли зв’язок учасників продовжував існувати, навіть якщо вони були не разом, залишалися один для одного об’єктами сильних емоційних переживань, з’являлися в думках і продовжували впливати на поведінку один одного (U. Bronfenbrenner [824, с. 60]).

Наведену характеристику діадної взаємодії майбутні викладачі вищої школи використовували, враховуючи її відносну компактність і простоту, для проектування якісної діадної взаємодії з майбутніми студентами. Вони взяли до уваги висновок У. Бронфенбреннера, що конструктивний вплив на розвиток особистості студента можливий за умови впливу на його оточення (освітнє середовище). Вивчення цієї теорії майбутніми викладачами вищої школи в умовах магістратури сприяло розвитку їхньої педагогічної майстерності, зважаючи на можливості впливу на студентів засобами:

а) „діади спостереження” – майбутній викладач намагався бути взірцем для вихованців, слідкував за своєю поведінкою, зовнішнім виглядом, мовою;

б) „діади сумісної діяльності” – майбутній викладач постійно знаходив можливості для включення у спільну діяльність всіх магістрантів групи, організовував наукову роботу, наукові конференції, готував мультимедійні презентації, свята, походи до музеїв, картинних галерей тощо;

в) „провідної діади” – майбутній викладач вчився створювати продуктивні конфлікти і „гасити” негативні афективні стосунки, шукав можливостей співробітництва з музеями, театрами, різними громадськими організаціями, сім’ями, батьками студентів, гуртками, секціями, тощо.

Середовищний підхід до ПМВПДС сприяв: удосконаленню формування

мети, планування і втілення програм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; створенню умов для кращої реалізації можливостей інших підходів до ПМВПДС; перетворенню майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури у дослідників, суб'єктів творчої практики.

На теоретичному й методичному рівні середовищний підхід: сприяв раціоналізації дослідження за рахунок формалізації і систематизації структур наукового знання, уніфікації мови, технологізації управлінських процедур взаємодії суб'єктів освітнього середовища; показав можливості резонансного впливу на підготовку викладачів вищої школи засобом „м'якого управління” нею; ввів до наукового обігу нові поняття – „ніша”, „стихія”, „діада”, – які дали цілісне уявлення про освітнє середовище і умови його перетворення в засіб ПМВПДС; продемонстрував перспективу збагачення дидактики новими знаннями з інших наук.

Реалізація ПМВПДС також забезпечується виділенням і вивченням освітніх умов та провідних тенденцій виникнення й розвитку ГВП у межах культурологічного, аксіологічного, компетентнісного, деонтологічного підходів, адже: упровадження культурологічного підходу в систему ПМВПДС передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості магістранта у культурі; у відповідності з аксіологічним підходом зародження знань про проектування дидактичних систем детермінується системою ціннісних відносин майбутнього викладача щодо професійної діяльності в цьому аспекті; компетентнісний підхід спрямовує майбутніх викладачів на засвоєння системи знань і умінь, які слугують підґрунтям проектування дидактичних систем; акмеологічний підхід дозволяє визначити інтеграцію природних і соціокультурних чинників на перехід від зовнішнього управління до внутрішнього контролю розвитку ГВП; деонтологічний підхід передбачає оцінку поведінки, вчинків і дій майбутнього викладача стосовно моральних норм і правил на основі усвідомлення моральних обов'язків.

Коротко з'ясуємо суть *культурологічного підходу* і досвід його використання для ПМВПДС.

У дидактиці культурологічний підхід з'явився з розвитком її гуманістичного спрямування, що пов'язано з розробкою принципу культуровідповідності (І. Песталоцці, В. Дистервег), розумінням педагогами культури як засобу формування особистості вихованця (К. Вентцель, К. Гельвецій, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.).

У ХХ столітті культурологічний підхід у дидактиці набув подальшого розвитку у працях В. Краєвського [347], І. Лернера [427], М. Скаткіна [652] та ін., які вважали головною у змісті освіти не лише науку, а педагогічно адаптовану культуру в цілому, у системі гуманізації навчання В. Сухомлинського [706], педагогіці співробітництва (Ш. Амонашвілі [12], О. Газман [142], В. Шаталов [782] та ін.), розвивальному навчанні (Д. Ельконін [806], В. Давидов [196] та ін.).

Сьогодні культурологічний підхід розглядається як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя (зокрема ПМВПДС) через призму системоутворювальних культурологічних понять: культура, культурні зразки, уклад і спосіб життя, норми і цінності, культурна діяльність і інтереси тощо (Н. Крилова [361]); як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності, яка має свою основу – аксіологію – учіння про цінності та ціннісну структуру світу (С. Смирнов [533]). Обумовлений культурологічний підхід об'єктивним зв'язком людини (як частиною культури) з культурою (як системою цінностей); людина не лише розвивається на основі освоєної культури, а й стає творцем нових елементів культури, тобто вносить у неї щось принципово нове; звідси – освоєння культури як системи цінностей забезпечує розвиток самої людини і її становлення як творчої особистості (С. Смирнов [533]). Із позицій культуроутворювальної функції головна ідея освіти полягає у виконанні місії виховання людини культури, а через неї – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури (В. Гриньова [495, с. 85]).

Культурологічний підхід указує поворот усіх компонентів освіти до

культури і людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку (Є. Бондаревська [91, с. 43–44]), а „культурологічна школа”, яка працює на основі культурологічного підходу, пріоритетом має вивчення культури і її суб'єкта – людини; формування цілісного образу культури; пов'язання загальної картини світу із загальною картиною культури (Є. Бондаревська [91, с. 19]). Культура вважається опосередковано вихідним поняттям культурологічного підходу, розробляється ідея культуротворчого середовища в освіті (А. Макареня [448]).

Виховання на основі культурологічного підходу є цілеспрямованим сходженням дитини до культури сучасного їй суспільства, входження її за допомогою педагога в контекст культури і розвиток здатності жити в сучасному суспільстві, свідомо будувати своє життя, гідне Людини; дитина – „творець, продукт, продовжувач культури” (Н. Щуркова [804, с. 7–8]).

У цілому, як загальнонауковий метод, культурологічний підхід у ПМВПДС передбачає розуміння і пояснення досліджуваного об'єкта як культурного явища чи процесу, розглядає майбутнього викладача вищої школи як суб'єкта, головну дійову особу цієї підготовки. Культурологічний підхід як методологічна основа ПМВПДС передбачає використання феномена культури як основного для розуміння й пояснення процесу цієї підготовки.

У культурологічному підході як методі ПМВПДС культура трактується як проективно орієнтований гуманістичний зміст освіти; освіта – як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток особистості студента; пізнавальний процес, творчість і діалог – як способи саморозвитку готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем і їхньої подальшої самореалізації.

Через культурологічний підхід до ПМВПДС реалізуються принципи культуротворчості і культуровідповідності у проектуванні дидактичних систем, культура стає змістом підготовки викладачів вищої школи у магістратурі і використовується як основа ПМВПДС, створюються умови для збагачення майбутніх викладачів вищої школи інформацією про культуру

проектування дидактичних систем і знаходження свого місця у цій культуротворчій діяльності.

У руслі культурологічного підходу до ПМВПДС (Є. Бондаревська [91], І. Бех [67], І. Зязюн [256], В. Кремень [358; 359; 360], Н. Крилова [361] та ін.) найбільш важливими етапами процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи є: 1) освоєння норм, правил проектування дидактичних систем, способів (технологій) проектувальної діяльності; 2) присвоєння цінностей культури проектування дидактичних систем, розвиток гуманістичного світогляду; 3) трансляцію культури проектування дидактичних систем у безпосередню реалізацію у професійній діяльності і творчості внутрішніх духовно-моральних установок, гуманістичного світогляду, накопичених знань і вмінь проектування дидактичних систем, орієнтованих на благо соціуму. Ці етапи розвитку особистості характеризуються різним ступенем сформованості її якостей: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий.

Зростання ГВП на основі культурологічного підходу характеризується націленістю на розвиток культури та суб'єктності майбутніх викладачів вищої школи у процесі ПМВПДС.

Згідно культурологічного підходу до ПМВПДС досліджувані факти, явища і процеси слід розуміти як прояв культури, магістрант є суб'єктом розвитку готовності до проектування власної дидактичної системи і перебуває в діалозі з оточенням. Через зміст освіти й засвоєння магістрантом зовнішньої соціальної поведінки відбувається інтеріоризація – формування внутрішніх структур його психіки у власному культурному досвіді особистості, осмислене розуміння майбутньої діяльності.

Аналіз наукових досліджень з проблеми взаємодії культури й освіти дає змогу виділити такі три напрями: 1) вивчення культурогенези освіти, її гуманістичної й етичної спрямованості (Є. Бондаревська [91], В. Гриньова [174; 177], Н. Крилова [361], А. Макареня [448], О. Пономаренко [568] та ін.); 2) аналіз освіти як культурного феномену, обґрунтування методологічного рівня розуміння проблем взаємозалежності культури й освіти (Б. Гершунський

[150; 152], І. Ісаєв [267], Є. Лодатко [435], П. Щербань [801; 802] та ін.); 3) обґрунтування нової методології педагогічних досліджень, згідно якої людина є суб'єктом освіти, культури й світового історичного процесу (О. Газман [142], І. Зязюн [259], Л. Кравченко [342; 346], С. Чорна [771; 772], Н. Яковлева [811], Н. Яремчук [816] та ін.).

У руслі нашого дослідження ПМВПДС значний внесок у розробку культурологічного підходу зробили Ш. Амонашвілі [12], Л. Кравченко [342; 346], Н. Крилова [361], В. Сластьонін [655] та ін.

У сучасній освітній парадигмі ПМВПДС має відповідати логіці культуровідповідності поліхронному культурному простору та бути адекватною сучасному рівневі постіндустріальної культури.

Отже, культурологічний підхід вимагає забезпечення відповідності ПМВПДС культурам традиційного й інструктивного типу, культурній специфіці регіонів і культурному віку тих соціальних груп, які є замовниками освітніх послуг. Також в умовах відкритого, поліваріативного освітнього простору ПМВПДС має розглядати кожного магістранта як суб'єкта власної життєдіяльності і творця культури, бути креативною моделлю цієї підготовки, відображати основні ознаки сучасної культури, забезпечуючи високий рівень ГВП, міжкультурну толерантність, здатність до самоосвіти і саморозвитку упродовж життя, гуманістичну спрямованість домінуючих соціальних цінностей.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури наводить на висновок, що ПМВПДС має відповідати сучасному етапу розвитку суспільства, бути складником „галузі культуротворення” (Б. Гершунський [152]), адже гармонійна взаємодія культури й освіти сприяє засвоєнню магістрантами культурних цінностей і знань. Засвоєння культури у процесі вищої освіти є основним засобом виховання й розвитку особистісно-професійної культури майбутніх викладачів вищої школи.

У нашому дослідженні культурологічний підхід, як сукупність теоретико-методологічних положень, забезпечував аналіз ПМВПДС на основі

застосування системоутворювальних культурологічних понять (культура, уклад і спосіб життя, культурні зразки, норми і цінності, культурна діяльність, культурне середовище тощо); як загальнонауковий метод допоміг зрозуміти і дослідити ПМВПДС як культурне явище; як методологічна основа і метод дослідження дозволив трактувати ПМВПДС як процес оволодіння культурою проектування дидактичних систем, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості магістранта як суб'єкта, зміст ПМВПДС як узагальнену культуру, призначену для самореалізації та саморозвитку суб'єктів проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Керуючись культурологічним підходом, ПМВПДС визначаємо як культуротворчий процес, в якому майбутні викладачі вищої школи реалізують себе як суб'єкти культури, зміст навчання будується відповідно до змісту культури проектування дидактичних систем, застосовуються суб'єктно-орієнтовані дидактичні системи, використовуються культурні критерії оцінювання ГВП.

Становлення магістрантів суб'єктами культури проектування дидактичних систем є процесом поетапного оволодіння змістом культури у проектувальної діяльності. Такими етапами можуть бути:

- 1) етап освоєння способів, норм і вимог до проектувальної діяльності;
- 2) етап засвоєння компонентів культури проектування;
- 3) етап засвоєння цінностей культури проектування, їх внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні;
- 4) етап трансляції суб'єктом культури проектування.

Узагальненим критерієм даного процесу є ступінь активності магістрантів у оволодінні складниками культури проектування під час навчання та професійної діяльності.

Нами реалізовані засади культурологічного підходу до ПМВПДС у формувальному експерименті, якими є:

- розуміння кожного магістранта як творця культури в аспекті проектування дидактичних систем, орієнтація на особистість як суб'єкта

особистісно-професійного розвитку;

- розуміння культури як засобу, умови й результату ПМВПДС;
- проектування змісту і технологій викладання навчальних предметів;
- опора на культуру як світовий досвід підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем;
- спрямованість на використання культури та її цінностей для професійної соціалізації магістрантів, зокрема, формування їхньої готовності до проектування дидактичних систем;
- використання культурологічної інформації для проектування дидактичних систем, що розширює можливості магістрантів у оволодінні змістом проектувальної діяльності як узагальненим досвідом культури;
- спрямованість на осмислення магістрантами гуманістичності процесу проектування дидактичних систем як факту культурного розвитку людини, формування внутрішньої культури проектувальної діяльності;
- проектування діалогічних взаємин суб'єктів навчання, що сприяють розвитку у магістрантів якостей людини культури й відповідних їм проектувальних умінь.

У межах педагогічної аксіології склався *аксіологічний підхід* (гр. *axios* – цінний), або ціннісний підхід, який застосуємо до ПМВПДС як один з методологічних підходів. Якщо вбачати у професії викладача вищої школи систему життєвих цінностей, то проектування дидактичних систем є процесом, у якому викладач в умовах магістратури й подальшого професійного шляху втілює свою позицію стосовно цих цінностей. Такими цінностями є ставлення до дидактичної системи як засобу розвитку гуманістичної сутності людини, а до людини як до суб'єкта пізнання, творчості й спілкування. Аксіологічний підхід відповідає суті сучасної ПМВПДС, принципи якої: гуманізація, демократизація, діяльнісний характер, варіативність, відкритість, мобільність.

Спираючись на дослідження прихильників аксіологічного підходу (В. Вікторов [126], С. Вітвицька [127], Б. Гершунський [149], В. Гриньова [171], І. Зязюн [254], Т. Калюжна [277], А. Кирьякова [287], С. Кострюков [336],

Л. Кравченко [341], В. Сластьонін [655], Н. Ткачова [721], О. Шевнюк [785], Н. Щуркова [804] та ін.), змістом ПМВПДС можна вважати цінності життя, а аксіологізацію як процес, результатом якого є розвиток ціннісного ставлення магістранта до проектування дидактичних систем у стійкі життєво ціннісні й професійно значущі орієнтації, що зумовлюють його подальший творчий пошук у проектувальній діяльності.

Аксіологічний підхід розглядається як ціннісна спрямованість у педагогічній діяльності, орієнтація педагога на загальнолюдські цінності. Цінностями освіти є цінності-знання, технологічні цінності, якості, які реалізуються в педагогічній діяльності, спрямовані на розвиток педагога, на його ціннісні орієнтації і, як результат, – на його вихованців [171].

Суміжні науки, зокрема – соціологія, культурологія, етнологія, психологія, – надали педагогічній аксіології основу для вироблення понятійного поля основних термінів – „цінність” і „ціннісні орієнтації”.

Поняття „цінності” у соціологічному аспекті визначається як соціальні цінності, в широкому розумінні – значущість явищ і предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності або невідповідності потребам усього соціуму, окремих соціальних груп і особистостей; у вузькому – моральні та естетичні імперативи, вироблені культурою людства, які є продуктами суспільної свідомості (В. Сластьонін, Л. Подимова [656]).

Ми виходили з того, що соціальні цінності мають бути в основі науково-організаційного забезпечення аксіологічного підходу до ПМВПДС, адже вони є естетичними й моральними імперативами для формування готовності викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

У культурології цінність розглядається як основа будь-якої культури, має значення регулятиву, адже сама культура розуміється як певна сукупність цінностей, стандартів, норм поведінки (Н. Смелзер [662]), сукупність усього створеного чи визнаного соціумом на певній стадії розвитку (П.Сорокін [665]).

Внутрішню культуру магістранта становлять ті духовні цінності, які прийняті ним як особистістю. Проектувальна діяльність здійснюється ним з

урахуванням соціально обумовленої необхідності, магістрант завжди має можливість вибору тих чи інших дидактичних систем, що визначається його інтересами, потребами, переконаннями, умовами, конкретною ситуацією. Від рівня внутрішньої культури магістранта залежить розуміння ним цінностей, перенесення їх на конкретну дидактичну систему, розвиток професійного та особистісного блоків НМСПВ.

Формування ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем відбувається тільки в проектувальній діяльності. Цей процес полягає у засвоєнні магістрантами соціальних цінностей, знань, соціальних норм і правил, що можливо при забезпеченні аксіологічного підходу до ПМВПДС.

Реалізація *компетентнісного підходу* в ПМВПДС сприятиме підготовці кваліфікованого, конкурентоздатного викладача вищої школи, здатного до ефективного проектування дидактичних систем на рівні світових стандартів, готового до професійного розвитку, професійної і соціальної мобільності.

Результатом ПМВПДС має стати освіченість і компетентність майбутнього викладача з проектування дидактичних систем. Якщо освіченість особи вимірюється у знаннях і вміннях, то компетентність – у компетенціях. Компетентність з проектування дидактичних систем багатьох викладачів чітко прив'язана до конкретних потреб індустріального суспільства, яке здає свої позиції. Інформаційне суспільство знання, яке проростає з індустріального, більше орієнтується на зовнішній світ і вимагає іншого типу викладача вищої школи як носія ідей цього суспільства.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (В. Андрущенко [16; 17], Л. Антилогова [22], І. Бех [69], В. Бобрицька [77; 78; 80], А. Вербицький [120], В. Гриньова [177], О. Гура [190; 191], Ю. Демідова [199], Н. Дем'яненко [201], С. Демченко [204; 205], І. Зимня [248], О. Ігнатюк [199], Л. Кайдалова [272; 273], О. Локшина [436], Л. Лук'янова [440], А. Москаленко [484], Г. Муравйова, В. Моругина [488], О. Набока [490], В. Огнев'юк [512], О. Овчарук [318], Дж. Равен [599], З. Рябова, І. Драч, Н. Приходькіна [718],

С. Сисоєва [646; 647], В. Стрельніков [683; 715], Л. Харченко [742], А. Хуторський [752], Г. Цветкова [758], А. Шишко [793] та ін.), присвячених проблемі компетентнісного підходу, дозволяє взяти його за основу ПМВПДС.

Компетентнісний підхід допомагає акцентувати увагу на результаті ПМВПДС, на розвитку готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Саме розвиток цієї готовності є завданням ПМВПДС.

Згідно теорії компетентнісного підходу є двоє базових понять: компетенція і компетентність. Компетенція (від лат. *compete* – підходити, відповідати) є сукупністю взаємопов'язаних властивостей людини, які задані певними предметами і процесами, а компетентність (від лат. *competentis* – відповідний, здатний) є оволодінням нею відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до цієї компетенції і предмета діяльності (А. Хуторський [752, с. 58]). Поняття „компетентність” має два трактування: 1) той, хто володіє компетенцією, правомочний; 2) той, хто знає, відає у певній сфері [382, с. 121].

Завдяки компетентнісному підходу можна класифікувати знання майбутніх викладачів вищої школи з проблематики проектування дидактичних систем, вміння і навички проектувальної діяльності за їх змістом і значенням для подальшого професійного життя.

Взаємозв'язок і внутрішню підпорядкованість понять „компетентність” і „компетенція” визначаємо так: компетенція – комплекс знань, навичок, умінь, які використовуються для виконання проектувальної діяльності (змістовий компонент означеної підготовки); компетентність – інтегральна якість особистості, що визначається сумою набутих компетенцій і здатністю на цій основі виконувати певну діяльність, зокрема, проектувати дидактичні системи.

Майбутньому викладачеві вищої школи ще в умовах магістратури важливо усвідомлювати важливість вироблення в собі компетентності для проектувальної діяльності, яка відповідає характеристикам системності, ситуативності, міжпредметності, практичної орієнтованості й мотивованості

застосування (Л. Кайдалова [272]).

Важливо, що у сучасній вищій школі затребуваними є кваліфіковані й конкурентоздатні викладачі, здатні якісно досягати мети у динамічно змінних умовах. Завдяки компетентнісному підходу викладач вищої школи вчиться проектувати не лише один із структурних компонентів дидактичної системи – зміст освіти. Та й цим змістом передбачено отримання досвіду вирішення студентом життєвих проблем, функцій і соціальних ролей, а не лише знань, які хоч і входять до структури освіченості, але виконують у ній орієнтуючу, підпорядковану роль.

Щодо структури компетентності випускника вищої школи виділяється професійна і соціально-психологічна компетентності, кожна з яких поділяється на загальні (базові, ключові) компетенції, загальні для всіх випускників ЗВО, і спеціальні (В. Гриньова [177, с. 21]).

На основі компетентнісного підходу у попередніх роботах ми дослідили зміст загальних (ключових) і спеціальних компетенцій магістрів педагогіки вищої школи [413, с. 167–177; 414, с. 220–225; 415, с. 11–14]; сформулювали вимоги до особистості магістра педагогіки вищої школи [410, с. 200–203]; застосували професіографічні методиками для визначення готовності магістра педагогіки вищої школи до виконання професійних завдань [391, с. 53–58; 416, с. 180–185].

Так, можна вказати на ключові компетенції, обговорювані на нарадах і семінарах Ради Європи [391, с. 54–55]. *Вивчати*: вміти знаходити користь у досвіді; організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організовувати свої власні прийоми навчання; вміти вирішувати проблеми; самостійно навчатися. *Шукати*: замовляти різні бази даних; опитувати оточення; консультуватися у експертів; отримувати інформацію; вміти працювати з документами і класифікувати їх. *Думати*: організовувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій; критично ставитися до різних аспектів розвитку наших суспільств; самостійно протистояти невпевненості і складності; займати позицію в дискусіях і виробляти свою власну думку;

бачити важливість політичного і економічного оточення, у якому відбувається навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також з оточуючим середовищем; вміти оцінювати твори мистецтва і літератури. *Співробітничати*: вміти співробітничати і працювати в групах; приймати рішення; улагоджувати конфлікти; вміти домовлятися. *Братися за справу*: включатися в проект; бути відповідальним; ввійти в групу чи колектив і внести свій вклад у загальну справу; довести солідарність; вміти організувати свою роботу; вміти користуватися обчислювальними і моделюючими приладами. *Адаптуватися*: вміти використовувати нові інформаційні і комунікативні технології; довести гнучкість в умовах швидких змін; показати стійкість перед труднощами; вміти знаходити нові рішення.

Вимоги до особистості магістра педагогіки вищої школи, його професійних якостей, які важливо знати для удосконалення системи його підготовки до проектування дидактичних систем, важко оцінювати. Деякі з них можна оцінити: уміння аргументувати свої рішення і відстоювати їх; уміння використовувати необхідну наукову літературу, довідкові матеріали і нормативні документи; схильність до ризику; чесність, дисциплінованість, ініціативність; уміння керувати колективом і працювати в ньому [391, с. 55].

Акмеологічний підхід (від дав.-гр. ακμή – найвища точка, вершина, λόγος – учіння) до ПМВПДС дає змогу вивчати закономірності й феномени розвитку викладача вищої школи до ступеня його зрілості, досягнення ним високого рівня розвитку готовності до проектування дидактичних систем. Акмеологія як наука вивчає особистість, індивіда, суб'єкта праці у процесі його високопрофесійної діяльності (О. Антонова [23, с. 17–22], Н. Батечко [45, с. 60–68; 46, с. 14–23; 47, с. 25–29; 52, с. 45–52], А. Бодалев [82], В. Вакуленко [105], О. Гавалешко, В. Пасніченко, Г. Кривко [5], Н. Гузій [187, с. 79–86], А. Деркач [3; 4; 206], О. Дубасенюк [587], А. Козир [315], В. Огнев'юк [512, с. 6–9], С. Пальчевський [528], О. Проценко [590, с. 295–302], В. Радул [600, с. 15–20], В. Стрельников [680, с. 71–74], Х. Шапаренко [778] та ін.). Цей підхід дозволяє розглядати ПМВПДС на різних етапах розвитку готовності викладача

до проектування дидактичних систем від професійного самовизначення в умовах магістратури до самоактуалізації в майбутній професійній діяльності.

Завдяки акмеологічному підходові здійснюється аналіз чинників, які відповідають чи перешкоджають досягненню високих результатів професійної діяльності (Н. Кузьміна [365, с. 14]), серед яких виділяються дві: 1) соціальні макро- й мікрочинники (мікросередовище); 2) психологічні характеристики особистості. Ці групи чинників також поділяються на об'єктивні, незалежні від індивіда, і суб'єктивні, пов'язані з його активним прагненням до самовдосконалення, професійним мисленням, розвинутою антиципацією й особистим ставленням до творчої проектувальної діяльності.

Суть акмеологічного підходу у дослідженні ПМВПДС полягає у вивченні майбутнього викладача вищої школи як цілісного феномена – індивіда, особистості, індивідуальності, суб'єкта життєдіяльності; орієнтації магістранта на постійний саморозвиток і самовдосконалення у проектуванні дидактичних систем, прагненні високих її результатів; організації творчої діяльності майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури і подальшій неперервній освіті, створенні необхідних умов для творчої самореалізації магістранта, розвитку проектувальних здібностей.

Використання *деонтологічного підходу* (деонтологія із гр. *deon* – обов'язок, *logos* – вчення, означає: 1) вчення про обов'язкове, безумовне, потрібне та належне; 2) розділ етики, який вивчає проблеми обов'язку, сферу обов'язкового, всі форми моральних вимог та їх співвідношення [659, с. 200]) до проектувальної діяльності викладача вищої школи передбачає дослідження її нормативності відповідно до узагальненої системи вимог, принципів, норм, які передбачені нормативно-правовими документами про освітню галузь, а також принципів і норм загальнолюдської моралі, професійної етики у ставленні до студентів, колег, керівництва й інших учасників освітнього процесу (М. Васильєва [109, с. 36–41; 110; 111]).

Педагогічна етика як теоретичне підґрунтя педагогічної деонтології як науки про професійну поведінку викладача, є основою формування готовності

викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Саме через педагогічну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов проектувальної діяльності.

Будучи суб'єктом проектувальної діяльності, майбутній викладач вищої школи в умовах магістратури формує в собі нормативну професійну поведінку, зокрема: професійно-педагогічну спрямованість на здійснення нормативної професійної поведінки, інтерес до вимог педагогічної деонтології щодо проектування дидактичних систем; стійку мотивацію до удосконалення власної професійної поведінки щодо проектування дидактичних систем; знання педагогічної деонтології; уміння і навички здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях практичної проектувальної діяльності; досвід виконання конкретних дій, спрямованих на подолання протиріччя між бажаною і реальною професійною поведінкою (М. Васильєва [109]).

Звернення до деонтологічного підходу у ПМВПДС зумовлюється тим, що цей підхід дає можливість розглянути підготовку викладачів вищої школи як систему професійних і особистісних вимог, показати етичні аспекти належної поведінки викладача, розглядаючи поведінку магістранта у різних видах професійної діяльності. Якщо етика розкриває суть обов'язку, то деонтологія розкриває специфіку його реалізації в конкретних видах взаємин суб'єктів освітнього процесу. У деонтології знаходить вияв зв'язок моральних і професійних компонентів поведінки і дій фахівця (М. Васильєва [111]).

Доречність деонтологічного підходу до ПМВПДС викликана тим, що він характеризує поведінку викладача вищої школи в суспільстві, передбачає оцінку його проектувальної діяльності відповідно до системи правової і моральної нормативності на основі усвідомлення „повинності” [495, с. 305].

Отже, для ПМВПДС нами застосовано різноманітні підходи: системний, синергетичний, діяльнісний, андрагогічний, акмеологічний, технологічний, особистісний, середовищний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, деонтологічний. Ці підходи вже застосовувалися дослідниками проблем підготовки викладачів вищої школи, відомі пріоритети

кожного з них. Але, оскільки запровадження результатів цих досліджень не дало відчутних результатів, провідною тенденцією педагогіки стає *проектно-орієнтований полівалентний* (від гр. *poly* – багато, з лат. *valēns* – сильний) *інтегративний підхід*, тобто синтез (поєднання) вищевказаних підходів. Адже застосований нами синергетичний підхід розглядає цілісні педагогічні процеси як складні системи, які є відкритими й самоорганізованими. Об'єднала застосовані нами підходи синергетика, яка вивчає коеволюцію складних самоорганізованих систем, взаємодію і взаємозв'язок їхніх підсистем.

Аналіз літератури показав, що кількість прихильників інтеграції вищої школи й інтегративного підходу швидко зростає (В. Андрущенко [732]; В. Кремень [354, с. 2–5]; В. Прошкін [594]; Л. Пуховська [596, с. 67–71]; П. Сікорський [650, с. 3–8] та ін.). Інтеграція підходів до ПМВПДС у експерименті сприяла цілісній єдності декількох компонентів, не було обов'язковою умовою їхнє повне злиття. Фактично було утворено інтегративну форму різних за функціями основних підходів, що дозволило виділити принципи ПМВПДС стосовно кожного з цих підходів. Цілісність ПМВПДС не порушувалася, адже зберігалися структура та характер взаємозв'язків і взаємодій компонентів системи у полівалентній інтегративній формі. Особливість проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу визначала досліджуваність росту ГВП у певній взаємодії і взаємозв'язку елементів НМСПВ.

Та все ж відсутність у вказаних підходах до ПМВПДС чіткої ієрархії давало можливість існувати окремо кожному підходові. Саме проектно-орієнтований полівалентний інтегративний підхід допоміг вивченню цілісної ПМВПДС. Нами застосовано:

- системний і синергетичний підходи, які поряд із проектно-орієнтованим полівалентним інтегративним підходом, забезпечують комплексне застосування інших підходів до ПМВПДС;

- діяльнісний, адже метою підготовки викладача в умовах магістратури є його підготовка до проектування дидактичних систем через навчальну і

реальну професійну діяльність;

– андрагогічний, адже магістранти мають певний вік, життєвий досвід та інші ознаки, які відносять їх до категорії дорослих;

– акмеологічний, адже проектуючи дидактичну систему, магістрант прагне досягти „акме” у цей і наступні періоди професійної творчості;

– технологічний, адже діяльність суб’єктів дидактичних систем складається у чітку технологію;

– особистісний підхід, адже головним елементом ПМВПДС є особистість майбутнього викладача вищої школи;

– середовищний, адже діяльність суб’єктів дидактичних систем залежить від навчального середовища;

– культурологічний, адже кожен магістрант є суб’єктом власної життєдіяльності і творцем культури, а створені ним у ході ПМВПДС дидактичні системи мають відповідати культурі замовників освітніх послуг;

– аксіологічний, адже він забезпечує необхідну орієнтацію майбутнього педагога на загальнолюдські цінності, оволодіння цінностями освіти (знаннями і технологіями діяльності) та особистісними якостями, які реалізуватимуться в педагогічній проектувальній діяльності;

– компетентнісний, адже він допомагає досягненню головного результату ПМВПДС – готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем;

– деонтологічний, адже він орієнтує дослідження на вивчення поведінки, вчинків і дій майбутнього викладача стосовно моральних норм і правил професійної проектувальної діяльності.

Застосування цих підходів до ПМВПДС у комплексі, за визначальної ролі синергетичного, системного і проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного, максимально сприяло зростанню ГВП.

На основі аналізу теоретичних засад та існуючої практики ПМВПДС підходимо до висновку про важливість використання запропонованого нами проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу до підготовки

викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, адже у ньому узагальнюються основні теоретичні надбання цієї підготовки, забезпечується їхня самореалізація, ураховуються індивідуально-психологічні та вікові особливості.

Вважаємо, що розглянуті методологічні підходи є значущими і мають бути враховані у процесі підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем, розробки сучасної НМСПВ, водночас ця підготовка має свою специфіку. Вона спрямована на проектування дидактичної системи і навчального процесу, отже потребує створення та аналізу продуктів проектувальної діяльності – власне авторських проектів дидактичних систем магістрантів. Якість проекту дидактичної системи важлива для розвитку ГВП, розвитку особистостей самих магістрантів і їхніх потенційних студентів, удосконалення дидактичних систем і навчального процесу.

2.2. Концептуальні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури

У попередньому підрозділі ми вказали на необхідність розробки сучасної НМСПВ, зважаючи на намічені у психолого-педагогічній літературі підходи до вирішення даної проблеми та відсутність спеціальних досліджень ПМВПДС. У цьому підрозділі маємо на меті, на основі аналізу наявних напрацювань з означеної проблеми, сформулювати вимоги до методологічних засад, на яких можна було б вибудувати власну концепцію впровадження НМСПВ. Для цього, на основі аналізу теоретичних досліджень, розкриємо суть ПМВПДС, акцентуємо увагу на усвідомленні магістрантами сутності, мети, суб'єктів, об'єктів, предмета, продукту проектування, структури дидактичної системи.

Також у цьому підрозділі викладемо концептуальні засади ПМВПДС, узагальнивши виклики сучасного суспільства комунікаційних й інформаційних технологій до зазначеної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Головний виклик до ПМВПДС полягає в тому, що

магістри педагогіки вищої школи мають бути готові навчатися усе життя, освоївши „цифрову грамотність”, важливу для їхньої подальшої професійної діяльності. Це стосується усіх викладачів вищої школи, починаючи від асистента, і закінчуючи керівником ЗВО.

Перегляду усталеного змісту, технологій навчання, принципів, структури системи підготовки викладачів в умовах магістратури об’єктивно вимагає рух ЗВО України до загальноєвропейського освітнього простору. Вирішити це завдання має забезпечити ПМВПДС, яка гарантує досягнення високої її якості й результатів і становлення особистості магістранта. Підготовці викладачів до проектування дидактичних систем належить ключова роль у адаптації ЗВО України до світових і європейських стандартів, і на цей виклик сучасності повинна бути їхня адекватна відповідь.

Дидактична система, як найважливіший компонент логічної структури дидактики вищої школи, привертала до себе увагу багатьох науковців (див. розділ 1), особливо стосовно наукового статусу й проектування її компонентів, зокрема досліджувалися проблеми: проектування дидактичного матеріалу (Н. Брюханова [99]); дидактичних аспектів педагогічного проектування (С. Висоцька [140]); дидактичного інструментарію освітньої технології (В. Гузеєв [184]); дидактичного проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії (І. Зязюн [254]); викладання дисципліни „Фізична культура та психофізіологічний тренінг” магістрантам спеціальності „Педагогіка вищої школи” (О. Ігнатюк [269]); дидактичного проектування як напряму психолого-педагогічної підготовки викладачів (Г. Романова [610–616]); теоретичних засад проектування професійно орієнтованої дидактичної системи (В. Стрельніков [680; 688; 693; 694; 696]); ситуаційно-середовищного підходу до проектування особистісно розвивальних освітніх систем (А. Хуторський [754]); дидактичних технологій у вищій школі (Д. Чернілевський [763]) та ін. У цих та інших дослідженнях розкрито основні характеристики та історичний аспект підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, який дає змогу прогнозувати цю

підготовку на певних етапах розвитку соціуму.

У ЗВО, як показує практика, переважають два суттєвих недоліки ПМВПДС: 1) акцент на розробці майбутніми викладачами ідеальних дидактичних систем, а не на їх реалізації, що породжує як утопії, так і повне ігнорування обмежень, які з'являються під час реалізації (Г. Прозументова [266, с. 43]); спроба розірвати зв'язок науки з практикою, звільнитися від теоретичного фундаменту, позбавити дидактику наукового статусу, що веде до помилкових і необґрунтованих дій (Н. Коршунова [334, с. 8–9]).

Вироблення концептуальних засад ПМВПДС мало в основі наявні у дидактиці досить обґрунтовані розвідки проблеми створення дидактичних теорій, серед яких дослідження:

- методологічних принципів побудови наукової теорії (В. Загвязинський В. [239; 240]);

- методології педагогіки, теорії і педагогічної логіки, застосування у побудові педагогічної теорії дедукції, індукції, формулювання гіпотези (В. Краєвський [347–350]; С. Гончаренко [159–162] та ін.);

- прогностичної функції і наукового статусу педагогічної теорії (Б. Гершунський [150–152]; Ю. Громько [181–182] та ін.);

- функції теорії у побудові логіки педагогічних досліджень (В. Краєвський, І. Лернер [717]; Н. Яковлева [812] та ін.);

- взаємозв'язку фактів і педагогічної теорії (Г. Александров, О. Дзарасов, О. Науменко [6]; Н. Гузій [186]; Р. Гуревич [194]; Л. Кравченко [341–346]; В. Кремень [352–360; 838]; Л. Лук'янова [440–443; 844–845]; О. Набока [489–491; 849]; Г. Цветкова [756–758; 860] та ін.).

Досліджуючи концептуальні засади ПМВПДС, ми звернули увагу на майже однакову позицію фахівців з проектування дидактичних систем про залежність продуктивності і перспективності тих дидактичних систем, які орієнтовані на особистість студента (і будь-кого, хто вчиться), його професійні інтереси, схильності і здібності.

Оскільки відсутні дослідження, спеціально присвячені виробленню

концепції ПМВПДС, ми взяли її за предмет нашого наукового пошуку, користуючись проектно-орієнтованим полівалентним інтегративним підходом до підготовки викладачів в умовах магістратури.

Сьогодні у дидактиці вищої школи назріла потреба в нових теоріях, зокрема, назріла проблема розробки й реалізації НМСПВ, яка відповідала б сучасному інформаційному суспільству. Ми погоджуємося з думкою тих дослідників, які вважають неправильним уживання визначення дидактики як теорії навчання лише за формальними ознаками, адже дидактика є окремою наукою (Б. Коротяєв [329]; В. Мижериков, П. Підкасистий [658]; В. Стрельников [696, с. 130] та ін.). Як засвідчує словник-довідник з педагогіки, дидактична теорія є системою законів, принципів, понять, категорій, концепцій, яка описує закономірності розвитку і шляхи підвищення ефективності освіти [658, с. 377], а дидактична концепція – системою поглядів на явища і процеси в освіті, провідним замислом, що визначає стратегію дій у здійсненні реформ, проектів, програм, планів [658, с. 160–161].

Будуючи концепцію ПМВПДС, ми враховували те, що дидактика вищої школи, як плюралістична наука, послуговується різними засадами, з різних сторін вивчає об'єкт свого дослідження (у нашому випадку – ПМВПДС). Хоча, інколи дослідники не вважають дидактику (і навчання) наукою, а мистецтвом, висловлюють сумніви щодо стабільності дидактичних закономірностей (Д. Ільясов [265, с. 15]). Для підтвердження стабільності дидактичних закономірностей, слід зважати на протиріччя дидактичних засад, уникати суперечливості теоретичних висновків. Ми запозичили з різних підходів найбільш раціональні ідеї, і на основі проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу запропонували концепцію ПМВПДС, у якій всебічно розглядається досліджувана проблема, яка має своє експериментальне підтвердження.

Ми вбачали експериментальне обґрунтування якісної ПМВПДС у створенні належних для неї експериментальних умов, побудові прогнозованої НМСПВ як упорядкованої множини взаємопов'язаних і взаємообумовлених

функціональних і структурних компонентів, що становлять єдине ціле, поєднані спільною метою і завданнями, спрямованими на якісну ПМВПДС. Також ми зважали на застереження про гальмування розвитку концепції її надмірною „цілісністю”, відсутністю внутрішніх логічних протиріч (Д. Ільясов [265, с. 16]).

Концептуальні засади мали відповідати усталеним вимогам: бути ідеальною моделлю досліджуваної підготовки (у гносеологічному плані); враховувати загальні закони, принципи, пояснювати сутність досліджуваного явища (ПМВПДС); пояснювати передбачення ходу подій і їх наслідків; перевіряти на практиці істинність цих пояснень; використовувати для опису ПМВПДС специфічну мову цієї галузі знань („субмову”); виконувати функцію методу наукового пізнання, пов’язуючи істотні ознаки ПМВПДС з іншими явищами; бути системою доказових міркувань; не містити внутрішніх логічних протиріч, бути „цілісною”; керуватися відповідною системою методів пізнання; мати практичне застосування [696, с. 133].

Ураховувалися нами також межі застосування концепції ПМВПДС, адже теорія (концепція) може бути однобічною, що навіть буває корисним, висвітлювати особливо недосліджений аспект предмета, але практика по можливості має бути всебічною (К. Ушинський [728]).

Висновки щодо істинності концепції ПМВПДС робилися на основі обов’язкового проходження експериментальної перевірки, та все ж навіть експериментальне підтвердження теоретичних висновків не є достатнім. Тому протягом трьох навчальних років (2014–2017 рр.) для підвищення надійності цих висновків проводилася кількаразова експериментальна перевірка ефективності ПМВПДС, вивчалася педагогічна практика для фактичного підтвердження одержаних теоретичним шляхом висновків. Однак гарантії правильності висунутих положень немає, адже зі зміною зовнішніх умов вони можуть бути спростовані.

Для побудови власної концепції ПМВПДС ми використали низку методологічних ідей, теоретичних принципів, які є продуктом мислення,

заснованого на досвіді ПМВПДС. Хоча наша концепція є новою для ЗВО України, ми використали традиційну методологію, яку складають п'ять методів пізнання – аналіз, синтез, дедукція, індукція і редукція, і специфічну для дидактики методологію, в основі якої метод наукового пізнання й метод експериментального дослідження.

Для побудови нашої концепції, у якій проявляється своєрідний симбіоз емпіричних і теоретичних висновків, необхідною умовою став формувальний експеримент. У ньому формальну логіку презентували характерні для системного підходу способи моделювання ПМВПДС, а неформальну логіку – оцінки експертів. У масовому дослідженні (на констатувальному етапі, який дав змогу зробити вибірку для формувального експерименту) взяли участь 1177 магістрантів ЗВО Сум, Черкас, Харкова і Полтави, тому математично-статистичне обґрунтування експертних висновків було коректним, адже вибірка була репрезентативною. Висновки характеризували вплив на результативність підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури експериментальної ПМВПДС.

Життєву необхідність концепції ПМВПДС підтверджує її використання у магістратурах ЗВО України, її постійне доповнення і збагачення новими ідеями. Перевагою концепції ПМВПДС є використання різних методологічних засад, які покладені в основу її побудови – поєднання синергетичного, системного, діяльнісного, андрагогічного, акмеологічного, технологічного, особистісного, середовищного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного, деонтологічного підходів за пріоритету проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу.

Наведене теоретичне обґрунтування концепції ПМВПДС вважаємо важливим, адже ця концепція має позитивний творчий проектно-орієнтований потенціал, здатна змінити на краще практику ПМВПДС. Дослідження, проведені у дидактиці вищої школи, вбачаємо головною, системотворчою основою для наукового обґрунтування означеної концепції. Далі зупинемося на реальній її побудові з урахуванням вище викладених вимог до її створення.

Аналіз наявних наукових концепцій, у яких певною мірою досліджувалася проблема підготовки педагогів до проектування дидактичних і виховних систем (Л. Бережна [62], О. Винославська, Г. Ложкін [124], В. Докучаєва [213], І. Зязюн [255], О. Ігнатюк [270], О. Коберник [299; 300], А. Лігоцький [431; 432], Л. Лук'янова [443], В. Монахов [476; 477], О. Набока [489–491], Т. Подобєдова [561], Г. Романова [609–616], С. Сапожников [627], Г. Селевко [634; 635], В. Стрельников [688–691; 693; 696], О. Ярошинська [820] та ін.) показав, що лише розпочалося всебічне дослідження феномену „підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури” як самостійної наукової проблеми. Бачимо підвищений інтерес науковців до проблематики підготовки педагогів до проектування дидактичних систем, однак цей напрям наукових досліджень перебуває у процесі становлення й узагальнення емпіричних фактів.

Поки-що залишаються слабо вивченими аспектами проблеми ПМВПДС, незважаючи на значні напрацювання вчених у напрямі підготовки майбутніх педагогів до проектування дидактичних систем, усвідомлення ними мети, результату, змісту, суб'єкта, об'єкта, методів, засобів, предмета і продукту, функцій і етапів проектування. Розробити власну концепцію ПМВПДС, відмінну від наявних позицією стосовно вищезазначених категорій, дав нам змогу проведений у підрозділі 2.1 теоретичний аналіз підходів до ПМВПДС.

Під підготовкою викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, на основі класичних уявлень про сутність і ключові особливості проектування, ми розуміємо цілеспрямовану системну діяльність суб'єктів ЗВО (магістрантів, науково-педагогічних працівників, адміністрації) над формуванням готовності майбутніх викладачів до створення проектів дидактичних систем, що ґрунтується на усвідомленні ними складників проектування.

ПМВПДС є багатокomпонентним, динамічним, етапним, послідовним процесом, цілеспрямованим творчим конструюванням програми спільної

діяльності її суб'єктів та її подальшої реалізації й досягнення мети.

Магістрант не повинен ототожнювати проектування з процесами планування, розробки, прогнозування, конструювання, моделювання тощо. Проектування є самостійним процесом, а підміна цього терміну новим словом є необґрунтованою. Хоча в дослідженнях інколи під проектуванням дидактичних систем розуміють процедури, пов'язані з модернізацією освітнього процесу, що спотворює сутність цього поняття.

Гармонійне поєднання філософських, педагогічних, психологічних, історичних, соціологічних, правових, екологічних, технічних, інформаційних знань є важливим у ПМВПДС, адже у технічному проекті всі елементи, умови його впровадження і конструктивні вузли можна перерахувати й описати, а в педагогічному – це складно зробити через індивідуальні особливості його суб'єктів (викладачів і студентів) та багатофакторність педагогічних явищ. Хоча проблематиці психічного розвитку людини, культурного становлення, міжособистісних взаємин, процесам соціалізації, виховання, перевиховання тощо присвячена досить значна кількість дисертаційних досліджень із педагогіки і психології, майбутній викладач вищої школи в принципі не зможе ефективно проектувати ці складні об'єкти.

Оскільки у ПМВПДС важливим є усвідомлення магістрантами мети, результату, змісту, суб'єкта, об'єкта, методів, засобів, предмета і продукту, функцій дидактичних систем, розглянемо докладніше ці компоненти його підготовки до проектувальної діяльності. Майбутній викладач вищої школи має навчитися так проектувати дидактичну систему, щоб: 1) можна було відтворити її на практиці; 2) забезпечити її структурну і змістову цілісність; 3) надати оптимальні технології і засоби навчання; 4) створити творче навчальне середовище; 5) забезпечити оперативний зворотний зв'язок і вчасну корекцію розвитку студента.

Стосовно *мети* проектування дидактичних систем, майбутній викладач вищої школи має розуміти, що мета, як основна передумова його проектувальної діяльності й ідеальне уявлення результату, задається соціумом

(Закони України „Про вищу освіту”, „Про освіту” [243; 244] тощо). Метою проєктованої ним дидактичної системи є створення й реалізація оптимального її проєкту, побудованого на суб’єкт-суб’єктній взаємодії, який найефективніше забезпечує запити суспільства і студента щодо реалізації мети його підготовки; компонування параметрів дидактичної системи як об’єктів подальшого управління; урахування чинників, що визначають якість цієї системи, а також засобів регулювання й корекції.

В уявленні майбутнього викладача вищої школи *результат* проєктування ним дидактичної системи має ствердитися як певний педагогічний проєкт, функціональна специфіка якого залежить від: 1) стану освітнього середовища; 2) особливостей суб’єктів, зайнятих підготовкою цього проєкту; 3) функціональних зв’язків елементів проєкту; 4) можливостей його ефективного використання; 5) очікуваних результатів. Він має зважати на нову філософію освітньої діяльності, нові принципи організації навчання, новий тип відносин між викладачем і студентом, нові технології навчання, унеможливлення репродуктивних технологій навчання, повну прозорість системи підготовки фахівця (А. Колот [317, с. 60]).

Майбутній викладач вищої школи *суб’єктом* проєктування має вважати себе (або групу колег), володіти для цього: 1) здатністю до винахідництва, творчим мисленням; 2) високою працездатністю, захопленістю, професіоналізмом; 3) суспільно значимими ціннісними орієнтаціями; 4) здатністю передбачати наслідки реалізації свого проєкту.

В уявленні майбутнього викладача вищої школи *об’єкт і предмет* проєктування мають співвідноситися так: об’єкт є сукупністю властивостей і відношень, що існують незалежно від суб’єкта; предмет – елементи, зв’язки, відношення об’єкта (В. Загвязінський [239]); в об’єкті виділяється предмет, який позначає аспект розгляду (В. Краєвський [350]).

Таким чином, об’єкт дидактичного проєктування майбутній викладач вищої школи може визначити, поставивши запитання „Що проєктується?”: зміст навчальної дисципліни, методи чи технології навчання, навчальні

програми, освітнє середовище тощо. Як правило, основними об'єктами проектування викладачем вищої школи, вважаються: 1) навчальний процес, 2) навчальні, дидактичні, виховні педагогічні ситуації, які в ньому виникають, 3) дидактичні системи як більш складні утворення. Важливо, щоб магістрант розумів взаємозалежність проектування цих об'єктів, ураховував їхню внутрішню єдність і цілісність. У нашому експерименті здійснювалася підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування цілісної дидактичної системи, адже навчальний процес є таким, що відбувається у дидактичній системі, і від якості проекту дидактичної системи залежить результативність навчального процесу, продуктивність навчальних ситуацій та взаємодії викладача зі студентами.

ПМВПДС передбачала усвідомлення майбутнім викладачем ідеального об'єкта проектування – цілісної дидактичної системи, а не її окремих компонентів: методу, технологій навчання, змісту освіти, навчальної програми тощо (Н. Яковлева [812]). Здійснюючи практичне проектування й реалізацію цілісної дидактичної системи, магістранти часто зіштовхуються з його малоефективністю, певними обмеженнями, пов'язаними з неоднозначністю, слабкою керованістю багатьох педагогічних процесів. Тут важливо, щоб у них з'явилося переконання, що об'єкт проектування (цілісна дидактична система чи її компоненти) має будуватися на принципово новій ідеї, адже актуальність проектування виникає тоді, коли пропонується нова можливість вирішення проблеми. Проектування вже відомих дидактичних систем загальнонавчаним способом робить їх звичайними методичними розробками.

Оскільки об'єктом проектування взята цілісна дидактична система, магістрант мав усвідомити її суть, складники, структуру, функції тощо. Наочно вони подані в універсальній природовідповідній формі [696, с. 140–142] (рис. 2.2). Природовідповідність форми дидактичної системи передана через образ „яйця”, яке символізує таїну, витoki життя, першопричину, душу людини; „зародком” у ньому є студент, який сам „прокльовується із яйця”; „жовтком”, цінним „будівельним” матеріалом, який відіграє вирішальну роль у

процесі розвитку фахівця, ядром системи, що відображає всю цю систему, містить про неї основну „генетичну” інформацію, є технології навчання: засоби, методи, форми організації навчання, способи контролю і корекції; інші складники (викладач, мета і спільна діяльність обох суб’єктів, зміст навчання, навчальне середовище, дидактичні принципи й умови) також підпорядковані головному процесу.



Рис. 2.2. Структурна схема дидактичної системи
(за: [696, с. 141])

У схемі є виведені за межі дидактичної системи зовнішнє освітнє середовище, яке буває сприятливим („квочкою”, позначене на схемі знаком „+”) і несприятливим („хижаком”, знак „-”), та її кінцевий результат – конкурентоздатний фахівець.

Магістрант має навчитися аналізувати дидактичну систему у соціальному аспекті – які вимоги соціуму до неї, та у структурному – якою є

сукупність взаємозалежних елементів цієї системи та їхні характеристики. Прикладом для аналізу з цих позицій може бути наш об'єкт дослідження – НМСПВ (рис. 3.1), його інформаційне забезпечення (навчальний комплекс дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі”), документальне оформлення, структура системи та її елементи.

Стосовно *предмета* проектувальної діяльності, магістрант як суб'єкт дидактичної системи має розуміти його як те, що підлягає трансформації в процесі діяльності в *продукт – результат* діяльності. У діяльності викладача предмет і продукт праці (інформація) співпадають, на відміну від виробничої сфери, де, наприклад, заготовка – предмет праці токаря, перетворюється у деталь, виточену з цієї заготовки – результат (продукт). Оцінити результат проектувальної діяльності викладача у вимірюваних величинах дуже складно, адже некоректно характеризувати її кількістю опрацьованої й навіть виданої інформації. У ході ПМВПДС кожен магістрант мав усвідомити, що предмет і продукт перебувають у тісному взаємозв'язку: предмет проектування дидактичних систем є майбутній продукт. Майбутній викладач, маючи до початку проектування певну інформацію про умови проектування дидактичної системи (інформаційну модель), аналізує її і перетворює на модель навчального модуля – продукту проектування. Отже, продуктом проектування магістрантом дидактичних систем є дидактичний проект – ідеальний образ, прогнозована модель реального процесу його взаємодії зі студентами у просторі і часі.

Розробкою проблеми оцінки *результату* інтелектуальної праці займаються окремі дослідники, лабораторії, інститути. Педагогічні аспекти проблеми розглянуто в працях В. Андрущенко [18; 19], Ю. Бабанського [36], С. Гончаренка [159; 161], В. Загвязінського [240], І. Зязюна [259], В. Краєвського [349], В. Кременя [355; 358], Н. Ничкало [501], О. Новикова [505], С. Сисоевої [644], В. Стрельнікова [696, с. 143]) та ін. Аналіз цих праць дозволяє магістранту розуміти предмет свого проектування як інформаційну модель дидактичної системи, у якій у вигляді текстів, схем, ілюстрацій тощо

відображена інформація про умови і чинники (табл. 2.1), які впливають на результат проектування магістрантами дидактичних систем та про зміст структурних елементів конкретної навчальної дисципліни чи модуля.

У табл. 2.1 поданий перелік чинників, які впливають на результат проектування магістрантами дидактичних систем у вигляді коефіцієнта впливу K (за П. Кубрушко [363]). Магістрант має навчитися виявляти вихідні умови і чинники, від яких залежить проектування ними дидактичних систем, зокрема: загальну мету дидактичної системи, яка задана соціумом; зміст як визначальний складник дидактичної системи, який визначається на основі загальної мети; цілісну характеристику майбутнього фахівця як кінцевого результату дидактичної системи; матеріальні, часові, організаційні та інші зовнішні чинники.

Для визначення результату (продукту) спроектованої дидактичної системи магістранту важливо мати точні показники, а надалі й критерії. Показником є одна з характеристик процесу, об'єкта або явища, що виражає кількісно або якісно якусь із сторін його стану. Як правило, показники складають певний критерій, сукупність показників дозволяє визначити ступінь відповідності дидактичної системи конкретному критерію.

Таким чином, критерій – узагальнена характеристика стану об'єкта (дидактичної системи) або результативна характеристика процесу (підготовка фахівця). Критерій завжди базується на сукупності показників. Стосовно підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури ми можемо говорити про три пари критеріїв: магістрант „навчений проектуванню дидактичних систем – не навчений”, „набув необхідного ГВП – не набув його”, управління підготовкою викладачів до проектування дидактичних систем у магістратурі „ефективне – не ефективне”.

Широко застосовуване поняття „ефективність” характеризує процес, а поняття „якість” – результат. Таким чином, слід відрізнити критерії і показники ефективності ПМВПДС від критеріїв і показників якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури – ГВП.

Таблиця 2.1

**Чинники впливу на результат проектування магістрантами
дидактичних систем (за П. Кубрушко [363])**

№	Чинники	К
1.	Мотиви підготовки майбутніх викладачів; їхні потреби, інтереси, установки; внутрішнє прийняття мети магістрантом	0,92
2.	Працездатність магістрантів та вміння вчитися	0,89
3.	Активність у проектуванні дидактичних систем	0,86
4.	Дисципліна й уважність	0,82
5.	Інтелектуальні і професійні здібності, можливості розвитку	0,78
6.	Складність проєктованого магістрантом навчального матеріалу	0,76
7.	Інструментарій для проектування дидактичної системи	0,75
8.	Характер проєктувальної діяльності	0,74
9.	Психічні особливості магістрантів	0,72
10.	Рівень підготовки до проектування дидактичних систем	0,69
11.	Час на виконання проєктувальної діяльності	0,61
12.	Періодичність звітів про результати проєктувальної діяльності, контроль за її якістю	0,57
13.	Обсяг використаного у проєкті дидактичної системи навчального матеріалу	0,51
14.	Характер змісту навчального матеріалу у спроектованій дидактичній системі	0,50
15.	Використані технології викладу навчального матеріалу	0,49
16.	Структурованість використаного навчального матеріалу для проектування дидактичної системи	0,46
17.	Створені психолого-педагогічні умови для навчання проєктуванню	0,45
18.	Застосовані засоби проектування дидактичних систем	0,44
19.	Професіоналізм організаторів підготовки майбутнього викладача до проектування дидактичних систем	0,43
20.	Умови підготовки до проектування дидактичних систем, пов'язані з гігієною і санітарією	0,40

Магістранту, вивчаючи теорію діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), важливо зрозуміти структуру діяльності, яка складається з окремих дій, а вони – з прийомів; а також, що дидактичні теорії описують діяльність (принципи, мету, мотиви, методи діяльності), методика

характеризує дії, а технологія – прийоми (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Характеристика структури навчальної діяльності

Позиції для порівняння педагогічних наук	Дидактика – наука про навчання	Методики вивчення дисциплін	Технології навчання, розвитку, управління
Що є предметом дослідження?	Діяльність навчання і викладання	Дії студента і викладача	Прийоми (операції) навчання
Що є основою для наукових висновків?	Критерії ефективності навчальної діяльності	Показники ефективності дій суб'єктів	Оцінка результату застосування прийомів навчання (якість)

Така побудова структури навчальної діяльності та її складників наочно показує майбутньому викладачу вищої школи, що *результатом* проектування слід вважати розроблений ним проект дидактичної системи, який ґрунтується на винаході, новому способі вирішення проблем підготовки фахівців і можливому її використанні. Проектуванням як процесом попередньої розробки програми спільної діяльності суб'єктів дидактичної системи створюється технологічний механізм, який забезпечує підготовку фахівця. Аналізуючи свої проектувальні дії, майбутній викладач вищої школи ми враховувати: якої якості і яка дидактична система ним створена, наскільки детально вона розроблена (кількість матеріалів); чи враховані у проекті всі складники дидактичної системи; які загальноприйняті показники і критерії використовуються, які з них є продуктом власного наукового пошуку. Створена магістрантом дидактична система має бути корисною для головних її суб'єктів – викладачів, які її застосовували, і студентам, які у ній одержали кращі можливості для свого особистісно-професійного розвитку. Функціональна специфіка проекту дидактичної системи магістранта залежить від: його особливостей як суб'єкта, зайнятого підготовкою проекту дидактичної системи; стану середовища; функціональних зв'язків між

елементами дидактичної системи; можливостей для їх ефективного використання, очікуваних результатів.

Щодо *змісту* як складника проекрованої магістрантом дидактичної системи, важливо майбутнім викладачам вищої школи навчитися в умовах модульної організації навчального процесу проектувати „різномасштабні” організаційно-змістові одиниці – окремі заняття, систему занять з теми, розділу, модуля, навчального предмета тощо. Але найперше магістранту треба навчитися проектувати навчальний модуль, оскільки він є частиною навчального процесу, цілісним фрагментом його діяльності та містить усі структурні елементи: мету кожного навчального модуля у вигляді передбачуваного результату; варіанти змісту модуля (основний, базовий і розширений), як об’єкта засвоєння; навчальну діяльність студента; викладацьку діяльність викладача; інструментарій навчання: форми організації, способи і засоби навчання, контроль, корекція й оцінювання рівня засвоєння змісту навчання. Проекти, підготовлені майбутніми викладачами, можуть оформлятися документально як: навчальні комплекси дисциплін, навчальні, тематичні і робочі плани викладачів, навчальні програми, методичні розробки, посібники і підручники (у т.ч. електронні). Найперше, магістранти склали важливий проект – свій індивідуальний навчальний план, чим досягалася суб’єктність підготовки викладачів у магістратурі, зростав ГВП.

В умовах магістратури викладачі вищої школи готуються проектувати такі інформаційні моделі: інформаційні пакети для абітурієнтів, структурно-логічні схеми підготовки фахівців для студентів, навчальні плани, змістові модулі, залікові кредити, шкали оцінювання навчальної діяльності студента, моделі моніторингу якості підготовки фахівців у ЗВО, тематичні і робочі плани викладачів, методичні розробки окремих занять тощо. Майбутні викладачі, як науковці, вчать розробляти і більш складні інформаційні проекти: навчальні програми дисциплін, звичайні і електронні підручники.

У ЗВО, де проводився формувальний експеримент, прагнули вирішити проблему навчально-методичного забезпечення, залучаючи магістрантів до

підготовки проектів електронних підручників, посібників, методичних порад студентам щодо самостійного вивчення матеріалу дисциплін. Тим більше, що такий досвід ЗВО щодо навчально-методичного забезпечення електронними підручниками, посібниками, засобами технологій навчання та інтерактивними методами підготовки, вже існує (А. Колот [317, с. 65]).

Також проектанту дидактичних систем важливо навчитися в умовах гуманізації ЗВО формувати у суб'єктів дидактичної системи демократичні, партнерські взаємини, забезпечити прозорість навчального процесу. Майбутні викладачі вищої школи повинні усвідомити, що вже на початку семестру вони мають забезпечити своїх студентів знанням того, що вони будуть вивчати, до яких результатів прийдуть, які критерії оцінювання їхніх знань, яку кількість балів і за яку виконану роботу вони можуть одержати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для того, щоб на відповідних сайтах ЗВО зі своєї навчальної дисципліни розмістити методичні матеріали, магістранти готують: зміст робочої програми дисципліни; приклади типових завдань, що виносяться на залік чи іспит; перелік завдань для поточного і підсумкового контролю знань; зразки екзаменаційних білетів; списки рекомендованої літератури тощо (А. Колот [317, с. 65]).

Майбутнім викладачам вищої школи треба глибше дослідити суть феномену проектування дидактичних систем, розглядаючи його з позицій різних галузей знань (не лише педагогіки). Зокрема, проектування дидактичних систем із позицій кібернетики є керованим процесом; з позицій інформатики – процесом одержання необхідної інформації і набуття знань, синтезу нових знань на основі відомої інформації та інновацій; з позицій менеджменту – багаторівневим процесом прийняття рішень, багатоплановим процесом активної міжсуб'єктної взаємодії студентів і викладача (у процедурному плані). Так, вивчаючи менеджмент педагогічних явищ і процесів, магістранти мали усвідомити механізм управління проектуванням дидактичних систем, який наочно показує схема на рис. 2.3.

Також ця схема показує й можливий алгоритм ПМВПДС:



Рис. 2.3. Схема управління проектуванням дидактичних систем

(за: [696, с. 149])

– спочатку слід оптимізувати формалізовану систему цілей ПМВПДС, узгодивши з нею особистісні цілі магістрантів та їхніх викладачів (це завдання методологічно-цільової структурної підсистеми НМСПВ описане нами у підрозділі 3.1);

– оптимізувати її структуру і зміст (опис структурно-змістової підсистеми НМСПВ поданий у підрозділі 3.2), технології навчання (технологічна підсистема НМСПВ розглядається у підрозділі 3.3) і навчальне середовище (завдання реалізоване у підрозділі 3.4);

– створити (формалізувати) ключові стандарти функціонування ПМВПДС, запропонувати методики об'єктивного оцінювання рівня готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем за системою визначених показників (підрозділ 4.1);

– реалізувати розроблену НМСПВ, забезпечивши ефективну мотивацію усіх її суб'єктів (викладачів і магістрантів) до ПМВПДС (підрозділ 4.2).

Особливість ПМВПДС зумовлена її головною роллю у поєднанні теорії і

практики. Досліджувана підготовка розглядалась як цілеспрямована творча реалізація програми спільної діяльності суб'єктів навчального процесу у руслі проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу для досягнення мети – забезпечення готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Для цього магістранти мали зрозуміти характерні особливості проекту дидактичної системи: навіть найбільш детальний опис майбутньої дидактичної системи не є її проектом, якщо його не можна реалізувати на практиці; передбачає єдність теорії і практики навчання; основою проектування є особистісно-розвиваюча взаємодія; проект має бути нормативним, фіксувати певний рівень виконання відповідних дій (О. Коберник [300, с. 23]).

Магістрантам слід урахувати, що практично неможливо точно спроектувати складну дидактичну систему, їхні проекти можуть реалізуватися лише частково, процес реалізації спроектованих ними дидактичних систем може вийти з-під його контролю через можливий вплив випадкових чинників. Та все ж магістранти мають усвідомити, що відмовлятися від проектування дидактичних систем не варто.

В уявленнях магістрантів має ствердитися усвідомлення *об'єкта* проектування (цілісної дидактичної системи, а не окремих її складників: мети, змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, навчальних програм, підручників, технологій і засобів навчання, навчального середовища тощо), *предмета* проектування (інформаційної моделі дидактичної системи, у якій у вигляді текстів, ілюстрацій, схем відображена інформація про зміст її структурних елементів, умови і чинники підготовки фахівців, а не лише її кінцевий результат – конкурентоздатний фахівець), *результату (продукту)* проектування (якісного проекту самої дидактичної системи, належного рівня професійної підготовки випускника), *глобальної мети* проекту дидактичної системи (сприяння вирішенню актуальної освітньої проблеми, підготовка конкурентоздатного фахівця), *основних характеристик* проекту (новизни, оптимальності, користі для масового використання, гнучкості, цілісності),

засобів проектування (матеріальних – технічних засобів, документації, схем, рисунків, таблиць тощо; і духовних, які мали більше значення, – загальних засобів наукових досліджень, теоретичних положень суміжних наук тощо), *методів* проектування (способів проектування, які підтримуються відповідними засобами: методів наукових досліджень – аналізу, синтезу, формалізації, декомпозиції, моделювання; організаційних методів – дотримання плану створення проекту, підбір команди проектантів і організація її роботи, документування проекту, контроль за проектуванням, інформування зацікавлених осіб про стан проекту; модульного методу – вибір із багатьох відносно незалежних модулів програмного й інформаційного забезпечення найбільш оптимальних, синтез яких давав потрібну ефективність заданих функцій дидактичної системи; структурного методу – підтримка і збереження в адекватному стані структури дидактичної системи; методу постійного розвитку – внесення змін у систему із появою нових ситуацій і завдань).

Практичне застосування магістрантом знань про об'єкт, предмет, результат (продукт), глобальну мету, основні характеристики, засоби, методи проектування дидактичних систем сприяло появі у нього задоволення від виконаного проекту, підвищувало якість створюваного ним проекту, скорочувало час і витрати на виконання проекту, спрощувало реалізацію і модифікацію спроектованої ним дидактичної системи. В умовах магістратури майбутній викладач вищої школи засвоював схему проектування як складну організаційно-технічну систему з комплексом технічних засобів (зокрема, комп'ютерних мереж), алгоритмів, методичних матеріалів, програм, які регламентували організацію створення проекту дидактичної системи на всіх його стадіях і етапах. Проектувана магістрантом дидактична система мала бути: модульною (пропонувати набір функціонально незалежних модулів, які можна використовувати), інформативною (уміщувати різні навчальні програми, інструктивно-методичні матеріали, інформаційні фонди, технічні засоби, сайти тощо), здатною до модифікації в інших предметних сферах, інтерактивною для користувачів і розробників. Загалом проект дидактичної

системи магістранта повинен мати ґрунтовну наукову основу, виконувати соціальне замовлення, бути ментально зорієнтованим, узгоджуватися із загальноприйнятими цінностями і моральними нормами.

Таким чином, у даному підрозділі сформульовано вимоги до методологічних засад побудови концепції впровадження ПМВПДС, розкрито її суть як цілеспрямованого процесу управління творчою проєктивною діяльністю майбутніх викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання на основі усвідомлення ними сутності, мети, суб'єктів, об'єктів, предмета, продукту проєктування, структури дидактичної системи. У наступному підрозділі розглянемо структурні компоненти і функції ПМВПДС, вимоги до проєктувальної діяльності її суб'єктів.

2.3. Структурні компоненти і функції проєктувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи

Організація ПМВПДС вимагала вирішення завдань створення:

- системи організаційних структур, у якій усі її суб'єкти орієнтовані на досягнення мети цієї підготовки;
- системи цільового управління цією підготовкою;
- відповідного навчального середовища;
- моделей поведінки суб'єктів цієї підготовки на основі ментальних особливостей освітнього простору, залучення мотивації, раціонального використання робочого часу тощо.

Урахування структурних компонентів і функцій проєктувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи допомагає забезпечити проєктну орієнтованість ПМВПДС, логічну коректність, оптимізацію, технологічність, функціональну повноту реалізації, послідовність її етапів, стійкість, гнучкість, розвиток її суб'єктів, ефективність, належне оцінювання.

Структурними компонентами проєктувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи, якщо брати за основу їхню взаємопов'язаність, характер взаємодії її суб'єктів, наступність і послідовність, можуть бути:

психолого-педагогічна діагностика її вихідного стану; соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації її функціонування; визначення та обґрунтування педагогічних способів впливу на процес досягнення її бажаного стану; прогнозування динаміки означеної підготовки; визначення етапів контрольної діагностики; моделювання, планування й організація цієї підготовки; моніторинг її динаміки; регулювання і корекція шляхів управління нею; підсумкова діагностика рівня ПМВПДС, зіставлення його з прогнозованим; розробка проекту для нового етапу розвитку означеної підготовки (за О. Коберником [299; 300]).

Окрім наведеної послідовності підготовки викладача до проектування, у наукових дослідженнях пропонуються різноманітні її етапи, стадії проектування, якими скористаємося для організації ПМВПДС:

- дивергенції (забезпечення широкого спектру рішень за рахунок розширення меж проектної ситуації), трансформації (створення концепцій і принципів проектування), конвергенції (на основі множини альтернативних рішень вибір оптимального його варіанту) (Н. Яковлева [812]);

- моделювання, проектування і конструювання (В. Безрукова [59]);

- теоретичний (створення проекту в теорії), рефлексії, експерименту (апробація, часткове впровадження), корекції (уточнення теоретичного проекту), заключний (запровадження проекту) (Н. Ничкало [707, с. 179]);

- констатації й оцінювання результатів навчальної діяльності, висунення гіпотези про вплив чинників навчального процесу на його результат, побудови педагогічної системи для конкретного ЗВО, побудови спеціального проекту педагогічної системи, підбір методик для вимірювання їхніх параметрів, порівняння результатів вимірювання функціонування цих систем, побудови оптимального варіанту педагогічної системи (В. Гінецинський [155, с. 25]);

- винахід, створення дослідного одиничного зразка, експериментальне вивчення його ефективності, кінцеве оформлення проекту (Н. Яковлева [812]);

- прогнозування моделі підготовки викладача до проектування і її структурно-змістових компонентів, визначення підходів до її проектування і

реалізації в заданих зовнішніх умовах, створення комплексу документації, пропозицій варіантів проекту, проектування мети, завдань та змісту підготовки, підвищення кваліфікації і професійної компетентності викладачів, покращення навчально-матеріальної бази, підбір технологій підготовки, вибір системи управління та контролю за функціонування цієї підготовки, корекції (В. Харабет [739, с. 11–13]);

– цілепокладання, проведення вхідної діагностики, прогнозування і моделювання, програмування і планування, корекції і регулювання (О. Коберник [299; 300]);

– аналіз вихідних даних (умов викладання певної навчальної дисципліни, системи знань, умінь і якостей особистості, які формуються та розвиваються в навчальному модулі, початковий і результуючий рівні підготовки, загальний контур і характер змісту навчальної дисципліни), постановка мети дидактичної системи у формі прогнозованих кінцевих результатів, підбір і побудова змісту й оптимальних форм його викладу, визначення структури і послідовності технологій навчання як навчальної діяльності магістранта в оволодінні змістом навчальної дисципліни, підбір адекватних меті і змісту технологій навчання, вироблення критеріїв і параметрів оцінювання результатів підготовки, вироблення контрольного інструментарію (В. Стрельников [696, с. 163–164]).

Ці етапи проектування присутні у процесі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури досліджуваних ЗВО. У структурі ПМВПДС вони розглядалися у єдності, взаємозумовленості, взаємозв'язку і наступності.

Власне ПМВПДС будувалася на оволодінні магістрантами такими дослідницькими процедурами, як: вибір науково-методологічних засад для проектування; формулювання мети і завдань проектування; конструювання моделі дидактичної системи, взаємозв'язків її елементів, визначення параметрів і критеріїв розвитку суб'єктів цієї системи, вибір методик виміру; вимірювання валідності запропонованого магістрантом проекту; застосування в експерименті моделювання; представлення й інтерпретація результатів проекту дидактичної системи.

Процес ПМВПДС передбачав: аналіз розвитку ситуації підготовки викладачів до проектування дидактичних систем і постановку проблеми; висунення на основі застосованих наукових підходів ідей, які сприятимуть вирішенню проблем і протиріч підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; побудову науково-методичної системи підготовки викладачів та бажаного рівня їхньої готовності до дидактичного проектування; висунення гіпотези про способи й етапи досягнення мети; виділення критеріїв оцінювання очікуваних результатів; вибір оптимального варіанта у загальній системі підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; конкретизацію завдань щодо реалізації досліджуваної підготовки; її реалізацію в умовах перманентної діагностики, аналізу і корекції; узагальнення результатів означеної підготовки, формулювання рекомендацій ЗВО.

Оволодіння магістрантами етапами проектування дидактичних систем потребувало технологічного механізму їх практичної реалізації. ПМВПДС у ЗВО реалізувалася завдяки таким основним компонентам цього механізму, як: психолого-педагогічна діагностика вхідного стану ГВП; соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічних умов функціонування означеної підготовки; вияв і обґрунтування педагогічних засобів впливу на стан ГВП та конкретизація завдань підготовки до проектування дидактичних систем; визначення етапів контрольної діагностики та прогноз динаміки активності магістранта педагогіки вищої школи під впливом застосованих технологій навчання; планування, моделювання, реалізація технологій навчання магістранта; моніторинг динаміки ГВП; поточне регулювання та корекція шляхів управління ПМВПДС; підсумкова діагностика ГВП та порівняння його з передбачуваним; розробка проекту для нового етапу розвитку ПМВПДС. Особливість структури механізму ПМВПДС полягала в тому, що кожний попередній компонент був основою для наступного, будучи функціями управління ПМВПДС.

Міжнародні стандарти ISO сприяли удосконаленню алгоритму

ПМВПДС, дозволивши: визначити цільові групи споживачів означеної підготовки й ідентифікувати їхні вимоги; визначити процеси, важливі для ПМВПДС; сформувати матрицю розподілу повноважень і відповідальності за якість ПМВПДС; описати процеси згідно з цими вимогами тощо.

Реалізація ПМВПДС гідна масового використання, оскільки має цілісність, новизну, оптимальність, гнучкість; забезпечує якість кінцевого результату – ГВП; не вимагає додаткових ресурсів; її можна застосувати для підготовки до виконання майбутніми викладачами будь-яких функцій, а не лише до проектування дидактичних систем.

Майбутні викладачі, як наголошувалося у попередньому підрозділі, є суб'єктами проектування, вимогам до їхньої підготовки до проектувальної діяльності присвячена низка сучасних досліджень. Так, розглядалися концептуальні засади підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування професійно-орієнтованих технологій навчання (О. Набока [490]), підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій (Г. Романова [612]), підготовка викладача вищої школи до проектування дидактичних систем інтенсивного навчання (В. Стрельников [688; 689]), підготовка вчителя до педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня в системі внутрішньошкільної методичної роботи (А. Цимбалару [760]), підготовка інженерів-педагогів до проектної діяльності в умовах становлення інформаційного суспільства (М. Бондаренко, В. Шеховцова [92]), підготовка майбутніх вихователів до проектування розвивального середовища засобами Smart-технологій (Г. Іванюк, Я. Матюшинець [268]), психолого-педагогічне проектування виховного процесу в школі (О. Коберник [299; 300]), підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення проектної діяльності (О. Пинзеник [552]), підготовка студентів спеціальності „Початкова освіта” до проектування мультимедійних освітніх ресурсів засобом хмароорієнтованих сервісів (К. Нечипоренко, Д. Настас [500]), особливості підготовки майбутніх вихователів до педагогічного проектування (О. Кошіль [338]), підготовка

майбутнього вчителя до проектування навчальної діяльності учнів (О. Жерновникова [233]), формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність (І. Коновальчук [321]), формування готовності майбутніх педагогів до проектування організаційних форм виховної діяльності (О. Безпалько [57]), проектування дидактичної системи професійно-технічної освіти (В. Харабет [739]) та ін.

Вимоги до проектувальної діяльності, проектувальних знань, навичок і умінь розкриваються через аналіз *функцій педагога* (організаторської, комунікативної, інформаційної, конструктивної, прогностичної тощо). Дослідники наголошують на проектуванні мети діяльності педагога, її поетапному досягненні, операційній системі впливів, достатній керованості і прогнозованості виховного процесу (І. Бех [68]); проектуванні педагогічної діяльності як побудови моделі взаємодії суб'єктів дидактичної системи, корекція якої відбувається через педагогічне передбачення, прогнозування процесу взаємодії цих суб'єктів і його результатів (О. Коберник [299; 300]).

Пошук системи критеріїв готовності магістрантів до проектування дидактичних систем здійснювався з урахуванням основних понять дослідницького тезауруса (підрозділ 1.2). Проектування дидактичних систем здійснюється магістрантами за допомогою механізмів самоорганізації, самопізнання, самоосвіти як прагнення до професійної і творчої самореалізації, тому акцент зроблено на поняттях: „спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”, „особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем”, „суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”, „професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем”, „психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем” і „креативні вміння для проектування дидактичних систем”, де креативність є способом інтенсифікації процесу проектування.

У системному підході пропонуються такі критерії і показники підготовленості викладача до проектування дидактичних систем:

- 1) самостійність, яка є умовою підготовки викладача в умовах магістратури до

проектування дидактичних систем, передбачає показники: здатність майбутнього викладача адекватно оцінювати рівень власних проектувальних умінь, професійної мотивації і навченості, задоволеність результатами своєї діяльності; здатність раціонально організовувати і планувати свою проектувальну діяльність, здійснювати її саморегуляцію, організаційні і комунікативні здібності під час колективної проектувальної діяльності; самостійне оволодіння знаннями, вміннями і навичками проектування дидактичних систем, розширення і поглиблення професійно значимих здібностей і якостей до проектувальної діяльності, готовність до професійного відновлення; 2) професійно орієнтоване мислення, вміння використовувати прийоми проектування дидактичних систем, виробляти тактику і стратегію проектувальних дій, передбачає показники: раціонально-логічне мислення (здатність до виявлення закономірностей і правил проектування дидактичних систем; цілісне бачення, системний аналіз і прогнозування дидактичної системи); значеннєву професійну пам'ять (розвинуті мнемонічні здібності, що виконують функції збереження важливої для проектувальних дій інформації, активного розумового її опрацювання, установлення логічних і асоціативних зв'язків у проектувальних діях); вербальні здібності (професійно-семантичне розуміння проблеми проектування дидактичних систем, вербальне мислення і здатність представити спроектовану дидактичну систему у професійному діалозі); 3) творче ставлення до проектувальної діяльності, розвинута здатність до інновацій у проектуванні дидактичних систем, передбачає показники: інтуїтивне мислення і творчу уяву; образну пам'ять; акторське мистецтво (мистецтво перевтілення, мовну імпровізацію, вплив на особистість через спілкування, здатність до емпатії); 4) ціннісна орієнтація на проектувальну діяльність, передбачає показники: установку на самовдосконалення; прагнення до творчої самореалізації; мотиваційну спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію в дидактичній системі; 5) рівень розвитку професійних здібностей і якостей, необхідних для проектування дидактичних систем, передбачає показники: громадянську зрілість, високий моральний рівень; розвинуту

здатність до інновацій у проектуванні дидактичних систем; готовність до рівноправного спілкування зі студентами; рефлексивну саморегуляцію; імпровізацію в діях, волю, організаційну гнучкість; володіння алгоритмами інформаційного пошуку й методами аналітико-синтетичної переробки інформації; володіння технологіями підготовки й оформлення результатів проектування дидактичних систем; інформаційну грамотність; здатність до освоєння програмних продуктів; б) вміння проектувати дидактичні системи з використанням інноваційних та інформаційних технологій навчання, передбачає показники: знання можливостей нових інформаційних технологій навчання; уміння адаптувати і застосовувати програмні засоби з урахуванням особливостей дидактичної системи [696, с. 167–168].

Для успішної ПМВПДС виокремлені критерії і показники максимально застосовано у програмах підготовки магістрів напряму 01 „Освіта”, спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи” , які відображали рівень знань, навичок і умінь, необхідний для проектування дидактичних систем.

Підготовка викладачів вищої школи в магістратурі спрямовувалася не лише на пізнання складників проектування дидактичних систем, а й на створення ними проектів цих систем, які можна реалізувати на практиці. Складність проектування у діяльності майбутнього викладача полягає у поєднанні знань про діяльність студента зі знаннями про можливості дидактичної системи для утворення складних композицій різних типів знань, їх об'єднання і розмежування за схемами рефлексивної діяльності, а не за схемами об'єкта (Г. Щедровицький [797]).

Отже, систему функцій проектувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи складають: аналіз наявної освітньої ситуації, визначення проблем, виявлення протиріч, формулювання мети та мотивування проектувальної діяльності своєї і студентів, знаходження шляхів досягнення мети, відповідно до нової мети проектування власної дидактичної системи відповідно до нової мети, здійснення експертизи і рефлексії результатів праці

себе і студентів.

У майбутній професійній діяльності магістранта проектування є важливим для обґрунтування і реалізації на практиці теоретичних напрацювань. Лише на основі критичного аналізу діючих дидактичних систем, їхніх результатів, діяльності студентів і викладача, магістрант зможе виробити власний проект дидактичної системи. Майбутній викладач вищої школи, опираючись на експериментальне передбачення результату його дидактичної системи, довершує своє дослідження, втілює в реальність предмет свого проектування.

Проектувальна діяльність майбутнього викладача є інтелектуальним інтегральним засобом, що розгортає процес трансформації минулого в майбутнє, теоретичного в практичне, природного в штучне, потенційного в актуальне (А. Фурман [738]).

Шляхи підготовки майбутнього викладача до проектування в умовах реального навчального процесу в магістратурі, етапи і механізми проектування і впровадження ними дидактичних систем розглядаються нами в аналізі науково-методичної системи професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем у розділі 3 та опису її реалізації у підрозділі 4.2.

Висновки до розділу 2

У розділі розкрито сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, сформульовано концептуальні засади цієї підготовки та виокремлено структурні компоненти і функції проектувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи.

Концептуальною основою підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури є методологічні підходи та їхні принципи (синергетичного, системного, діяльнісного, андрагогічного, акмеологічного, технологічного, особистісного, середовищного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного,

деонтологічного та проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного). Ядром концептуальних засад стали закономірності, механізми, технології і етапи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування компонентів дидактичної системи (психолого-педагогічний і соціально-психологічний моніторинг якості цієї підготовки; визначення та обґрунтування педагогічних засобів впливу на підготовку викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; прогнозування динаміки розвитку цієї підготовки, визначення етапів контрольного діагностування; планування й організація навчальної і професійної діяльності майбутнього магістра з педагогіки вищої школи; моніторинг; корекція; підсумкове діагностування якості цієї підготовки, зіставлення результатів із гіпотезою; розробка подальших проектів її удосконалення).

Гарантоване зростання якості підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури може бути досягнуте шляхом системного і цілісного застосування її складників. Показана можливість застосування *синергетичного і системного* підходів для зазначеної підготовки, яка стимулює, пробуджує бажання проектувальної діяльності, забезпечує магістранту відкриття можливостей проектування дидактичних систем для майбутнього професійного зростання, співробітництва з іншими суб'єктами навчального процесу. Останній розглядався як процес, що забезпечення зростання рівня його готовності до проектування дидактичних систем на засадах ідей гуманізації і гуманітаризації вищої школи, саморозвитку магістранта.

Серед значної кількості можливих підходів до підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури належне місце відведене *технологічному*, який дозволив цілеспрямовано й ефективно управляти сучасними технологіями навчання в умовах магістратури. *Діяльнісний* підхід до зазначеної підготовки засновувався на тому, що майбутній викладач проектував власну цілісну діяльність як суб'єкта дидактичної системи в усіх складниках (меті, засобах, технологіях

навчання тощо) та взаємозв'язках. *Середовищний* підхід застосовувався як теорія і технологія безпосереднього управління (через середовище) процесами підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб цієї підготовки. *Особистісний* підхід мав на меті формування особистості майбутнього викладача вищої школи зі стійкою готовністю до проектування дидактичних систем, свідомої, творчої й активної у навчальній і професійній діяльності. Як суб'єкт власної підготовки до проектування дидактичних систем, він мав відповідальність за результати свого навчання і праці. Активна роль особистості як активного суб'єкта сприяла усвідомленню ним свого місця у житті, творчості, проектувальній діяльності. Позиція магістранта, інтеграція сучасних підходів до підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем дали змогу розглядати майбутнього викладача як її найвищу цінність і мету, дозволили проектувати цю систему узгоджено з його діяльністю.

Упровадження *культурологічного* підходу до досліджуваної підготовки майбутніх викладачів передбачало створення умов для самореалізації особистості магістранта у культурі взагалі й проектувальній діяльності зокрема; у відповідності з *аксіологічним* підходом зародження знань про проектування дидактичних систем детермінувалося системою ціннісних відносин майбутнього викладача щодо професійної діяльності в цьому аспекті; *компетентнісний* підхід спрямовував підготовку майбутніх викладачів на засвоєння системи знань і умінь, які слугують підґрунтям проектування дидактичних систем; *акмеологічний* підхід дозволив визначити інтеграцію природних і соціокультурних чинників на перехід від зовнішнього управління до внутрішнього контролю розвитку готовності до проектування дидактичних систем; *деонтологічний* підхід передбачав оцінку поведінки, вчинків і дій майбутнього викладача стосовно моральних норм і правил проектувальної діяльності на основі усвідомлення моральних обов'язків.

Оскільки запровадження результатів досліджень, виконаних у руслі

окремих підходів, не дало відчутних результатів, ми, розглядаючи підготовку майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як цілісну, пропонуємо поєднання, синтез різних підходів у *проектно-орієнтованому полівалентному інтегративному підході*. Цьому сприяли системний і синергетичний підходи, адже досліджувана підготовка є складною самоорганізованою системою, має свої взаємозв'язки і взаємодію підсистем. Особливість проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу визначалася вивченням зростання якості підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури у певному зв'язку і взаємодії її елементів.

Розкрито суть підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як цілеспрямованого керованого процесу творчої проективної діяльності майбутніх викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання на основі усвідомлення ними особливостей дидактичного проектування, зокрема: мети, змісту, суб'єкта, об'єкта, предмета, продукту проектування, структури дидактичної системи, процедури проектування дидактичних систем.

Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури будувалася на оволодінні магістрантами такими дослідницькими процедурами, як: вибір науково-методологічних засад для проектування; формулювання мети і завдань проектування; конструювання моделі дидактичної системи, взаємозв'язків її елементів, визначення параметрів і критеріїв розвитку суб'єктів цієї системи, вибір методик виміру; вимірювання валідності запропонованого магістрантом проекту; застосування в експерименті моделювання; представлення й інтерпретація результатів проекту дидактичної системи.

Процес підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури передбачав: аналіз розвитку ситуації цієї підготовки і постановку проблеми; висунення на основі застосованих наукових підходів ідей, які сприятимуть вирішенню проблем і

протирич підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; побудову науково-методичної системи підготовки викладачів та бажаного рівня їхньої готовності до дидактичного проектування; висунення гіпотези про способи й етапи досягнення мети; виділення критеріїв оцінювання очікуваних результатів; вибір оптимального варіанта у загальній системі підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; конкретизацію завдань щодо реалізації досліджуваної підготовки; її реалізацію в умовах перманентної діагностики, аналізу і корекції; узагальнення результатів означеної підготовки, формулювання рекомендацій ЗВО.

Оволодіння магістрантами етапами проектування дидактичних систем потребувало технологічного механізму їх практичної реалізації. Означена підготовка у ЗВО реалізувалася завдяки таким основним компонентам цього механізму, як: психолого-педагогічна діагностика вхідного стану готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем; соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічних умов функціонування означеної підготовки; вияв і обґрунтування педагогічних засобів впливу на стан готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем та конкретизація завдань означеної підготовки; визначення етапів контрольної діагностики та прогноз динаміки активності магістранта педагогіки вищої школи під впливом застосованих технологій навчання; планування, моделювання, реалізація технологій навчання магістранта; моніторинг динаміки рівнів готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем; поточне регулювання та корекція шляхів управління цією підготовкою; підсумкова діагностика готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем та порівняння її з передбачуваною; розробка проекту для нового етапу розвитку означеної підготовки. Особливість структури механізму підготовки викладачів до проектування дидактичних систем полягала в тому, що кожний попередній компонент був основою для наступного, будучи функціями управління означеної підготовки.

Міжнародні стандарти сприяли удосконаленню алгоритму підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, дозволивши: визначити цільові групи споживачів означеної підготовки й ідентифікувати їхні вимоги; визначити процеси, важливі для означеної підготовки; сформулювати матрицю розподілу повноважень і відповідальності за її якість; описати процеси згідно з цими вимогами тощо.

Реалізація підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури гідна масового використання, оскільки має цілісність, новизну, оптимальність, гнучкість; забезпечує якість її кінцевого результату; не вимагає додаткових ресурсів; її можна застосувати для підготовки до виконання майбутніми викладачами будь-яких функцій, а не лише до проектування дидактичних систем.

Систему функцій проектувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи складають: аналіз наявної освітньої ситуації, визначення проблем, виявлення протиріч, формулювання мети та мотивування проектувальної діяльності своєї і студентів, знаходження шляхів досягнення мети, відповідно до нової мети проектування власної дидактичної системи відповідно до нової мети, здійснення експертизи і рефлексії результатів праці себе і студентів.

Викладу основного змісту науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури присвячений третій розділ дослідження.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях: [383; 391; 392; 395; 396; 406; 407; 408; 413; 414; 415; 416; 841].

РОЗДІЛ 3

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Науково-методичну система підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем (рис. 3.1) складають: методологічно-цільова підсистема (підрозділ 3.2), структурно-змістова підсистема (підрозділ 3.2), технологічна підсистема підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (підрозділ 3.3). Також у цьому розділі розглянемо проектування навчального середовища як умову підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем (підрозділ 3.4).

3.1. Методологічно-цільова підсистема підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем

Методологічно-цільову підсистему НМСПВ (рис. 3.1) склали її мета, концептуальна основа (методологічні підходи) і принципи функціонування.

Розпочнемо з принципів ПМВПДС як важливих теоретичних засад її методологічно-цільової підсистеми, виділених під час реалізації НМСПВ з використанням сучасних наукових підходів. Дотримання цих принципів сприятиме інтеграції ЗВО України у світову освітню систему, суттєво поліпшить підготовку викладача в умовах магістратури до проектування дидактичних систем. Принципами дидактики вищої школи, що прояснюють наукову суть проблеми, насичують її системним, цілісним баченням практики, позбавляють однобічності, прямолінійності, вузькості, спрощення, є загальні філософські положення та знання теорії з інших наук.

Аналіз публікацій (Н. Батечко [45–54], Я. Бельмаз [60; 61], Н. Брюханова [99], С. Вітвицька [130; 132; 133], С. Гончаренко [161; 163], Н. Гузій [188], В. Загвязінський [240], І. Зязюн [258; 541], В. Кремень [353–359; 606],

О. Набока [490; 491], В. Прошкін [594], Л. Пуховська [596; 598], О. Пехота [549], Г. Романова [612; 616], Р. Сафін [631], Г. Селевко [634; 635], В. Стрельников [683], Ю. Фокін [735], Л. Хоружа [749], Г. Цветкова [757; 758] та ін.), у яких здійснювався пошук засад підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, показав такі типи теоретичних засад: методологічні засади світоглядного характеру; загальнонаукові методологічні засади; спеціально-наукові (властиві дидактиці вищої школи). Для реалізації НМСПВ методологічними засадами є знання, які становлять органічне ціле, виконують роль її принципів, методів, способів і прийомів.

Проведений аналіз вітчизняних досліджень з означеної проблеми сприяв формулюванню вимог до виділення принципів у методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ: концептуальності (принципи забезпечують реалізацію запропонованої концепції); цілісності (принципи подавали НМСПВ у цілому); саморозвитку і самоорганізації; ієрархічності; взаємодії суб'єктів НМСПВ; зв'язку теорії і практики. Ці принципи поділяються на загальні (властиві усім системам) і специфічні для НМСПВ.

Оскільки традиційні дидактичні принципи не дають повною мірою майбутнім викладачам вищої школи вирішити проблеми, пов'язані з освоєнням проектування дидактичних систем в умовах магістратури, слід скористатися принципами підготовки магістрів педагогіки вищої школи до творчої проектувальної діяльності з позицій різноманітних сучасних підходів.

Узагальнююча модель застосування принципів у методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ передбачала класифікацію цих принципів на такі три групи: загальні дидактичні принципи; принципи синергетичного і системного підходів; принципи діяльнісного, технологічного, особистісного та інших підходів.

Обґрунтовуючи принципи у методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ, зазначимо, що ми спиралися на ті публікації, де принцип розглядався як інструментальний, даний в категоріях діяльності, прояв педагогічної концепції; методологічне відображення пізнаних закономірностей і законів;



Рис. 3.1. Науково-методична система підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури

знання про мету, сутність, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики (В. Загвязінський [240]).

До загальних принципів у методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ на основі сучасних досліджень (Н. Алексєєв [9], П. Кубрушко [363], С. Сапожников [627], В. Стрельников [693], Г. Хоружий [750], С. Чорна [771], К. Щербакова [800] та ін.) ми віднесли принципи: *системності* – вимагає, щоб на всіх етапах НМСПВ – її створенні, функціонуванні й розвитку – забезпечувалася її цілісність, встановлювалися та зберігалися зв'язки її структурних елементів; *науковості* – передбачає урахування вимог до магістра з педагогіки вищої школи, зафіксованих у програмній документації; комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на якість НМСПВ; найбільш повний і детальний опис, урахування взаємозв'язків і взаємозалежностей окремих елементів НМСПВ; *розвитку* – означає, що НМСПВ має розвиватися, оновлювати свої функції, нагромаджувати інформацію; *історизму* – показує, що НМСПВ є неповторною, функціонує в часі, її окремі компоненти у різний час виникають, розвиваються і відмирають; *діяльності* – зумовлює головну роль проектувальної діяльності магістранта як суб'єкта у процесі ПМВПДС; *динамізму* – передбачає постійний рух означеної системи до сутності вищого порядку; *поетапності* – вимагає дотримання спроектованої послідовності етапів, від дотримання яких залежить ефективність НМСПВ, не допущення пропуску чи порушень їх внутрішньої структури; *діагностичності* – забезпечував організацію зворотного зв'язку, реалізацію інструментарію для вимірювань, моніторинг функціонування системи на практиці, об'єктивність, надійність діагностичних засобів, їх відповідність меті НМСПВ; *ефективності* – полягає у досягненні ефективного витрачання ресурсів на ПМВПДС; *повноти* – вимагає повного забезпечення умов для розвитку НМСПВ; *оптимізації* – передбачає постійний вибір суб'єктами проектування дидактичних систем управлінських рішень щодо удосконалення НМСПВ; *незалежності* – означає незмінність сутності і законів функціонування НМСПВ

від рівня її матеріальної реалізації; *реалізованості* – вимагає реального втілення НМСПВ, яка на початку була абстрактною теорією; *завершеності* – пропонував доведення проекту до логічного завершення; *аксіологізації* – передбачає пріоритет у реалізації НМСПВ цінностей, пов'язаних із професійною діяльністю магістра з педагогіки вищої школи, які мали усвідомлюватися викладачем і магістрантом; *проекції* – встановлює ієрархічну залежність НМСПВ від вищих освітніх систем – університету, системи вищої освіти України, європейської і світової спільноти.

У методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ загальні принципи уточнювалися і деталізувалися принципами синергетичного, системного, діяльнісного, технологічного, особистісного та інших підходів. Часто дослідники *синергетичного* (Н. Батечко [46; 47; 52], В. Василькова [112], С. Вітвицька [132], А. Євтодюк [229], О. Князева, С. Курдюмов [295; 296; 298], В. Кремень, В. Ільїн [352; 356], Б. Мукушев [486], М. Піддубний [556–558], Н. Протасова [586], Г. Хакен [740], В. Цикін, О. Брижаний О. [759] та ін.) і *системного* підходів (Г. Александров, А. Дзарасов, А. Науменко [6], С. Вітвицька [132], Т. Ільїна [263], О. Коберник [299; 300], В. Кушнір [378–380] та ін.) до основних принципів відносять певні загальні твердження, що узагальнюють досвід взаємодії людини у складних системах (це стосується також системного аналізу НМСПВ та її складників – мети, змісту, середовища, інноваційних засобів і технологій навчання).

Серед них акцентуємо увагу на принципах синергетичного і системного підходів: *пріоритету кінцевої мети* – вимагає цілеспрямованого руху НМСПВ до мети, підпорядкування меті дій усіх її суб'єктів та ресурсів; *алгоритмізації* – полягає у застосуванні алгоритмів для побудови складників методологічно-цільової, структурно-змістової, технологічної і діагностичної підсистем і НМСПВ у цілому; *структурний* – указує на наявність чіткої структури НМСПВ, яку складають методологічно-цільова, структурно-змістова, технологічна і діагностична підсистеми, які, у свою чергу, містять самостійні й пов'язані між собою компоненти, які також утворюють їхню внутрішню

структуру; *функціональний* – указує на наявність певної функції у кожній з підсистем і компонентів НМСПВ, яка забезпечує виконання конкретних завдань і загальної мети, а функцією НМСПВ є узагальнений результат функціонування її підсистем, компонентів; *інформаційно-управлінський* – вимагає для ефективного управління інформації про способи зв'язку з оточуючим середовищем підсистем і компонентів НМСПВ, відображає її стан, шляхи досягнення мети, причини відхилення від мети тощо; *комунікативний* – характеризує можливість здійснення внутрішніх (усередині НМСПВ між її підсистемами і компонентами) і зовнішніх (з системами вищого порядку) зв'язків, підкреслює багаторівневу організацію цілей і завдань підготовки викладача до проектування дидактичних систем в умовах магістратури на різних її етапах та необхідність розгляду як самостійної системи кожної підсистеми і компонента для комунікації усередині НМСПВ; *відтворення* – забезпечує можливість повторення НМСПВ в інших ЗВО і гарантувати її якість і пргнозований результат; *пов'язаності* – передбачає розгляд зв'язків підсистем НМСПВ з її оточенням; *єдності* – означає цілісний розгляд НМСПВ і її компонентів одночасно; *взаємної адаптації* – вимагає внутрішньої (підсистем і компонентів НМСПВ) і зовнішньої (НМСПВ до зовнішнього середовища) взаємної адаптації (В. Венда [119], стратегії і структури НМСПВ (Г. Андрєєва [15]), студентів і викладачів, викладачів і адміністрації ЗВО, магістрантів між собою та в різних групах – академічних, неформальних, на факультеті, в університеті; технологій навчання з освітнім процесом, викладачів і магістрантів з навчальним середовищем тощо; *варіативності компонентів* – вимагає використання у процесі підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, різної мети, змісту, засобів, технологій навчання, адже, для успішного виконання своїх функцій, елементи підсистем НМСПВ не можуть бути жорстко регламентовані; *невизначеності* – указує на врахування у НМСПВ непередбачених ситуацій; *ієрархії* – пропонує певну ієрархію компонентів, елементів НМСПВ; *конструктивної цілісності* – передбачає наявність між підсистемами,

компонентами, етапами НМСПВ стійких взаємозв'язків; *основної ланки* – вимагає орієнтації НМСПВ на основну мету цієї підготовки – ріст ГВП; *доцільності* – наполягає на доцільному приміненні змісту, засобів, технологій навчання, навчального обладнання, врахуванні їхньої якісної своєрідності, раціональному поєднанні їх у систему, утворенні нової інтегрованої якості, спрямованої на досягнення мети і завдань підготовки викладача до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Принципи синергетичного і системного підходів зумовлювали у цілому існування НМСПВ, пронизували всі інші групи принципів. ПМВПДС здійснювалася із застосуванням діяльнісного, технологічного, особистісного та інших підходів, тому доповнимо властивими кожному з цих підходів уже наведені принципи.

Принципи *технологічного* підходу найбільше доповнювали принципи синергетичного і системного підходів до ПМВПДС, пропонуючи механізми і технології їхньої реалізації. У технологічному підході виділяються два основних принципи для розробки технологій навчання як головного педагогічного інструментарію технологічної підсистеми НМСПВ: принцип природодоцільності та принцип інтенсивності проектування навчального процесу (В. Беспалько [64]). Принцип природодоцільності означає побудову такої підготовки викладачів вищої школи до проектувальної діяльності, що відповідає розвитку інтелектуальних можливостей магістрантів і природним механізмам засвоєння ними досвіду цієї діяльності. Принцип інтенсивності вимагав вирішення дидактичних завдань за той же час швидше і на вищому рівні. Індикатором рівня відповідності НМСПВ принципу інтенсивності є швидкість засвоєння магістрантами проектувальної діяльності за визначеними показниками.

Окрім деяких уже названих принципів *діяльнісного* підходу, на основі аналізу літературних джерел (М. Артюшина [27], І. Доброскок [212], Л. Лук'янова [443], Ю. Нагірний [494], О. Огієнко [511], В. Приходько [575], Л. Романишина [607; 608], Р. Сафін [631], І. Шерстньова [790]) і проведеного

експерименту, виділимо ще такі принципи:

- *єдності групової й індивідуальної ПМВПДС* – забезпечує урахування особливостей кожного магістранта, персоніфікацію стратегії цієї підготовки;
- *єдності наукової, навчальної і проектувальної діяльності* – сприяє вирішенню протиріччя мети і характеру проектувальної діяльності;
- *єдності організованої ПМВПДС і самоосвіти* – передбачає навчання магістрантів методикам самоаналізу, саморозвитку, самовиховання, що сприяє розширенню можливостей їхньої підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем (самостійна участь у курсах, вебінарах, конференціях).

До принципів діяльнісного підходу відносимо концептуальні принципи діяльності обох суб'єктів ПМВПДС: магістранта – учіння, а викладача – викладання. Учіння магістранта під час ПМВПДС є власною, самостійною, самокерованою діяльністю проектування дидактичних систем; провідною діяльністю в ПМВПДС, у якій відбувається ріст ГВП; властиві принципи:

- *самоуправління* – забезпечує природність і цінність для магістранта учіння проектуванню дидактичних систем;
- *діяльнісного характеру* – вимагає від магістранта бути активним суб'єктом ПМВПДС, адже відсутність активності в навчанні проектуванню дидактичних систем означає відсутність власне самого процесу учіння;
- *інваріантності* – означає інваріантність ПМВПДС для кожного магістранта, адже учіння є складним психічним процесом;
- *індивідуалізації* – передбачає персоніфікацію стратегії підготовки кожного магістранта до проектування дидактичних систем й обов'язковість індивідуалізації процесу його учіння, оскільки учіння проектуванню дидактичних систем є індивідуальним процесом для кожного суб'єкта учіння.

Викладання у ПМВПДС є формувальною діяльністю викладача вищої школи як суб'єкта викладання, що має на меті цілеспрямоване сприяння ефективному учінню магістранта проектуванню дидактичних систем. Виділимо такі концептуальні принципи викладання:

- *варіативності функцій* – означає залежність варіативної частини

навчання від мети ПМВПДС, особливостей магістрантів;

– *адекватності учінню* – вимагає несуперечності викладання принципам учіння, ефективність викладання визначається ефективністю учіння;

– *діяльнісного характеру* – передбачає суб'єктність і активність викладача у викладанні;

– *формульованої діяльності* – визначає головними функціями викладання проектувальну, комунікативну, дидактичну і контролюючу.

Таким чином, у ПМВПДС виділяються два суб'єкти і носії усвідомленої активності – майбутній магістр педагогіки вищої школи (суб'єкт учіння проектуванню дидактичних систем) і викладач (суб'єкт викладання), яким властиві різні дидактичні принципи, які враховувалися під час взаємодії цих суб'єктів у процесі ПМВПДС.

Ці принципи доповнимо іншими принципами технологічного підходу, які виділимо на основі аналізу літературних джерел (В. Бондар [89], Л. Гаврілова, Л. Кухар, Я. Топольник [141], І. Дичківська [211], І. Зязюн [255], О. Кіяшко [291], Л. Лук'янова [443], О. Набока [490; 491], Т. Поясок [571], Г. Романова [613; 616], Р. Сафін [631], В. Стешенко [674; 676], Б. Стешенко [676], В. Стрельников [693], С. Харченко [543]) і подамо їх у нашій редакції:

– *відповідності меті* – вказує, що завдяки чітко поставленій меті процес ПМВПДС стає цілеспрямованим, результативним, адекватним соціальному замовленню на підготовку викладачів, деталізованим і розгорнутим у часі;

– *фундаменталізації* – означає, що НМСПВ, як основа для творчої самореалізації і саморозвитку магістранта педагогіки вищої школи у навчальній і майбутній професійній діяльності, забезпечує його фундаментальну підготовку, конкурентоздатність, високий рівень розвитку навичок проектувальної діяльності, творчий, інтелектуальний потенціал, наукову культуру проектувального мислення тощо;

– *досягнення якості ПМВПДС* – вимагає забезпечення належної якості згідно з вимогами міжнародних, державних, галузевих стандартів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури [183];

– *єдності у ПМВПДС наукової підготовки і проектної спрямованості* – передбачає розвиток у магістра з педагогіки вищої школи не тільки високого професіоналізму науковця, а й здатності до проектувальної творчості.

Виділимо принципи *особистісного* підходу на основі аналізу досліджень вітчизняних авторів (І. Бех [67], В. Буряк [103], Р. Вайнола [104], Л. Лук'янова [440], В. Стрельніков [686], М. Чобітько [768; 769]):

– *добровільності* – забезпечує надання можливості суб'єктам навчання добровільно проектувати дидактичну систему;

– *пріоритету магістранта* – передбачає орієнтацію на індивідуальність особистості магістранта – головного суб'єкта підсистем і процесів НМСПВ;

– *активізації творчої самостійної роботи* магістрантів – вимагає застосування творчих завдань, кейсів, дипломних і курсових проектів;

– *психологічного залучення* магістранта до проектувальної діяльності – сприяє активізації в майбутнього викладача вищої школи рефлексії проектувальної діяльності, мотивації і осмислення процесу проектування дидактичних систем, підвищення організаційної самостійності магістранта;

– *урахування особистісних особливостей* (інтересів, потреб, віку і статі, ГВП) – є необхідною умовою створення і підтримки сприятливої емоційно-інтелектуальної атмосфери у проектуванні дидактичних систем, позитивного емоційного стану магістрантів під час ПМВПДС, що забезпечується організацією спільної діяльності в проєктивних технологіях навчання та самостійної роботи, власним вибором дипломних і курсових проектів;

– *співпраці* – забезпечує єдність викладацької діяльності викладача і проектувальної діяльності магістранта, за результати якої він має відповідати; формування самобутності, індивідуальності, творчого мислення магістранта у проектуванні дидактичних систем через спілкування, співпрацю, проектувальну діяльність магістранта і викладача.

Отже, незважаючи на певну умовність запропонованої класифікації принципів у методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ (загальнодидактичні принципи, принципи синергетичного і системного підходів, принципи

діяльнісного, технологічного, особистісного підходів), у проектувальній діяльності викладача означені принципи становили єдине ціле. Дотримання у експерименті комплексу цих принципів сприяло більшій ефективності ПМВПДС. Із великої кількості принципів наголосимо на декількох першочергових специфічних принципах – системності, науковості, діяльності, поетапності, варіативності, розвитку, ефективності. Визначена концептуальна основа уможливорює оптимальне досягнення мети НМСПВ.

Мета у методологічно-цільовій підсистемі, як уявлення про „бажане майбутнє”, передбачає можливий результат НМСПВ (підвищення рівнів готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем) та програму дій суб’єктів, спрямовану на його досягнення; мета враховує соціальне замовлення суспільства і бажання, інтереси та можливості магістрантів.

Для планування результатів навчання і формулювання мети НМСПВ нами використано різні підходи, напрацьовані у педагогічних дослідженнях (О. Антонова [24], В. Беспалько [64], Н. Борисова [93], С. Гончаренко [163], В. Гузєєв [184], І. Дичківська [211], В. Загвязінський [239], М. Кларин [293], М. Левківський [421], В. Монахов [476; 477], О. Набока [490; 491], А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак [503], О. Пєхота, А. Кіктенко, О. Любарська [524], О. Пометун [563; 564], Г. Романова [609–614], Г. Селевко [634; 635], В. Стрельніков [682; 685; 697; 698], С. Харченко, Н. Краснова, Л. Харченко [744], Д. Чернілевський [763; 764] та ін.).

Дослідники переважно виділяють глобальну і локальну мету. Перша з них є зовнішньою вимогою, спонукою, яку система приймає у певному перетвореному вигляді (М. Кларин [294]). Поставлена суспільством, глобальна мета НМСПВ трансформується і стає метою магістранта і метою викладача.

Практика вищої школи показує домінування тріади педагогічної мети – мети навчання, виховання і розвитку. Ми виділяємо мету ПМВПДС, зумовлену внутрішніми потребами й мотивами магістранта, і зовнішньо зумовлену чинниками середовища – вимогами соціуму, його нормами,

цінностями, зовнішніми стимулами. Не можна розривати навчання проектуванню дидактичних систем і розвиток готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Ці процеси є як непрямими, спонтанними (імпліцитними) і цілеспрямованими, спеціально організованими (експліцитними). У експериментальних групах переважала імпліцитна підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, яка вибудовувалася навколо потреб і інтересів магістрантів, а за традиційної професійної підготовки (контрольні групи) переважало залучення магістрантів до соціалізації і професіоналізації як загальнообов'язкових цінностей, а не актуалізацію й реалізацію в умовах магістратури їхніх схильностей і здібностей до проектування дидактичних систем.

У формулюванні мети НМСПВ, мети освітньої програми „Педагогіка вищої школи” і мети конкретних навчальних дисциплін, у яких здійснюється підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем (насамперед, „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця” і дипломного проектування), ми спиралися на дослідження, у яких: виділяються рівні формулювання мети, точність і однозначність якої залежить від „наближення” до конкретного магістранта, – глобальний, етапний і оперативний (В. Беспалько [64, с. 42]); мета вважається образом бажаного результату, який слід одержати на певний момент; вона фіксує конкретні результати, абстрактне формулювання мети означає відсутність бачення результату (Н. Тализіна [714]); класифікуються такі типи мети навчання: знання про природу, техніку і людину, досвід здійснення способів творчої діяльності, емоційно-почуттєвий досвід (І. Лернер), мета розвитку знань, мета розвитку вмінь і навичок, мета розвитку системи відносин (О. Лебедев) (див.: В. Гузеєв [185, с. 12]); виділяються загальні педагогічні завдання, покликані змінити людину, перевести її з одного стану в інший, які описують необхідні її якості особистості, і конкретні функціональні педагогічні завдання як завдання окремої педагогічної дії (В. Гузеєв [185, с. 9]); визнається, що мета має бути діагностичною

(А. Хуторський [751], В. Беспалько [64]); не вважається метою, наприклад, формування проєктивного мислення, оскільки це є напрям діяльності, а кінцевим результатом є продукт освітньої діяльності (В. Садовський [623, с. 158]); точність і виразність формулювання мети дає можливість побудови навчального процесу, що гарантує її реалізацію за встановлений час, зробити висновок про рівень її досягнення (В. Беспалько [64, с. 30]); в основі змісту цінностей освіти має лежати ідея, сконцентрована у двох ключових словах, основних поняттях: „професіоналізм і моральність” (Б. Гершунський [150, с. 160–161]).

Глобальною метою НМСПВ є всебічний і гармонійний розвиток особистості, який проголошується Конституцією України. Зокрема, стаття 3 стверджує, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю [323], а розділ II має назву „Права, свободи та обов'язки людини і громадянина” [323], статті 21–68 цього розділу Конституції України мають безпосереднє відношення до особистості громадянина, гарантуючи його права, свободи, особисту недоторканність, достойне життя і здоров'я, захист особистої гідності, право на творчість, на підприємницьку діяльність, на безплатну освіту, свободу літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, авторських прав, моральних і матеріальних інтересів тощо.

Таким чином, мета НМСПВ має ієрархію й супідрядність цілей: глобальною, керуючою освітньою системою є мета суспільства (соціальне замовлення); їй безпосередньо підпорядковується позиція особистості майбутнього магістра з педагогіки вищої школи й загальна мета функціонування НМСПВ – формування готовності викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем в умовах магістратури; мета функціонування НМСПВ на різних підсистемах і рівнях її існування; мета підготовки викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем в умовах магістратури в цілому і мета кожної лекції, практичного заняття, семінару, бесіди, конференції тощо.

Зважаючи на мету функціонування НМСПВ – формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, важливо було звернутися до характеристик професійної компетентності і професійних компетенцій викладача вищої школи, структури його педагогічних здібностей і здібностей до наукової діяльності, системи професійно значущих якостей і професійні вміння викладача вищої школи, які подані у підрозділі 1.2.

Також для реалізації мети НМСПВ важливо визначити її стратегічні напрями: підвищення ефективності і якості підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, досягнення її автономності, гнучкості і здатності до адаптації, створення творчого навчального середовища для освітніх нововведень.

Для визначення конкретної мети (цілей) підготовки магістрів освітньої програми „Педагогіка вищої школи” до проектування дидактичних систем і мети викладання навчальних дисциплін викладача як складників НМСПВ, ми звернулися до таксономії цілей навчання. Розроблене західними науковцями поняття „таксономія” означає класифікацію, систематизацію об’єктів для засвоєння за певними принципами, критеріями й ієрархією.

У ланцюгу „мета – процес – результат” американські педагоги досконало дослідили його крайні ланки, а вітчизняні – центральну ланку (процес навчання), тому доцільно розглянути напрацювання проблеми цілей навчання американськими педагогами. За їхньою логікою (Rowntree D.), мету можна формулювати чотирма способами: 1) внутрішні процеси професійного інтелектуального, особистісного розвитку того, хто вчиться; 2) його навчальну діяльність – учіння; 3) зміст навчальної дисципліни; 4) викладацьку діяльність викладача (цит. за: В. Гузеєвим [185, с. 11]).

Класичною, фундаментальною, є таксономія навчальних цілей Б. Блума і її модифікації, відомими є таксономії В. Герлаха–А. Саллівана, А. де Блокка, Дж. Гілфорда, Р. Гейджна–М. Меррілла (М. Чошанов [774, с. 87]).

Таксономію цілей Блума як найбільш повну, яка охоплює різні сторони

проектувальної діяльності магістрантів – когнітивну, афективну і психомоторну, ми використали у ПМВПДС. Когнітивну сферу таксономії складають такі рівні: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінювання (рис. 3.2).

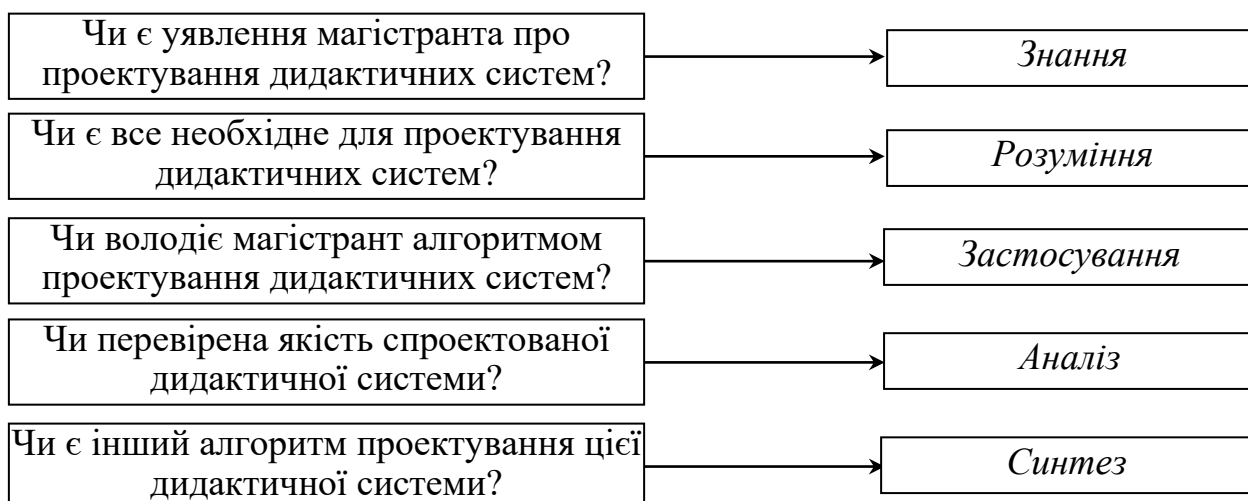


Рис. 3.2. Алгоритм реалізації когнітивної сфери таксономії Б. Блума для підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем

Рівень знання передбачає розробку навчальних цілей, спрямованих на запам'ятання і відтворення теоретичної інформації з проблеми проектування дидактичних систем під час вивчення навчальних дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця” і дипломного проектування. Магістранти мають усвідомити знання трьох категорій: специфічні знання теорії проектування дидактичних систем (термінологію), процедурні знання алгоритмів проектування дидактичних систем (етапи, критерії, напрями, категорії); абстрактні знання (теорії, аксіоми, принципи, теореми, структури).

Рівень розуміння означає вміння магістранта трьох категорій: пояснення (наприклад, вміння перевести опис дій з проектування дидактичних систем з побутової на наукову мову відповідної теорії, сформулювати її як наукову проблему); інтерпретації; екстраполяції (наприклад, вміння перенести знання про проектування комунікативних технологій навчання у схожу ситуацію

проектування технологій електронного навчання).

Рівень застосування передбачає сформованість прикладних умінь магістрантів застосовувати знання у практичних ситуаціях, володіння алгоритмом проектування дидактичних систем, включає застосування понять, методів, теорій.

Рівень аналізу дозволяє перевірити якість спроектованої дидактичної системи, містить навчальні цілі: аналіз елементів (поділ цілісної дидактичної системи на складники), аналіз відношень (встановлення зв'язків між складниками й елементами), аналіз принципів (систематизація елементів).

Рівень синтезу передбачає пошук альтернативного алгоритму проектування цієї дидактичної системи, мети формування вмій „складати ціле із окремих частин”, складниками якого є: синтез ідеї (наприклад, пошук ідеї вирішення проблеми проектування електронного підручника у технології електронного навчання), синтез процедури (наприклад, розробка навчальних планів, методичних рекомендацій), синтез структури (наприклад, створення презентації для захисту власної дидактичної системи).

Рівень оцінювання передбачає сформованість діагностичних умінь оцінювання якості дидактичної системи, розвиток критичного проектувального мислення, містить уміння: оцінювання з опорою на внутрішні переконання і знання (логіка, аргументованість, конструктивність), оцінювання з опорою на зовнішні критерії (правила, стандарти, норми).

Застосування таксономії Б. Блума для підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем дозволив вирішувати завдання багаторівневого планування результатів підготовки через проектувальну діяльність магістрантів (табл. 3.1). Діагностування досягнення мети найкраще відбувається у вигляді конкретних проектувальних умінь, що перевіряються типовими практичними завданнями щодо проектування дидактичних систем. Такий підхід також використовувався на Заході. У табл. 3.1 поданий систематизатор когнітивних установок на проектування дидактичних систем, побудований на основі матеріалів Л. Фінкеля (див.: В. Гузеєв [185, с. 15]).

**Систематизатор когнітивних установок на проектування
дидактичних систем за Б. Блумом**

Навички	Визначення	Що робить магістрант
Знання	Запам'ятання інформації про проектування дидактичних систем	Сприймає, згадує, усвідомлює, дізнається, запам'ятовує
Розуміння	Розуміння матеріалу про проектування дидактичних систем незалежно від іншого дидактичного матеріалу	Пояснює, з'ясовує, перекладає на „внутрішню мову”, демонструє, інтерпретує
Застосування	Використання методів, прийомів, концепцій, принципів і теорій проектування дидактичних систем у нових ситуаціях	Вирішує нові проблеми проектування дидактичних систем, демонструє використання проектувальних знань
Аналіз	Поділ інформації про проектування дидактичних систем на складники, елементи	Обмірковує, розуміє, розкриває, аналізує, думає, порівнює
Синтез	Складання цілісної дидактичної системи з окремих складників	Комбінує, складає, синтезує, придумує, діє
Порівняльне оцінювання	Визначення цінності спроектованої дидактичної системи на основі стандартів і критеріїв досягнення мети	Оцінює, подає, обговорює, аргументує

Поряд з безумовними перевагами у таксономії Блума є певні недоліки: не чітко проглядається сама когнітивна структура на рівні сприйняття, пам'яті, мислення та інших процесів; спостерігається деяка повторюваність категорій на різних рівнях навчальних цілей (наприклад, категорія екстраполяції на рівні розуміння схожа з категорією застосування понять); недостатньо опрацьована ланка „застосування-аналіз-синтез” з точки зору їх ієрархії.

Г. Мадес запропонував свою модифікацію таксономії (рис. 3.3), яка є більш розгалуженою (М. Чошанов [774, с. 88]).

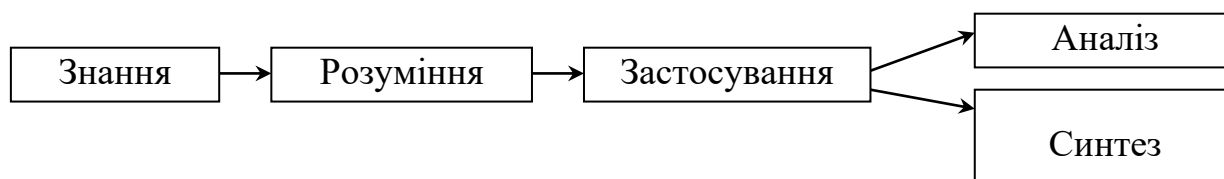


Рис. 3.3. Модифікація таксономії Г. Мадеса

Запропонований інший алгоритм реалізації таксономії Б. Блума для навчання розв'язуванню задач (рис. 3.3), який брався до уваги у визначенні

цілей підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Для перевірки рівня інтелекту магістрантів, що впливав на якість проектування дидактичних систем, нами використана Модель Дж. Гілфорда найбільш відому таксономію цілей, подану в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Застосування моделі Дж. Гілфорда
для аналізу проектів дидактичних систем**

Зміст проекту дидактичної системи	Продукти проекту дидактичної системи	Проектувальні операції
– фігуральний (наочно-практичне, аудіовізуальне, фізичне подання проекту дидактичної системи)	– одиниці (елементи, об'єкти, складники дидактичної системи) – класи (сукупність елементів дидактичної системи, згрупованих за певним критерієм – підсистеми і компоненти)	– пізнання дидактичної системи (пошук інформації про проектування дидактичних систем, розпізнання)
– символічний (знакове, абстрактне подання проекту дидактичної системи)	– відповідності (відношення між різними підсистемами, складниками, елементами дидактичної системи)	– пам'ять (набуття, зберігання і відтворення інформації про дидактичну систему)
– семантичний (вербальне, як письмове так і усне подання проекту дидактичної системи)	– системи (інтегровані цілісні структури дидактичних систем)	– дивергентне мислення („відкрите”, яке передбачає різні ідеї і методи проектування дидактичних систем)
– поведінковий (емоції, спілкування, взаємодія)	– перетворення (методи зміни і трансформації елементів дидактичної системи)	– конвергентне мислення (чітке логічне мислення, спрямоване на пошук єдиного рішення проекту дидактичної системи)
	– імплікації (наслідки дидактичної системи, висновки, передбачення, прогнози)	– оцінювання (порівняння результату дидактичної системи з початковими умовами, перевірка, контроль)

Ефективність застосування на практиці таксономії цілей залежала від детальної розробки ієрархії цілей цієї підготовки до проектування дидактичних систем. Таксономії цілей ПМВПДС дали можливість під час формулювання мети підготовки викладачів до означеного проектування визначити стартові позиції, проявити творчість у розробленні авторських таксономій проектування дидактичних систем, які адекватно відображали

системну стратегічну мету, задану галузевим стандартом вищої освіти, освітньо-професійною програмою підготовки магістрів із педагогіки вищої школи [183].

Результати підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури були сформульовані в тих же критеріях і показниках, що й мета. Звідси, ефективність НМСПВ визначалася за відповідністю її результатів заданій меті з урахуванням чітко фіксованих часових меж, індивідуальних якостей магістрантів (ГВП), педагогічних умов тощо. Ефективністю НМСПВ ми управляли, формулюючи мету як плановані результати й знайомлячи з ними учасників ПМВПДС вже на її початку.

Тобто, таксономія цілей є зручною для оцінювання якості підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Але щоб повноцінно використовувати її у методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ, потрібною є деталізація і конкретизація і, тобто опис мети і завдань нормативних навчальних дисциплін („Інформаційні технології в освіті”, „Соціальна та екологічна безпека діяльності”, „Дидактичні системи у вищій школі”, „Педагогічна та професійна психологія”, „Педагогічний контроль в системі освіти”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі”, „Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні”) і варіативних навчальних дисциплін („Педагогічна майстерність викладача вищої школи”, „Державні стандарти освіти і національне освітнє законодавство”, „Методика викладання у вищій школі”, „Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі”, „Педагогіка вищої школи”, „Планування і організація навчального процесу у вищій школі”, „Управління вищим навчальним закладом”, „Інноваційні технології у вищій школі”, „Культура наукової мови”, „Основи лідерства”, „Методологія та логіка наукових досліджень”), щоб можна було відслідкувати досягнення цілей. Подання результатів навчання як системи конкретних проектувальних навичок і умінь через навчальні завдання є таким способом конкретизації когнітивної сфери.

Інструментальність способу постановки мети (М. Кларин [294]) забезпечував технологічний підхід до підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Діагностична мета формулювалась через результати означеної підготовки, що проявлялися у проектувальних діях майбутніх викладачів вищої школи, які можна виміряти. Логіко-конструктивна операція деталізації постановки мети здійснювалася за таким алгоритмом: аналіз наявного стану означеної підготовки і нормативних документів; з'ясування того, що найкраще задовільнить потреби й інтереси майбутніх викладачів вищої школи, за мінімальної затрати сил і засобів дасть максимальний результат; формулювання мети.

Формулюючи мету як важливий системотворчий компонент НМСПВ, ми зважали на застереження попередніх дослідників: якою є мета, таким буде навчання й такі ж результати; після визначення мети навчання необхідна організація всіх ресурсів, що відповідають за досягнення цієї мети (В. Гузеєв [185, с. 9]); важливим є урахування рівнів формулювання мети: глобального (педагогічне осмислення соціального замовлення), етапного (основні цілі) і оперативного (мета вивчення окремих дисциплін) (В. Беспалько [64, с. 42]; мета діагностується, коли: поняття адекватно співвідносяться з їх об'єктивним проявом, бо визначення і їх ознаки досить точно описані; чинники і прояви, що позначаються поняттям, можна виміряти; результати вимірів співвідносяться з певною шкалою оцінювання (Д. Чернілевський, О. Філатов [764]); робота над декількома цілями веде до підвищення напруги і збільшує час формування трудових навичок (В. Гузеєв [185, с. 10]); критерієм досягнення мети навчання може бути вирішення магістрантами професійних завдань (Д. Чернілевський, О. Філатов [764]).

Глобальної мети як важливого орієнтира НМСПВ повністю досягти неможливо, наприклад, мета навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі” – „формування системи теоретичних знань і практичних навичок проектування викладачем дидактичних систем у вищій школі” є зразком глобальної мети як ідеалу, не є операційною й діагностичною.

Тому мета стала операційною й діагностичною, конкретизуючись у навчальних темах, а в комплексі формувала у магістрантів систему знань, навичок і умінь проектування дидактичних систем. Наприклад, під час вивчення теми „Навчання в команді” магістранти мали усвідомити основні принципи технології навчання в команді, технологію організації навчання в малих групах, командно-ігрову діяльність, технологію кооперативного навчання (cooperative learning) і її модифікації, технологію організації групової навчальної діяльності „навчаємося разом” (Learning Together), технологію організації дослідницької роботи студентів у групах Ш. Шарана. За допомогою системи завдань досягнення мети легко перевірялося з допомогою комп’ютерних тестів та виконання магістрантами практичних робіт з теми „Навчання в команді”.

Система завдань, безперечно, урахувала галузевий стандарт підготовки магістрів напряму 01 „Освіта”, спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи” [183]. Зазначимо, що для більшості навчальних дисциплін цей стандарт є недостатньо чітким і описовим, його довільне трактування веде до заниження вимог до професійної підготовки випускника. Так, цей стандарт до навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі” подає лише теми, які мають вивчатися. Звичайно, в університетському стандарті ця планка піднята, на основі аналізу необхідних знань і вмінь для проектування магістрантами дидактичних систем було відібрано матеріал, визначено його обсяг і кількість.

В організації ПМВПДС, на кожному занятті ставилася мета – забезпечити зростання ГВП згідно з потребами магістранта. Лише тоді навчальні плани і програми є прогресивними, коли сприяють розкриттю творчого потенціалу магістра з педагогіки вищої школи у проектуванні ним дидактичних систем. Мета має враховувати індивідуальні плани магістрантів, структуру навчальних курсів за рівнями (мінімальний, середній і високий). Вважаємо, що в заняття не може бути мети взагалі, що мета може бути у магістранта чи викладача.

Таким чином, сформульована у методологічно-цільовій підсистемі НМСПВ мета має бути максимально сприйнята магістрантом педагогіки вищої школи, який, маючи яскраве уявлення про проектувальну діяльність викладача, проектує свою ПМВПДС згідно усвідомленої мети, знаходить шляхи її досягнення.

Тільки після постановки конкретних цілей кожного модуля на основі технологічного підходу (М. Кларин [293]), можна переходити до проектування змісту навчального курсу. Необхідною є також узгодженість мети не лише зі змістом, а й засобами і технологіями підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Про вимоги, що постають згідно мети до інших структурних компонентів НМСПВ, піде мова у наступних підрозділах.

Деталізація змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем подана у підрозділі 3.2 та додатку Б, де він розглядається у когнітивно-діяльнісному компоненті структурно-змістової підсистеми НМСПВ.

3.2. Структурно-змістова підсистема підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем

Мета і завдання підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем визначають її зміст. Структурно-змістова підсистема НМСПВ, як і методологічно-цільова, націлена, згідно з метою, на підготовку компетентного й конкурентоздатного викладача вищої школи. Зміст підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем ми розглядали з таких позицій: педагогічна модель соціального замовлення на високопрофесійного викладача вищої школи; дидактична модель навчальних дисциплін, пов'язаних із проектуванням дидактичних систем (навчальні програми і плани дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Методика викладання у вищій школі”, „Педагогіка вищої школи”, „Проектування

професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі”); навчальні матеріали (підручники, посібники, у т.ч. електронні).

Розгляд змісту, як педагогічної моделі соціального замовлення (або мети НМСПВ), розпочато у підрозділі 3.1. Тепер продовжимо розгляд цього ж соціального замовлення, втіленого у галузевому стандарті й освітньо-професійній програмі підготовки магістра педагогіки вищої школи [183].

Цей стандарт у змістові підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем вбачає пошук відповіді на питання „що вчити?”. З точки зору сучасних концепцій змісту освіти, зміст НМСПВ має розглядатися не лише як предметний зміст – що вчити, а й як суб’єктний (кого вчити, кого і як розуміти, якою має стати особистість викладача вищої школи, як готувати майбутнього викладача до проектування дидактичних систем), технологічний (як вчити), проблемний (як створити проблемну ситуацію, забезпечивши цим саморозвиток магістранта педагогіки вищої школи), комунікативний (як організувати взаємодію, спілкування, взаєморозуміння, співтворчість, партнерські стосунки, співпрацю), культурний (як забезпечити культуроємність і культуродоцільність освіти, організувати мультикультурне і культурне освітнє середовище) (Н. Крилова [362]).

Зміст ПМВПДС під час вивчення курсу „Дидактичні системи у вищій школі” будувався так, щоб не магістранта, як суб’єкта означеної підготовки, „прилаштовувати” до особливостей змісту, а цей зміст має трансформуватися згідно професійних інтересів і нахилів магістранта, його потреб, здібностей, психофізіологічних особливостей структури і функцій головного мозку.

Для проектування змісту підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем в навчальному курсі „Дидактичні системи у вищій школі” важливо обґрунтувати термін „освітній стандарт”, який розуміється неоднозначно: як еталон для оцінювання якості освіти; як державна норма освіченості; як заздалегідь заданий обсяг і рівень базової освіти; обов’язковий мінімум змісту основних навчальних програм; обов’язкова частина змісту освіти тощо (В. Стрельников [693, с. 160]).

Стандарт освіти є описом мінімальних обов'язкових вимог до освіти в цілому чи її окремих сторін, який легко діагностувати (В. Беспалько [65]).

Тобто, мінімальний рівень означеної підготовки визначається стандартом, змінювати його не можна, адже він задається зовні як соціальне замовлення. Така традиція склалася у вітчизняній системі підготовки магістрів із педагогіки вищої школи, коли стратегії, пріоритети, цілі, зміст, тривалість, інші параметри їхньої підготовки визначені галузевим стандартом вищої освіти і освітньо-професійною програмою [183].

У країнах Заходу, на відміну від вітчизняних традицій, спостерігається перехід від кваліфікаційних стандартів підготовки викладачів вищої школи до орієнтації змісту цієї підготовки на компетентності. Існує тенденція визнання досвіду професійної діяльності викладачів вищої школи незалежно від того, де він набутий (Н. Авшенюк, В. Кудін, О. Огієнко [472], С. Вітвицька [128], І. Зварич [247], В. Кремень [354], Л. Лук'янова [442], О. Овчарук [288], О. Проценко [593], Л. Пуховська [597], Дж. Равен [599], З. Рябова, І. Драч, Н. Приходькіна [672] та ін.). Так, в системі освіти країн Західної Європи здійснювалися проекти „програм перевірки мінімальної компетентності”, які установлювали лише мінімальні стандарти; США послуговуються трьома типами стандартів: змісту навчальних програм; ефективності їх засвоєння; умов, необхідних для досягнення рівня перших двох типів стандартів. Тобто, освіта на Заході переорієнтовується з процесу на результат. ЗВО відповідають і звітують про досягнення результату підготовки магістрантів, але одержують велику свободу вибору програмового змісту, технологій, засобів навчання.

Зниження планки стандартів підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури в українських ЗВО для досягнення його більшістю магістрантів, є неправильним. Стандарт є не природовідповідним, бо суперечить унікальності людської особистості, а ціннісповідним, культуровідповідним [696, с. 248]. Досягти стандарту може не кожен, адже люди відрізняються за інтелектом (своєрідним „обмежувачем розвитку”), який впливає на засвоєння професійних знань, навичок і вмінь, що підтверджують

результати наукових досліджень (В. Гузеєв [185]).

Незалежні експерти оцінили галузеві стандарти підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури [183] як такі, що не послуговуються системним і діяльнісним підходами до означеної підготовки, мають технократичний характер, за змістом викладання деяких проблем відстають від рівня викладання в Україні філософії, культурології, політології, соціології. Парадоксально, що прагнуть реалізувати стандарти найбільше неконкурентоздатні ЗВО, які не мають належної матеріальної і наукової бази, бо дотримання державних стандартів є для них чи не єдиною можливістю відповідати державним вимогам (Н. Коршунова [334, с. 8]). Отже, українські ЗВО мають перейти на європейські стандарти підготовки викладачів, враховувавши передову вітчизняну практику.

Базовими принципами, які мають стати орієнтирами побудови змісту ПМВПДС, є принципи людиноцентризму, гуманізму і демократизму, фундаменталізації, теоретизації, професіоналізації, інноваційності, інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору ЗВО України, функціоналізації, технологізації, стандартизації.

Важливі принципи проектування освітньої програми „Педагогіка вищої школи” – її *людиноцентризм, гуманізм і демократизм* мали усвідомити й магістранти. У Законі України „Про освіту” (стаття 6) [244] вони названі серед основних засад державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності. Реалізація цієї державної політики має передбачати збільшення часу на дисципліни гуманітарного циклу.

Фундаменталізація змісту підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем є перевагою вітчизняної освіти і її основним принципом. Результати наукових досліджень засвідчують необхідність переходу до НМСПВ, в основі якої лежить фундаменталізація її змісту, що зумовлено зростанням обсягу знань в умовах інформатизації, скороченням циклів відновлення знань, зміною вимог до підготовки викладачів. „Старіння” наукових теоретичних знань йде швидше, ніж триває

цикл підготовки майбутнього викладача, а за період його активної професійної діяльності магістра теоретичні знання зміняться декілька разів. Наука ставить перед освітою завдання забезпечення фундаментальної, безперервної й інтенсивної підготовки викладача, набуття ним здатності сприймати, засвоювати і розуміти зростаючий потік знань. Потрібний якісно новий зміст підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, нові принципи його систематизації й добору, нові фундаментальні курси для досягнення нової якості означеної підготовки.

Фундаменталізацію змісту ПМВПДС характеризують такі показники: спрямованість змісту навчання на забезпечення цілісності сприйняття магістрантом майбутньої професії в цілому і проектувальної діяльності зокрема; забезпечення у майбутнього магістра з педагогіки вищої школи системних знань проектувальної діяльності, методології пізнання теорій, законів проектування дидактичних систем, експерименту тощо; високий ступінь узагальненості структурних одиниць знання з проектування дидактичних систем й оволодіння досвідом здійснення узагальнених способів проектувальної діяльності; спрямованість на формування проектувального мислення, на конструювання власної проектувальної діяльності; формування здатності до синтезу знань з різних галузей, до оволодіння міждисциплінарним знанням.

Теоретизацію ПМВПДС як принцип розглядають дослідники проблеми стандартизації професійної підготовки педагогів, наголошуючи, що викладання теорії забезпечує її випереджувальний характер (Н. Авшенюк [2], Ю. Чернова, В. Щипанов, М. Горшеніна [767], О. Чорна [770], Р. Шаран [780] та ін.). Важливість теоретичної підготовки майбутніх викладачів до дидактичного проектування обумовлена тим, що теорія проектування дидактичних систем є компактною, стабільною і універсальною формою існування знань, відіграє провідну роль у ПМВПДС.

Принцип *професіоналізації* ліг в основу побудови освітньої програми „Педагогіка вищої школи”, програм дисциплін, які готують магістрів із

педагогіки вищої школи до проектування дидактичних систем. Малася на увазі не вузькопрофесійна підготовка лише в навчальному процесі, а підготовка до проектування дидактичних систем у сфері професійної діяльності.

Освітня програма „Педагогіка вищої школи” для магістратури базувалася на принципові *інноваційності* змісту і технологій підготовки. Цей принцип передбачає використання наукових знань, засобів, технологій і методик навчання, навчальних дисциплін, у яких втілюється двоєдиний процес інтеграції і диференціації, застосовуються досягнення інформатики, синергетики та інших суміжних галузей знань. Ці наукові знання, які виникають на стиках наук, дають змогу бачення і застосування механізмів саморозвитку і самоорганізації процесів і явищ, дають змогу виходу на системний рівень пізнання світу. На сучасному етапі викладачі вищої школи в умовах магістратури мають не тільки навчитися користуватися інформаційними технологіями, а й оволодіти інструментарієм розробки інноваційних дидактичних систем з використанням інформаційних технологій. Затребуванішим сьогодні є зміст ПМВПДС, що виходить за межі власне освітніх проблем, не сліпо йде за логікою педагогічних наук, а породжує нові зразки професійної життєдіяльності через проектування дидактичних систем.

Проведений аналіз проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури та шляхів її вирішення дав змогу виділити основні вектори інноваційних пошуків: всебічна фундаменталізація означеної підготовки та залучення магістрантів до наукових педагогічних досліджень, інформатизація і комп'ютеризація процесу ПМВПДС, індивідуалізація і диференціація підготовки магістрантів, інтеграція гуманітарних (у т. ч. дидактичних) знань, виділення гуманітарних знань як провідного складника розвитку творчої особистості магістра з педагогіки вищої школи, зростання ролі технологій електронного навчання тощо.

Суттєвий вплив на зміст освітніх програм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури має *інтеграція до загальноєвропейської структури вітчизняних ЗВО*. Вона відкриває перед ЗВО нові перспективи, але

вимагає зміни підходів до змісту підготовки фахівців, запровадження кредитно-модульної системи, ухвалення зваженого рішення на користь якогось і типів кредитних систем („накопичення” чи „працевзатрат”).

Протистояти догматизму традиційного монологічного навчання, подоланню його протиріччя – розходження предмету діяльності (майбутньої професійної з навчальною) покликаний принцип *функціоналізації* освітніх програм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Він полягає у систематизованому поданні нормативного контексту проектування дидактичних систем – необхідних норм, певних обмежень, оптимальних зразків навчального матеріалу для означеного проектування.

Розглядати *технологізацію* як принцип удосконалення освітньої програми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури дає змогу аналіз теорії і практики застосування технологій навчання у ЗВО. Проведений аналіз показує, що предметом технології навчання є цілеспрямована практична взаємодія викладача і студента. Означена взаємодія має ґрунтуватися на чіткій стандартизації способів і прийомів навчання, систематизації, алгоритмізації, структуруванні, програмуванні, використанні комп’ютеризації і технічних засобів навчання (В. Монахов [478]), Д. Чернілевський [763]). Сучасні (інноваційні) технології навчання ґрантують досягнення поставленої мети більш раціональними способами.

Основна мета *стандартизації* змісту ПМВПДС – установити рівень кваліфікації викладача вищої школи, що полягає у визначенні обсягу підготовки до проектування дидактичних систем, умов її реалізації, необхідного її терміну, змісту навчальних програм, нормативів навчального навантаження магістрантів тощо. Стандартизація необхідна усім суб’єктам ПМВПДС: споживачам, які зацікавлені у послугах магістрів; викладачам і магістрантам, які мають, урахувавши свої інтереси й можливості, виконувати вимоги стандарту, доповнювати його з урахуванням своїх можливостей і інтересів; працівникам системи вищої освіти.

Зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування

дидактичних систем, способи його виділення у реальній підготовці викладачів в умовах магістратури у наявному вигляді практично не можуть вирішити завдання досягнення високого ГВП, як засвідчує аналіз базових принципів, закладених в основу освітньої програми „Педагогіка вищої школи”, її галузевого стандарту [183]. Зміст підготовки викладачів в умовах магістратури, відображений у документах МОН України, традиційно містить чотири структурні елементи: пізнавальну діяльність (знання), володіння способами діяльності (репродуктивні вміння), творчу діяльність (креативні вміння), емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності (особистісні професійні пріоритети й орієнтації). На думку авторів освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи” (тепер – магістрів зі спеціальності 011 – „Освітні / педагогічні науки” галузі знань 01 – „Освіта / Педагогіка”) [183], засвоєння змісту цих чотирьох структурних елементів зреалізує компетентнісний підхід. Однак, відповідь на запитання „що вчити?” передбачає не лише засвоєння професійного і соціокультурного досвіду, а й забезпечувати особистісний розвиток суб’єктів НМСПВ, зростання ГВП.

Наявне протиріччя між вимогами стандартів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури і рівнем реальних досягнень магістрантів можна вирішити, провівши практико-орієнтований аналіз програм означеної підготовки і визначити їхні бажання і об’єктивні потреби.

Мета і зміст вивчення основної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі” визначалися на основі професіограми магістра з педагогіки вищої школи. Окрім успішного засвоєння магістрантами знань теорії проектування дидактичних систем та необхідних проектувальних навичок і умінь, передбачався розвиток у них професійно важливих рис характеру, психофізіологічних якостей і креативних умінь для проектування дидактичних систем. Вирішальне значення для цього розвитку відводилася нормативним навчальним дисциплінам: „Дидактичні системи у вищій школі”, „Педагогічна та професійна психологія”, „Педагогічний контроль в системі освіти”,

„Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі”, „Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні”, зміст яких ураховував вимоги професіограми викладача вишу.

У першому розділі роботи розглянуто структуру педагогічних здібностей (табл. 1.1), структуру здібностей до наукової діяльності (табл. 1.2), систему професійно значущих якостей викладача вищої школи (табл. 1.3), професійні вміння викладача вищої школи (табл. 1.4), професійні компетенції викладача вишу (табл. 1.5). Ці описи є повними й об’єктивними тоді, коли є чітке уявлення про складники діяльності магістра з педагогіки вищої школи. Ці ідеї використані для розробки моделі розвитку готовності магістра з педагогіки вищої школи до проектування дидактичних систем (рис. 4.1).

Зміст навчальних планів і програм підготовки магістра з педагогіки вищої школи будувався на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), професіограми (документа, де подано всебічний опис об’єктивних характеристик професії викладача вищої школи освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” та вимог до індивідуально-психологічних якостей особистості), трудограми (дається опис предмета праці, професійних знань, умов, дій, результатів професійної діяльності), психограми (психологічні знання, дії, особистісні якості) й завданнево-особистісного підходу (А. Маркова [449]).

Серед якостей магістра з педагогіки вищої школи, які забезпечували успіх у проектуванні дидактичних систем, ми виділили такі особистісні якості і здібності: активність, самостійність, креативність, оптимізм, самоконтроль, інтелект, працьовитість, здатність об’єктивно оцінювати ситуацію, упевненість в собі; практичні вміння та навички проектування дидактичних систем; психофізіологічні якості: аналітичне мислення (уміння аналізувати та синтезувати інформацію), концентрація і переключення уваги (здатність тривалий час концентруватися на якомусь предметі, швидко переходити з однієї діяльності на іншу), пам’ять, математичні здібності, здатність працювати в умовах дефіциту часу й інформації. Якості, які заважають

оволодінню проектуванням дидактичних систем: недбалість, відсутність аналітичних здібностей, неуважність, втомлюваність, слабка пам'ять, запальність, імпульсивність.

Розвиток професійно важливих рис характеру, психофізіологічних якостей і креативних умінь для проектування дидактичних систем мав забезпечити зміст освіти, вміщений у галузевому стандарті вищої освіти і освітньо-професійній програмі підготовки магістрів із педагогіки вищої школи [183]. Показниками інтелектуального розвитку магістра з педагогіки вищої школи можна вважати те, як він розуміє, сприймає й пояснює дидактичні системи, зокрема, властиві йому: широта розумового кругозору, гнучкість і різноманітність оцінювання подій, готовність сприйняти несподівану інформацію, уміння розуміти й оцінювати наслідки і причин змін у дидактичній системі, орієнтація на з'ясування суттєвих, об'єктивно необхідних аспектів змін, схильність мислити у категоріях ймовірного розвитку дидактичної системи у межах ментальної моделі „якби” [746].

Сприяння становленню творчості майбутнього викладача у проектуванні дидактичних систем відбувалося через зміст означеної підготовки, який передбачав процеси креативності, відповідні особистісним інтересам, якостям і способам адаптації магістранта. Хоча, як відомо, неможливо навчити творчості, можна лише сприяти створенню умов для творчої проектувальної діяльності особистості.

Професіограма магістра з педагогіки вищої школи враховувала вимоги до важливих рис характеру, психофізіологічних якостей, креативних умінь, інших особистісних якостей, необхідних для проектування дидактичних систем. Саме ці особливості дали змогу магістранту ще в умовах магістратури формувати свій індивідуальний стиль професійної проектувальної діяльності, що високо цінується на ринку праці.

Професіограма викладача вищої школи в аспекті проектування дидактичних систем містила такі вимоги:

– *загальні*: допитливість і проектувальна мобільність, рефлексія –

самооцінка своїх переваг і недоліків проектувальної діяльності, висунення кращих гіпотез, аналіз дидактичних систем; навченість – готовність до навчання проектуванню дидактичних систем, самонавчання; моральність, духовність, готовність до співпраці з однокурсниками, колегами, студентами;

– *науково-теоретичні*: готовність до проектувальної діяльності – глибина, різнобічність, міждисциплінарність знань теорії проектування дидактичних систем; працьовитість – уміння планувати проектувальну діяльність та здатність створювати дидактичні проекти в умовах дефіциту ресурсів інформації і часу; здатність до моторної, алгоритмічної проектувальної діяльності – виконання проектувальних дій за зразком; здатність до інтелектуально-креативної проектувальної діяльності – вирішення творчих завдань проектування дидактичних систем нестандартними методами;

– *креативно-когнітивні*: креативність мислення – творче ставлення до проектування дидактичних систем, винахідливість, прагнення застосовувати новий інформаційний зміст; критичність мислення – здатність критично ставитися до себе, колег, своїх проектів; акмеологічні вміння – здатність до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, самовиховання; когнітивність – уміння структурувати дидактичну систему, упорядкувати її складники, аналізувати і синтезувати дидактичну інформацію, здатність самостійно встановлювати нові зв'язки дидактичної системи; комунікативність – уміння спілкуватися, доброзичливість, неконфліктність у творчих проектувальних групах, емоційно-психічна стійкість, здатність вирішувати конфлікти;

– *практично-діяльнісні*: діловитість – динамізм, гнучкість поведінки, ініціативність; рішучість – здатність приймати багатокomпонентні рішення в умовах дефіциту часу й невизначеності; зосередженість – уміння займатися одноманітною діяльністю довгий час; відповідальність, високий самоконтроль;

– *психологічні*: емоційно-вольова стабільність – впевненість у собі, цілеспрямованість, уміння логічно завершувати проект дидактичної системи; високий загальнокультурний рівень – задоволення проектуванням дидактичних систем, мотивація у цьому загальнолюдськими цінностями;

хороша пам'ять і математичні здібності, стійкість, витримка; розвинуті властивості уваги – переключення і концентрація; самоактуалізація – активність прояву свого „Я”.

Індивідуальний стиль проектувальної діяльності дозволив магістрам педагогіки з різними здібностями і темпераментом домагатися високих її результатів. Побудова магістрантом свого життєвого шляху стає успішною, коли проектувальна діяльність має особистісний відтінок, коли особистість проявляється у проектуванні дидактичних систем. Неможливість проявити себе у проектувальній діяльності породжує апатію, втому, незадоволення професією, незатребування проектувальних умінь і здібностей, недостатню відповідальність, відсутність самостійного контролю за власною проектувальною діяльністю. Може з'явитися у магістранта глибокий особистісний конфлікт – занижена самооцінка, емоційний дискомфорт, конфліктність, намагання зовнішніми причинами пояснити свої невдачі, незадоволення життям і професією, або зміщення мотивів з проектувальної діяльності на хобі, взаємини з людьми тощо.

Підготовку викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (на прикладі навчального курсу „Дидактичні системи у вищій школі”) ми будували так, щоб уже в умовах магістратури зник розрив магістранта з майбутньою професією викладача, з'явилися захопленість, гармонійне входження у професію і ототожнення себе з професією. У проектуванні дидактичних систем магістрант ставав відповідним собі, здатним до співпраці, до творчості, чутливим до нового, здобував уявлення про свої важливі для проектування дидактичних систем професійно важливі риси характеру, психофізіологічні якості і креативні вміння. Реалізувала це проективна освіта магістранта (див. підрозділ 3.3).

Зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи ми розглядали як інформаційну модель засвоюваного магістром з педагогіки вищої школи досвіду проектування дидактичних систем, а зміст навчального модуля – як модель певного фрагменту означеної підготовки. Під час komponування змісту

у НМСПВ визначався необхідний його обсяг, послідовність вивчення навчального матеріалу, структура, оптимальна форма викладу і контролю.

Дидактичною одиницею змісту підготовки до проектування дидактичних систем є логічно незалежна його частина, яка за обсягом і логікою відповідає досить великим компонентам змісту – теорія, закон, закономірність, поняття, явище, метод, факт, об'єкт тощо, і складається з інформаційно-сміслових елементів – завершених за формою і змістом простих суджень, подальший поділ яких неможливий через втрату смислу, які у проектуванні змістувикористовуються як одиниця виміру кількості навчального матеріалу.

Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем під час вивчення навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі” здійснювалася із допомогою дослідницької технології навчання, евристичної освіти (див. підрозділ 3.3). Традиційний зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем суттєво утруднював створення магістрантами власної системи знань про проектування дидактичних систем. У наявних навчальних програмах, посібниках реальні педагогічні явища і об'єкти часто замінювалися готовими поняттями й іншими ідеалізованими продуктами пізнання, відкритими не магістрантами, а авторами підручників. Вивчення магістрантами інформації про інший досвід проектування дидактичних систем практично не залишало місця для створення ними власних уявлень і знань.

Проблема відчуження знань про проектування дидактичних систем від особистості вирішувалася шляхом зміни методології підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури – спочатку за об'єкти проектування бралися реальні, а не ідеальні об'єкти діяльності викладача вищої школи. Магістрант засвоював способи одержання знань про реальні дидактичні системи та конструювання здобутих знань. Пізнаючи дидактичну систему, магістрант підбирав і створював знання про неї. Усвідомлюючи створені знання і способи їх одержання, магістрант фіксував їх у вигляді власного дослідницького проекту дидактичної системи,

що давало змогу застосовувати його для подальшого освоєння проектувальної діяльності викладача вищої школи.

Процес і результат пізнання дидактичної системи залежав від індивідуальності майбутнього магістра, його здібностей, ГВП, методів пізнання і технологій навчання, реалізуючи індивідуальну траєкторію у підготовці до проектування дидактичних систем.

Хоча зміст підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури був відібраний і зафіксований відповідно до напрямку напрямку 01 „Освіта”, спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи”, обов’язково враховувалася градація магістрантів за ГВП на етапі планування цієї підготовки. Диференціацію змісту за ГВП створює модульна система, в якій передбачається багаторівневе планування результатів підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, якими є, враховуючи діяльнісний характер НМСПВ, конкретні проектувальні уміння, знання і якості магістра з педагогіки вищої школи.

Особливістю проекту предметного змісту підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в експерименті є його структурування згідно до суб’єктивних можливостей магістранта, навчальний матеріал відповідний логіці інтелектуальних можливостей магістрантів, а не тільки логіці науки. Головним у змістові підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури є розвиток творчого проектувального мислення, формування психічних новоутворень, які обслуговують системний характер проектувальної діяльності магістранта.

Проектуючи зміст підготовки викладача до проектування дидактичних систем у навчальному курсі „Дидактичні системи у вищій школі”, ми зважали на чинники, які впливають на якість означеної підготовки, з усієї сукупності яких мають відношення до змісту: складність, обсяг і структура навчального матеріалу, характер змісту, спосіб викладу. Далі розглянемо докладніше, як ці чинники враховувалися під час проектування змісту підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Проектуючи зміст означеної підготовки, слід враховувати існування трьох рівнів засвоєння матеріалу магістрантами, описаних науковцями (В. Загвязінський [240, с. 106–108]): 1) знайомство, впізнавання, коли магістранти впізнають навчальний матеріал про дидактичні системи під час повторного подання; 2) алгоритмічний, коли магістранти застосовують раніше репродуктивно засвоєний матеріал, проектуючи дидактичну систему на основі алгоритмічної дії; 3) творчий, дослідницький, коли магістранти застосовують раніше засвоєні знання, уміння проектувати дидактичну систему для вирішення нетипових завдань. Зв'язок означених рівнів освоєння проектувальної діяльності із конкретизованими завданнями й адекватними формами перевірки, покажемо у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Зв'язок рівнів засвоєння проектувальної діяльності дидактичних систем із завданнями та формами перевірки

Рівні засвоєння	Конкретизовані завдання, які проявляються в діях магістрантів	Форми перевірки
Мінімальний рівень – знайомство, впізнавання	Магістранти впізнають, розрізняють, класифікують дидактичні системи (за умови зовнішньої опори)	Тест-упізнання; тест-класифікація; тест-розрізнення; виконання типових завдань проектування означених систем
Середній, алгоритмічний рівень	Відтворююча діяльність магістрантів, які описують, виділяють, формулюють, знаходять, пояснюють, визначають, складають, демонструють, відтворюють у пам'яті, без зовнішньої опори	Тест-вставка, конструктивний тест, усі види практичних репродуктивних робіт із проектування дидактичних систем
Високий, творчий рівень	Магістранти здійснюють пошукову діяльність, відкривають нові знання, способи, узагальнюють, видозмінюють, систематизують, ускладнюють, спрощують, знаходять причинно-наслідкові зв'язки, оцінюють дані, формують нові цілі, знаходять в дидактичній системі складники	Завдання-проблеми, проблемні запитання, творчі роботи із проектування дидактичних систем

Оцінювання результатів засвоєння змісту проектувальної діяльності ґрунтується на меті підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. У констатувальному експерименті

з'ясувалося, що на практиці використовується оцінювання, яке не адекватне означеній меті. Оскільки є три рівні засвоєння матеріалу – впізнавання й відтворення, дія за алгоритмом і творча діяльність, – слід використовувати і три рівні тестів досягнень. Досягнення першого рівня засвоєння матеріалу перевіряють: тести на упізнання (чи відноситься вказана дидактична система до об'єктів цього виду); тести на розрізнення (слід вибрати одну відповідь із декількох запропонованих варіантів щодо проектування дидактичних систем); тести-вставки (треба вставити пропущене слово чи істотний компонент дидактичної системи). Другий рівень засвоєння знань (алгоритмічний) перевіряють: конструктивні тести (магістрант відтворює інформацію про проектування дидактичних систем, вказує істотні дії проектувальної діяльності); типові завдання (магістрант відтворює відому процедуру проектування дидактичної системи за алгоритмом). Третій, творчий рівень засвоєння знань перевіряють: нетипові завдання (магістрант демонструє застосування знань про проектування дидактичних систем у нових ситуаціях), вирішення проблем (магістрант відкриває для себе нові знання).

Засвоєння магістрантами змісту навчальних дисциплін „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця” і „Дидактичні системи у вищій школі” вплинуло на зростання рівнів готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем (див. підрозділ 4.2). За другий семестр 2015–2016 рр. збільшився високий рівень засвоєння знань із вказаних дисциплін на 21% (з 9 до 30%), зменшився мінімальний на 21% (з 28 до 7%), незмінним залишився середній рівень (63%) (рис. 3.4). Щодо упішності магістрантів з навчальних дисциплін, орієнтованих на підготовку до проектувальної діяльності, до експерименту 2015–2016 рр. 90–100 балів („відмінно”) мали 10% магістрантів, 75–89 балів („добре”) – 30%, 60–74 бали („задовільно”) – 52%, 1–59 балів („незадовільно”) – 8% (рис. 3.5).

Перевірка засвоєння магістрантами змісту навчальних дисциплін, орієнтованих на підготовку до проектувальної діяльності, здійснювалася викладачем у кінці кожного модуля, що співпало з атестацією магістрантів.

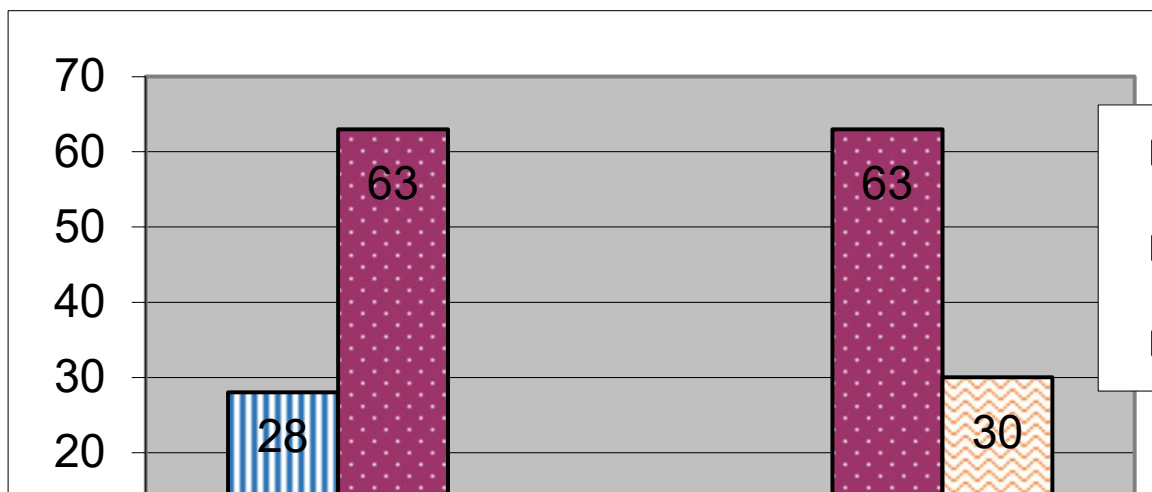


Рис. 3.4. Засвоєння магістрантами змісту навчальних дисциплін, орієнтованих на підготовку до проектувальної діяльності (у %)

Підсумкові показники успішності магістрантів експериментальних груп були досить високими: 90–100 балів – 19%, 75–89 балів – 39%, 60–74 бали – 38%, 1–59 балів – 4%, що було досить високим показником успішності магістрантів. Після завершення експерименту під час підсумкового контролю на сесійних іспитах з курсу „Дидактичні системи у вищій школі” у другому семестрі магістранти експериментальних груп показали ще кращі результати: 90–100 балів – 36%, 75–89 балів – 39%, 60–74 бали – 25%, 1–59 балів – 0% (рис. 3.5).

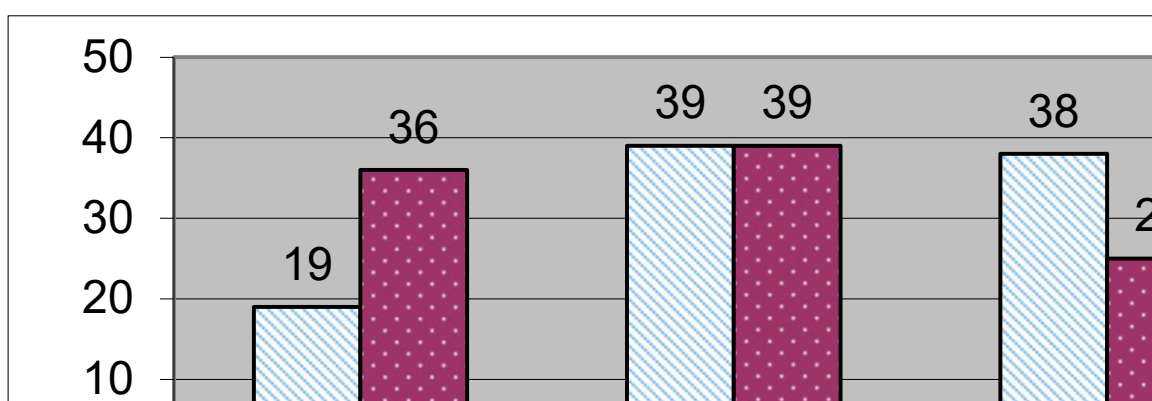


Рис. 3.5. Успішність магістрантів експериментальних груп з навчальних дисциплін, орієнтованих на підготовку до проектувальної діяльності (у %)

Етапами компонування змісту підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем є така послідовність:

1) *визначення мети* (дидактичний аналіз мети підготовки до проектування дидактичних систем як кінцевого результату – росту ГВП);

2) *систематизація* (виділення „базового ядра” наукової інформації про проектування дидактичних систем, його обсягу);

3) *трансформація* (перетворення наукового змісту теорії проектування дидактичних систем через узагальнення, аналіз, добір, редукцію, скорочення матеріалу в об’єкти підготовки до проектувальної діяльності);

4) *інструменталізація* (створення матеріалів методичного характеру – освітніх програм, навчально-методичних комплексів дисциплін, методичних рекомендацій, електронних підручників тощо);

5) *моделювання* (викладання дидактично адаптованого змісту підготовки викладачів до проектування дидактичних систем із застосуванням технології навчання як алгоритмізованої послідовності прийомів і методів навчання);

б) *засвоєння* (опрацювання за допомогою пізнавальної і практичної діяльності змісту проектно-орієнтованих навчальних дисциплін окремими магістрантами чи групами під час комунікації і кооперованої взаємодії, застосування адекватних методів і засобів для суб’єктного сприйняття навчального матеріалу).

Важливо, що магістранти, як активні суб’єкти планування змісту ПМВПДС, змінювали своє проектувальне мислення, культивували дух безперервного навчання, культуру співробітництва, відповідальність за результати власної підготовки до проектування дидактичних систем.

Алгоритм використання цих етапів роботи зі змістом підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем є таким:

- аналіз вихідних даних;
- аналіз робочої й оперативної мети змісту модуля (необхідний рівень і обсяг матеріалу для засвоєння, можливі джерела цього матеріалу);
- розробка логічної структури навчальних дисциплін, орієнтованих на

підготовку до проектувальної діяльності, тем, модулів;

- розподіл дидактичних одиниць модуля за окремими заняттями;
- визначення і розробка оптимальних способів викладу матеріалу;
- міжпредметна координація;
- доповнення змісту матеріалами розвиваючого характеру, зниженої чи підвищеної складності, які розширюють кругозір, підвищують інтерес до проектування дидактичних систем).

Зміст підготовки майбутніх викладачів до проектувальної діяльності втілений у таких документах, як: галузевий стандарт підготовки магістрів з педагогіки вищої школи [183], освітня програма „Педагогіка вищої школи” [489], тематичні плани вивчення дисциплін, насамперед „Дидактичні системи у вищій школі”, „Педагогічний контроль в системі освіти”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи”, „Методика викладання у вищій школі”, „Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі”, „Педагогіка вищої школи”, „Планування і організація навчального процесу у вищій школі”, „Управління вищим навчальним закладом”, „Інноваційні технології у вищій школі”, „Основи лідерства”; робочі плани (занять, модулів, навчальних дисциплін, плани індивідуальної роботи з магістрантами); методичні розробки, положення, інструкції, які мали безпосереднє відношення до змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем.

В умовах магістратури майбутні викладачі вищої школи мають оволодіти підготовкою традиційних проектів документів, у яких описується їхня майбутня дидактична система – навчальних планів і програм, навчальних посібників і методичних матеріалів. Проектом майбутнього навчально-виховного процесу також є навчально-методичний комплекс дисципліни (В. Беспалько [65]), адже чим краще вибудовано проект, тим більшою є ймовірність досягнення мети.

Навчальні комплекси дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”,

„Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” у нашому експерименті були орієнтовані як на магістрантів, так і на їхніх викладачів. У навчальних комплексах дисциплін застосовувалися різні типи посібників (додаток В), що містять:

- матеріали для організаторів підготовки майбутніх викладачів загальнотеоретичного характеру (концепції, теорії, гіпотези, закони), нові дані наук, основи яких мають доноситися магістрантам у доступній формі;

- методики викладання даних навчальних предметів, також розраховані на підвищення загального методичного рівня організаторів підготовки майбутніх викладачів;

- конкретні роз’яснення і рекомендації для організаторів підготовки магістрів освітньої програми „Педагогіка вищої школи” з усього курсу й окремих тем;

- проблеми формування і розвитку наукового світогляду, готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем;

- алгоритм організації позааудиторної роботи, самостійної роботи, практичних робіт з проектування дидактичних систем;

- хрестоматії, довідники (Р. Сафін [631]).

Отже, зміст підготовки майбутніх викладачів до проектувальної діяльності втілений у галузевому стандарті [183] і освітній програмі, навчальних планах дисциплін, розробках, програмах, посібниках, підручниках, навчальних комплексах дисциплін, планах занять, модулів, планах індивідуальної роботи, методичних розробках, положеннях, інструкціях тощо.

Зміст означеної підготовки складався на основі професіограми магістра з педагогіки вищої школи, яка є зорієнтованою на компетентність і професійно значимі для проектування дидактичних систем якості творчої особистості викладача вищої школи, а не на стандарти. Ці якості творчої особистості дозволяють магістранту вже в умовах магістратури сформувані свій індивідуальний стиль проектувальної діяльності, що високо цінується у сучасних умовах ринку освітніх послуг.

3.3. Технологічна підсистема підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури

Крім проектування мети і змісту підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, наш експеримент полягав у побудові технологічної підсистеми, яка включає етапи реалізації означеної науково-методичної системи та педагогічний інструментарій, що цьому сприяє. Виділяємо такі етапи технологічної підсистеми: мотиваційно-орієнтаційний (включає мотиви, потреби, інтереси, стимулювання позитивної мотивації тощо), змістово-практичний (складається із системи професійних знань та технологій навчання, сумісних із проєктивною освітою – модульних, електронних, інформаційних, дослідницьких, дискусійних, віртуально-тренінгових технологій навчання, технологій організації групової навчальної діяльності, соціально-психологічного тренінгу) і контроль-коригувальний.

Технологічна підсистема базується на реалізації технологічного підходу до ПМВПДС та містить відповідні технологічні заходи, спрямовані на реалізацію мети, закладеної в методологічно-цільовій підсистемі, що передбачає етапне здійснення зазначеної підготовки магістрів педагогіки вищої школи

Перший, *мотиваційно-орієнтаційний етап*, сприяє актуалізації ролі та значущості ПМВПДС, розвиває інтерес і стимулює позитивну мотивацію до набуття готовності проектувати дидактичні системи; включає мотиви, потреби, інтереси, які забезпечують залучення майбутніх викладачів вищої школи до процесу проектування дидактичних систем і полягає у прийнятті студентом мети пізнавальної діяльності й морального самовдосконалення, їх планування й прогнозування; спрямований на актуалізацію мети проектування дидактичних систем, поглиблення професійної компетентності викладачів вищої школи у проектуванні дидактичних систем, стимулювання позитивної мотивації. Саме сформований мотив проєктувальної діяльності магістранта забезпечує ефективність НМСПВ. Формування у магістранта мотивації до проєктувальної діяльності означає вироблення належної системи суспільних

цінностей, виховання у нього соціально важливої потреби у цій діяльності, у набутті проектувальних знань і вмінь, розкриття особистісного смислу проектування дидактичних систем, коли магістрант усвідомить об'єктивне і суб'єктивне значення процесу дидактичного проектування, тобто він усвідомить, як проектування ним дидактичних систем допоможе визначити своє місце у професії й житті суспільства, досягти важливої для нього і корисної для суспільства мети (Ю. Машбиць [464, с. 67]).

Мотивацією є готовність магістранта наполегливо домагатися досягнення мети проектувальної діяльності, яку магістрант вважає обов'язковою. Оскільки, що якість засвоєння вмінь проектувальної діяльності визначається мотивацією, важливою є ефективна взаємодія викладача і магістранта, комфортні умови означеної підготовки. За цих умов магістрант оволодіває проектувальною діяльністю без примусу, одержує задоволення від дидактичного проектування, досить швидко освоює проектувальну діяльність.

Підвищує мотивацію творче навчальне середовище, у якому створені всі необхідні умови: персоніфіковані стратегії підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем на основі усвідомлення ними особливостей дидактичного проектування, втілені у особистих індивідуальних планах; запроваджені проєктивна освіта, інноваційні технології навчання, комплекс електронних засобів навчання, що забезпечують наукову, образно-наочну, емоційно насичену інформацію та активну практичну проектувальну діяльність; створені комп'ютерні лабораторії, електронні засоби навчання, навчально-творчі завдання тощо. Кінцевою метою ЗВО є підготовка випускника як система науково-практичних знань і вмінь застосовувати їх на практиці й додавати нові (Н. Кузьміна [366, с. 96]). Оскільки у взаємозв'язку із середовищем формується проектувальна діяльність майбутнього викладача вищої школи, і в ній він здійснює свідомо поставлену мету проектування дидактичних систем, доцільно скористатися відомою структурою діяльності: „мета – мотив – спосіб – дія – результат” (К. Платонов [555]).

Мотивацію означеної підготовки посилює застосування мотиваційно-

проблемних практичних ситуацій і навчальних завдань, кейсів. Серед мотивів магістрантів до проектування дидактичних систем виділимо: усвідомлення ними необхідності до проектувальних знань і вмінь для досягнення успіху в житті й професії; усвідомлення їхньої необхідності для матеріального добробуту; прагнення розширити власну ерудицію й кругозір; прагнення гарно виконувати свою роботу; прагнення мати високий рівень культури. Мотивація, з дидактичної точки зору, не є лише спонуканням магістранта до проектувальної діяльності, а охоплює його багатосторонні соціально-економічні, соціально-психологічні, морально-етичні взаємодії і зв'язки. Мотивація є складним механізмом взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки магістранта. Ці чинники й визначають спрямованість і способи здійснення його проектувальної діяльності. Взаємодія магістра педагогіки вищої школи з навчальним середовищем, іншими людьми здатна впливати на його мотивацію до проектування дидактичних систем та на його ГВП.

Звернемо увагу на концепцію мотивації та самоактуалізації (А. Маслоу [456; 847]), зокрема, поняття „мотиваційний ріст” і „самоактуалізація”. На думку автора концепції, людина, розвиваючись через задоволення власних потреб, мотивує їхнє зростання, а цей розвиток веде до повної самоактуалізації особистості (А. Маслоу [456, с. 50]).

Оскільки мотивація є визначальною у пошуку особистої мети і сенсу життя, у нашому експерименті вона втілена у показниках ГВП: „спрямованості особистості на проектування дидактичних систем”, „особистісних мотивах магістранта до проектування дидактичних систем”, „суб'єктності магістранта у проектуванні дидактичних систем”, „професійно важливих рисах характеру для проектування дидактичних систем”. Мотивація магістранта до проектування дидактичних систем визначається не так умовами його існування, як перспективами професійного росту, становлення унікальності й неповторності викладача вищої школи як особистості.

Потреба удосконалення вмінь проектування дидактичних систем майбутнього магістра з педагогіки вищої школи належить до потреб вищих

рівнів – в оцінці себе (впевненості, досягненні, компетентності, незалежності, визнанні, свободі, статусі, престижі, прийнятті, оцінюванні) і самоактуалізації (розумінні, осмисленні, реалізації власних можливостей) (Л. Х'єлл, Д. Зінглер [755, с. 487–496]). Детальний перелік мотивів самоактуалізації скласти неможливо, бо творча і талановита особистість володіє властивими тільки їй потенціями, здібностями і талантами, радіє можливості творчості, виникненню творчого імпульсу, насолоджується, розвиваючи й примножуючи свій талант (А. Маслоу [456, с. 53]). Мотивація розвитку є неперервним рухом уперед: чим більше особистість одержує, тим більше їй хочеться, тому такі бажання є безмежними і ніколи не можуть бути задоволені (А. Маслоу [456, с. 58]).

Характеристику самоактуалізованих особистостей ми використали для опису високого рівня ГВП: високе розуміння реального стану дидактичної системи, розвинута здатність адекватно сприймати дидактичну систему і її суб'єктів, підвищена спонтанність пошуку ідей оптимального проекту дидактичної системи, розвинута здатність зосереджуватися на проблемах дидактичного проектування, протидія обмеженню якоюсь однією культурою і виражена автономність, емоційність і свіже сприйняття, зміни у міжособистісних взаєминах, демократична структура характеру, певні зміни у системі цінностей, високі творчі здібності (за А. Маслоу [456, с. 49]).

Неповторною й унікальною є самоактуалізація у проектуванні дидактичних систем кожного окремого магістранта, який одночасно є таким, як є, і таким, яким намагається стати (А. Maslow [847, с. 160]). Виділені А. Маслоу цінності, які визначають сутність людини, ми взяли за мету розвитку ГВП, зокрема: добро, істина, краса, єдність протилежностей, цілісність, життєва активність, досконалість, унікальність, необхідність, справедливість, завершеність, порядок, легкість, гра, простота, самодостатність. Для магістра педагогіки вищої школи, що самоактуалізувався, вони стали частиною його особистості, особистим надбанням, а не лише об'єктивними цінностями буття.

Таким чином, сутність підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем полягає у допомозі їм стати самоактуалізованою

особистістю, реалізувати свій творчий потенціал людини, яка захоплена проектуванням дидактичних систем як справою, що є цінною для неї.

Отже, для повноцінного ПМВПДС суттєве значення має удосконалення ціннісно-сміслової сфери магістранта. Майбутній викладач вищої школи ще у магістратурі має осмислити свій ціннісний простір, побачити його зв'язок з метою і завданнями викладацької професії, розвивати свої смислові орієнтири щодо проектування дидактичних систем.

Виокремлюються такі способи удосконалення діяльності майбутнього викладача й реалізації його мотиваційної функції:

- усвідомлення своєї ролі як викладача, виявлення потреб його майбутніх студентів (планування, розвиток і оцінювання потреб), створення в них позитивного ставлення до професії, проведення самооцінки викладання, обговорення методів управління групою;

- планування й організація підготовки студентів, визначення очікуваних результатів, постановка мети, планування і підготовка програм вказаної підготовки, планування занять, вибір відповідних засобів і технологій навчання (заохочення самостійної роботи студентів, навчання в групах, навчання на основі досвіду), зв'язок змісту і послідовності підготовки з потребами студентів;

- управління процесом підготовки, використання технологій навчання і професійної мови, створення і підтримка ефективного навчального середовища, планування різних видів навчальної і професійної діяльності, заохочення зворотного зв'язку;

- організація підтримки майбутніх студентів, ефективна комунікація з ними в навчальній діяльності, надання їм консультативної допомоги, обговорення процесу навчання зі студентами;

- оцінювання досягнень студентів і результатів навчання;

- оцінювання якості власного викладання (рефлексія) і навчання студентів, попереднє оцінювання їхніх рівнів, виявлення й аналіз у кожного студента його сильних і слабких рис та надання інформації про його успіхи;

– самооцінка власної практики проектування дидактичних систем і педагогічної майстерності, планування майбутньої педагогічної діяльності, участь у різноманітних формах підвищення кваліфікації [696, с. 243–244].

Корекція уявлень про проектування дидактичних систем, оцінка власних якостей, необхідних для проектувальної діяльності і врахування відповідності професії викладача особистим інтересам здійснювалася в період педагогічної практики у магістратурі та у період адаптації, коли молодий викладач потрапляв у середовище ЗВО. Ціннісне ставлення до професії викладача вищої школи як до покликання породжувало у свідомості магістранта яскраві уявлення про майбутнє професійне життя, насичене подіями і масштабними проектами власних дидактичних систем. У магістрантів, які не за покликанням обрали викладацьку професію, ці уявлення були досить збіднені.

На розвиток готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем суттєво впливала мотивація взаємодії зі студентами, колегами й іншими людьми, адже для магістранта партнер у спілкуванні може стати мотивом його подальшої проектувальної діяльності. Виникнення у магістранта образу „себе як майбутнього викладача” також суттєво впливало на адекватність розуміння сутності процесу самопізнання, було важливим чинником росту ГВП і професійного саморозвитку.

Отже, мотивація реально впливала на зростання ГВП і процеси самовдосконалення взаємодії майбутнього викладача з його оточенням.

Тепер від розгляду мотиваційно-орієнтаційного етапу перейдемо до опису *змістово-практичного етапу*, який складається із двох взаємозалежних частин: системи професійних знань (теорії, закони, факти, уявлення) і способів навчання (інструменти одержання інформації й застосування знань). Цей етап уключає проектувальні уміння та особистісні якості; забезпечує теоретичну та практичну готовність майбутнього викладача вищої школи до проектування дидактичних систем, тобто сформованість сукупності методичних знань, умінь, навичок, якостей, набуття досвіду проектування у навчальній, науково-дослідній, самоосвітній діяльності; презентує технології навчання, сумісні з

проективною освітою – модульні, електронні, інформаційні технології навчання, дослідницькі, дискусійні, віртуально-тренінгові, технології навчання у співробітництві, соціально-психологічний тренінг.

Серед дібраних нами *технологій навчання* є технології *проективної освіти*, які деякі дослідники називають технологіями четвертого покоління (В. Гузєєв [185, с. 194]), хоча вони фактично є продовженням розвитку модульних технологій [696, с. 287]. Дидактоцентричними вважаються технології попередніх трьох поколінь, а технології проективної освіти принципово відрізняються за суб'єктивністю того, хто вчиться.

Оскільки в експерименті магістранти вчилися проектувальній діяльності, навіть проектуючи себе у майбутній професії викладача вищої школи, ми спиралися на можливості проективної освіти, яка дослідниками розглядається досить широко – як галузь соціального життя людини, в якій створені умови проектування напряму її життєдіяльності (Г. Ільїн [261]). Проект є центральне поняття проективної освіти, є задумом вирішення певної життєво важливої проблеми, прагненням знайти її краще вирішення, відображенням і втіленням особистого переконання, особистої істини.

Аналіз стану підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури показав, що деякі викладачі мають слабку психолого-педагогічну підготовку, не можуть впливати на ГВП, стурбовані більше виконанням своїх навчальних планів, ніж особистих життєвих планів своїх студентів.

На жаль, в Україні поки що відсутні ґрунтовні наукові розробки педагогічних основ проективної освіти, тому дослідження з означеного напряму може базуватися на теоретико-методологічних працях українських вчених, присвячених особистісно-центрованій, персоніфікованій освіті І. Беха [67; 69], С. Гончаренка [161; 163], І. Зязюна [254; 256; 257; 258; 259; 260; 498; 499; 541; 553], В. Кременя [74; 125; 352; 353; 354; 355; 356; 357; 358; 359; 360; 499; 606] та ін.; працях з психолого-педагогічного проектування О. Коберника [299; 300], А. Лігоцького [431; 432; 433] та ін.; працях з дидактики вищої

школи А. Алексюка [10; 545], Р. Гуревича [194], О. Дубасенюк [220; 587; 588; 589], Н. Ничкало [499; 501], С. Сисоєвої [644; 645; 646; 647] та ін.

Опитування викладачів показало, що для них мало відомими є структура, принципи, технології проєктивної освіти, запровадження якої є однією з виділених нами педагогічних умов, що впливають на ефективність здійснення підготовки викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем в умовах магістратури, сприяють реалізації життєвих і професійних проєктів магістрантів. Також нами запроваджені відповідні проєктивній освіті інноваційні технології навчання (програмовані, інформаційні, інтерактивні, телекомунікаційні, евристичні або проблемно-розвиваючі тощо), комплекс електронних засобів навчання, що забезпечують наукову, образно-наочну, емоційно насичену інформацію та активну практичну проєктувальну діяльність (див. підрозділ 4.2).

Проєктивна освіта принципово відрізняється від поширеного у сучасних ЗВО методу проєктів (табл. 3.4). Робота магістранта над проєктом дидактичної системи за „методом проєктів” є лише засобом засвоєння навчального матеріалу, дібраного для забезпечення теоретичної і практичної підготовки магістрантів до проєктування дидактичних систем. У проєктивній освіті вся організація освітнього середовища визнається метою, намірами, діями, здібностями, можливостями, освітніми потребами магістранта, його проєктом дидактичної системи, який він прагне реалізувати, навчаючись у магістратурі.

Освіта магістранта освітньої програми „Педагогіка вищої школи” вже не є способом засвоєння готових і правильних знань, а є способом інформаційного обміну, який відбивається у його проєкті дидактичної системи як актові його життєдіяльності протягом усього життя. Основною проблемою сучасної підготовки магістрів спеціальності „Освітні, педагогічні науки” є не засвоєння величезного обсягу знань зі сфери дидактики проєктувальної діяльності, не орієнтація в потоці цієї інформації, а проблема одержання знань, необхідних для створення унікальних проєктів дидактичних систем, у яких у магістранта назріла особистісна потреба.

Таблиця 3.4

Відмінність підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем на основі методу проектів і проективної освіти

Порівняння	Метод проектів	Проективна освіта
Відповідність освітнього середовища завданням підготовки магістрантів	Освітнє середовище є відповідним до завдань освітньої програми „Педагогіка вищої школи” стосовно підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем	Освітнє середовище відповідне до запитів магістранта, завдань, які він ставить перед собою у проектуванні дидактичних систем, керуючись логікою своїх інтересів і потреб
Позиція особистості магістранта	Якості особистості магістранта, необхідні для проектувальної діяльності, формуються за заданим зразком	Особистість магістранта є визначальною, освітнє середовище підпорядковане запитам, інтересам і потребам особистості
Сфера застосування проекту	Навчальна діяльність магістранта	Життєдіяльність магістранта
Завдання проекту	Сприяти засвоєнню навчального матеріалу з метою підготовки магістрантів до проектування дидактичних систем	Вирішувати життєві проблеми майбутніх викладачів вищої школи засобами їхньої підготовки до проектування дидактичних систем

На Заході дослідники позначають проективну освіту терміном „outdoor education” (освіта „поза ЗВО”, за дверима освітніх закладів) у тому розумінні, що на неї не поширюються „шкільні” правила (Г. Ільїн [261, с. 90]). Хоча ідеї проекту дидактичної системи у магістранта могли виникати „поза ЗВО”, його реалізація (пошук інформації, апробація на практиці, удосконалення проекту) відбувалася у ЗВО, що є умовою росту ГВП.

Проекти дидактичних систем магістрантів могли мати вид: професійного проекту (з яким магістрант пов’язує своє професійне життя й навчається з метою набуття належної кваліфікації); біографічного проекту (проектуються життєві цілі, цінності й етапи їх досягнення, а навчання у магістратурі є засобом досягнення соціального статусу); концептуального проекту (по-суті, наукового освітнього чи соціального проекту, з реалізацією якого магістрант пов’язує майбутнє життя а навчання у магістратурі безпосередньо сприяє засвоєнню нових концепцій, знань, є продуктивним видом соціальної

діяльності). Основними і домінуючими в експерименті були концептуальні проекти дидактичних систем магістрантів. Експериментальна організація підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури створювала умови для появи проектів магістрантів, тобто технології навчання, організація вивчення навчального матеріалу змінилися.

За умови запровадження проєктивної освіти, інноваційних технологій навчання, комплексу електронних засобів навчання, активної практичної проєктувальної діяльності, створення комфортних умов взаємодії учасників процесу підготовки майбутніх викладачів створювалися можливості для самовиховання, саморозвитку, самоорганізації, самовдосконалення, самореалізації магістранта. Такі можливості дає навчання, у якому дається „простір” для мети діяльності і вибір шляхів її досягнення, з яких людина вибирає для її індивідуальності найбільш відповідні (А. Вербицький [120]).

Творчість у проєктувальній діяльності неможлива без надання магістранту свободи складання індивідуального навчального плану, вибору форми навчання (індивідуальної, групової, денної, заочної), навчання і складання іспитів за індивідуальним графіком, екстерном тощо.

Запровадження проєктивної освіти у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, безперечно, сприятиме ефективній адаптації означеної підготовки в Україні до зарубіжного досвіду і найбільш ефективних технологій навчання. Серед цих технологій навчання в експериментальній роботі знайшли застосування власне проєктні, модульні, інформаційні, дослідницькі, дискусійні, віртуально-тренінгові технології та технології організації групової навчальної діяльності.

Так, **метод проєктів** у експерименті використовувався у європейському і американському варіантах. У першому варіанті, коли важливим є не тільки результат, а, більше сам процес, а функція організатора полягає в заохоченні, координації процесу, допомозі магістрантам шукати інформацію, забезпеченні зворотного зв'язку, магістрант виконував проєкт дидактичної системи, дотримуючись таких етапів:

- постановка мети, виявлення проблеми, протиріч, формулювання завдань проекту;
- обговорення можливих варіантів проекту, порівняння різних стратегій, вибір способів проектування дидактичної системи;
- самоосвіта, актуалізація знань, консультативна допомога викладача;
- планування дослідження, розподіл обов'язків у групі;
- дослідження: вирішення окремих завдань проекту, компонування;
- узагальнення результатів проекту та висновки;
- аналіз успіхів і помилок;
- корекція і перехід до нового проекту дидактичної системи.

Дещо схожою є структура діяльності магістранта в американському варіанті роботи над проектом дидактичної системи:

- 1) підготовка проекту: визначення теми, мети, предмета і перспектив дослідження, консультування і мотивування викладача;
- 2) планування: визначення джерел інформації, способів її збору й аналізу, критеріїв оцінювання результатів і процесу проектування, форми звіту, плану дій, формулювання завдань дослідження, розподіл ролей у групі (секретар, дослідник, редактор, референт, доповідач, експерт тощо);
- 3) дослідження: підбір інформації, вирішення поставлених завдань за допомогою відповідного інструментарію (опитування, інтерв'ю, спостереження, робота з довідковою літературою, експеримент);
- 4) узагальнення результатів дослідження: аналіз інформації, її структурування, формулювання висновків;
- 5) звіт-подання результатів: звіти у формі усних доповідей, презентацій, співдоповідей, курсових робіт, рефератів, стендового матеріалу, брошур, письмових звітів тощо;
- 6) оцінювання результатів і процесу: визначення рейтингу учасників проекту, самооцінка, планування майбутніх досліджень магістрів.

Проектне дослідницьке навчання, як альтернатива лекційно-семінарській системі, робило навчання магістрантів більш мотивованим, спиралося на

сучасні дидактичні підходи, розвивало афективну, когнітивну і психомоторну сфери, сприяло появі досвіду проектування дидактичних систем, приносило задоволення магістрантам від проекту. Реалізація власних проектів магістрантів і навчання їх способам проектування дидактичних систем у курсах „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Дидактичні системи у вищій школі” сприяла оволодінню й іншими технологіями навчання. Проекти мали міждисциплінарний характер, інтегрували інформацію інших навчальних дисциплін – „Методика викладання у вищій школі”, „Педагогічний контроль в системі освіти”, „Педагогіка вищої школи”, „Системний підхід у вищій школі”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи” та ін.

Найбільш перспективні і результативні є телекомунікаційні проекти магістрів з педагогіки вищої школи, особливо якщо відповідають основним вимогам методу проектів, характеризуються:

- наявністю значимої для магістра з педагогіки вищої школи проблеми в дослідницькому і творчому плані;
- практичною, теоретичною, пізнавальною значимістю її результатів для магістра з педагогіки вищої школи;
- самостійною (індивідуальною, груповою) діяльністю магістрантів;
- чітким структуруванням змісту проекту;
- використанням дослідницьких методів;
- використання під час спільних досліджень методів „круглого столу”, „мозкової атаки”, творчих звітів, статистичних методів тощо.

В експерименті застосовувалися такі типи телекомунікаційних проектів дидактичних систем: творчі, дослідницькі, рольові, ігрові, інформаційні, наукові (екологічні, історичні, географічні, економічні, лінгвістичні, культурологічні, спортивні, музичні тощо). Серед форм організації роботи з телекомунікаційними проектами використовувалися: телеконференції, листування (групове, індивідуальне) учасників через засоби телекомунікацій, дискусії, спільні дослідження (зі студентами інших ЗВО, у т.ч. міжнародними).

У процесі підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури застосовувалися технології *модульного навчання*, досвід застосування яких накопичений у англомовних країнах. В Україні першим поширювачем ідеї модульного навчання був А. Алексюк [10; 545], сучасні українські дослідники продовжують її розвивати (В. Алькема [11], І. Богданова [81], Л. Герасіна [148], Н. Кисла, А. Рижкова, І. Трубавіна [288], В. Попов [569], Л. Романишина [608], В. Стрельников [691; 698] та ін.). Метою модульного навчання у технологічній підсистемі НМСПВ є створення найбільш сприятливих умов для розвитку готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою, пристосованою до індивідуальних потреб майбутнього магістра з педагогіки вищої школи і рівня його базової підготовки.

Індивідуальний навчальний план складався особисто магістрантом з метою ПМВПДС і включав змістові модулі нормативних навчальних дисциплін (насамперед, „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі” і дипломного проектування) та змістові модулі вибіркового варіативних навчальних дисциплін (насамперед, „Інноваційні технології у вищій школі”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи”, „Методика викладання у вищій школі”, „Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі”, „Педагогіка вищої школи”, „Планування і організація навчального процесу у вищій школі”), які сприяли поглибленій підготовці з напрямку 01 „Освіта”, спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи”.

Нами проведено апробацію у навчальному курсі „Дидактичні системи у вищій школі” модульної системи і кейс-методу (технології ситуаційного навчання), вироблено практичні рекомендації щодо застосування цих технологій, структуровано змісту підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури в автономні

організаційно-методичні модулі. Обсяг і зміст модулів залежав від навчальної мети і диференціації магістрантів за ГВП, що створювало умови для вибору магістрантом індивідуальної траєкторії вивчення цієї дисципліни.

Експериментальне вивчення означених дисциплін за технологією модульного навчання мало такі особливості:

- кожна підсистема НМСПВ і її компоненти були наочно представлені у модульній програмі і модулях;

- зміст ПМВПДС чітко структурувався, послідовно викладався теоретичний матеріал;

- процес ПМВПДС завершувався системою узагальнення, оцінювання, контролю засвоєння знань і його корекції;

- передбачалася адаптація процесу ПМВПДС до індивідуальних можливостей майбутніх викладачів вищої школи та його варіативність.

Модульне навчання забезпечувало високу технологічність ПМВПДС завдяки чіткій структуризації змісту, алгоритмізованій послідовності компонентів НМСПВ (мети, змісту, педагогічного інструментарію – форм, технологій, методів, прийомів, засобів) і їх варіативністю. У модульному навчанні, як технології відкритих систем навчання, коли магістрант сам розробляє програму розвитку проектувальних умінь і якостей, застосовувався метод згорнутих інформаційних структур (Ю. Сурмін [648]).

Так, структуру змісту дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі” становили три системні модулі: базовий (фундаментальні знання – основні поняття дисципліни, її наукові методи, система вправ для вироблення навичок проектування дидактичних систем), основний (вимоги галузевого стандарту [183] і освітньої програми „Педагогіка вищої школи”) і розширений (додатковий теоретичний матеріал для поглибленого вивчення дисципліни; матеріал для задоволення творчих запитів магістранта на проектувальну діяльність; вправи і завдання дослідницького характеру). Кожен з модулів містив вправи і завдання, які сприяли виробленню у магістрантів практичних навичок і умінь проектувальної діяльності, та методи і засоби підсумкового

оцінювання ГВП і рівня засвоєння знань із проектування дидактичних систем. Ця структура дисципліни забезпечувала варіативність навчального матеріалу з проектування дидактичних систем за рівнем проблемності, складності, співвідношенням конкретних і загальних проблем проектувальної діяльності. Таким чином, завдяки модульному навчанню, яке, використовуючи метод згорнутих інформаційних структур і ґрунтуючись на інтересах, потребах і індивідуальних здібностях магістрантів, пропонувався навчальний матеріал із проектування дидактичних систем для базового, обов'язкового і рівня поглибленого вивчення.

Самостійності магістрантів у проектуванні дидактичних систем за модульного навчання сприяли: демократичні взаємини магістрантів і викладачів, атмосфера психологічного комфорту, багатобальна система оцінювання знань і проектувальної діяльності магістрантів, відпрацювання навичок означеної діяльності, нарахування балів за весь спектр навчальної і проектувальної діяльності магістрантів за кожний модуль.

Важливе місце у педагогічному інструментарії технологічної підсистеми НМСПВ займають *інформаційні технології*. Вітчизняними авторами (О. Буйницька [100], Л. Гаврілова, Л. Кухар, Я. Топольник [141], Р. Гуревич, М. Кадемія [192], Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко [193], О. Дубасенюк [523], І. Зязюн [708], Т. Коваль [305; 306], О. Пехота [524], Т. Поясок [571], Р. Шаран [780] та ін.) інформаційні технології розглядаються з двох позицій: спосіб збору, переробки й передачі інформації про об'єкт дослідження; знання про засоби і способи роботи з інформацією.

Педагогічний інструментарій технологічної підсистеми НМСПВ становили автоматизовані навчальні системи, електронні видання (електронний підручник з навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі”, мультимедійна версія підручника з навчальної дисципліни „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, електронні опорні конспекти, електронні лабораторні практикуми, електронні засоби навчання для ділових ігор, теоретико-довідкові модулі, запитально-

роз'яснюючі модулі тощо), функціональні й комплексні комп'ютерні тренажери, системи автоматизованого проектування, експертні навчальні системи, автоматизовані системи наукових досліджень, гіпертекстові технології, кейсові технології, TV-технології, технології навчання в мережах Інтранет й Інтернет (М. Якубовські [814, с. 63]). Так, застосовувалися автоматизовані навчальні системи як комплекс матеріалів з проблеми проектування дидактичних систем (теоретичні, демонстраційні, практичні, контролюючі) та автоматизовані програми, які сприяли контролю за процесом ПМВПДС, різні види електронних підручників (електронні версії друкованих видань, авторські мультимедійні електронні підручники, розширені моделі енциклопедії, де вміщувалися світлини, звук, музика, відео, слайд-фільми), навчально-методичні посібники (які містили програму, тематичний план навчальної дисципліни, конкретні методики проведення різних форм занять, плани і методичні рекомендації до кожної теми), інформаційно-довідкові системи (нормативні документи, глосарії) тощо.

Майбутні магістри педагогіки вищої школи за допомогою електронних засобів навчання швидше опановували механізмом проектувальної діяльності за допомогою чітких алгоритмів і гіперпосилань, самостійно ефективно виконували тренувальні вправи і ситуаційні завдання. Також організатори ПМВПДС застосовували автоматизований контроль знань і ГВП. Завдяки доцільному підбору і застосуванню електронних засобів навчання створювався позитивний психологічний мікроклімат (див. підрозділ 3.4).

За технології *дистанційного (електронного) навчання* майбутній викладач навчався самостійно за запропонованою ЗВО програмою, був віддаленим (звідси – дистанційне) у просторі й часі, міг вести діалог за допомогою електронних засобів зв'язку (в англійських країнах уживається термін „E-learning”, скорочення від англ. Electronic Learning, вважаємо більш влучною назву технології „електронне навчання”).

Вітчизняними дослідниками розкрито теоретичні і практичні аспекти застосування технологій електронного (дистанційного) навчання (В. Биков,

В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков [71], В. Ісаєнко, Г. Кашина, К. Ніколаєв, Л. Павлюченко [271], Н. Морзе, О. Глазунова [481], В. Олійник [516], П. Стефаненко [671; 672], А. Хуторський [753], Б. Шуневич [796] та ін.). Електронне навчання розглядається в руслі системного підходу, визначений статус системи електронного навчання у вищій школі, виявлено зв'язок принципів електронного навчання із дидактичними принципами, розроблено критерії оцінювання його результатів і технології індивідуалізації, що є необхідною умовою інтерактивності електронного навчання у вищій школі (П. Стефаненко [671; 672]).

Електронна освіта розглядається як нова форма освіти, а електронне навчання – як нова форма навчання. Зважаючи на іншу форму подання матеріалу та взаємодії студентів і викладача, дослідниками запропоноване поняття „дистанційна педагогіка” (А. Хуторський [753]).

У курсі „Дидактичні системи у вищій школі” ми застосували неінтерактивні й інтерактивні засоби означеної технології, відеоконференції, зокрема, три його види, які відрізнялися за технічними параметрами (використання відеозаписів навчальних матеріалів, лекцій; електронна пошта, якою надсилалися творчі завдання, давалися консультації, забезпечувався зворотній зв'язок з магістрантом; відеоконференції з використанням електронного зв'язку, проведення оглядових лекцій, семінарів, колективних обговорень у мікрогрупах із 5-7 учасників, індивідуальні консультації, передача фотографічного й друкованого матеріалу тощо) і чотири типи, які відрізнялися за характером комунікації (самонавчання в мережі, навчання „один з одним”, „один з багатьма” і „багато з багатьма”).

Самонавчання в мережі як тип технологій електронного навчання передбачає мінімальну участь організатора ПМВПДС, магістрант самостійно працює з навчально-методичними матеріалами з проектування дидактичних систем, використовує бази даних, мультимедіа і гіпермедіа, мережі Інтранет і Інтернет. Навчання „один з одним” забезпечує індивідуальний підхід до інтересів, запитів і потреб магістранта, реалізується за допомогою електронної

пошти і телефона. Технологіями „один з багатьма” є відео- чи аудіолекції, „елекції” (електронні лекції), навчальні електронні симпозиуми (на яких послідовно виступає декілька авторів) тощо. Технології „багато з багатьма” характеризуються активною взаємодією всіх учасників ПМВПДС через мозкові атаки, дебати, рольові й ділові ігри тощо.

На основі технологій електронного навчання у ПУЕТ:

- організовано різноманітні спільні дослідницькі проекти дидактичних систем магістрантів, які проживають у різних регіонах;
- забезпечено оперативну консультаційну допомогу магістрантам з проблеми проектування дидактичної системи;
- створено мережу електронного навчання, у якій магістранти оперативно обмінюються інформацією, планами, ідеями спільних проектів;
- забезпечено засади розвитку у суб’єктів ПМВПДС комунікативних навичок, культури спілкування – толерантного ставлення до партнерів, поваги до іншої думки, вміння чітко аргументувати свою точку зору і формулювати думку, вести дискусію;
- створено умови для появи у магістрантів навичок дослідницької діяльності через організацію наукових лабораторій, творчих майстерень;
- запроваджено найсучасніші комп’ютерні технології, які розвивають вміння магістрантів знаходити інформацію у різноманітних джерелах, базах даних, зберігати її й передавати на певну відстань;
- створено засобами спільних міжнародних телекомунікаційних проектів, телеконференцій і відеоконференцій таке мовне середовище, що сприяє виникненню потреби вивчення іноземних мов і спілкування ними.

Практика ПМВПДС з використанням мереж Інтранет і Інтернет показала її переваги і недоліки. Перевагами є:

- гнучкий графік організації підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем в часі;
- незалежність від місцезнаходження магістрантів;
- інтенсифікація ПМВПДС завдяки автоматизованому пошуку

інформації про проектування дидактичних систем, електронним органайзером, закладкам;

- можливість повного контролю за проектувальною діяльністю магістранта, автоматизований тестовий контроль;
- залучення магістрантів до роботи з інформаційними технологіями;
- індивідуалізація навчання;
- повноцінна комунікація у дидактичній взаємодії магістрантів між собою і з викладачами;
- відкритість до запровадження нових технологій навчання (проективної освіти, методу проектів та інших);
- реалізація принципу наочності матеріалу з проектування дидактичних систем завдяки засобам мультимедіа;
- можливість залучення додаткових електронних навчальних програм і віддаленого доступу до інформаційних ресурсів.

Недоліками навчання в мережі Інтранет і Інтернет є: необхідність обов'язкового доступу в Інтернет, велике фізіологічне й інтелектуальне навантаження на магістрантів і викладачів, додаткові вимоги до їхньої інформаційної культури, складне і дороге технічне забезпечення ПМВПДС.

На основі експериментальних досліджень виділимо такі сім функцій ПМВПДС за допомогою електронних мереж:

- інформаційна функція – розкриває зміст ПМВПДС за допомогою засобів мультимедіа;
- управління навчальною діяльністю магістранта – є засіб планування, підготовки і проведення ПМВПДС;
- стимулювання – стимулює ПМВПДС, підвищує зацікавленість магістрантів дидактичним матеріалом і можливостями його використання в проектувальній діяльності, сприяє виробленню навичок роботи з ресурсами Інтернет і додатковою літературою;
- вправ і самоконтролю – забезпечує міцне і стійке засвоєння знань і вмінь проектування дидактичних систем, що досягається за допомогою

систематизації, повторень, вправ, організації контролю і самоконтролю;

- функція координації – установлення взаємозв'язку структурних елементів курсу „Дидактичні системи у вищій школі” в мережі з метою найбільш повної реалізації мети ПМВПДС і підвищення ГВП);

- раціоналізації – економить час і сили викладача і магістрантів у контактний і неконтактний періоди;

- світоглядна функція – передбачає розвиток у магістрантів наукового світогляду, творчого і наукового мислення, культури проєктувальної діяльності, цілісного ставлення до наукових знань і на основі всього цього розвиток емоційно-мотиваційної сфери проєктування дидактичних систем.

Електронне навчання як нова форма ПМВПДС (комп'ютерні телекомунікації, інформаційні ресурси і послуги Інтранет і Інтернет) за умови правильного їх використання дозволяють втілити принципово новий підхід до реалізації НМСПВ, який базується на широкому спілкуванні проєктантів дидактичних систем, зближенні з європейськими проєктами освіти, на вільному обміні учасників спільного проєкту інформацією, ідеями.

Отже, технології електронного навчання є могутнім педагогічним інструментарієм технологічної підсистеми НМСПВ. Щоб засоби технології електронного навчання виявилися ефективними, вони мають сформувати іншу систему, у якій іншою є сутність ПМВПДС, роль її суб'єктів, взаємини викладача і магістрантів, оснащення їхнього освітнього середовища.

У експериментальній роботі ми надавали суттєвого значення такому педагогічному інструментарію технологічної підсистеми НМСПВ як технології *дослідницького навчання*. Її сутність полягала у побудові проєктувальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи як системи завдань за чітким алгоритмом і мала на меті: 1) допомогти магістранту усвідомити проблемність пропонованих завдань проєктування дидактичних систем, 2) зробити значимим для нього вирішення проблемних ситуацій у проєктуванні дидактичних систем, 3) навчити магістранта виділяти проблеми і завдання проєктування дидактичних систем, бачити й аналізувати проблемні

ситуації. Є варіації назв технології дослідницького навчання – проблемне, евристичне навчання, дидактична евристика (А. Хуторський [751, с. 15]).

Основною особливістю дослідницького навчання є створення магістрантами власних проєктів, побудова індивідуальної траєкторії вивчення навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі”.

Методологічні якості, які необхідні магістранту для проєктування дидактичних систем – схильність до планування, вміння ставити і досягати мету, творення норм, самоаналіз, самооцінка, бачення смислу, рефлексивність, комунікабельність, самоспостереження тощо. Когнітивні якості – уміння бачити причини і наслідки освітніх проблем, зацікавленість, допитливість, аналітичність, проникливість, синтетичність, схильність до експерименту; креативні – неординарність, захоплення, уява, натхнення, інтуїція, відчуття новизни, винахідливість, прогностичність, незалежність. Ріст ГВП є умовою і результатом дослідницької проєктувальної діяльності.

Принципи застосування дослідницьких технологій навчання є такими:

- принцип особистісного формування мети проєктування дидактичних систем кожним магістрантом у кожній навчальній дисципліні;
- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії – магістрант здійснював вибір основних компонентів НМСПВ (мету, зміст, темп, завдання, форми і методи означеної підготовки, систему самоконтролю й оцінювання);
- принцип метапредметних основ змісту проєктування дидактичних систем – основою означеного змісту є фундаментальні метапредметні об’єкти, які забезпечують можливість суб’єктивного пізнання їх магістрантом;
- принцип продуктивності проєктування дидактичних систем – головним його орієнтиром є ріст ГВП;
- принцип ситуативності і педагогічного супроводу – проєктування дидактичних систем будується на ситуаціях, які має вирішити магістрант, а педагог має супроводжувати цей дослідницький пошук;
- принцип рефлексії проєктувальної діяльності суб’єктами НМСПВ.

Критерії оцінювання результату проєктувальної діяльності магістранта у

дослідницьких технологіях навчання суттєво змінилися: якщо раніше продукт діяльності магістранта оцінювався за наближенням до заданого стандарту, то тепер – за відхиленням від нього, за значущістю наукової новизни.

За дослідницького навчання майбутній магістр педагогіки вищої школи, створюючи індивідуальний проект дидактичної системи, на рівні свого розвитку моделював аналогічні явища педагогічної науки і діяльності викладача-професіонала.

Програма дослідницького типу вивчення нормативної навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі”, як і інших, будувалася на принципах дослідницького навчання, алгоритмізувала діяльність суб’єктів ПМВПДС і мала таку структуру:

- сенс вивчення дисципліни;
- мета й завдання курсу;
- фундаментальні навчальні модулі, важливі проблеми курсу;
- розширені модулі (додаткова тематика);
- перелік видів діяльності магістрантів та критерії їх оцінювання;
- зразки індивідуальних освітніх програм магістрантів;
- примірні теми творчих проектів дидактичної системи магістрантів;
- форми самоконтролю, рефлексії і оцінювання результатів.

Електронний підручник дослідницького спрямування також мав принципово іншу структуру, форму, зміст і вмщував: традиційний матеріал і створений магістрантами, інваріантну і варіативну частини; модулі, які магістрантам можна було доповнювати чи змінювати; перелік актуальних проблем і дослідницькі завдання до них; тексти вчених з цих тем; запитання і вправи; кращі роботи магістрантів минулих років; нові роботи магістрантів як окремі частини модуля. У електронному дослідницькому підручнику з курсу „Дидактичні системи у вищій школі” вміщені завдання, які передбачали роботу магістрантів з реальним проектуванням дидактичних систем, конструювання ними проектувальної діяльності. Цих завдань було в декілька разів більше ніж у звичайних підручниках (В. Бойченко [210], В. Гладуш,

Г. Лисенко [156], О. Гура [189], А. Кузьмінський [369], З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова [537], В. Ортинський [521], О. Романовський, Т. Солодовник [618], М. Фіцула [734], Д. Чернілевський, І. Гамрецький, О. Зарічанський, І. Пшеничнюк [538] та ін.).

Застосовувалися у ПМВПДС варіанти дослідницьких технологій навчання: дослідницькі моделі Гоулсона, Бейера, Зухмана, Джойса, Массіаласа, Нельсона, Фентона, Микаеліса, Хувера, Дж.Шваба, Голдмарка та ін. (М. Кларин [293]). Структура дій магістранта у виконанні творчого проекту дидактичної системи є такою:

- аналіз суті проекту дидактичної системи – усвідомлення завдання, пошук інформації, виявлення структурних зв'язків, виділення окремих складників, їх дослідження, перегрупування складників; перекодування проекту у креслення, схему тощо;

- усвідомлення проблемності теми проекту, формулювання проблеми;

- пошук плану вирішення проекту;

- втілення проекту;

- ретроспективний аналіз виконання проекту (В. Загвязінський [240, с. 99–100]), який проводився на основі запитань: які моменти під час вирішення проекту дидактичної системи були головними, найважливішими? У чому полягала головна складність підготовки проекту дидактичної системи? Що у проекті дидактичної системи слід зробити краще?

Порівняльний аналіз підготовки проекту дидактичної системи у традиційному навчанні, дослідницьких і модульних технологіях навчання наведений у табл. 3.5, де наочно показані переваги останніх. Одним з критеріїв ефективності означеного педагогічного інструментарію є якість проектів дидактичних систем: індивідуальних і колективних творчих робіт, навчальних планів, тестів самоконтролю, рефлексивних текстів, електронних підручників, програм, методичних розробок занять і модулів тощо. Ефективність дослідницьких технологій навчання засвідчувало те, що затрати часу не збільшувалися порівняно з традиційними. За час, відведений навчальним

планом, магістранти створювали творчу продукцію, обсяг якої був більшим, ніж за традиційних технологій навчання.

Таблиця 3.5

Підготовка проекту дидактичної системи у різних технологіях

Традиційне навчання	Дослідницькі технології	Модульні технології
Актуалізація початкових опорних знань для підготовки проекту дидактичної системи		Вступний модуль (визначення мети проекту)
Формулювання й усвідомлення мети і завдань проекту дидактичної системи		Модуль знайомства, комплектування команд
Стимулювання мотивів для підготовки проекту дидактичної системи	Створення проблемної ситуації, яку вирішує проект означеної системи	Постановка проблеми, на вирішення якої спрямований проект
Сприйняття нової інформації викладача про проект дидактичної системи	Аналіз ситуації, усвідомлення сутності життєвої проблеми і постановка проблеми підготовки проекту дидактичної системи, формулювання завдань дослідження	Основний і розширений інформаційні модулі. Відповідність підготовки проекту дидактичної системи структурно-логічній схемі, „генеалогічне дерево”
Осмислення, узагальнення і систематизація нових знань про проект дидактичної системи	Знаходження способу вирішення завдання підготовки проекту шляхом висунення гіпотези і її обґрунтування	Модуль генералізації. Узагальнення і систематизація інформації для підготовки проекту дидактичної системи. Корекція помилок
Закріплення знань про підготовку проекту дидактичної системи	Доведення чи спростування гіпотези проекту	Узагальнення і систематизація знайденого матеріалу для підготовки проекту
Застосування знань на практиці, вироблення навичок і умінь проектування дидактичної системи	Перевірка правильності підготовленого проекту дидактичної системи на практиці	Операційний модуль. Застосування знань для підготовки проекту дидактичної системи
Перевірка й аналіз результатів підготовки проекту дидактичної системи. Оцінка діяльності	Узагальнення інформації про якість проекту дидактичної системи	Модуль вихідного контролю, який перевіряє якість проекту дидактичної системи

Дослідницькі технології навчання застосувалися не лише з окремих навчальних дисциплін, а й у комплексній підготовці майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем. Даний тип навчання необхідний перш за все обдарованим магістрантам з чітким проявом самобутності, дає змогу вирішити завдання самореалізації магістранта.

На наше переконання, пріоритетною сферою застосування

дослідницьких технологій навчання мають стати ЗВО, де запроваджується форми навчання, організовані самими магістрантами: групові, парні заняття, самоосвіта; тьюторство, репетиторство; дистанційне навчання, яке реалізується на основі телекомунікацій. Технології дослідницького навчання, на наш погляд, найбільше підсилюють креативну складову підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, сприяють розробці навчальних курсів і дисциплін пошукового типу, конструюванню інтерактивних програмованих засобів навчання і телекомунікаційних технологій.

Технології організації групової навчальної діяльності дають змогу за короткий проміжок часу вирішити завдання інтенсивного формування та розвитку певних професійних навичок і вмінь. У найбільш широкому розумінні технології організації групової навчальної діяльності є практикою ефективного психолого-педагогічного впливу.

Аналіз останніх досліджень показав зростання уваги ЗВО до даної технології. Значний досвід застосування технологій організації групової навчальної діяльності накопичений дослідниками у англійських країнах (С. Rogers [851; 852; 852], R. Slavin [857] та ін.). Деякі аспекти їх проведення розглядалися вітчизняними дослідниками (І. Дичківська [211], І. Зязюн [255], Л. Лук'янова [443; 845], О. Набока [491; 849], Н. Наволокова [224], А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак [503], О. Пехота [524], О. Пошетун [563; 564], Г. Романова [612; 616], С. Сисоєва [544; 545], В. Стрельников [682; 693], С. Харченко, Н. Краснова, Л. Харченко [744]), які акцентували увагу на розробці проблем створення колективу, виявленні динаміки розвитку груп, взаємин особистості і групи тощо. Вказані дослідження є методологічною основою проектування сучасних технологій організації групової навчальної діяльності.

Під час експерименту ми провели: апробацію технологій організації групової навчальної діяльності під час вивчення курсу „Дидактичні системи у вищій школі”, виявили умови ефективного їх проведення, виробили практичні

рекомендації викладачам щодо їх підготовки і проведення. Особливістю цих технологій навчання було відтворення одночасно предметного і соціального змісту професійної діяльності, а головною – навчання магістрантів у групі, а не просто спільне виконання завдань. Серед варіантів технологій організації групової навчальної діяльності експериментально застосовувалося навчання в команді та його різновиди: технологія кооперативного навчання Е. Аронсона, „Навчаємося разом” Д. і Р. Джонсон, технологія організації дослідницької роботи магістрантів Ш. Шарана.

Нами використовувалося варіант цієї технології – навчання в команді (Student Team Learning – STL), яке було розроблене в Університеті Джона Хопкінса (С. Rogers [852]). Більшість варіантів технологій організації групової навчальної діяльності керуються цими ідеями. У нашому експерименті навчання в команді передбачало особливу увагу „груповим цілям” (team goals) і успіху всієї групи (team success), що досягалося лише в результаті самостійної роботи кожного члена команди і постійної взаємодії з іншими її членами задля вирішення проблем ПМВПДС. Завдання кожного магістранта полягало в засвоєнні необхідних знань, формуванні потрібних навичок. Вся команда знала, чого він досяг, була зацікавленою в засвоєнні інформації кожним, адже успіх команди залежав від внеску кожного, від якості вирішення поставленої перед групою проблеми.

Ми дотримувалися трьох основних принципів даної технології: 1) „нагороди” (team rewards) – за виконання одного для всієї групи освітнього завдання команда одержувала спільні для всіх бали, якісь заохочення – сертифікати, значки, подяки тощо; важливо, що при цьому групи не змагалися між собою, створювали кооперативне, а не конкурентне середовище, бо всі команди мали різний ГВП і різний час виконання; 2) індивідуальної відповідальності (individual accountability) кожного магістранта – успіх усієї групи залежав від кожного її члена; це стимулювало їх слідкувати за навчальною діяльністю один одного і всієї команди, надавати допомогу партнерам, щоб кожний засвоїв і зрозумів матеріал, був готовим до будь-яких

перевірок – тестування, контрольних робіт, які пропонувалися як групі, так і кожному магістранту; 3) рівних можливостей кожного магістранта досягти успіху – кожний магістрант приносив своїй групі бали, які він заробляв, поліпшуючи свої власні попередні результати. Порівняння проводилося не з результатами інших магістрантів, а з власними, раніше досягнутими результатами. Це давало можливість магістрантам з середнім і навіть мінімальним рівнем ГВП приносити бали для своєї команди. Поліпшуючи результати попередніх опитувань, тестів, заліків, іспитів, вони могли приносити своїй команді достатню кількість балів, що (як показали дослідження в J. Hopkins University, R. Slavin) дозволяло їм почувати себе повноцінними членами команди і стимулювало бажання піднімати вище свій ГВП. Експериментальні дослідження показали, що заохочення команди і персональна відповідальність кожного її члена були визначальними складниками успішного формування вмінь і навичок майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. Заохочення успіху на основі порівняння з раніше одержаним результатом було значно ефективнішим, ніж порівняння магістрантів між собою, адже вони прагнули поліпшити власні результати для блага всієї групи.

У підготовці майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем ми використовували обидва варіанти роботи в команді (STL): спільне навчання в малих групах (Student Teams – Achievement Division, or STAD) і навчання в командах на основі гри, турніру (Teams–Games–Tournament, or TGT). Організація підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем в малих групах (за Славіним) передбачала формування груп по чотири-п'ять осіб різної статі й ГВП. Групи отримували певне завдання і необхідне інформаційне забезпечення (переважно в електронному вигляді). Завдання поділялося на частини і, або кожний магістрант досліджував свою проблему, або кожне завдання виконувалося по черзі кожним магістрантом, коментувалося ним і контролювалося всією групою. Після виконання завдань викладач організовував або загальне обговорення

варіантів його вирішення різними групами (якщо завдання було однакове для всіх груп), або представлення рішень кожною групою, якщо завдання були різні. На завершення пропонувався контролюючий тест, який перевіряв рівень розуміння й засвоєння нового матеріалу. Над завданнями тесту магістранти працювали індивідуально, а одержані бали підсумовувалися в групі і виставлялася загальна оцінка.

Організація командно-ігрової діяльності майбутніх викладачів вищої школи була схожою з попередньою, але замість індивідуального тестування проводилися турніри команд. Для цього організовувалися „турнірні столи” по три магістранти за кожним столом, які мали однаковий ГВП (високий, середній чи мінімальний), відповідно й завдання диференціювалися за складністю.

У підготовці майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем застосовувалася також технологія кооперативного навчання (cooperative learning) професора Еліота Аронсона, яка розроблена у 1978 році і названа „пилка” (англ. Jigsaw – ажурна пилка, машинна ножівка). Магістранти організовувалися в групи по шість осіб для роботи над навчальним матеріалом, що розбитий на фрагменти (логічні чи значеннєві модулі).

Кожний член групи знаходив матеріал для вирішення певної проблеми проектування дидактичних систем. Потім магістранти, які вирішували однакові проблеми, але входили до різних груп, зустрічалися й обмінювалися інформацією, що називалося „зустріччю експертів”. Після неї вони поверталися у свої групи і розповідали іншим про нові шляхи вирішення даної проблеми, інші, у свою чергу, доповідали про вирішення своєї частини завдання (як зубці однієї пилки). Засвоїти матеріал на основі фрагментів доповідей про закономірності й особливості проектування дидактичних систем можна було, уважно слухаючи членів своєї команди й конспектуючи в зошитах основні моменти. Магістранти були зацікавлені у тому, щоб усі партнери сумлінно виконали свої завдання, адже це могло вплинути на їх підсумкову оцінку. Звітували за якість засвоєння модуля кожний магістрант

окремо і вся команда в цілому під час модульного контролю, коли кожному магістранту випадали будь-які запитання з даного модуля.

Застосовувалась і модифікація технології „Пилка-2” (Jigsaw-2), розроблена Р. Славіним у 1986 році, яка передбачала менші команди магістрантів – по 4–5 осіб (як у TGT чи STAD). Замість того, щоб кожний член групи одержував окрему частину спільної роботи, уся команда працювала з модулем (наприклад, вивчала особливості проектування дидактичних систем для різних студентів). Але при цьому кожний член групи спеціалізувався на окремій темі, розробляв її і ставав у ній експертом. Проводилися зустрічі експертів з різних груп, а наприкінці циклу всі магістранти проходили індивідуальний контрольний зріз, який і оцінювався. Результати магістрантів підсумовувалися і команда, яка набрала найбільшу суму балів, відзначалася.

Практикувався й різновид технології організації групової навчальної діяльності „навчаємося разом” (Learning Together) (Д. і Р. Джонсон, Університет штату Міннесота, 1987 р.). Група магістрантів поділялася на різнорівневі за ГВП команди по 3–5 осіб. Кожна команда одержувала завдання, яке було складовою модуля, над яким працювали всі магістранти. У результаті спільної роботи окремих команд і всієї групи в цілому засвоювався весь матеріал. Тут також витримувалися основні принципи – нагороди всій команді, індивідуальний підхід, рівні можливості. Група одержувала схвалення залежно від досягнень кожного її члена. Значна увага надавалась комплектуванню груп, урахуванню індивідуальних і психологічних особливостей кожного магістранта, виробленню завдань для кожної групи. Магістранти самостійно визначали ролі кожного у виконанні загального завдання проектування дидактичних систем, відстежували правильність виконання завдань партнерами, здійснювали моніторинг активності і внеску кожного члена команди у вирішення спільного завдання, слідкували за культурою спілкування. Таким чином, вже на початку проектування дидактичної системи команда мала немов подвійне завдання: з одного боку, академічне – досягнення пізнавальної, творчої мети проектування

дидактичних систем, а з іншого, соціально-психологічне – забезпечення культури спілкування, пошук способів взаємодопомоги.

Свою ефективність підтвердила і технологія організації дослідницької роботи магістрантів у групах (Ш. Шаран, Університет Тель-Авіва, 1976 р.), яка як особливий різновид технологій організації групової навчальної діяльності робила акцент на самостійній пошуковій діяльності магістрантів, які об'єднувалися в групи до шести осіб. Вони самі вибирали дослідницьку тематику з проектування дидактичних систем. Мотивацію підвищувало обов'язкове оцінювання зусиль магістранта для досягнення загального результату. Спільна мета, індивідуальна відповідальність і рівні можливості успіху, а не змагання, лежали в основі технологій організації групової навчальної діяльності. Індивідуальна відповідальність передбачала, що успіх усієї команди залежав від внеску кожного учасника, їхньої взаємодопомоги. Рівні можливості досягнення успіху означали, що кожний магістрант мав удосконалювати свої власні досягнення.

Технології організації групової навчальної діяльності передбачали всі рівні спілкування: діяльність – взаємодію – спілкування – контакт (О. Леонтьєв [425; 426]). Підготовка майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем відбувалася у спілкуванні магістрантів між собою і з викладачем, яке було не лише професійним, а й соціальним, адже магістранти по черзі виконували різні соціальні ролі: лідера, організатора, виконавця, доповідача, дослідника, експерта.

Як бачимо, відмінності апробованих варіантів технологій організації групової навчальної діяльності були не досить істотними. Дані технології навчання дали змогу найбільш повно реалізувати особистісний і проектно-орієнтований підходи у підготовці майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем. Магістранти систематично вели дискусії, обговорювали різні варіанти вирішення проблем, вибудовували логіку проектування дидактичних систем. Діяльність малих груп давала можливість підготувати магістрантів до співробітництва, сформулювати необхідні професійні,

проектувальні і комунікативні вміння.

Для організації ефективної підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, зростання ГВП через застосування технологій організації групової навчальної діяльності необхідними були чітке і детальне проектування і тривала організаційно-методична підготовка. Безперечно, з часом набувався досвід їх проведення, на здобуття якого затрачалися значні зусилля. Використання технологій організації групової навчальної діяльності попереджувало неадекватні проектувальні дії магістрантів у майбутньому, знижувало можливість розчарування у професії і допомагало долати перешкоди, що закономірно виникали у практичній проектувальній діяльності дидактичних систем.

Практика підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем показала, що для ефективності технології організації групової навчальної діяльності як такої, що забезпечує підвищення ГВП, важливо учасникам взаємодії плекати в собі: доброзичливість, відсутність агресії; вільний прояв почуттів, який значно підвищує здатність до творчості; емпатію – вміння відчувати психологічний стан іншої людини, співчуття; способи ненасильницького спілкування – повагу до свободи вибору, зняття чи обмеження заборон, акцент на позитивному, заохочення співрозмовника, терпимість до помилок опонента під час вивчення нового матеріалу, довіру, авансування похвали; вміння розуміти, приймати і визнавати думку інших, установку децентрації – здатність стати на позицію іншого, навіть не погоджуючись з ним по суті проблеми; вміння сприймати ситуації (відповіді, пропозиції) не як гарні чи погані, а як такі, що вимагають роздумів, тобто сприймати їх як проблемні ситуації.

Гармонійно ввійшли до проекту технологій навчання в експерименті з реалізацією НМСПВ *дискусійні технології* навчання, які у своїй суті передбачали наявність немов би двох центрів: викладач і магістрант. Для ефективного використання дискусійних технологій навчання педагог мав володіти психотехнікою і процесами діалогової взаємодії з особистістю

магістранта, що сприяло розвитку смислових мотивів пізнавальної діяльності (потреби в знаннях, пізнавального інтересу), пізнання ставало для магістранта бажаним, добровільним, здобувало позитивне емоційне забарвлення, стимулювало і підтримувало вольові зусилля.

У експериментальній роботі використовувалось також проектування технології ситуаційного навчання, яка поширена на Заході під назвою „кейс-метод”, і яку вважають початком подолання кризи освіти в сучасному світі. Справді, вона стоїть біля джерел формування посткласичної системи освіти, а отже, може сприяти (за певних умов) оздоровленню вищої освіти в Україні.

„Кейс”-технологія розглядалася вітчизняними дослідниками (С. Ковальова [307; 308], Л. Савенкова, В. Приходько [245], С. Сисоєва [544; 545], Ю. Сурмін [648; 705], В. Ягоднікова [808]) як комплект засобів навчання, розміщених у кейсі, які надавалися магістранту з моменту початку вивчення ним навчальної дисципліни. Комплект з „Дидактичних систем у вищій школі” містив методичні документи, навчальні посібники, довідники, відеокасети, дискети, компакт-диски. Дидактичне забезпечення було достатнім для самостійної роботи. Організація навчального процесу з дисципліни передбачала проведення тьюторіалів, виконання домашніх завдань, проміжне та підсумкове тестування. Цю технологію навчання найкраще застосовувати для аналізу конкретних ситуацій, розробки бізнес-планів, ділових ігор тощо.

Кейс-метод, на нашу думку, є технологією, найбільш придатною для підготовки магістрів із педагогіки вищої школи до проектування дидактичних систем. Сутність проектування кейс-методу полягала у тому, що: по-перше, мета навчання відрізнялася від класичної схеми – навчити, дати єдино „правильні”, раз і назавжди визначені уміння, знання та навички, адже освітня ситуація швидко змінюється; навчальний процес орієнтувався на усвідомлення не єдиної, а багатьох істин; по-друге, кейс-методу, на відміну від традиційних технологій навчання, був властивий демократичний характер процесу одержання знань – магістрант був рівноправним із іншими учасниками обговорення проблеми, у тому числі з викладачем; головним у навчанні було

не оволодіння готовими знаннями, а їх вироблення в процесі співтворчості магістранта й викладача; по-третє, результатом застосування кейс-методу були не лише знання, а й професійні навички; по-четверте, технологія застосування кейс-методу була досить чіткою і простою – за певними правилами вироблялася модель конкретної ситуації, яка має місце в реальній професійній практиці викладача вищої школи, та комплекс знань, практичних навичок, необхідних йому для її вирішення (ця модель мала вигляд тексту обсягом біля 10 сторінок, який і називався „кейсом”); магістранти попередньо вивчали кейс, залучаючи матеріали оглядових лекцій, інші різноманітні джерела інформації; зміст кейсу детально обговорювався на практичних заняттях та диспутах, де викладач виконував роль диспетчера процесу співтворчості (генерував запитання, фіксував відповіді, підтримував дискусію); по-п’яте, за допомогою кейс-методу здобувала розвиток система цінностей магістрантів, їх професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світосприймання; по-шосте, кейс-метод давав можливість досягти омріяної класиками педагогіки Школи Радості, отримати задоволення від пізнання нового, адже долався такий „непоборний” дефект традиційного навчання як сухий, неемоційний виклад матеріалу; творча конкуренція, своєрідна ейфорія, захопленість, позитивні емоції, що закономірно виникали під час обговорення кейсу, давали насолоду мислячому креативному магістранту; по-сьоме, кейс-технологія, розвивала вміння магістрантів самостійно орієнтуватися в ситуації, оволодівати методологією аналізу ситуації, набувати досвіду проектування дидактичних систем.

Методи роботи відповідали етапам роботи з кейсом: 1) робити помітки на полях, підкреслювати; 2) робити зовнішній аналіз (аналіз тенденцій, аналіз „вузьких місць”) і внутрішній аналіз (коефіцієнтний аналіз, організаційний аналіз); 3) мозковий штурм; 4) вивчення і аналіз досвіду, дослідження, творчість, стратегічне планування; 5) аналіз дерева рішень; SWOT-аналіз; б) розрахунок наслідків результатів реалізації альтернативи і пропозиції щодо контролю за нею, підготовка звіту і презентація результатів аналізу. Щодо

форм роботи з кейсами, то на першому етапі використовувалися індивідуальні форми; з другого по п'ятий – групові; на шостому – індивідуальні і групові форми роботи. Їх співвідношення становило таку пропорцію – 30 : 50 : 20.

Однак, можливість застосування кейс-методу в сучасних умовах вищої освіти України виглядає досить проблематичним. Крім матеріальних чинників, пов'язаних із соціально-економічною кризою в освіті, гостро виступають психологічні та організаційні. Психологічною або „внутрішньою” проблемою впровадження кейс-методу є застарілі професійні позиції як викладачів, так і магістрантів, відсутність їх бажання працювати по-новому. Створити ситуацію психологічної готовності, внутрішньої мотивації учасників дидактичної системи працювати за кейс-методом у нашому експерименті допомогло вирішення трьох основних організаційних проблем: підготовка викладачів у магістратурі, розробки власних зразків „кейсів” і користування сайтом Центру інновацій і розвитку у мережі Інтернет (Ю. Сурмін [648; 705]) та створення ситуації зацікавленості в кейс-методі майбутніх викладачів вищої школи.

У ПУЕТ програмою навчання майбутніх викладачів передбачалася їх підготовка до роботи за цим методом, проводилися семінари, конференції. Викладачі, які спробували так працювати, стали активними його прибічниками і ніколи вже не повернулись до традиційних технологій навчання. Науковці задіяних у експерименті ЗВО підготували зразки „кейсів” для організації підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем.

Спостереження показало, що байдуже ставлення до цього методу магістрантів на початку експерименту викликалося тим, що для них якість навчання, переважно, не була важливою. Їм краще було навчатися за старою лекційно-семінарською методикою, адже робота з кейсом потребувала додаткових зусиль чи навіть матеріальних затрат.

Отже, кейс-метод як західна технологія навчання функціонуватиме повною мірою, коли і система підготовки викладачів в Україні набуде рис західної. Звичайно, результативне впровадження досить прогресивної технології навчання ситуаційного навчання (кейс-методу) можливе тоді, коли

результати навчання матимуть для магістрантів життєво важливе значення. Магістранту (а не викладачеві, як здебільшого об'єктивно це складається нині) буде потрібен кейс-метод для одержання нових знань. На їх основі він прагнучиме ствердитись як професіонал, довести своє право на подальшу творчість, новаторство, кращі умови праці та її оплати.

Застосування в експерименті *соціально-психологічного тренінгу* визначалося його високою ефективністю, адже він давав змогу за короткий проміжок часу вирішити завдання інтенсивного формування професійних навичок та вмій проектування дидактичних систем у магістра з педагогіки вищої школи, на що вказують і вітчизняні дослідники (В. Бабайцева [35], О. Дубасенюк [220], І. Зязюн [498], О. Ігнатюк [269], Г. Китайгородська [289], В. Кремень [499], С. Сисоєва [544; 545], В. Стрельников [689; 690; 697; 699] та ін.). Соціально-психологічний тренінг використовувався нами як практика психологічного впливу, коли магістранти оволодівали професійними педагогічними знаннями з проектування дидактичних систем, відбувалася корекція професійної поведінки, формувалися навички спілкування, розвивалися рефлексорні здібності (здатність аналізувати освітню ситуацію і свою поведінку), уміння реагувати на зміну ситуації і самому швидко змінюватися.

Найбільш обґрунтованим методом підвищення ГВП ми вважали соціально-психологічний тренінг, який останнім часом використовується для підготовки менеджерів, лікарів, працівників торгівлі та інших фахівців. У підготовці майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем ми зважали на певні обмеження щодо використання соціально-психологічного тренінгу – до нього не залучалися магістранти емоційно нестійкі, з високою особистісною тривожністю. Даний вид допомоги розрахований на емоційно здорових магістрантів, зорієнтований на зміну когнітивної, емоційної і поведінкової сфери.

У пізнавальній сфері (когнітивний аспект) соціально-психологічний тренінг сприяв тому, щоб магістрант усвідомив: 1) ситуації, які в реальному

проектуванні дидактичних систем викликатимуть напругу, тривожність, страх, невпевненість у собі й інші негативні емоції; 2) особливості своєї поведінки й емоційного реагування; 3) реакції колег на його поведінку, оцінку іншими особливостей його поведінки, емоційні реакції на наслідки; 4) наявне неузгодження між власним образом „себе як майбутнього викладача” і сприймання себе іншими; 5) власні мотиви, потреби, відносини, установки, а також ступінь їх адекватності, реалістичності і конструктивності; б) особливості взаємин з людьми, конфліктів, їх причини; 7) власну роль та участь у виникненні й існуванні почуття тривоги, страху, невпевненості в собі, а також те, яким шляхом можна їх запобігти.

В емоційній сфері соціально-психологічний тренінг допомагав майбутньому магістру з педагогіки вищої школи: 1) одержати емоційну підтримку групи і тренера, що сприяло появі відчуття власної цінності, росту відкритості, впевненості в собі, активності в оволодінні знаннями і вміннями проектування дидактичних систем; 2) пережити ті почуття, які він відчував як педагог, відтворити ті емоційні ситуації, які вже траплялися з ним і з якими раніше він не міг впоратися; 3) позбавитися деяких своїх емоційних реакцій (відчуття тривоги, страху перед складнощами професії, роздратованості, невпевненості, імпульсивності, невитриманості); 4) навчитися більш точно розуміти й описувати свої почуття; 5) бачити свої проблеми в оволодінні проектуванням дидактичних систем; 6) модифікувати спосіб переживання, сприйняття себе у проектуванні дидактичних систем; 7) провести емоційну корекцію своїх взаємин.

У поведінковій сфері соціально-психологічний тренінг допоміг магістранту: 1) побачити власні неадекватні поведінкові стереотипи діяльності викладача вищої школи; 2) набути навичок професійного спілкування; 3) подолати неадекватні форми поведінки, пов'язані з уникненням суб'єктивно складних професійних ситуацій; 4) оволодіти способами діяльності викладача вищої школи, пов'язаними з високою саморегуляцією, самоконтролем, впевненістю в собі, відповідальністю і самостійністю; 5) закріпити такі форми

поведінки, які сприятимуть адекватній адаптації, емоційній стійкості і функціонуванню під час проектування дидактичних систем. Як бачимо, соціально-психологічний тренінг як новий напрям зростання ГВП, передбачав цілісний вплив на особистість, створював оптимальні умови для регуляції проектувальної діяльності магістра з педагогіки вищої школи, сприяв підвищенню емоційної стійкості.

Дослідження показало, що ефективність соціально-психологічного тренінгу визначає його спрямованість не лише на формування та корегування професійної поведінки, а й на профілактику криз професійного становлення, коли можуть виникати роздратованість, внутрішній дискомфорт, незадоволеність змістом та умовами проектування дидактичних систем, взаєминами з колегами. Соціально-психологічний тренінг може попереджувати неадекватні дії магістра з педагогіки вищої школи щодо проектування дидактичних систем в майбутньому, знижує можливість розчарування у професії і допомагає йому долати складнощі діяльності викладача вищої школи, змінювати стереотипи, які заважатимуть магістру вирішувати нестандартні ситуації.

Традиційну лекційно-семінарську систему ми розглядали як крок технологічного розвитку в напрямі модульного навчання (В. Гузеєв [185, с. 192]). Структура кожного модуля була такою: на його початку у формі лекції магістранти отримували узагальнений зміст модуля з прикладами, історичними довідками і зразками способів діяльності, тобто укрупнену дидактичну одиницю; декілька семінарських занять (умовна назва, бо насправді вони були бесідами або практикумами), спрямованих на закріплення матеріалу, відпрацьовування способів вирішення завдань; проблемні семінари і навіть проблемні лекції для закріплення знань і вмінь; контроль, найбільш поширеною формою якого в лекційно-семінарській системі був залік з модуля (співбесіда, письмова контрольна робота або комп'ютерне тестування). Ефективність лекційно-семінарської системи залежала від: наявності високої мотивації магістрантів; однакового стартового ГВП; високого рівня

педагогічної майстерності викладачів; наявності системи стимулів навчання. Традиційним технологіям навчання за лекційно-семінарською системою властиве ігнорування індивідуальних особливостей студентів, орієнтація в основному на реалізацію не розвиваючої, а пізнавальної (інформативної) функції (І. Якиманська [809, с. 20]). Ми вбачали своє завдання у перетворенні лекційно-семінарської системи в ефективний засіб зростання ГВП, зберігши її переваги і ліквідувавши недоліки.

Таким чином, наш експеримент показав, що перспективні технології навчання у руслі проєктивної освіти, по суті, здійснили перехід до самокерованого навчання, були рушійною силою для реалізації НМСПВ. Змістово-практичний етап здійснення зазначеної підготовки магістрів педагогіки вищої школи презентує технології навчання, сумісні з проєктивною освітою – модульні, електронні, інформаційні технології навчання, дослідницькі, дискусійні, віртуально-тренінгові, технології навчання у співробітництві, соціально-психологічний тренінг.

3.4. Проєктування навчального середовища як умова підготовки викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем

Реалізація в експерименті НМСПВ передбачала і посилену увагу до її важливого структурного складника – спеціального навчального середовища, створення якого дозволяло викладачу організувати педагогічну взаємодію з магістрантами, гарантувало досягнення поставленої мети підготовки майбутніх викладачів до проєктування дидактичних систем, реалізацію її змісту. Причому навчальне середовище не було чимось однозначним і наперед заданим. Воно починалося там, де відбувалася зустріч магістранта і викладача; коли між ними як суб'єктами освіти починали вибудовуватися певні зв'язки і відносини. Важливим було наповнення спеціального навчального середовища предметним професійно орієнтованим змістом, що відповідав вимогам Галузевого стандарту і кваліфікаційним вимогам до підготовки магістрів напряму 01 „Освіта”, спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої

програми „Педагогіка вищої школи” [183].

Як теоретичний конструкт проектування мети і навчального середовища як елементів НМСПВ нами використана „теорія можливостей” (Дж. Гібсон [154]), в якій можливість розглядалася як своєрідний місток між суб’єктом і навчальним середовищем і мала якості як навчального середовища, так і суб’єкта. Чим повніше магістрант використовував можливості навчального середовища, тим успішніше він переходив до вищих ГВП.

Магістранти визначали типи реальних навчальних середовищ, у яких їм доводилося перебувати, знайомилися із описаними в літературних джерелах характеристиками типологій „виховних середовищ” (Я. Корчак [332; 333, с. 27–29]), „шкільних типів” (П. Лесгафт [428]), „освітніх середовищ” (В. Ясвін [821]).

Застосовуючи методику „векторного моделювання” (В. Ясвін [821, с. 36–48]), магістранти експериментальних груп вивчали алгоритми побудови творчого навчального середовища, оволодівали уміннями проектування свого теперішнього і майбутнього навчального середовища.

Спеціальний аналіз показав, що тип навчального середовища визначається, перш за все, наявними в ньому умовами і можливостями, які сприяють розвитку активності (чи пасивності) того, хто вчиться, і його особистої свободи (чи залежності). Для визначення типу навчального середовища та побудови у системі координат вектора, який моделював тип середовища, пропонувалося відповісти на шість запитань: 1) чиї інтереси і цінності ставляться на перше місце в цьому навчальному середовищі: а) особистості; б) суспільства (групи)? 2) хто до кого пристосовується у процесі взаємодії: а) той, хто навчає, до того, хто вчиться; б) той, хто вчиться, до того, хто навчає? 3) яка форма навчання переважно здійснюється в даному навчальному середовищі: а) індивідуальна; б) колективна (груповая)? 4) чи практикується в даному навчальному середовищі покарання того, хто вчиться: а) ні; б) так? 5) чи стимулюється в даному навчальному середовищі прояв учнем, магістрантом чи курсистом будь-якої ініціативи: а) так; б) ні? 6) чи

знаходить якийсь позитивний відгук творча самодіяльність того, хто вчиться:
а) так; б) ні?

Термін „активність” означав ініціативу, прагнення, наполегливість, боротьбу особистості за свої інтереси, відстоювання їх; „пасивність” – відсутність цих якостей, полюсом „пасивності” була „нульова активність”. Термін „свобода” означав незалежність думок і вчинків, можливість вибору діяльності, самостійність; „залежність” – пристосовування, конформізм.

Методика векторного моделювання навчального середовища передбачала побудову системи координат з вісями: „свобода – залежність” і „активність – пасивність”. Обрахунок результатів та інтерпретація відповідей здійснювалася таким чином. „Свободу – залежність” оцінювали перші три запитання: 1) констатація пріоритету особистих інтересів і цінностей над суспільними трактувалася як можливість вільного розвитку магістранта, – зараховувався бал за шкалою „свобода” (+1); у разі констатації пріоритету громадських інтересів – надавався бал за шкалою „залежність” (-1); 2) якщо у навчальному середовищі переважали ситуації, коли викладач пристосовувався до магістранта (чи хоча б намагався це робити), то це інтерпретувалося як свобода магістранта, – давався бал за шкалою „свобода” (+1); якщо ж констатувалося, що магістрант змушений пристосовуватись до викладачів, – бал за шкалою „залежність” (-1); 3) орієнтація навчального середовища на індивідуальні форми навчання і виховання інтерпретувалося як наявність у навчальному середовищі додаткових можливостей для вільного розвитку магістранта, – надавався бал за шкалою „свобода” (+1); у випадку пріоритету в навчальному середовищі колективного навчання і виховання – бал за шкалою „залежність” (-1).

„Активність – пасивність” оцінювали четверте, п’яте і шосте запитання: 4) відсутність покарань розглядалася як умова, що сприяла розвитку активності магістранта, – надавався бал за шкалою „активність” (+1); за наявності в навчальному середовищі системи покарань – бал за шкалою „пасивність” (-1); 5) якщо констатувалося позитивне підкріплення ініціативи

магістранта як додаткова можливість розвитку його активності – надавався бал за шкалою „активність” (+1); якщо проявлена ним ініціатива мала негативні наслідки – бал за шкалою „пасивність” (-1); б) за умови стимулювання творчості магістранта, навчальне середовище розглядалося як сприятливе для розвитку активності, надавався бал за шкалою „активність” (+1); якщо його творчі прояви ігнорувалися, – бал за шкалою „пасивність” (-1).

На основі аналізу відповідей на запитання анкети у системі координат будувався вектор, який давав можливість визначити тип і характеризувати навчальне середовище (додаток Н, табл. Н.1); потім методику удосконалено, побудовано повний спектр векторних моделей навчального середовища (додаток Н, табл. Н.2). У процесі діагностування визначалися типи особистості магістранта, спосіб життя і середовище функціонування НМСПВ; уточнювалося значення навчального середовища, переважаючі ніші, стихії і домінуючі риси способу життя; виявлялися складники компоненти навчального середовища, які забезпечували підготовку майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем; визначався тип особистості майбутнього магістра з педагогіки вищої школи як суб'єкта підготовки до проектування дидактичних систем на основі порівняння даних діагностики з еталоном і попередніми результатами.

Діагностування навчального середовища було імовірнісним, його можна застосувати лише стосовно оцінки типу особистості, а не індивідуальності магістра з педагогіки вищої школи. Серед методів діагностики використовувалися: спостереження за суб'єктами навчального середовища, експертні оцінки, анкетування, моніторинг, малюнкові тести, тести креативності, спектр-метод „моє бачення університету”, аналіз твору „моє життя серед...”, апробація яких у експериментальних ЗВО показала їх життєздатність і практичну доцільність (додаток Н, табл. Н.3).

Для удосконалення методики векторного моделювання навчального середовища додавалися значення, одержані у запитаннях 1–3, і результат відмічався на горизонтальній вісі „свобода–залежність”. Точку, що позначала

суму 4-6 запитань, відкладали на вісі „активність–пасивність”. Вектор спрямовувався від нульової точки до точки перетину прямих, проведених через точки на вісях (рис. 3.6).

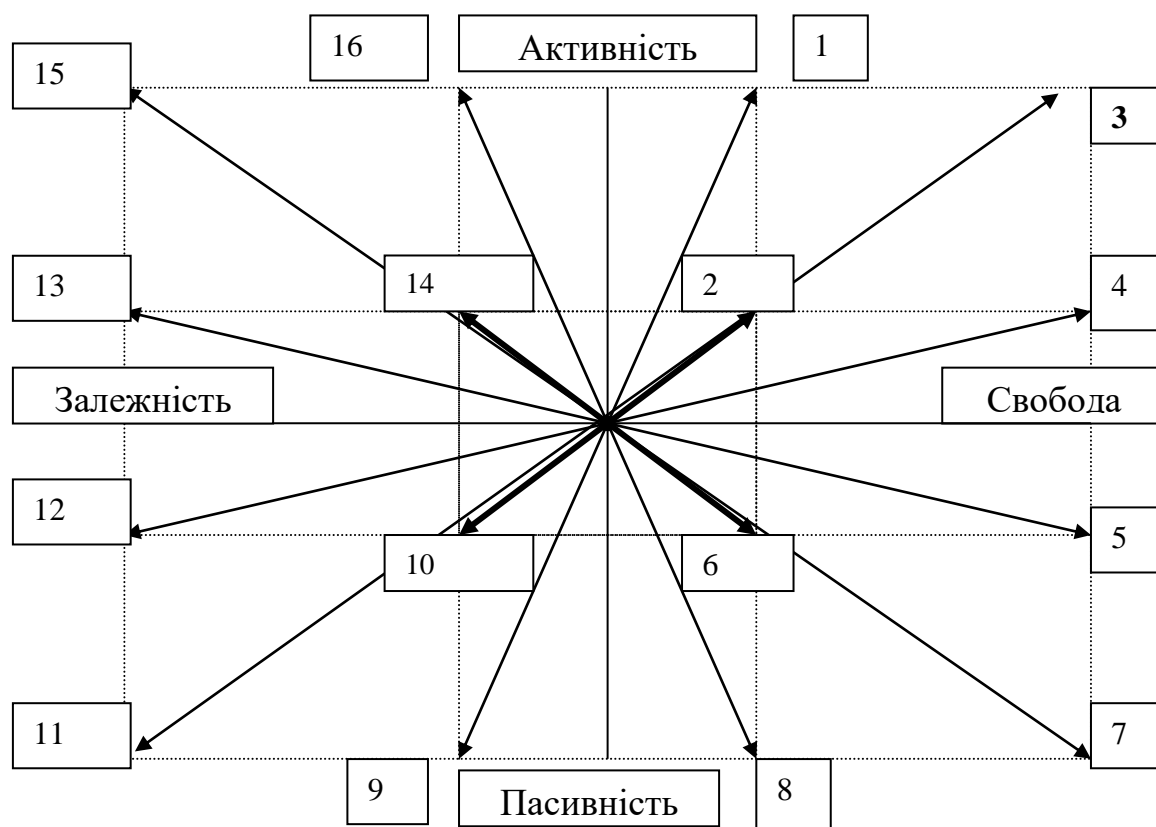


Рис. 3.6. Векторна модель навчального середовища [за: 693, с. 244]

Цифрами на рис. 3.6 позначені вектори:

- 1 – творче навчальне середовище вільної активності;
- 2 – мінімальний прояв типового творчого середовища;
- 3 – максимальний прояв типового творчого навчального середовища;
- 4 – творче навчальне середовище активної свободи;
- 5 – безтурботне навчальне середовище пасивної свободи;
- 6 – мінімальний прояв типового безтурботного навчального середовища;
- 7 – максимальний прояв безтурботного навчального середовища;
- 8 – безтурботне навчальне середовище вільної пасивності;
- 9 – догматичне навчальне середовище залежної пасивності;
- 10 – мінімальний прояв догматичного навчального середовища;

- 11 – максимальний прояв догматичного навчального середовища;
- 12 – догматичне навчальне середовище пасивної залежності;
- 13 – кар’єрне навчальне середовище активної залежності;
- 14 – мінімальний прояв типового кар’єрного навчального середовища;
- 15 – максимальний прояв типового кар’єрного навчального середовища;
- 16 – кар’єрне навчальне середовище залежної активності.

Навчальне середовище характеризується за чотирма базовими типами: „догматичне”, яке сприяло розвитку пасивності і залежності магістранта; „кар’єрне”, яке сприяє розвитку активності, але й залежності магістранта („середовище зовнішнього блиску і кар’єри”); „безтурботне”, яке забезпечувало свободу, але й зумовлювало пасивність магістранта („середовище безтурботного споживання”); „творче”, яке сприяло свободі й активності магістранта („ідейне виховне середовище”).

Оскільки нас цікавить створення творчого навчального середовища охарактеризуємо основні його риси: радість, творчість, свобода, терпимість, моральність, повага; риси магістранта даного навчального середовища – сміливість, ентузіазм, підприємливість, постійна діяльність, наполегливість, зосередженість, акуратність і пунктуальність, обов’язковість, уміння доводити справи до кінця, чесність і порядність, організованість і відповідальність, емоційно-психічна стійкість, контактність (комунікабельність), впевненість у собі, самостійність. Ці риси є найбільш бажаними для магістра з педагогіки вищої школи у сучасних умовах.

Класичні дидактичні системи віднесено дослідниками до таких векторних моделей: Дж. Локк – кар’єрне середовище залежної активності, честолюбний тип; А. Макаренко – кар’єрне середовище активної залежності, лицемірний тип; Я. Коменський – типове догматичне середовище; І. Песталоцці – безтурботне середовище вільної пасивності, пригнічений тип; Ж.-Ж. Руссо – безтурботне середовище пасивної свободи, добродушний тип; Я. Корчак – типове творче середовище, „нормальний”, ідеальний тип (В. Ясвін [821, с. 49–95]).

У експерименті для проектування навчального середовища виявилось недостатнім володіння проектантом типологією навчального середовища і проектування ним творчого навчального середовища, важливо було мати чітке уявлення про можливості проектування його структурних одиниць, якими є програма навчання, людський чинник і довкілля.

Програму навчання, хоча нині її затверджує держава (МОН України), а в постіндустріальному суспільстві її складатиме той, хто вчиться (магістрант), викладач зобов'язаний проектувати. Це, зокрема, стосувалося її орієнтації на професійну діяльність майбутнього магістра з педагогіки вищої школи, стилю викладання і характеру педагогічного контролю, кооперативних чи конкурентних технологій навчання, змісту навчальних програм (традиційності, консерватизму чи гнучкості).

Так званий „людський чинник” складають такі явища як просторова і соціальна щільність суб'єктів дидактичної системи, скупченість (краудінг) та її вплив на соціальну поведінку й успішність магістрантів, а також явища, які може проектувати викладач – персональні умови, особистісні взаємини, статуси і ролі, врахування статевих, вікових і національних особливостей магістрантів тощо.

На довкілля (архітектура будівель ЗВО, відкритість чи закритість конструкцій дизайну всередині приміщень, розмір і просторова структура аудиторій та інших приміщень, легкість їх просторової трансформації за необхідності, можливість і широта просторових переміщень в них суб'єктів тощо), звичайно, викладач міг впливати опосередковано, адже проектують його будівельники і дизайнери. Дві інші структурні одиниці навчального середовища викладач може і повинен проектувати (хоча б частково).

Для оволодіння проектуванням структури навчальних середовищ магістранти вивчали зарубіжні теорії: „екологічного комплексу” (O. Duncan, L. Schnore [828, p. 132–136]), „сетингів розвитку людини” (Ю. Кривов [361], U. Bronfenbrenner [824; 825]).

Перша з них є однією з найбільш фундаментальних теорій

функціональної єдності суспільства і середовища. В „екологічному комплексі” автори виділяють компоненти: людські спільноти („популяцію”), просторово-предметне середовище, технологію (у широкому розумінні – речові засоби взаємодії з середовищем, культура в цілому) і соціальну організацію.

Творчо використовуючи наявні теорії проектування докільця, до структурної моделі навчального середовища НМСПВ віднесено три базових компоненти: просторово-предметний, соціальний і організаційно-технологічний. Проектування навчального середовища передбачало проектування кожного із компонентів, у контексті організації системи можливостей для задоволення всього ієрархічного комплексу потреб і реалізації особистісних цінностей всіх суб’єктів НМСПВ (магістрантів, викладачів, батьків, а також адміністрації ЗВО).

Під час аналізу середовищного підходу вказувалося на важливість проектування таких компонентів, як: інформаційно-предметне середовище (кабінети, лабораторії, навчальні аудиторії); засоби навчання; внутрішнє середовище всіх учасників НМСПВ; інформаційне середовище. Укажемо на етапи проектування навчального середовища: 1) прогнозування можливостей середовища, 2) конструювання певних його якостей, 3) моделювання стратегії творення середовища, 4) планування заходів щодо реалізації певних стратегій.

Зважаючи на вже згадувану структуру навчального середовища, яке складається з просторово-предметного, соціального й організаційно-технологічного компонентів, відзначимо, що найважливіша, домінуюча роль в рості ГВП належить проектуванню організаційно-технологічного компонента, який сприяє кращій взаємодії суб’єкта навчального процесу з просторово-предметним і соціальним компонентами навчального середовища. Вимоги до його проектування, по суті, розглядалися у контексті проектування мети, змісту, засобів і технологій навчання, тому розглянемо особливості проектування лише двох компонентів – просторово-предметного і соціального.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що проектування просторово-предметного компонента навчального середовища передбачає такі

вимоги до його ефективної організації: гетерогенності й складності; зв'язку функціональних зон; гнучкості й керованості; забезпечення символічної функції навчального середовища; індивідуалізації; автентичності (М. Бубер, В. Давидов, В. Ясвін та ін.).

Зважаючи на виділені вимоги до просторово-предметного компонента, суть експерименту щодо проектування навчального середовища НМСПВ полягала в організації: гетерогенної й складної структури навчального середовища, в якій пропонувався комплекс різних можливостей, стимулювався прояв самостійності й активності магістранта; зв'язку різних функціональних зон навчального середовища, які взаємно доповнювали одна одну, мали багатофункціональне використання; гнучкості й керованості як можливості змінювати навколишній предметний світ, функціонально змінювати різні предмети залежно від конкретних умов підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, спонукати магістрантів до активності, прийняття самостійних рішень не тільки вербальними засобами, а й шляхом відповідної оперативної зміни просторово-предметного довкілля; символічної інформації, спрямованої на мотиваційний, професійно-компетентнісний, пізнавальний, креативний компоненти у ГВП; індивідуалізації навчального середовища для задоволення потреби в персоналізованому просторі як важливої умови зростання ГВП; автентичності (життєвої доцільності) навчального середовища, що забезпечувало магістрантам можливість навчатися у найбільш сприятливому для них темпі, відповідно до статевих та індивідуальних особливостей.

Аналіз джерел, присвячених проектуванню соціального компонента навчального середовища, дав можливість виділити такі основні вимоги: взаєморозуміння й задоволення взаєминами всіма суб'єктами навчального процесу; переважно позитивний настрій всіх його суб'єктів; авторитетність керівників; участь всіх суб'єктів в управлінні навчальним процесом; згуртованість і свідомість всіх суб'єктів; продуктивність взаємодії у навчальному компоненті навчального процесу (Л. Божович, О. Запорожець,

В. Сухомлинський, В. Ясвін та ін.).

Проводячи проектування соціального компонента навчального середовища, слід забезпечити всі виділені умови, зокрема: взаєморозуміння й задоволення взаєминами, яке зумовлювалося доброзичливістю, домінуванням взаємного позитивного ставлення; позитивний настрій, який зумовлювався спільною підготовкою до якихось цікавих, радісних подій, участю в ігрових ситуаціях, сприяв виявленню творчої активності суб'єктів НМСПВ, коректував особисті взаємини в навчальному середовищі, допомагав долати психологічні бар'єри та з оптимізмом дивитися на сучасне й майбутнє; авторитетність керівників полягала в побудові системи взаємин на суб'єкт-суб'єктній основі, демократичному стилі управління; участь усіх суб'єктів в управлінні процесом підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, що забезпечувало становлення соціальної активності кожного майбутнього магістра з педагогіки вищої школи, адже він переживав процес навчально-професійної діяльності, був психологічно залучений до неї; згуртованість і свідомість була необхідною передумовою функціонування навчального середовища, „інструментом” підвищення ГВП як суб'єкта навчального процесу; продуктивність взаємодії в навчальному компоненті навчального процесу, адже, якщо забезпечити всі вище названі умови, створити комплекс розвиваючих можливостей, а навчальний компонент навчального процесу залишити на низькому рівні, то навчальне середовище не буде якісним і розвиваючим.

Висновки до розділу 3

У розділі обґрунтовано науково-методичну систему професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, що уможливорює осмислення способів і формалізацію уявлень про цілісний процес формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем у ЗВО, відтворює мету, завдання, функції та містить методологічно-цільову,

структурно-змістову, технологічну і діагностичну підсистеми.

Методологічно-цільова підсистема відбиває обґрунтовані в роботі мету досліджуваної системи (формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, яке має бути диференційованим, а мета – враховувати інтереси, можливості і бажання магістрантів та соціальне замовлення суспільства); методологічні підходи (системний, синергетичний, діяльнісний, андрагогічний, акмеологічний, технологічний, особистісний, середовищний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, деонтологічний і проектно-орієнтований полівалентний інтегративний підхід), принципи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, класифіковані на декілька груп: загальнодидактичні (системності, науковості, розвитку, історизму, діяльності, динамізму, поетапності, діагностичності, ефективності, оптимізації, реалізованості, завершеності, аксіологізації, проекції), принципи синергетичного і системного підходів (пріоритету кінцевої мети, алгоритмізації, структурний, функціональний, інформаційно-управлінський, комунікативний, відтворення, пов'язаності, єдності, взаємної адаптації, варіативності компонентів, невизначеності, ієрархії, конструктивної цілісності, основної ланки, доцільності) та принципи діяльнісного, технологічного, особистісного та інших підходів.

Уточнено, з урахуванням вимог сучасного інформаційного суспільства, принципи означеної підготовки. Визначена концептуальна основа уможливило оптимальне досягнення мети розробленої науково-методичної системи професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, яка передбачає можливий її результат (підвищення рівнів готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем) та програму дій суб'єктів, спрямовану на його досягнення.

Структурно-змістова підсистема відображає блоки особистісно-професійного розвитку майбутнього викладача вищої школи в умовах

магістратури, у якій враховано внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність блоків і компонентів (мотиваційно-цільовий і когнітивно-діяльнісний компоненти у професійному блоці і особистісний компонент у особистісному блоці) підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, зміст яких передбачає організацію професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, орієнтовану на цілеспрямоване й узгоджене забезпечення вказаних компонентів, а отже, формування позитивної мотивації до проектування дидактичних систем, оволодіння необхідними характеристиками спрямованості особистості, особистісної мотивації, суб'єктності, проектувальної компетентності (загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, професійно важливих рис характеру і психофізіологічних якостей), креативних умінь, сформованість яких уможливорює здійснення проектувальної діяльності в закладі вищої освіти.

Ефективність проектування мети і змісту підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем залежала від урахування перспектив розвитку як самої освіти, так і її кінцевого продукту – особистості магістра з педагогіки вищої школи із заданими характеристиками.

Важливість проектування змісту підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем визначалася необхідністю появи у них нових освітніх ідей, гіпотез, нового теоретичного бачення наукового проекту дидактичної системи, проєктивного творчого мислення. Зміст підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури має бути розрахованим на масове використання, у той же час персоніфікованим, розрахованим на творчо орієнтованих людей. Важливим є уміння магістра педагогіки вищої школи реалізовувати свій особистісний потенціал, перемагати у конкуренції проєктів дидактичних систем, виявляти лідерські якості.

Подана характеристика складників змісту підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем: необхідного обсягу, структури і послідовності вивчення матеріалу, оптимальної форми його

викладу, контрольного інструментарію. Магістрант мав усвідомити: сутність проектування як етапного, багатокomпонентного, послідовного процесу, що відбувається в часі, результатом якого є розроблений проект дидактичної системи; мету проектування дидактичних систем, яка полягає у створенні й реалізації оптимального її проекту, побудованого на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, який найефективніше забезпечує запити суспільства і споживача (студента); створенні обґрунтованої системи параметрів дидактичної системи як об'єкта педагогічного управління, даних у динаміці; урахуванні чинників, що регулюють і визначають дану систему, а також засобів регулювання й корекції; процедуру проектування дидактичних систем, яка передбачає творчий аналіз її вихідних умов, чинників, характеристик і створення проекту спільної діяльності суб'єктів даної системи, спрямованого на забезпечення їхнього особистісного і професійного зростання; структуру дидактичної системи як складної самоорганізованої системи, яку складають такі основні компоненти: мета, зміст, технології (форми, методи і засоби) організації викладання і навчання; методи контролю й корекції результатів навчання; діяльність викладання; діяльність навчання; дидактичні принципи та дидактичні умови; навчальне середовище; що найважливішим суб'єктом проектування дидактичної системи є викладач, який володіє творчим мисленням і здатністю до винахідництва, професіоналізмом і високою працездатністю, суспільно значимими ціннісними орієнтаціями, здатністю передбачати наслідки проекту; об'єктом проектування є цілісна дидактична система, а не лише окремі її компоненти й конструкції: технології навчання, методи, зміст освіти, навчальні програми тощо; елементи чи компоненти проектованої системи можуть структурно вписуватися в традиційну систему; предметом проектування є інформаційна модель дидактичної системи (а не лише її кінцевий результат – високий рівень фахівця), в якій відображена (у вигляді текстових матеріалів, схем, ілюстрацій) інформація про умови і чинники навчання та про зміст структурних елементів конкретного навчального модулю; продуктом проектувальної діяльності є проект

дидактичної системи, функціональна специфіка якого залежить від стану навчального середовища, особливостей суб'єктів, зайнятих підготовкою проекту, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його ефективного використання, очікуваних результатів.

Розглянуто чинники, які впливають на зміст підготовки викладачів вищої школи до проектувальної діяльності: складність і обсяг навчального матеріалу, характер змісту, структура і спосіб викладу матеріалу. Обґрунтовано використання тестів досягнення результатів означеної підготовки трьох рівнів, які відповідають рівням засвоєння проектувальної діяльності (впізнавання і відтворення, дія на основі алгоритму, творча діяльність).

Технологічна підсистема включає етапи реалізації науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури та педагогічний інструментарій, що сприяє цій реалізації. Виділяємо такі етапи технологічної підсистеми системи науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури: мотиваційно-орієнтаційний, змістово-практичний, контрольнo-коригувальний.

Технологічна підсистема базується на реалізації технологічного підходу до професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем та містить відповідні технологічні заходи, спрямовані на реалізацію мети, закладеної в методологічно-цільовій підсистемі, що передбачає здійснення зазначеної підготовки магістрів педагогіки вищої школи за такими етапами: *мотиваційно-орієнтаційний* (сприяє актуалізації ролі та значущості підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, розвиває інтерес і стимулює позитивну мотивацію до набуття готовності проектувати дидактичні системи; включає мотиви, потреби, інтереси, які забезпечують залучення майбутніх викладачів вищої школи до процесу проектування дидактичних систем і полягає у прийнятті студентом мети пізнавальної діяльності й морального

самовдосконалення, їх планування й прогнозування; спрямований на актуалізацію мети проектування дидактичних систем, поглиблення професійної компетентності викладачів вищої школи у проектуванні дидактичних систем, стимулювання позитивної мотивації); *змістово-практичний* (складається із двох взаємозалежних частин: системи професійних знань – теорії, закони, факти, уявлення; і способів навчання – інструменти одержання інформації й застосування знань; уключає проектувальні уміння та особистісні якості; забезпечує теоретичну та практичну готовність майбутнього викладача вищої школи до проектування дидактичних систем, тобто сформованість сукупності методичних знань, умінь, навичок, якостей, набуття досвіду проектування у навчальній, науково-дослідній, самоосвітній діяльності; презентує технології навчання, сумісні з проєктивною освітою – модульні, електронні, інформаційні технології навчання, дослідницькі, дискусійні, віртуально-тренінгові, технології навчання у співробітництві, соціально-психологічний тренінг); *контрольно-коригувальний* (полягає у систематичному одержанні зворотної інформації про хід виконання дій з проектування дидактичних систем на основі системного підходу; передбачає аналіз, оцінку й самооцінку отриманих майбутніми викладачами результатів відносно їхньої готовності до проектування дидактичних систем, а також унесення у процес її формування необхідних коректив).

Створюючи для підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури творче навчальне середовище, скористаємося прогресивними ідеями видатних педагогів, деякі з яких належним чином ще не реалізовані. Творче навчальне середовище характеризують свобода, творчість, радість, моральність, терпимість, повага; воно культивує риси магістра з педагогіки вищої школи, які є найбільш бажаними для ефективного проектування дидактичних систем: творчість, наполегливість, сміливість, ентузіазм, зосередженість, пунктуальність, акуратність, обов'язковість, чесність, порядність, уміння довершувати справи,

самостійність, організованість, відповідальність, впевненість у собі, емоційна стійкість, контактність.

Отже, розроблена науково-методична система підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури характеризується: структурою – певною сукупністю елементів (підсистем), які є системостворювальними одиницями; цілісністю, що об'єднує всі елементи й відображає характер їх зв'язків і взаємодії; ієрархічністю – організацією вертикальної взаємодії елементів системи; спрямованістю, що полягає в регулюванні діяльності згідно з висунутою метою й адекватно відповідає змісту підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Науково-методична система професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, суть якої описана у даному розділі, вимагає експериментальної перевірки її ефективності, як і створюване індивідуально-модельоване варіативне навчальне середовище. Нами розроблені методичні рекомендації щодо їх практичного застосування у ЗВО (див. розділ 4).

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях: [386; 388; 389; 401; 402; 403; 404; 405; 407; 408; 409; 411; 412; 417; 418; 840].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У розділі розкрито особливості дослідження якості науково-методичної системи професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (підрозділ 4.1), здійснена практична реалізація науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем (підрозділ 4.2) та проведено аналіз результатів експериментальної роботи (підрозділ 4.3).

4.1. Дослідження якості науково-методичної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури

Закономірно, що ЗВО переглядають стратегію розвитку, орієнтуючи її на забезпечення відповідності продукту системи підготовки майбутніх викладачів вимогам споживачів. Таким чином, ЗВО об'єктивно приходять до маркетингової концепції проектування з орієнтацією на інноваційний продукт системи підготовки майбутніх викладачів, а основною конкурентною перевагою стає якість підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем.

У сучасних умовах формування ринкових відносин і розвитку конкуренції стає актуальним ПМВПДС, заснованих на використанні методів і засобів забезпечення якості НМСПВ. В основі НМСПВ, згідно з поглядами прихильників суспільства вільного ринку, лежить можливість виміру якості НМСПВ у форматі етичного забезпечення співзвучності інтересів суспільства і самокерованого індивіда.

Гарантія якості НМСПВ стає візитною карткою планованих і досягнутих результатів. Вона залежить від прийнятих професійних освітніх стандартів, міжнародних норм якості ISO, а також підходів, орієнтованих на результати і нормативи EN 45013. Гарантія якості спрямована на одержання стійких результатів, впливає на характер оцінювання результатів магістранта і допомагає прийняттю рішень щодо сертифікації ЗВО. В умовах, коли якість навчання є рушійною силою технологічного і суспільного прогресу, гарантія якості здобуває свої власні якісні аспекти, що впливають на зміни освітніх стандартів і навчальних програм. Вона стає основним чинником, який визначає механізми і процесуальні характеристики системи підготовки майбутніх викладачів і впливає на забезпечення відповідності ринку її кінцевого продукту. Постійна мобілізація викладачів, зростання свідомості і прагнення до удосконалення сприяють забезпеченню якості. Нині гарантія якості досягається більше через стратегії оцінювання, ніж через контроль відповідності на виході. З одного боку, гарантія якості є основою для акредитації ЗВО, контролю, моніторингу і сертифікації їхньої діяльності. З іншого, – вона висуває на передній план проблеми професіоналізації персоналу ЗВО і підвищення якості НМСПВ, проектування якої здійснюють висококваліфіковані викладачі і керівники, реалізуючи сучасну стратегію підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем.

Зазначимо, що під впливом соціальних аспектів ця нова стратегія підтримує створення цивілізованого демократичного суспільства, яке характеризується активною участю освічених громадян у його житті і враховує високий професійний потенціал ЗВО. Однак, професійна кваліфікація багатьох викладачів чітко прив'язана до конкретних потреб індустріального суспільства, яке здає свої позиції. Суспільство знання, яке йде на його зміну, в більшій мірі орієнтується на зовнішній світ і йому потрібний інший тип викладача вищої школи, носія ідей цього суспільства.

Наша концепція реалізації НМСПВ полягала, насамперед, у наданні

переваги стратегії відкриттів з допомогою інноваційних технологій навчання замість стратегії передачі знань викладачами. Процес набуття нових знань відбувався за активної позиції магістранта, що й визначало суттєві зміни у дидактичній системі. Відправним і кінцевим пунктами був суб'єкт НМСПВ, який за допомогою нових вимог гарантії якості навчався для задоволення потреби у проектуванні дидактичних систем. Тому суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем вибрана нами як інтегрований показник ефективності НМСПВ.

З метою пошуку більш детальних критеріїв оцінювання якості НМСПВ звернемося до Національних стандартів України ДСТУ ISO 20553:2006 [218] і ДСТУ ISO 9001:2009 [219], у яких викладені вимоги до системи управління якістю, Законів України „Про освіту” [244] та „Про вищу освіту” [243], стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [669; 670], постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 „Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” [581], методичних рекомендацій щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти [467], методичних рекомендацій з розроблення освітніх програм (В. Захарченко, В. Кремень, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова [606]), методичних посібників з моніторингу та оцінювання якості освіти (О. Байназарова, В. Ракчєєва [39]), з менеджменту якості (М. Шаповал [779]), інших публікацій із означеної проблеми (Ю. Кордуба [324]) тощо.

В Україні міжнародні стандарти ISO серії 9000 і 9001:2015 прийняті як національні. В останні два-три роки в Україні значно зріс інтерес до міжнародних стандартів ISO серії 9001:2015, що пов'язано з їх прагненням вийти на міжнародний ринок, з посиленням конкуренції на внутрішніх товарних ринках і ринках послуг. Особливо жорстко ця проблема постає зі вступом України до Світової організації торгівлі, Болонського процесу. Ця тенденція характерна для різних сфер і галузей економіки, не лише ЗВО.

В очікуванні акредитації незалежними міжнародними агентствами деякі українські ЗВО розпочали створення системи управління якістю системи підготовки майбутніх викладачів, однак багато з них поки ще не мають необхідних знань в галузі сучасних підходів і тенденцій розвитку управління якістю освіти. Недостатньо використовується комплекс міжнародних стандартів ISO серії 9001:2015, концепція Загального управління якістю (TQM). У задіяному в нашому експерименті ПУЕТ створений окремий підрозділ – науково-методичний центр управління якістю освітньої діяльності. Його функція методичного забезпечення управління якістю передбачає моніторинг і аналіз процесів з метою їхнього удосконалення.

Реалізуючи НМСПВ, слід орієнтуватися на міжнародні стандарти ISO серії 9001:2015. Нам було важливо перейти від системи підготовки майбутніх викладачів, орієнтованої на пропозицію, до орієнтованої на попит, і цьому сприяли стандарти ISO, відправною точкою яких були вимоги споживача. Це спонукало до оцінювання знань і якості виконання завдань на практиці чи в умовах моделювання практичної діяльності. Принцип сертифікації ISO вимагав перевірки або оцінювання якості викладача вищої школи безпосередньо на професійному робочому місці.

Міжнародними стандартами ISO серії 9001:2015 визначені стандарти, застосовувані в усьому світі для процедури гарантії якості процесу виробництва продукту, включаючи освітні послуги. Характер норм визначається структурою, тривалістю, документацією, внутрішнім і зовнішнім контролем, у тому числі сертифікацією управління якістю. Скористаємося критеріями TQM: орієнтація на довгострокову перспективу; управління якістю як постійний процес; управління якістю як завдання для керівників; задоволення споживачів як одна з ключових завдань професійної освіти; розуміння якості як орієнтованої на споживача і персонал; створення системи контролю якості. Побудова системи управління якістю освіти у ПУЕТ дозволила впровадити основні принципи TQM: орієнтація системи підготовки майбутніх викладачів на споживачів, від задоволення вимог яких залежить

конкурентоздатність ЗВО; безперервне удосконалення процесів ПМВПДС; забезпечення участі керівництва і викладачів у вирішенні проблем якості; централізація зусиль у проектуванні системи підготовки майбутніх викладачів на людях і їх взаєминах; орієнтація на попередження невідповідностей; уявлення ПМВПДС як безперервного процесу, коли якість кінцевого об'єкта (ГВП) є наслідком досягнення відповідної якості на всіх попередніх етапах цього процесу (О. Горбашко [165]).

Винятково важливою для ПМВПДС була орієнтація міжнародних стандартів ISO серії 9001:2015 на процесний підхід. Ознайомлення з міжнародними стандартами ISO показало, що проектування і впровадження в навчальний процес інноваційних систем має відповідати критеріям якості. Об'єктивного перегляду з позиції якості потребували всі структурні елементи НМСПВ – мета, зміст, технології організації і структура системи підготовки майбутніх викладачів, принципи навчання, навчальне середовище, педагогічна майстерність викладачів.

Слід зазначити, що якість навчання завжди була однією з основних категорій дидактики. Узагальнення останніх публікацій, в яких розв'язувалася дана проблема (В. Вікторов [126], О. Горбашко [165], І. Жовта [235], А. Кузьмінський [369], О. Литвинюк [430], І. Силадій [640], Ю. Чернова, В. Щипанов, М. Горшеніна, В. Сухінін [767] та ін.), показало, що увага сучасних дослідників зосереджується здебільшого на розкритті методів і прийомів, які забезпечують підвищення якості НМСПВ на етапі її функціонування. Щодо процесу реалізації НМСПВ з точки зору забезпечення її якості, то, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, в Україні ця галузь наукових досліджень у даний час тільки переживає процес становлення. Зважаючи на це, у даному підрозділі намагатимемося дослідити критерії якості НМСПВ на основі міжнародних стандартів серії ISO серії 9001:2015. Основними підходами до виділення критеріїв відповідності системи підготовки майбутніх викладачів ЗВО ринкові освітніх послуг: перший базується на інституціональному рівні – якості НМСПВ; другий – на реально

досягнутих результатах і якості їх оцінювання.

Перший підхід до забезпечення гарантії якості заснований на удосконаленні системи підготовки майбутніх викладачів ЗВО і центрів підготовки. Нормативи і стандарти визначають навчальні плани і відповідні витрати; засоби на сертифікацію послуг ЗВО, оцінювання магістрантів; оцінювання адекватності відділення (факультету), викладачів, кураторів; оцінювання відповідності устаткування і приміщення. Для оцінювання проекту НМСПВ, починаючи від розробки і закінчуючи проведенням навчання, ми скористалися критеріями цього підходу, у зіставленні з якими здійснювалася перевірка релевантності НМСПВ ринкові освітніх послуг. Такими критеріями були: навчальні плани з погляду навчання компетентності, вказаній у галузевих освітніх стандартах [183], адекватних цільовій підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури; високий професіоналізм викладачів, адміністрації; взаємодія викладачів і співробітників з роботодавцями для узгодження змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури і направлення магістрантів на практику; обладнання та його придатність для цільової підготовки викладачів; процес відбору магістрантів на навчання; організація проведення іспитів; працевлаштування випускників на роботу за спеціальністю.

Оцінювання якості проекту НМСПВ за цього підходу могло бути повністю завершеним тільки після закінчення навчання і працевлаштування випускників (або факту неможливості працевлаштуватися). Ця модель моніторингу не могла зробити достатнього впливу на процес, адже контроль якості НМСПВ за цього підходу здійснювався традиційними методами, тобто заключною перевіркою відповідності одержаного продукту запланованим вимогам. Звідси необхідно було звернутися до другого підходу на основі компетентності, який є популярним у наш час у розвинутих країнах. У центрі уваги було оцінювання результатів, виражених у компетентності, яку демонстрував магістрант, а не процес навчання. Компетентність можна продемонструвати незалежно від того, де саме її набув. Підхід відокремлював

демонстрацію компетентності від структури навчальної програми, під час якої ця компетентність була одержана і передбачала, що: магістрант демонстрував уміння виконати якусь роботу чи одержував позитивний результат у реальній ситуації виконання професійних функцій; навчання відбувалося незалежно від року навчання магістранта і в будь-якому місці (ЗВО, громадська організація); оцінювання виконувалося третьою стороною (контролюючим органом), яка не пов'язана з місцем проведення навчання; орган, який сертифікував, представляв інтереси всіх сторін однаково, не віддаючи нікому переваги; особи, які проводили оцінювання і завіряли її своїми підписами, мали спеціальну підготовку і сертифікати; визначальними у перевірці була професійна компетентність; застосовувалися Європейські норми гарантії якості, які розроблені для оцінювання послуг і викладачів вищої школи (EN 45013).

Ознайомлення з міжнародними стандартами серії ISO серії 9001:2015 показало, що виділені параметри якості дещо повторюють елементи НМСПВ, тому ми використали їх для ПМВПДС. Модифікувавши їх до завдань нашого теоретичного дослідження, ми реалізували комплекс заходів для переведення механізму управління НМСПВ у якісно новий стан – досягнення показників її якості. Ці заходи мали визначатися ще на етапі проектування.

Стосовно реалізації НМСПВ елементи системи якості мали свою специфіку й особливості дії. Система якості мала два взаємозалежних аспекти: запити й очікування споживачів освітніх послуг (магістрантів і роботодавців) та їх постачальника (викладача), задоволення яких і стало ключовою метою НМСПВ. Під час експерименту з метою проектування якості елементів НМСПВ нами була розроблена модель, яка дозволила реалізувати ланцюг „мета – результат”. Щодо міжнародних стандартів ISO 9001, у ПУЕТ проводилася експериментальна робота на основі документів системи управління якістю, вимог Національних стандартів України „ДСТУ ISO 20553:2006” [218] і „ДСТУ ISO 9001:2009” [219]. У ПУЕТ на основі міжнародних стандартів ISO 9001 розроблена оригінальна модель якості

НМСПВ. У процесі дослідження система якості будувалася так, щоб гарантувати адекватне управління процесом. Складники елементи системи якості, згідно з міжнародними стандартами ISO серії 9001:2015, модифікованими до реалізації НМСПВ, подаємо у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Елементи моделі системи якості ISO 9001 у реалізації НМСПВ

№	Назва елемента	Ознаки елемента для НМСПВ
1	Вхідний ГВП	Сукупність знань, навичок і умінь, необхідних для вивчення навчальних дисциплін і компонентів підготовки викладачів
2	Управління проектуванням, документами, ПМВПДС	Розробка мети, завдань навчальних дисциплін і методів їх досягнення; матеріально-технічне забезпечення НМСПВ; рівень готовності магістранта до проектування дидактичних систем
3	Ідентифікація і відслідковування	Відповідність магістра з педагогіки вищої школи еталонній моделі (професіограмі) і моніторинг просування його на більш вищий рівень ГВП
4	Управління процесами, контролем, невстигаючими магістрантами	Управління процесами підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; здійснення вхідного, поточного і підсумкового контролю знань магістрантів, ГВП, якість системи підготовки майбутніх викладачів тощо; вибір виду контролю: анкета, тест, залік, іспит, експертна оцінка і самооцінка; вибір місця і часу проведення контролю; визначення рівня готовності викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури; визначення мінімального, середнього і високого ГВП; вироблення рекомендацій щодо роботи з невстигаючими магістрантами
5	Форми і способи збереження документів	Своєчасне вилучення застарілих документів і внесення коректив у пакет документів НМСПВ
6	Внутрішній аудит	Самооцінка НМСПВ ЗВО за показниками якості
7	Навчання проектантів дидактичних систем	Готовність викладача до саморозвитку і самонавчання, підвищення кваліфікації викладачів, проектне дослідницьке навчання
8	Обслуговування	Визначення життєвого циклу НМСПВ і своєчасна корекція
9	Статистичні методи	Дисперсійний, регресивний аналіз, гістограми, діаграми Парето, Ісикави

Для кожного з елементів системи якості НМСПВ виділено інваріантну структуру їх опису з позицій міжнародних стандартів. Одержано двовимірну матричну модель якості ПМВПДС, у якій по вертикалі подані компоненти складників якості елементів НМСПВ, а по горизонталі – розгортання кожного елемента згідно зі складниками якості НМСПВ. Елементами системи якості

взяті: вхідний рівень готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем; управління проектуванням, документами, підготовкою магістрантів; ідентифікація і відслідковування; управління процесами, контролем, невстигаючими магістрантами; форми і способи збереження документів; внутрішній аудит якості; навчання проєктантів дидактичних систем; обслуговування; статистичні методи. Складниками якості НМСПВ – якість результату, якість змісту, якість технологій, якість оцінювання, якість організації, якість персоналу. Кожна клітинка матриці наповнювалася певним змістом, що дозволило аналізувати якість проєкту. Матрична модель реалізації НМСПВ подана в додатку Д.

Якість кінцевого продукту функціонування НМСПВ (ГВП) визначалася ще на стадії її проектування. Під час констатувального етапу експериментального дослідження експерти вказали на такі найбільш важливі аспекти, які впливали на якість підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури: 1) системний підхід, який сприяв верифікації та формуванню структури НМСПВ, забезпечував якісний навчальний процес на документальній основі – згідно з вимогами ECTS, державного стандарту чи професіограми магістра з педагогіки вищої школи (на цей чинник вказали 92% респондентів); 2) менеджмент (відповідальність проєктантів), який дав змогу визначити, сформулювати і запровадити проєкт НМСПВ високої якості, передбачав: зобов'язання проєктантів щодо якості викладача вищої школи, орієнтацію на споживача освітніх послуг (магістранта), відповідальність і обмін інформацією, моніторинг якості з боку керівництва (86% респондентів); 3) навчальне середовище, яке акцентувало увагу на ресурсах (кадрових, матеріальних, технічних, інформаційних), що впливали на якість НМСПВ (83% респондентів); 4) вимірювання, аналіз і удосконалення допомагали ідентифікувати процедури моніторингу, необхідного для підтримки і удосконалення якості викладача вищої школи (79% респондентів).

Увага до вказаних аспектів, які склали достатньо простий механізм,

дала змогу побачити вимоги до процесів, які формують якість НМСПВ. Серед критеріїв якості освітніх продуктів, створених викладачем (зокрема, електронних), експерти (викладачі ПУЕТ) наголосили на двох: 1) кращих умовах для навчання магістрантів (магістрант зможе працювати інтенсивніше, у власному темпі, зможе проконтролювати себе, швидко і зручно знаходить необхідну інформацію через систему навігації, гіперпосилання, глосарій тощо); 2) звільненні викладача від виконання „рутинних функцій” (перевірки знань, яку бере на себе комп’ютер; пояснення простих тем, які магістрант може засвоїти самостійно; переписування текстів, оскільки електронні версії підручників можна швидко поправити, внести доповнення, оновити документацію тощо). Дотримання вказаних вимог під час формувального експерименту привело до створення дієвої якісної НМСПВ, яка була узагальненим досвідом викладача і могла використовуватися організатором підготовки викладачів, тобто тьютором.

Отже, проектування в діяльності педагога – складне, самостійне явище, розуміння якого неможливе без звернення до сучасних вимог міжнародних стандартів серії ISO 9001. Запропонована нами матрична модель дозволила виявити сильні і слабкі сторони проекту НМСПВ і внести необхідні зміни відповідно до вимог системи якості. Такий підхід до проектування в остаточному підсумку підвищив культуру проектування викладача і магістранта.

Таким чином, якість підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, з одного боку, розглядається як якість результату НМСПВ (ГВП) і, з іншого боку як сукупність якісних характеристик самої НМСПВ, реалізації її складників і результатів. Отже, говорячи про якість НМСПВ, слід, насамперед, мати на увазі такий критерій мети діяльності ЗВО як випуск професійно підготовлених педагогів, які завершили навчання за основною освітньою програмою магістра й успішно склали атестацію за весь термін навчання, що підтвердилося видачею дипломів установленого зразка.

У підсумку, реалізації НМСПВ спрямовувалося на забезпечення умов якісної підготовки висококваліфікованих магістрів. Процес надання освітніх послуг підпорядковувався загальним законам, які діють на ринку. Споживач очікував високої якості результату підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури згідно зі своїх вимог, що досягалося реалізацією якісних характеристик основних елементів НМСПВ.

Таким чином, на основі міжнародних стандартів серії 9001:2015, ми: визначали цільові групи споживачів НМСПВ й ідентифікували їхні вимоги; обґрунтували політику і мету реалізації НМСПВ, узгоджену зі стратегією розвитку ЗВО; визначали процеси, необхідні для проектування; формували матрицю розподілу повноважень і відповідальності за якість НМСПВ; установлювали послідовність і взаємодію процесів; проводили опис процесів згідно з вимогами міжнародних стандартів ISO; формували вимоги до документального оформлення й інформаційного забезпечення НМСПВ; забезпечували впровадження розробленої НМСПВ у ПУЕТ; проводили за допомогою групи внутрішніх аудиторів аудит якості НМСПВ, у рамках якого виявляли ланки, які удосконалювали; забезпечували корекцію документального оформлення й інформаційного забезпечення НМСПВ.

Для нашого дослідження важливо було розглянути проблему досягнення високої ГВП як основного результату НМСПВ, найефективніші шляхи її проектування та ролі в цьому педагогічної майстерності організаторів проектувальної діяльності майбутніх викладачів, їхніх проектувальних умінь. У даному підрозділі визначимо наявні підходи до проектування результатів підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури на основі виявлення критеріїв, показників і рівнів розвитку ГВП, викладемо наше розуміння її напрямів. Уявлення про критерії, показники і рівні розвитку ГВП покликане вирішити завдання удосконалення проектування компонентів НМСПВ, розкрити закономірності досягнення якості її результату – конкурентоздатного, професійно довершеного магістра з

педагогіки вищої школи, здатного до проектування дидактичних систем.

Для проведення констатувального експерименту ми дослідили теоретичні засади планування результатів підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури за рівнями. Як показав аналіз практики і літератури, зустрічаються різні варіанти, які можна було б узяти за основу: від двох до дев'яти рівнів. Зокрема, плановані результати можна було трансформувати із рівнів навчання (за В. Беспальком): рівень ідентифікації (розпізнавання об'єктів вивчення серед подібних); рівень репродукції (пам'ять і розуміння особливостей предмета); рівень уміння застосовувати засвоєну інформацію в практичному плані для деякого класу завдань і одержання нової інформації на основі використання засвоєного зразка діяльності; рівень трансформації (орієнтування в нових ситуаціях і вироблення принципово нової програми дій) (В. Беспалько [64, с. 55–56]. В. Симонов запропонував п'ять рівнів шкали показників ступеня навченості: рівень розрізнення (4% „від ступеня навченості в абсолютному вимірі”), рівень запам'ятовування (12%), розуміння (20%), елементарних навичок і умінь (28%), рівень перенесення (36%) (сума відсотків дорівнює 100%) (В. Гузеєв [185, с. 43]), (цю шкалу досить важко трансформувати в шкалу рівнів планованих результатів підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, її швидше можна використати для виміру якості досягнення того чи іншого рівня); В. Корольова – чотири рівні: репродуктивне самостійне відтворення, репродуктивна алгоритмічна дія, продуктивна евристична дія (або прикладний рівень), продуктивна творча дія (креативний рівень); В. Максимова: дізнавання, запам'ятовування, розуміння, застосування (тематичне – предметне – міжпредметне узагальнення).

За змістову основу планування результатів підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем можна було взяти введені П. Підкасистим типи самостійних робіт: 1) відтворюючі самостійні роботи за зразком, 2) реконструктивно-варіативні, 3) евристичні, 4) творчі (дослідницькі) (П. Підкасистий [550]). Основою планування результатів навчання можуть

бути і рівні засвоєння за І. Лернером і М. Скаткіним: рівень сприйняття, осмислення і запам'ятання; рівень застосування знань у подібній ситуації, за вказаним зразком; рівень застосування знань у новій ситуації (див.: В. Гузєєв [185, с. 44]).

Вкажемо на типову помилку науковців і викладачів-практиків гуманістичної спрямованості: ототожнення рівнів планованих результатів професійної підготовки й індивідуальних траєкторій руху магістрантів до цих результатів. Щоб врахувати індивідуальні особливості магістрантів і забезпечити їм просування вперед своїм темпом, часто виділяють шість-вісім рівнів. Однак реальних рівнів у академічній групі саме стільки, скільки магістрантів! Оскільки плановані рівні можна розглядати як певні стандарти, які задаються до початку процесу, то їх не може бути багато. Для визначення кількості рівнів планованих результатів підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем ми намагалися задовольнити дві протилежні умови: чутливість шкали оцінювання і технологічність її реалізації у НМСПВ. У цьому розумінні двох рівнів мало через низьку чутливість, слабку здатність до диференціації, п'ять і більше рівнів – багато через слабку технологічність. Тому вважаємо оптимальною кількістю ГВП – три, а траєкторій їх досягнення дійсно стільки, скільки магістрантів.

Ми вважаємо найкращим варіантом застосування трьох рівнів результатів підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем, як це прийнято у багатьох англійських країнах (наприклад, у США і Канаді). Там ми запозичуємо і термінологію для назви рівнів – „мінімальний”, „середній”, „високий”, які є перекладом з англійської термінів *minimal*, *general*, *advanced*. Теоретичну основу для виділення нами трьох рівнів результатів підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури склали три загальновизнані теорії – теорія розвиваючого навчання, теорія поетапного формування розумових дій, гештальттеорія.

Теорія розвиваючого навчання, започаткована у працях психологів (Л. Виготський [139]), для виділення рівнів планованих результатів навчання

запропонувала класифікацію навчальної діяльності – репродуктивна, реконструктивна і варіативна. У репродуктивній діяльності магістрант відтворював вивчені факти (у широкому розумінні: власне факт, поняття, спосіб чи алгоритм дій). Більш ефективною вважалася реконструктивна навчальна діяльність, коли факти не відтворювалися, а реконструювалися: відтворювався спосіб одержання фактів. Вищий тип навчальної діяльності – варіативна, яка полягала у відтворенні способів одержання розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація) і передбачала перенесення способів в інші сфери.

Були спроби виділити четвертий тип навчальної діяльності – креативну. Ми, як і деякі інші дослідники, схилиємося до думки, що креативність – не тип, а критерій і принцип. Творчістю вважаємо цілеспрямовану теоретичну і практичну діяльність людей, яка веде до створення нових, невідомих раніше гіпотез, теорій, методів, нової техніки і технології, творів мистецтва і літератури (див.: В. Гузеєв [185, с. 48]). Звідси, навчальну діяльність вважаємо переважно відтворюючою, а творчу діяльність – присутньою у навчальній діяльності будь-якого рівня – навіть репродуктивного. Відтворюючі дії є підготовчим етапом до творчої діяльності: у процесі пізнання відтворення і творчість перебувають у постійній діалектичній єдності і взаємозв'язку. Відтворюючі дії є стосовно творчих основою і їхнім наслідком. Творчість впливає з відтворення, є його розвитком і містить у собі відтворюючі процеси як один зі своїх наслідків (П. Підкасистий [550]).

Теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [146]) важливу роль надавала орієнтовній діяльності і розглядала три типи орієнтування. Перший тип полягав в орієнтуванні на одиничні, випадкові ознаки, властиві окремим об'єктам. Психологічний механізм ґрунтувався на дізнаванні і пригадуванні, перенесення знань на інші об'єкти відсутнє. Орієнтування за другим типом спрямоване на локальні ознаки, властиві групам подібних об'єктів. У зв'язку з необхідністю розрізнення, розмежування об'єктів у групі включаються механізми зіставлення, протиставлення,

порівняння, аналізу і синтезу. Отже, основою орієнтування за другим типом, його відмітною ознакою була аналітико-синтетична діяльність, мало місце перенесення знань на подібні об'єкти і ситуації. Третій тип обумовлений орієнтуванням на глобальні ознаки і властивості, що відрізняють широкі класи об'єктів і явищ. У цьому випадку відбувалося перенесення знань у нові, нестандартні ситуації.

Механізм інсайту у гештальттеорії можна розглядати як психологічну основу для виділення трьох рівнів досягнення результату. В основі гештальттеорії лежить уявлення про зорове поле, сили якого характеризують особливості сприйняття. Виникнення у перцептуальному полі напруги веде до перебудови сприйняття – „переструктурування ситуації”. Справжнє мислення – інсайтне, передбачає миттєве осяяння, схоплення цілого, наприклад, принципу вирішення проблеми (В. Гузеєв [185, с. 50]). Дослідження показали, що нові знання формуються не простим накладенням нових знань на вже наявні, а через переструктурування колишніх знань, відмову від неадекватних уявлень, постановку нових питань, висунення гіпотез (О. Коберник [299; 300]). Інсайт – логічний прорив, стрибок у мисленні, одержання результату, що не впливає лише з посилянь (В. Гузеєв [185, с. 50]). Оскільки орієнтування можливе тільки на одиничні, локальні та глобальні ознаки, то й ця теорія дає повну тріаду.

Не тільки теорія, а й практика ЗВО України підтвердила правильність виділення трьох рівнів – мінімального, середнього і високого. З'ясувалося, що плановані результати підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури добре гармонізують із прийнятою в Україні системою оцінювання. Наша традиційна бальна шкала оцінювання містить три „позитивні” оцінки: „3 – задовільно”, „4 – добре”, „5 – відмінно”. Оцінка „задовільно” означає, що результати вказаної підготовки задовольняють мінімальні вимоги суспільства, його соціальне замовлення, відповідають мінімальному державному освітньому стандарту. Тому цей рівень планованих результатів ми назвали мінімальним. Стандартний мінімум

орієнтувався на середнього магістранта (яких близько 80%). Але обов'язок викладача сприяти, щоб магістрант зміг цей мінімум досягти. Аналіз успішності магістрантів ЗВО, задіяних у експерименті, показав, що більшість їх навчалися на „добре”, – цей рівень ми назвали середнім (загальним). Деякі магістранти відрізнялися тим, що змогли у вивченні предмета вийти на досить високий рівень, яким ми вважали оцінку „відмінно”. Досліджені параметри рівнів планованих результатів навчання покажемо у табл. 4.2, яка засвідчує, що виділення трьох рівнів планованих результатів підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури не випадкове, а доцільне.

Таблиця 4.2

Параметри рівнів планованих результатів підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури

Рівень	Оцінка	Балів за шкалою <i>ECTS</i>	Тип навчальної діяльності	Тип орієнтування
Мінімальний	„3” задовільно	60-74	Репродуктивний Відтворення фактів	I. Випадкові ознаки Дізнавання, пригадування
Середній	„4” добре	75-89	Реконструктивний Відтворення способів одержання фактів	II. Локальні ознаки Аналіз і синтез
Високий	„5” відмінно	90-100	Варіативний Відтворення способів одержання способів (розумових операцій)	III. Глобальні ознаки Інсайт

Розгляд проблеми досягнення високої ГВП як мети НМСПВ показав недостатність її розробки у психолого-педагогічній літературі, тому нам важливо було з'ясувати також напрями (критерії) їхньої всебічної професійної підготовки. Безперечно, вона невіддільна від розвитку особистості, традиційним підходом у дослідженні якої вважається вивчення її структур та послідовне співвідношення між собою складників; окремо вивчаються частини, а потім на їх основі відтворюється ціле. Але ні окремі характеристики, ні їх сукупність не зможуть дати уявлення про цілісність

особистості (Б. Братусь [96]). У живих системах не частини визначають ціле, а ціле визначає частини.

Цілісний підхід до особистості як до функціонального органу, (Л. Виготський [139], О. Леонт'єв [426], Б. Братусь [96; 97; 98]). Він полягає у тому, що особистість розглядається як засіб формування відношення до родової людської сутності. „Сутність особистості не співпадає ні з темпераментом, ні з характером. Основна площина руху – морально-ціннісна, особистість у вузькому розумінні (ядро особистості) – позиція людини у світі, що задана системою загальних смислових утворень” (Б. Братусь [96, с. 93]).

Ідея цілісності, єдності підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури і розвитку особистості лягла в основу критеріїв ГПВ, в яких важливим чинником є її внутрішній стан, активність, потреба в самореалізації. Пропонована у нашому дослідженні гіпотетична модель розвитку ГВП за визначеними критеріями є послідовним розгортанням універсальної форми розвитку – спіралі в системі координат. Для її побудови використана ідея про особистість як ідеальне „тіло”, вміщене у трьохвимірний простір із площинами „сенси – діяльність – культура” (Б. Братусь [96, с. 121]). Розвиток ГПВ відбувається шляхом розкручування спіралі за трьома векторами-критеріями: мотиваційно-цільовий критерій (М), когнітивно-діяльнісний критерій (К), особистісний критерій (О). У проекції ГВП завершеним циклом спіралі розвитку є кожний рівень смислової вертикалі (рис. 4.1). Щодо рівнів розвитку ГПВ зазначимо, що за світовою і українською традиціями виділяються три рівні (з англ. *minimal, general, advanced*) – „мінімальний”, „середній” („генеральний”), „високий” (остання назва більш традиційна для вітчизняних досліджень, ніж точний переклад *advanced* – „просунутий”, „підвищений”). Критерії ГПВ майбутнього магістра з педагогіки вищої школи характеризуються, окрім ієрархії, й інтенсивністю засвоєння рівнів. Хоча у магістранта може бути декілька рівнів, але ситуаційно домінує якийсь один, хоча є й типовий. Критерії ГПВ вказують на процес формування комплексу професійно значимих якостей, необхідних

для проектування дидактичних систем, на основі індивідуально-психологічних якостей, які зумовлюють цілісну структуру й особливості проектувальної діяльності викладача вищої школи. Усвідомлення проектувальної ролі, осмислення можливих професійних рішень та їх наслідків, узагальнення своєї проектувальної діяльності й прогнозування її перспектив, здатність до самоконтролю та самовдосконалення утворюють вихідну базу розвитку майбутнього магістра з педагогіки вищої школи як професіонала.

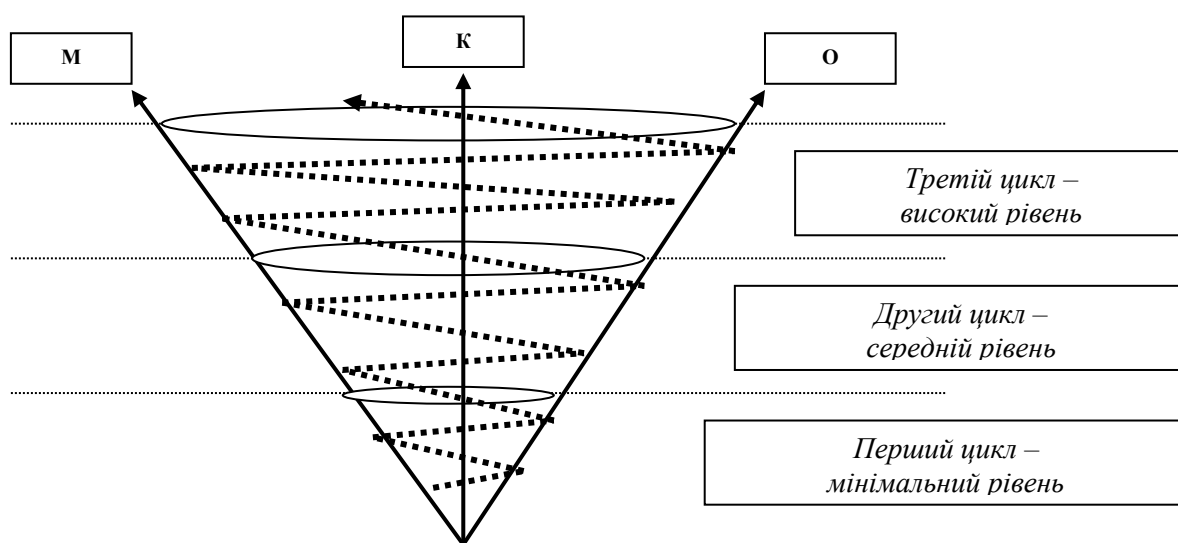


Рис. 4.1. Критерії та рівні розвитку готовності до проектування дидактичних систем магістра з педагогіки вищої школи

Об'єктом підготовки викладача вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, формою реалізації його творчого потенціалу в професійній діяльності є інтегральні характеристики особистості: компетентність, емоційна, інтелектуальна і поведінкова гнучкість, якості, необхідні для професії викладача вищої школи. Кожна інтегральна характеристика є певним поєднанням значущих особистісних якостей, необхідних для успішної проектувальної діяльності. Для наочної фіксації змін за критеріями нами розроблена професіограма магістра з педагогіки вищої школи, складниками якої є: особистісна спрямованість магістранта, його особистісні мотиви і суб'єктність, які характеризують ГВП за мотиваційно-

цільовим критерієм; професійна компетентність (знання, навички, уміння), які відстежують ГВП за когнітивно-діяльнісним критерієм; професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем, психофізіологічні і креативні якості, які досліджують особистісний критерій.

На вищій рівень ГВП перехід відбувається шляхом „переведення” загального професійного в індивідуальне, тобто через індивідуалізацію (неповторний індивідуальний спосіб засвоєння проектування дидактичних систем) і професійну соціалізацію магістранта (засвоєння проектувального досвіду і культури). Майбутній магістр педагогіки є одночасно носієм і провідником засвоєних ним професійно значимих якостей, об’єктом впливу умов і суб’єктом, який активно перетворює себе і проектувальну діяльність.

Застосовувалися технології конструктивної зміни поведінки магістранта, які передбачають перетворення мотиваційної, афективної, інтелектуальної і поведінкової структур особистості, у результаті чого змінюється зовнішня детермінація життєдіяльності на внутрішню. Інтенсивніше розвиваються інтегральні характеристики особистості магістранта за умови усвідомлення ним важливості пошуку нових можливостей самоствердження у проектуванні дидактичних систем.

Також універсальною властивістю особистості є креативність, що характеризує рівень творчого й інтелектуального потенціалу: рівень творення діяльності, життєтворчості, продуктивності, плідності. Результатом підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури є здатність протистояти розпаду, деструкції, розрусі; творення проектувальної діяльності, більша реалізованість життя, конструктивний вплив на оточення, суспільство.

Таким чином, в нашому уявленні про критерії, показники і рівні розвитку ГВП виділяємо три рівні розвитку: мінімальний, середній, високий. Майбутній магістр педагогіки вищої школи, який перебуває на тому чи іншому рівні ГВП, володіє усіма вже привласненими рівнями. Але важливим є не засвоєння усіх рівнів, а домінування вищих із них. Чим вищою є ГВП, тим

вищий ступінь творчості магістранта й більший потенціал самореалізації у проектуванні дидактичних систем, хоча не кожен досягає максимальної ГВП.

Тепер коротко охарактеризуємо означені рівні.

Перший, *мінімальний рівень* ГВП, який у різних авторів називається по-різному: „егоцентричний” (Б. Братусь [97]), „критичний” (К. Левітан [419, с. 128]), „утилітарист” (В. Сорока-Росинський [664, с. 215–218]), „нарцистичний” (W. Schraml [856, с. 210–214]), „тиран” (Х. Еблі [цит. за: 419, с. 53]), „адаптаційний” (Д. Холланд [цит. за: 419, с. 53]). Згідно з попередніми даними експерименту, на ньому перебуває близько 37% магістрантів.

Щодо *мотиваційно-цільового критерію* ГВП, то мотивації майбутнього магістра з педагогіки вищої школи цього рівня властиві:

- егоцентризм і маніпуляція, які є перешкодою для розвитку ГВП;
- ставлення до себе як самоцінності, а до інших – як до засобів досягнення мети вигідного для себе проекту;
- бажання у проектувальній діяльності отримати матеріальну й іншу вигоду й успіх для себе;
- прагнення досягти власного благополуччя, зручності в роботі, економити свої сили і здоров'я тощо.

Проявам *когнітивно-діяльнісного критерію* у магістрантів з переважанням мінімального рівня ГВП притаманні:

- зовнішнє демонстрування високих професійних якостей, які по суті є маніпуляцією з властивими їй цинізмом і обманом;
- спрощена побудова проекту дидактичної системи, що позначається на його якості;
- адаптивна поведінка, переважання процесів пристосування або підкорення оточення його інтересам;
- домінування у самосвідомості тенденції до підпорядкування проектувальної діяльності зовнішнім обставинам через виконання правил, норм, вимог, рекомендацій;
- керування у проектуванні дидактичних систем принципом економії сил

за рахунок використання вироблених алгоритмів вирішення проблем і ситуацій, які стали стереотипами і штампами;

- невміння виділити сутнісні характеристики проектувальної діяльності через безпосередній характер її відображення;

- негативні професійні установки, які можуть згубно впливати на оточення, зокрема й на майбутніх студентів (прагнути до встановлення жорсткої дисципліни на заняттях; будувати навчальну діяльність на принципах конкурентної боротьби; стимулювати студентів до навчальної роботи, викликаючи у них почуття провини за помилки; негативно реагувати на студентів, які не люблять навчальну дисципліну й викладача; використовувати можливості створення для студентів труднощів, адже це не дає їм розслабитись; передбачати ймовірність нечесної поведінки студентів тощо);

- просте копіювання зразків проектувальної діяльності, навіть не найкращих, повторення окремих дій і ланцюжка виконавчих актів, тобто суто репродуктивна діяльність;

- націленість на формування навичок проектувальної діяльності;

- проектувальні дії обмежені інструкціями.

Особистісний критерій мінімального рівня показує певну здатність магістранта до творчості й самореалізації, однак одностороннім є напрям його активності – на задоволення своїх потреб, він є „споживачем культури”. Аналіз особистості магістрантів-споживачів проектувальної діяльності як предмета культури показує, що він знаходиться „поза” нею, транслявання цінностей культури студентам на цьому рівні є неможливим.

У цілому характеризувати магістра з педагогіки вищої школи, який відповідає першому рівню ГВП, можна так: працює згідно інструкцій щодо проектування дидактичних систем, орієнтується на їх чітке виконання; студенти є лише засобом досягнення власної мети; проектувальна діяльність є засобом досягнення матеріального й іншого благополуччя. Якщо він зупинявся на цьому рівні ГВП, повноцінно проектувати дидактичні системи він не міг.

Середній рівень ГВП, який у формулюванні різних авторів схожий на:

„групоцентричний” (Б. Братусь [96, с. 93]), „середній” (К. Левітан [419, с. 128]), „большевицький” (Г. Ващенко [114]), „соціальний” (Д. Холланд [цит. за: 419, с. 51]), „громадянський” (В. Леман [цит. за: 419, с. 53]), „соціально-психологічний” (Е. Фовінкель [цит. за: 419, с. 53]). Згідно з діагностикою, на цьому рівні знаходилася 57% магістрантів.

Мотиваційно-цільовий критерій ГВП на цьому рівні характеризують:

- входження магістранта до соціальної групи з притаманною їй мораллю і соціальними зв'язками, пов'язане з метою проектувальної діяльності;
- ототожнення магістрантом себе з цією групою;
- відсутність сприятливих умов для розвитку індивідуальності майбутнього викладача вищої школи у проектувальній діяльності, адже не є важливими і цінними його особисті життєві потреби й інтереси;
- пріоритетність колективних інтересів у проектувальній діяльності над інтересами магістранта, які він приносить в жертву;
- ціннісність для магістранта моралі колективу, доктрини держави, розгляд себе як засобу для їх реалізації, однак, як зазначав С. Франк, якщо він віддає своє життя як засіб для чогось, цим самим втрачає сенс життя [736].

За *когнітивно-діяльнісним критерієм* ГВП майбутньому викладачеві вищої школи властиві відповідальність і ентузіазм у проектувальній діяльності, активна громадянська позиція, спрямованість на роботу у колективі, успішна соціалізація.

Магістрант із домінуванням середнього рівня ГВП пристосовує переважно свої індивідуальні можливості й особливості до потреб навчального середовища, живе минулим, експлуатуючи стереотипи, канонізуючи свій досвід. Це є передумовою для неприйняття новацій, зниження активності проектувальної діяльності й росту ГВП, використання свого становища для тиску на студентів.

На середньому рівні виконання проектувальної діяльності, який по суті є лише рівнем планування, вже виникають певні уявлення про проектувальну діяльність у цілому, магістрант переходить до більш важливих її складників,

бачить у її структурі певну ієрархію. З'являються спроби вийти за установлені межі діяльності викладача вищої школи.

На двох перших рівнях ГВП виконання проектувальної діяльності особистісні й професійні якості викладача вищої школи мають немов самостійне життя. Під час оволодіння проектувальною діяльністю магістрант проявляє одні якості, зовсім інші поза нею. Магістр педагогіки вищої школи цього рівня може стати практично нездатним проектувати дидактичні системи, навіть якщо має розвинуті проектувальні вміння і навички. Державні й суспільні вимоги до результативності праці майбутнього викладача з їхньою орієнтацією на зміст діяльності і її відповідність державним стандартам роблять пріоритетним саме середній рівень ГВП.

Особистісний критерій ГВП середнього рівня характеризує вища творчість, ніж попереднього. Магістрант здатний втілювати, зберігати і передавати у проекті дидактичної системи моральні цінності культури і суспільства. Викладач вищої школи цього рівня „належить культурі”. „Культура є формою самодетермінації індивіда в площині особистості” (В. Біблер [72]).

Високий рівень ГВП, що є аналогічним із „гуманістичним” (Б. Братусь [96]), „високим” (К. Левітан [419, с. 128]), „інтелектуальним” (Д. Холланд [цит. за: 419, с. 53]), „творчим”, „винахідницьким” (R. Tausch, A. Tausch [859, с. 374–398]). Цей рівень, згідно з констатувальним експериментом, домінував у 6% магістрантів.

Мотиваційно-цільовий критерій у магістранта з домінуючим високим рівнем ГВП показує пріоритет у мотивації проектувальної діяльності загальнолюдських цінностей. На цьому рівні магістрант сам вирішує, яку дидактичну систему проектувати, маючи відповідальність як за це проектування, так і за якість підготовки студентів. Для магістра з педагогіки вищої школи цього рівня кожний студент має свій унікальний смисл життя, з яким необхідно вести діалог. Для цього слід „визріти”, дійти до цього самостійно, адже навчитись цьому неможливо в принципі. Тому ПМВПДС

вбачаємо не у використанні традиційних технологій підготовки викладача в умовах магістратури, а в наданні йому психологічної допомоги для саморозвитку у проектуванні дидактичних систем.

Когнітивно-діяльнісний критерій на високому рівні ГВП характеризує здатність майбутнього магістра з педагогіки вищої школи вийти за межі повсякденності, в цілому побачити свою проектувальну діяльність і зробити її предметом практичного перетворення. Це дає йому можливість розглядати труднощі та протиріччя проектувальної діяльності як стимул для розвитку, внутрішньо їх сприймати, осмислювати, оцінювати, конструктивно самостійно вирішувати посталі проблеми на основі своїх ціннісних орієнтацій.

ГПВ залежить від вирішення магістрантом важливого вибору: з одного боку, бути вільним у проектуванні дидактичної системи, а з другого, – відповідальним за все, що відбувається і відбудеться із суб'єктами означеної системи. Магістр педагогіки вищої школи на високому рівні ГВП працює творчо, з ентузіазмом, добре знає вимоги до проектування дидактичних систем, має унікальну комбінацію необхідних для проектувальної діяльності якостей. Якостями особистості високого рівня ГПВ є такі:

- соціальна відповідальність, особистісна зрілість, емоційна стабільність (Н. Боуерс та Р. Соур);
- відповідальне ставлення до проектувальної діяльності, систематичність, творча уява й ентузіазм (Д. Райанс);
- вміння надавати проектувальній діяльності особистісного забарвлення;
- володіння стилем неформального спілкування з людьми;
- упевненість, емоційна врівноваженість, життєрадісність (Р. Бернс);
- прагнення до максимальної гнучкості;
- здатність до емпатії, товариськість;
- установка на позитивні стимули для сприйняття іншими себе;
- здатність долати труднощі, вирішувати життєві проблеми, упевненість, що люди її розуміють, відчуття своєї потрібності іншим людям, а її вміння, судження, цінності мають відповідну вагу (Дж. Лембо) [цит. за: 693, с. 129].

Магістранту з високими рівнем ГВП і виконання проектувальної діяльності характерними є:

- складання системного уявлення про проектувальну діяльність;
- перехід до принципово нового розуміння суті проектувальної діяльності як цілісного утворення;
- впевненість у своїх силах, радість творчості, проектувальна діяльність з обов'язку стає потребою;
- прагнення зрозуміти точку зору інших і дії на підставі цього розуміння; культивування теплих, емоційно забарвлених взаємин з людьми; реакції людей мають більше значення, ніж речі й формальні ситуації; людина є особистістю, яка має власну гідність (А.Комбс) [цит. за: 693, с. 129–130];
- сприйняття людей (зокрема, студентів) та їхньої поведінки через загальну установку на доброзичливість;
- проектування такої дидактичної системи, у якій він є самим собою, другом для інших, а не авторитарним „інструктором”, відкидає ритуальну маску, взаємини з людьми стають „глибоко особистісними зустрічами” (К. Роджерс [852]).

Щодо зростання ГВП за третім, *особистісним критерієм*, то особистість магістранта на цьому рівні має настільки значну творчість, що здатна до високої реалізації свого потенціалу у проектуванні дидактичних систем і навіть творінні нового „заради блага всіх”. Знаходячи свої, нові смисли проектувальної діяльності, він створює свою проектувальну культуру, яка є „формою спілкування особистостей як (потенційно) різних культур” (В. Біблер [72]). Цей рівень дозволяє створювати і зберігати свою неповторність, тому рівень є „утворюючий культуру”, починаючи з якого викладач повністю виконує творчу універсальну функцію. Проектувальна творчість полягає у нових авторських напрямках проектувальної діяльності, творенні проектувальної культури.

Формувальний експеримент щодо реалізації НМСПВ з використанням показників ГВП базувався на ідеї, що педагогічні умови можуть

уповільнювати або прискорювати зміни у ГВП. Основними соціальними чинниками, які впливають на цей процес, є: стан навчально-матеріальної бази ЗВО, матеріально-побутові умови життя, бюджет вільного часу магістранта, стиль його життя, наявність можливостей для творчої проектувальної діяльності і самовдосконалення тощо. Важливими передумовами зростання ГВП є особистісна спрямованість майбутнього магістра з педагогіки вищої школи, його позитивна установка на майбутню професію, самоосвіту, культурні цінності, що зумовлювали успіх у проектувальній діяльності. Прогрес розвитку ГВП на будь-якому етапі може активізуватися за умови нових підходів до виконання проектувальної ролі, зокрема, за допомогою процедур і вправ соціально-комунікативного тренінгу, який змінює негативні професійні установки на проектування дидактичних систем, підвищує мотивацію самовдосконалення у проектувальній діяльності, сприяє саморозвитку особистості магістранта завдяки оволодінню ефективними способами демократичної, вільної, соціально відповідальної поведінки, завдяки рефлексивній позиції. Ефективна дія показників ГВП проявляється у створенні реальних ситуацій проектування дидактичних систем, в яких магістранти відчують себе в двох рольових позиціях – як викладача вищої школи і поки-що магістранта освітньої програми „Педагогіка вищої школи”. Осмислюючи і відчуючи значимість проектувальної діяльності і її цінність для себе, вони сприймають не лише ідеї, а й відповідні їм способи проектування дидактичних систем.

Уявлення про критерії, показники і рівні розвитку ГВП для досягнення проектованого результату НМСПВ, яке розглядається у цьому підрозділі, дає змогу зробити висновок, що воно допоможе виробити технології ефективного управління процесом ПМВПДС, а позитивні зміни у ГВП залежать від реально здійснюваної магістрантом активності у проектуванні дидактичних систем, викликані інтересами і потребами професійного самовдосконалення; ГВП визначає можливість самореалізації особистості, професійну успішність її діяльності з оволодіння проектуванням дидактичних систем; розвиток ГВП

відбувається за трьома критеріями – мотиваційно-цільовим, когнітивно-діяльнісним, особистісним та за трьома рівнями – мінімальним, середнім, високим; чим вища ГВП, тим вища творчість у проектуванні дидактичних систем і більший потенціал самореалізації в майбутньому; хоча не кожний магістрант може досягти максимально високої ГВП, ЗВО повинен підвести магістранта до розуміння необхідності самовдосконалення у проектувальній діяльності. Магістрант зацікавлений у переході на вищу ГВП, застосовує певні засоби і прийоми – спонукання себе, самопізнання, самопроектування, самореалізацію у проектувальній діяльності. Виділення критеріїв ГВП допомагає конкретизувати мету підготовки викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, виявити показники її досягнення та скласти програму моніторингу якості НМСПВ, що буде застосоване у констатувальному і формувальному експерименті (розділ 4).

Вирішити проблему реалізації НМСПВ неможливо без діагностики вихідного стану ГВП, що, у свою чергу, потребує відповідного інструментарію. Тому під час констатувального експерименту доцільним є знаходження чітких критеріїв виділених рівнів ГВП, вироблення програми моніторингу якості НМСПВ та програми і структури оцінювання ГВП.

Звернемося до проблеми оцінювання кінцевого результату НМСПВ, оскільки нашою метою є розгляд можливостей росту ГВП у означеній системі. В основі більшості розроблених зарубіжними вченими професіограм лежить поняття „ключова компетентність”, введене в науковий ужиток Міжнародною організацією праці на початку 90-х років минулого століття. Воно трактується як загальна здатність фахівця застосовувати у власній професійній діяльності засвоєні засоби виконання дій, набуті знання і вміння.

Значний внесок у теорію професійної підготовки фахівців зробили українські науковці С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін. Деякі параметри підготовки професіонала досліджували О. Алатарцева, Б. Гершунський, Е. Зеєр, А. Маркова та ін.

Вітчизняні дослідники переважно послуговуються термінами „модель

фахівця” і „професіограма”. Остання визначається як документ, де детально описане широке коло обов’язків представника цієї професії, не тільки у сфері спеціальності, а й у медико-гігієнічній, виробничо-технічній та інших сферах. У описові „моделі фахівця” відображений узагальнений образ фахівця, основні його характеристики, більшість авторів у яких виділяють два головні складники: фахові знання і особистісні якості. Окрім детально розроблених у освітніх стандартах кваліфікаційних вимог, учені керуються характеристиками: інтелектуальна ініціатива, компетентність, самоорганізація.

У працях представників різних наукових шкіл щодо особистісних складників моделі фахівця виявляються істотні відмінності, адже тут мають вплив специфічні світоглядні установки й особливості професій, що орієнтують особистість на виконання різних соціальних функцій.

До безумовних особистісних якостей, притаманних випускнику будь-якого ЗВО, дослідники відносять:

– загальнокультурну освіченість, фізичне, психічне і моральне здоров’я (Г. Скок);

– широку культуру, відповідальність за справу і перед людьми, соціальну привабливість, сумлінність, єдність слова і діла (О. Мельничук, А. Яковлєва);

– контактність, самоконтроль, самостійність, креативність (Е. Зеєр) [цит. за: 696, с. 199]).

Часто автори розкривають „модель фахівця” через поняття:

– „ключові кваліфікації” – загальнопрофесіональні знання, навички, уміння, якості і здібності особистості, необхідні для певної професії;

– „ключова компетентність” – загальнокультурні і міжгалузеві уміння, знання, здібності, необхідні для результативної діяльності й адаптації у цій професії;

– „професійна кваліфікація” – рівень і вид професійної підготовки працівника, що передбачає присутність у нього знань, навичок і умінь, що необхідні в цій професії.

Розгляд професіограми магістра з педагогіки вищої школи дав змогу виявити основні показники критеріїв ГВП, які також є і показниками якості НМСПВ: за мотиваційно-цільовим критерієм – показники „1. Спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”, „2. Особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем”, „3. Суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”; за когнітивно-діяльнісним критерієм – показник „4. Проектувальна компетентність (загальні і спеціальні знання, навички, уміння)”; за особистісним критерієм – показники „5. Професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем”, „6. Психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем”, „7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем”.

Слід зважати на ту обставину, що який би метод оцінювання ГВП не використовувався, навіть з комп’ютерними програмами, власне оцінювання має наближений характер і є певною мірою суб’єктивним, а також те, що:

- „ключові кваліфікації” та „професійна кваліфікація” стосовно майбутнього викладача вищої школи вже розроблені колективами професіоналів і вміщені у галузевому освітньому стандарті підготовки магістрів із педагогіки вищої школи [183], де вказані вимоги до його знань, навичок і умінь;

- сучасну ситуацію в Україні характеризують соціальні перетворення, які позначаються на вимогах до ефективності і якості проектувальної діяльності магістра з педагогіки вищої школи, тому це зумовлює певні труднощі знаходження ідеальних показників ГВП;

- лише інтеграція цих складників може забезпечити продуктивність професійної діяльності, професійну мобільність, конкурентоздатність, сприяти підвищенню кваліфікації, професійному розвитку і подальшому кар’єрному росту магістра з педагогіки вищої школи;

- у кожному критерії виділялися загальні показники, важливі для будь-якого фахівця, і спеціальні, які властиві магістру з педагогіки вищої школи;

- кінцеві результати діяльності викладача ЗВО – знання, навички,

уміння, риси характеру магістранта – неможливо визначити на цю мить, бо вони складаються пізніше.

Використані методи дослідження показників ГВП виявилися досить надійними, що дозволило побудувати шкалу їхнього оцінювання (додаток Е).

Для дослідження у мотиваційно-цільовому критеріїві показника „1. Спрямованість особистості на проектування дидактичних систем” застосовувалися: методика оцінки професійної спрямованості особистості Є. Рогова, методика „Спрямованість особистості” Смекайли-Кучера, методика визначення рівня сформованості ціннісних орієнтацій Б. Круглова, тест суб’єктивного контролю, тести професійних знань і вмінь, творчі роботи, анкетування; показник „2. Особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем” вимірювали за допомогою короткого орієнтовного тесту (КОТ), тестів інтелекту Айзенка і Равена, тесту незакінчених речень Сакса-Леві, методики „Ціннісні орієнтації” М. Рокича, спостереження, опитування; показник „3. Суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем” також досліджувався за допомогою тесту незакінчених речень Сакса-Леві, методики „Ціннісні орієнтації” М. Рокича, спостереження, аналізу магістерських проектів.

У когнітивно-діяльнісному критеріїві показник „4. Проектувальна компетентність (загальні і спеціальні знання, навички, уміння)” досліджували за допомогою комп’ютерного тестування рівня знань теорії проектувальної діяльності, аналізу академічної успішності, результатів поточного, модульного і підсумкового контролю знань магістрантів, письмових зрізів знань.

У особистісному критеріїві показник „5. Професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем” (наполегливість, зосередженість, акуратність і пунктуальність, сміливість, ентузіазм, підприємливість, постійна діяльність, обов’язковість, уміння доводити справи до кінця, чесність і порядність, організованість і відповідальність, емоційно-психічна стійкість, комунікабельність, впевненість у собі, самостійність) вимірювали за допомогою методики ціннісних орієнтацій, тесту

наполегливості, тесту імпульсивності В. Лосенкова, тесту суб'єктивного контролю, тесту „Як Ви будете виконувати свою роботу?“, тесту контролю у спілкуванні, тесту О. Шмельова на схильність до ризику, тесту А. Зверкова і Е. Ейдмана на вольову саморегуляцію, тесту самооцінки особистості, диференційно-діагностичного опитувальника, тесту Томаса, тесту тривожності Ч. Спілберга і Ю. Ханіна, тесту С. Делінгер „Психогіометрична типологія“, спостереження; показник „6. Психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем” (аналітичне мислення, концентрація і переключення уваги, пам'ять, математичні здібності, здатність працювати в умовах дефіциту часу й інформації) – за допомогою тестів інтелекту Айзенка, Равена, моторної проби Шварцландера, самооцінки, спостереження; показник „7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем” (проблемне бачення, здатність висувати гіпотези, здібність до дослідницької діяльності, вміння аналізувати та синтезувати інформацію, розвинута уява, здатність бачити протиріччя, здатність долати інерцію мислення) – за допомогою тестів інтелекту (короткий орієнтовний тест, тестів Айзенка і Равена), тесту „Психогіометрична типологія”, спостереження, контрольних творчих робіт, аналізу проектів дидактичних систем.

Оскільки більшість вищеназваних методів дослідження є лабораторними, і їх важко використовувати для дослідження масового контингенту магістрантів, до їх проведення й систематизації матеріалів, окрім комп'ютерної обробки матеріалів, залучалися викладачі – внутрішні аудитори якості навчального процесу ПУЕТ, ПНПУ, СДПУ, ЧНУ, викладачі педагогіки і психології, куратори академічних груп, магістранти освітньої програми „Педагогіка вищої школи”. Для вимірювань використовувався час, відведений на заняття з курсів „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Методика викладання у вищій школі”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи” (проводилися особисто дисертанткою), з курсів „Педагогічна та професійна психологія”, „Планування і організація навчального процесу у вищій школі”, „Основи

лідерства” (проводилися колегами дисертантки з кафедри).

Першим показником ГВП за мотиваційно-цільовим критерієм є показник „1. Спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”, до загальної спрямованості відноситься система моральних якостей, зокрема – чесність, принциповість, патріотизм, гуманність; спеціальної – розуміння соціальної значимості і сутності професії викладача вищої школи; професійний саморозвиток; самореалізація за допомогою професійної і проектувальної діяльності.

Другу групу показників за цим критерієм становлять „2. Особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем”. Для дослідження мотивів ми скористалися традиційними методиками (спостереженням, бесідами, опитуванням), а також тими, що й для вияву першої групи показників. Значимі для проектування дидактичних систем особистісні мотиви магістра з педагогіки вищої школи ми розглядали як систему, в якій проявляється ставлення особистості до проектувальної діяльності, до себе, до студентів як суб’єктів означеної системи з метою успішної реалізації індивідуальної проектувальної діяльності й поведінки. Під час експерименту помічено, що майбутній викладач вищої школи розвивав свою проектувальну компетентність і ГВП через систему професійно значимих для проектування дидактичних систем особистісних мотивів, які є частиною ієрархічно структурованої системи таких якостей, як: формулювання мети проектування дидактичних систем, проектувальне мислення, проектувальна спрямованість, проектувальна рефлексія. Мотив „творчий інтерес, допитливість” розглядався як форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечувала спрямованість особистості на проектування дидактичних систем і на проектувальну творчість. Оцінювання творчого інтересу магістранта давало бачення того, наскільки стимулювалася зовні зацікавленість вирішенням нестандартних проблем, проектувальною діяльністю та іншими формами діяльності викладача вищої школи, якою була тривалість означеної діяльності, чи мала вона ситуативний характер тощо. Показник інтелектуальної ініціативи у

проектувальній діяльності є самостійним бажанням пошуку нової інформації з проектування дидактичних систем (задоволення інформаційного голоду, потреба пошуку нових фактів), тому він так і оцінювався – наскільки пошук нової інформації для саморозвитку у проектувальній діяльності є самостійним, наскільки значною є потреба у зовнішньому стимулюванні.

Третім у мотиваційно-цільовому критерієві був інтегрований показник „3. Суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”. Становлення цього показника розвиває здатність магістранта зробити предметом практичного перетворення не лише власну проектувальну діяльність, а й власне життя, тому суб’єктність є головним утворенням ПМВПДС. Ця складна системна характеристика відображає рівень саморозвитку і прояву професійно значимих особистісних якостей магістра з педагогіки вищої школи як утвердження відповідального, активного, творчо-перетворюючого ставлення до майбутніх студентів і майбутньої проектувальної діяльності, до себе, свого життя і світу в цілому.

Суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем є результатом і умовою ПМВПДС, оскільки:

а) суб’єктність розкривається в універсальності і виявляється в індивідуальності на основі авторського прочитання вимог соціуму до проектування дидактичних систем і вироблення свого неповторного світогляду і способу життєдіяльності;

б) суб’єктність у цьому віці стає сполучною ланкою між особистістю магістранта і проектувальною діяльністю тоді, коли нормативно важливі професійні якості стають для магістранта особистісно значимими.

На основі спостереження та інших методик констатувального етапу експерименту з’ясовано, що часто у традиційній системі підготовки майбутніх викладачів ГВП входить у стан стагнації. Причини цього явища полягають у тім, що в означеній системі основна увага приділяється теоретичному інформуванню магістрантів про різні технології проектувальної діяльності на шкоду їх практичного застосування. Не сприяє становленню суб’єктної позиції

магістранта як майбутнього викладача вищої школи та обставина, що він є об'єктом навчання.

Показник „3. Суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем” має прояв у наявності сенсу проектувальної діяльності і життя взагалі. Сенс життя відображає життєву концепцію магістранта, усвідомлені принципи його життя, життєву мету (у т.ч. мету проектування дидактичних систем). Сенс життя є психологічний спосіб переживання життя в процесі його здійснення. Це – здатність суб'єкта задовольнятися життям, переживати його цінність, а не тільки життєва мета, не тільки майбутнє. Сенс життя полягає у відповідальності за нього, за спосіб життя, пов'язаний зі здатністю і потребою самостійно будувати свій життєвий шлях, „на свій страх і ризик”.

Проявом показника „3. Суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем” є „життєва перспектива”, яка є потенціалом, можливістю особистості магістранта, які під час експерименту об'єктивно склалися й повинні виявитися у майбутньому. Життєва перспектива – не лише майбутня мета, а й зростання активності особистості, оптимальний розвиток, темп життєвого руху магістранта.

Феномен суб'єктності магістрантів виявляється у проектувальній діяльності з урахуванням творчого ставлення до самоактуалізації, до себе, до своїх особистісних якостей як викладача вищої школи. Суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем на рівні індивідуальності виявляється у авторському самобутньому „прочитанні” соціальних вимог до проектування дидактичних систем і до норм життя, у виробленні власного, унікального і неповторного індивідуального способу проектувальної діяльності і життєдіяльності, власного світогляду.

Здобули підтвердження у дослідженні такі характеристики суб'єктності магістранта у проектуванні дидактичних систем:

- духовна свобода як незалежність від усього уродженого і життєво набутого, свобода від примусу і пристрастей особистості;
- осмислена проектувальна діяльність і життєдіяльність, завдяки яким

він шукає сенс свого життя і вионання проєктів;

- критичне ставлення до власної особистості;
- воля до досконалості і любов до якісних результатів діяльності.

Суб'єктність магістранта у проєктуванні дидактичних систем виявлялася настільки, наскільки суб'єктивними ставали об'єктивні вимоги. Психологічна організація суб'єктності магістранта у проєктувальній діяльності проявлялася в його потребах, меті, спрямованості, установках, бажаннях, інтересах, ідеалах (що він хотів?), здібностях, інтелекті, творчості, задатках (що він міг?), якостях особистості і її характеру (ким він був?).

Перехресне застосування психодіагностичних методик може стати ефективним для вивчення динаміки прояву і саморозвитку суб'єктності магістранта у проєктуванні дидактичних систем.

Показником ГВП за *когнітивно-діяльнісним критерієм* була взята „4. Професійна компетентність у проєктуванні дидактичних систем”, яка є досить об'ємною, адже до неї входить значний обсяг знань, навичок і умінь, вміщених у галузевих стандартах, програмах підготовки магістрів освітньої програми „Педагогіка вищої школи” [183], які забезпечують подальший професійний розвиток і самостійне виконання проєктувальних дій.

Проєктувальна компетентність магістра з педагогіки вищої школи за *особистісним критерієм* у нашому експерименті забезпечувалася розвитком таких професійно важливих рис характеру, як: допитливість, наполегливість, акуратність, чесність, порядність, пунктуальність, організованість, зібраність. Розвиток цих якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей є основою формування компонентів, необхідних для ПМВПДС.

Проілюструємо групу показників особистісного критерію – професійно важливих рис характеру, психофізіологічних якостей і креативних умінь, необхідних для проєктування дидактичних систем. Важливими для магістра з педагогіки вищої школи, окрім вищеназваних, є ще такі професійно важливі для проєктування дидактичних систем риси характеру:

- обов'язковість, уміння доводити справи до кінця – риси характеру, які

передбачають потребу завершити проєктувальні дії, орієнтація на одержання результату; виявлялася за тим, наскільки магістрант є послідовним у виконанні і завершенні завдань з проєктування дидактичних систем, наскільки важливою є роль тьютора у досягненні мети;

– відповідальність, організованість – позитивне ставлення магістра з педагогіки вищої школи до процесу проєктувальної діяльності; оцінюється за тим, якою мірою магістрант одержує задоволення чи уникає виконання проєктувальних функцій, наскільки відповідальним і самостійним він є у ставленні до проєктувальної діяльності, чи необхідний постійний контроль з боку викладача за проєктувальною діяльністю магістранта.

– комунікативність (контактність) – здатність майбутнього викладача вступати в контакт зі студентами, результатом якого є взаємна зміна діяльності, поведінки, установок, стосунків; перевіряється за тим, чи може він організувати співробітництво студентів, наскільки активно магістрант орієнтується на роботу в колективі, чи є ізолюваність від колективу, з якою кількістю колег має тісні контакти, наскільки сильною є його потреба в спілкуванні, яка можливість конфліктних стосунків;

– самостійність – незалежність суджень і проєктувальних дій; оцінювалася за рішучістю дій, частотою відстоювання своєї думки, проєктувальних дій без допомоги тьютора чи, навпаки, орієнтація на цю допомогу;

– упевненість у собі – оцінювання майбутнім викладачем своїх сил, здібностей як достатніх для виконання завдань проєктування дидактичних систем; виявляється адекватністю оцінювання власних сил і здібностей, вірою в себе чи, навпаки, обережністю, невпевненістю, заниженням своїх можливостей тощо;

– зосередженість – уміння постійно контролювати усвідомлену мету проєктувальної діяльності; оцінюється за тим, наскільки магістранту властивий постійний контроль проміжних цілей означеної діяльності і її кінцевого результату;

– наполегливість – риса характеру, яка допомагає магістру з педагогіки вищої школи не відступати перед небезпекою; її рівень визначається за: постійним чи ситуативним проявом дій, спрямованих на подолання затруднень у проєктувальній діяльності; наскільки сильним був їхній вплив і чи з'являлася у магістранта потреба допомоги тьютора, чи були прояви емоційної паніки;

– емоційно-психічна стійкість є відсутність схильності до тривожних станів, агресивності, фрустрацій, збуджуваності, адекватна самооцінка, гарна адаптація до різних умов; виявляється за психологічними тестовими методиками (тест імпульсивності В. Лосенкова, тест суб'єктивного контролю, тест контролю у спілкуванні, тест А. Зверкова і Е. Ейдмана на вольову саморегуляцію, тест самооцінки особистості, диференційно-діагностичний опитувальник, тест Томаса, тест тривожності Ч. Спілберга і Ю. Ханіна та ін).

Вказані якості (особливо акуратність, пунктуальність, зосередженість і вміння доводити справи до кінця, відповідальність, організованість, емоційно-психічна стійкість) є необхідними для виконання досліджень дидактичних систем, побудови на їх основі проєктувальної діяльності, пов'язаної з досягненням її найвищих результатів, аналізом ходу і результату проєктувальної діяльності й її оцінюванням, удосконаленням процесу проєктування дидактичних систем, плануванням діяльності, переробкою значних обсягів інформації, проведенням розрахунків, складанням довідок, обґрунтувань, анотацій, оглядів, періодичної звітності.

Найбільш важливими показниками особистісного критерію „б. Психофізіологічні якості для проєктування дидактичних систем” є: а) логічне і творче проєктувальне мислення; б) абстрагування – вміння досягати абстракції в процесі означеного мислення, здатність узагальнювати конкретні факти; в) гнучкість – здатність коректувати програму проєктувальної діяльності згідно до змінної ситуації; г) рефлексія – здатність аналізувати свої дії, утримувати в пам'яті інформацію, переосмислюючи її по-новому; д) пам'ять, уважність, уява і фантазія.

Пріоритетними і необхідними магістрові з педагогіки вищої школи, є

спеціальні психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем:

- проектувальні й аналітичні здібності – аналітичне мислення, вміння аналізувати і синтезувати інформацію;
- здатність до переключення і концентрації уваги – вміння швидко переходити з одного виду діяльності на інший, тривалий час зосереджуватися на одному предметі (проектуванні дидактичних систем);
- здатність до тривалої діяльності (зокрема, проектувальної) в умовах дефіциту інформації і часу, орієнтація в потоці інформації – вміння легко сприймати, переробляти і передавати інформацію;
- розвинута пам'ять; математичні здібності – вміння робити підрахунки;
- здатність тривалий час займатися одноманітним видом діяльності (зокрема, проектуванням дидактичних систем) – схильність до роботи зі знаковими системами – текстами, цифрами, документами тощо.

Показник особистісного критерію „6. Психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем” та методики вимірювання в узагальненому вигляді вміщені у додатку Е. Психофізіологічні якості, які заважають ефективній ПМВПДС, є такими: відсутність проектувальних та аналітичних здібностей, неуважність, швидка втомлюваність, недбалість, слабка пам'ять, запальність, збудливість, імпульсивність.

Тепер розглянемо особливості показника ГВП особистісного критерію „7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем” та можливості оцінювання згідно з розробленою програмою моніторингу його сутнісних складників, серед яких, зокрема:

- здатність висувати гіпотези щодо забезпечення якості дидактичної системи, оригінальні ідеї проектів, здатність конструювати логічну систему доказів, за допомогою яких робиться логічний висновок про якість дидактичної системи, можливості її розвитку; оцінювання показника здійснюється за параметрами: рівень розвитку вміння змінити кут зору на проблему проектування дидактичних систем, вийти за межі певних правил, пропонувати суб'єктивно нові ідеї, абстрагуватися від завдання; вага

труднощів аналізу причинно-наслідкового зв'язку;

– уміння інтегрувати, аналізувати, синтезувати інформацію – вміння виділяти у цілісній проблемі проектування дидактичної системи її складники, поєднувати в єдине ціле її частини, знаходити логічні взаємозв'язки між окремими частинами; для дослідження параметрів цього показника слід зважати, наскільки повним є бачення складників дидактичної системи, вміння усвідомлювати інформацію, порівнювати педагогічні процеси, явища, поняття, робити висновки, виділяти головне;

– здібність бачити протиріччя у проектуванні дидактичних систем – здатність виявляти діалектичні протиріччя; оцінювання показника здійснюється за параметрами: рівень володіння операціями самостійного знаходження нового (інноваційного), яке заперечувало старе, несумісне з ним;

– здібність до дослідницької діяльності – здатність знаходити нове засобами наукових досліджень; оцінювання показника здійснюється за параметрами: вміння аналізувати літературу означеної проблематики; використання методів дослідницької діяльності під час пошуку нової інформації; сила бажання досліджень проблем на науковому рівні; дослідницька діяльність є самостійною чи під керівництвом тьютора;

– проблемне бачення – вміння усвідомити й поставити проблему; оцінювання показника здійснюється за параметрами: наскільки розвинутою є здатність магістранта висувати й усвідомлювати проблеми, які вирішують важливі протиріччя проектувальної діяльності; наскільки самостійно магістрант усвідомлює всі аспекти проблеми, якою у формулюванні проблеми є участь тьютора (формулювання, роз'яснення тощо);

– здатність магістранта долати інерцію мислення – вміння змінювати заплановану програму проектувальних дій в умовах, які об'єктивно вимагають перебудови мислення; для дослідження параметрів цього показника оцінюється, наскільки магістрант вільно долає стереотипи мислення, враховує об'єктивні умови, аналізує вирішення завдання з використанням різних підходів; чи відчуває труднощі, виходячи за межі означених умов, чи

використовує допомогу тьютора;

– розвинута фантазія, уява – пізнавальний процес, який полягає у побудові образів; оцінювання показника здійснюється за параметрами: рівень розвитку фантазії, яка дає можливість генерувати педагогічні ідеї і образи; чи властива багата уява, чи має переважно репродуктивний характер, не виходить вона за межі реальності, будується лише на основі запропонованого матеріалу.

Показник „7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем” показаний у додатку Е. Діагностику самооцінки ГВП опитуваних вважаємо обов’язковою, при цьому самооцінка має бути адекватною. Для вивчення ГВП, окрім авторського рейтингу, враховувалися дані, одержані за допомогою інших методів (анкетування, незалежних експертних оцінок, спостереження, бесід з викладачами і магістрантами тощо). Між цими методами й авторським рейтингом ГВП є позитивний кореляційний зв’язок ($r = 0,85$) за умови, що біля 95% магістрантів виявляють адекватну самооцінку.

Таким чином, подана структура критеріїв ГВП у проектувальній діяльності дозволяє провести компонентне дослідження означеного поняття – „що і як діагностувати?”. Тепер подамо методику визначення рівнів ГВП – „як узагальнити одержані дані?”, звівши їх у чітку систему моніторингу. Полягає вона у тому, що кожний учасник експерименту оцінюється за виділеними показниками ГВП за трьохбальною шкалою з участю експертів (кураторів, викладачів, аудиторів якості, деканів), з використанням самооцінки і перехресних методик: 1 балом оцінюється мінімальний рівень, 2 балами – середній, 3 балами – високий. За формулою визначається індекс рівня ГВП (i):

$$i = n/N, \quad (4.1)$$

де N – загальна кількість вимірів критерію, n – сума балів. Здійснена за допомогою ЕОМ статистична обробка даних показала відповідність середніх числових значень таким рівням: 2,5–3 бали – високий рівень ГВП, 1,7–2,4 бала – середній, 1–1,6 бала – мінімальний. Оцінюючи кожний критерій ГВП за означеною програмою моніторингу, підраховувалося числове значення показника рівня ГВП у кожного магістранта, залученого до експерименту.

На етапі констатувального експерименту у 2014–2015 роках для виявлення основних показників ГВП магістрів з педагогіки вищої школи, умов і чинників ПМВПДС, які впливають на якість цієї підготовки, ми провели анкетування 185 магістрантів ПУЕТ різних спеціальностей за допомогою анкети відкритого типу. Протягом 2015–2017 навчальних років проводилися масові дослідження (додатки Ж–М). Виявлено чинники впливу на результат навчання і показники ГВП, які використані для побудови програми моніторингу якості НМСПВ. Результати констатувального зрізу дали підстави констатувати, що рівень ГВП за означеними критеріями не відповідав вимогам міжнародних стандартів ISO серії 9001:2015. З урахуванням виявлених недоліків ми удосконалили НМСПВ та її мотиваційно-цільовий і когнітивно-діяльнісний компоненти у професійному блоці і особистісний компонент у особистісному блоці.

У 2014–2015, 2015–2016 та 2016–2017 навчальних роках у констатувальному експерименті взяли участь магістранти контрольних та експериментальних груп ПУЕТ, ПНПУ, СДПУ, ХНЕУ, ЧНУ спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи”. У відборі до контрольних і експериментальних груп головним став принцип однакового співвідношення магістрантів: за рівнем ГВП – із мінімальним, середнім та високим рівнями; за попереднім досвідом проєктувальної діяльності; за віком і професійним досвідом; за статтю – юнаків і дівчат; за освітою – тих, які попередньо закінчили технікуми, коледжі, загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії, професійні училища; ; за сімейним станом; за умовами проживання – тих, які проживають вдома і які в гуртожитку. Подібною була матеріальна база для навчання, викладацький склад, природні умови та географічне положення. Учасниками експерименту були провідні ЗВО даного профілю – ПУЕТ, ПНПУ, СДПУ, ХНЕУ, ЧНУ.

Констатувальний експеримент 2014–2015 років показав значний відсоток (більше третини) магістрантів із мінімальним – 33,5–35,0% та з середнім (більше половини магістрантів) – 55,4–57,3% рівнем ГВП, що

викликано певними суб'єктивними й об'єктивними чинниками. У результаті констатувального експерименту були виявлені вузькі місця в організації ПМВПДС, а також, що її ефективність залежить від: якості навчальних комплексів проєктувально орієнтованих навчальних дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проєктування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” і дипломного проєктування; правильного підбору і застосування засобів і технологій навчання; рівня кваліфікації тьютора; відповідності навчального середовища меті і завданням означеної підготовки; створення у взаєминах тьютора і магістранта позитивного психологічного клімату. У 2015–2017 навчальних роках проведений формувальний експеримент, опис і результати якого подамо далі.

4.2. Реалізація науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем

Після висвітлення у попередніх розділах суті НМСПВ, логічно буде перейти до аналізу шляхів її реалізації.

Проведений аналіз теорії і практики показує, що для реалізації НМСПВ необхідні такі складники, як правова основа, методологічне обґрунтування і засоби фінансування.

У ПУЕТ реалізацію НМСПВ схвалювало й підтримувало керівництво ЗВО – ректор, проректори з наукової, виховної і навчально-методичної роботи, декани факультетів, завідувачі кафедр, куратори, працівники центру управління якістю освітньої діяльності університету. У вищі систематично проводився внутрішній аудит якості освітнього процесу, внутрішнє навчання викладачів і управлінського резерву, а також зовнішній аудит (зокрема, ресертифікаційний аудит у 2018 році) системи управління якістю освітньої діяльності університету на відповідність вимогам міжнародного стандарту ISO 9001:2015 аудиторами Органу сертифікації „ПРИРОСТ” (член DQS GmbH). ПУЕТ, відповідно до рішення аудиторської групи Органу сертифікації „ПРИРОСТ” Української асоціації якості отримав сертифікати IQNet, DQS і

УАЯ, які засвідчують, що університет впровадив та використовує систему управління якістю відповідно вимогам міжнародного стандарту ISO 9001:2015.

Внутрішній і зовнішній аудити допомогли побачити слабкі місця означеного проекту, а внутрішнє навчання викладачів забезпечувало корекцію НМСПВ, особливо стосовно її інформаційного і організаційного забезпечення.

Нами розроблений алгоритм етапів упровадження НМСПВ, розроблений на основі міжнародних стандартів ISO серії 9001:2015, який під час дослідження коректувався, доповнювався, і набув такого вигляду:

- 1) аналіз вихідних даних;
- 2) формулювання її мети у формі прогнозованих кінцевих результатів;
- 3) підбір і побудова змісту навчального матеріалу і процесів, необхідних для реалізації НМСПВ;
- 4) визначення структури і послідовності технологій навчання як навчальної діяльності магістранта, спрямованої на засвоєння змісту; установлення послідовності і взаємодії процесів НМСПВ;
- 5) підбір адекватних меті і змісту технологій навчання як системи процесуально-методичних дій викладача, пов'язаних із спрямуванням і контролем навчальної діяльності магістрантів; проведення відповідно до вимог міжнародних стандартів ISO опису процесів НМСПВ і формування вимог до документального оформлення й інформаційного забезпечення НМСПВ;
- 6) вироблення критеріїв і параметрів оцінювання, за якими можна об'єктивно діагностувати результати означеної підготовки; проведення внутрішнього аудиту якості НМСПВ для виявлення можливостей її удосконалення;
- 7) вироблення контрольного інструментарію – комплекту тестів, на основі мети навчання і параметрів оцінювання; забезпечення корекції документального оформлення й інформаційного забезпечення НМСПВ.

На *першому* етапі алгоритму – аналізі вихідних даних – визначалися вимоги магістрантів як головних суб'єктів НМСПВ, їхня мотивація на процес, можливість застосування проєктивної освіти й інноваційних технологій

навчання, зручність розкладу занять, проектувальна компетентність організаторів ПМВПДС, набір дисциплін університетського компонента тощо.

Другий етап алгоритму – формулювання її мети у формі прогнозованих кінцевих результатів – передбачав урахування базових цінностей і інтересів усіх суб'єктів НМСПВ (магістрантів, роботодавців, викладачів-тьюторів та інших категорій науково-педагогічного персоналу ЗВО, спонсорів, партнерів, держави, суспільства), ресурсного потенціалу ЗВО, зовнішніх умов і чинників НМСПВ, критеріїв оцінювання, термінів реалізації завдань тощо.

Третім, винятково важливим етапом у алгоритмі реалізації НМСПВ є підбір і побудова змісту навчального матеріалу і процесів, необхідних для означеної реалізації. В аналізі структурно-змістової підсистеми ПМВПДС уже розглядався алгоритм підбору і побудови змісту навчального матеріалу (підрозділ 3.2). Тепер звернемо увагу на розгортання процесів, необхідних для реалізації НМСПВ, оскільки і міжнародні стандарти ISO серії 9001:2015 орієнтовані на процесний підхід.

У дослідженнях, присвячених управлінню якістю підготовки майбутніх фахівців (О. Горбашко [165]), виділені три групи процесів: основні, менеджменту якості і забезпечення. НМСПВ орієнтована на вимоги законодавства з підготовки викладачів вищої школи у магістратурі в Україні. Це, насамперед, закони „Про освіту”, „Про вищу освіту” і Галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 8.000005 „Педагогіка вищої школи” специфічних категорій кваліфікації 231 „Викладач університетів та вищих навчальних закладів” [183]. З урахуванням цих вимог, основними процесами НМСПВ в експериментальних ЗВО є: а) формування освітньої програми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури; б) організація означеної підготовки. У кожному з цих процесів виділяються підпроцеси, які також підлягають декомпозиції. Так, наприклад, організація ПМВПДС передбачає процеси формування розкладу занять, навчального графіка, їх реалізацію, організацію проведення атестації магістрантів. Остання, у свою чергу, передбачає процеси проведення поточної атестації у ході семестру,

проміжної – іспити і заліки наприкінці семестрів, підсумкової – державна атестація, державні іспити, захист магістерських дипломних робіт.

На **четвертому** етапі алгоритму – визначенні структури і послідовності технологій навчання як навчальної діяльності магістранта, спрямованої на засвоєння змісту; установленні послідовності і взаємодії процесів НМСПВ, – визначено алгоритмізовану схему реалізації НМСПВ. Вихід одного процесу є входами інших наступних процесів (рис. 4.2).

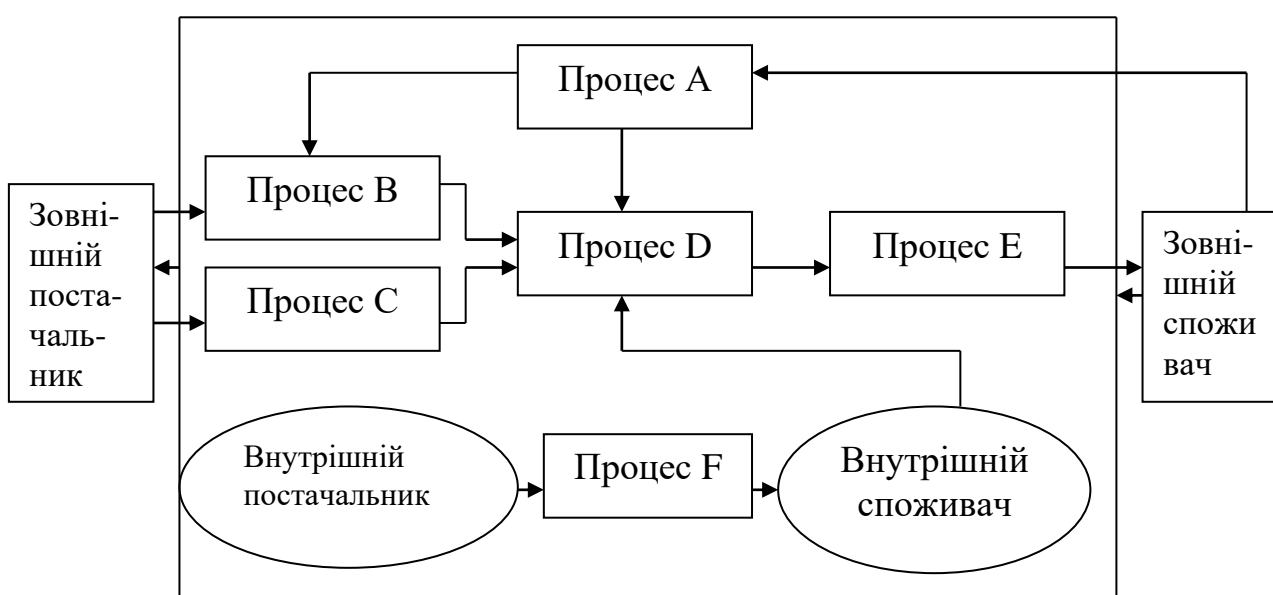


Рис. 4.2. Алгоритм реалізації НМСПВ у процесному підході

(за: [696, с. 371])

Отже, реалізацію НМСПВ забезпечують процеси:

- процес зворотного зв'язку з випускниками і роботодавцями (процес А);
- процес аналізу очікувань і задоволення потреб магістрантів (процес В);
- процес професійної орієнтації (процес С);
- процес науково-навчального супроводу означеної підготовки, який складає низка процесів – формування освітньої програми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, організація наукової і навчально-методичної роботи, формування навчальних планів, формування груп магістрів, розкладу занять і навчального графіка тощо (процес D);
- процес організації підготовки викладачів в умовах магістратури –

проведення занять з магістрантами, атестація магістрантів тощо (процес E);

– процес аналізу якості цієї системи з боку керівництва (процес F).

На *п'ятому* етапі алгоритму здійснювався підбір адекватних меті і змісту інноваційних технологій навчання – проектного, ситуаційного і дистанційного навчання, модульних, інформаційних, дослідницьких, технологій навчання тощо, опис яких поданий в аналізі технологічної підсистеми означеної підготовки (підрозділ 3.3); проводився опис процесів НМСПВ і формувалися вимоги до документального оформлення й інформаційного забезпечення НМСПВ відповідно до вимог міжнародних стандартів ISO серії 9001:2015.

На *шостому* етапі алгоритму реалізації НМСПВ було вироблено критерії і параметри оцінювання, за якими можна об'єктивно діагностувати результати означеної підготовки; проводився внутрішній аудит якості НМСПВ для виявлення можливостей її удосконалення. На *сьомому* – вироблення контрольного інструментарію – розроблявся комплект тестів на основі мети навчання і параметрів оцінювання; забезпечувалася корекція документального оформлення й інформаційного забезпечення НМСПВ. Ці етапи проводилися як обов'язкові процедури, визначені міжнародними стандартами ISO серії 9001:2015. Аудит був систематичним, незалежним і документованим процесом одержання даних про якість системи означеної підготовки майбутніх викладачів й об'єктивного її оцінювання з метою встановлення рівня досягнення її критеріїв, результативності запровадження і підтримки в робочому стані процесів НМСПВ. Постійний внутрішній аудит дозволив виявити сфери необхідного удосконалення НМСПВ і забезпечити корекцію її документального оформлення й інформаційного забезпечення.

Результати застосування алгоритму реалізації НМСПВ у формувальному експерименті наводять на висновок про необхідність організованої підготовки викладача до проектувальної діяльності, адже за стихійної підготовки навіть в умовах модернізації (згідно інших формулювань – реформації, революції, розвитку) системи вищої освіти в Україні ця проблема постає досить гостро –

усі перетворення у сучасних ЗВО пов'язані з функціями викладача. Має змінитися парадигма підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, відбутися перехід до індивідуально-творчих технологій від масових репродуктивних лекційно-семінарських форм і методів викладання. Викладач вищої школи має готувати фахівців, здатних до повноцінної самореалізації і саморозвитку в обраній професії, які мають потребу в професійній самоосвіті. Тому видатною є роль підготовки майбутніх викладачів як яскравих індивідуальностей до проектування дидактичних систем, з їх правом на відповідальність за власний проект дидактичної системи.

Згідно з даними досліджень, самі викладачі оцінюють організовані форми означеної підготовки нижче, ніж самостійну роботу [693, с. 268]. Це пояснюється тим, що більшість поширених форм ПМВПДС орієнтовані на зростання наукового рівня, а не цілеспрямованої підготовки до проектувальної діяльності як складника педагогічної майстерності. Тому найчастіше вони удосконалюють свою проектувальну діяльність шляхом самоосвіти, практично стихійно. На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є перехід до безперервної освіти.

ПМВПДС здійснювалася на мотиваційно-орієнтаційному, змістово-практичному, контрольному-коригувальному етапах.

Так, метою *мотиваційно-орієнтаційного етапу* було формування педагогічної спрямованості майбутніх викладачів вищої школи на здійснення проектувальної діяльності, орієнтація їх на самовдосконалення у проектуванні дидактичних систем. Завдання викладача полягало в заохоченні і підтримці бажання магістранта розвивати свою готовність до проектування дидактичних систем, до професійного самовдосконалення, надання допомоги у пошуку інформації про проектувальну діяльність викладача вишу. Основною характеристикою процесу підготовки до проектування дидактичних систем були процеси самостійного пошуку необхідної інформації і знань, самооцінки й оцінки результатів одногрупників. Визначальними при цьому були

відповідні форми занять: дискусії, вирішення проблемних завдань, різні види ділових і рольових ігор, рефлексивні тренінги.

Так, розвитку позитивної мотивації, інтересу до проектування дидактичних систем сприяло використання в навчальному процесі цікавих фактів про ефективні дидактичні системи в історії розвитку вищої освіти, інформації про сучасні тенденції підготовки фахівців в умовах інформаційного суспільства, кросвордів („Дидактичні системи”, „Технології навчання”, „Навчальне середовище”, „Засоби навчання”, „Глосарій теорії проектування дидактичних систем” тощо), створення атмосфери психологічного комфорту, заохочення навчальних досягнень магістрантів (віра в його проектувальні можливості, створення умов для вибору магістрантом індивідуальної траєкторії вивчення курсу „Дидактичні системи у вищій школі” тощо).

На стимулювання інтересу до проектування дидактичних систем, розвиток позитивного ставлення до самовдосконалення у проектувальній діяльності впливало ознайомлення студентів з вимогами до проектування дидактичних систем як виду навчальної діяльності педагога; анкетування, у якому вивчалися можливості впровадження магістрантами проектів власних дидактичних систем; опанування ними способами самодіагностики (психодіагностики) інтелектуальної, мотиваційної, ціннісної, емоційної і вольової сфер для побудови біфуркаційної індивідуальної траєкторії професійно-творчої самореалізації у проектуванні дидактичних систем; різноманітні позааудиторні заходи за тематикою проектування дидактичних систем: майстер-класи кращих викладачів університету з різноманітних тем („Ефективне навчання лідерству”, „Використання тренінгових технологій навчання у підготовці фахівців для підприємницької та управлінської діяльності”, „Проблеми впровадження тренінгових методів навчання в українській вищій школі”, „Методика проведення і конструювання ділових ігор”, „Методика навчання за кейс-методом” тощо); творчі зустрічі з провідними науковцями, викладачами, ректорами університетів; круглі столи

(„Актуальні питання проектування дидактичних систем у вищій школі”); дискусії („Викладач третього тисячоліття: який він? ”, „Що таке готовність викладача до проектування дидактичних систем?”, „Як ти готуєшся стати викладачем вишу?”, „Від чого залежить якість проекту дидактичної системи?”); дебати („Інновації у вищій школі: за і проти”; „Проективна освіта: за і проти?”).

В експериментальних групах використовували матеріали підручників та розроблені автором навчально-методичні посібники, завдання яких були спрямовані на розвиток умінь проектувати дидактичні системи. У навчанні магістрантів КГ використовувався лише зміст підручників.

На *змістово-практичному етапі* відбувалося формування всіх показників готовності магістрантів до проектування дидактичних систем.

Так, опануванню знань проектувальної діяльності магістрантів сприяло вивчення дисциплін із циклу професійної та практичної підготовки: „Інформаційні технології в освіті”, „Соціальна та екологічна безпека діяльності”, „Дидактичні системи у вищій школі”, „Педагогічна та професійна психологія”, „Педагогічний контроль в системі освіти”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі”, „Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні” (V–VI курси). Самостійній роботі майбутніх викладачів, орієнтованій на опанування проектувальною діяльністю, приділялася значна увага.

Систематизації та узагальненню знань майбутніх викладачів сприяло вивчення курсів „Дидактичні системи у вищій школі” (V–VI курси) і „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця” (V курс). На ефективне опанування магістрантами проектувальними вміннями і знаннями спрямовувалося проведення нетрадиційних лекцій (лекцій-консультацій, бінарних лекцій, лекцій-дискусій тощо), практичних і семінарських занять, у яких застосовувалася низка засобів підготовки до проектування дидактичних систем майбутніх викладачів вищої школи, а саме: електронні підручники,

текстово-графічні (опорні схеми, таблиці) та дидактико-методичні матеріали, демонстраційні предмети й матеріали, інформаційні ресурси комп'ютерної мережі Internet; технологічні карти занять; періодичні видання, методичні розробки; аудіовізуальні засоби навчання (педагогічні кінофрагменти, відеотека занять) тощо.

Магістранти вчилися проектувати технології навчання, які забезпечували ефективне спілкування – дискусійні, імітаційні, дослідницькі в групах, технології ситуаційного навчання, технології організації групової навчальної діяльності, соціально-психологічні тренінги.

Зважаючи на процес інтеграції дидактики вищої школи і практики вищої освіти із сучасними інформаційними технологіями навчання, появу нового спектру інструментів і засобів спільної роботи педагогів і магістрантів, необхідність проектувальних дій майбутніх викладачів з використанням цих інформаційних технологій, магістранти вчилися створювати електронні підручники, використовувати на заняттях мережу Інтернет, створювати контролюючі програми тощо. Формувалися засади педагогічної майстерності майбутнього викладача у проектуванні інноваційних технологій навчання (проектного, ситуаційного і дистанційного навчання, модульних, інформаційних, дослідницьких, технологій навчання тощо).

Активізації творчого потенціалу майбутнього викладача, сприйняття ним цінностей проектування дидактичних систем і зростання його проектувальних умінь сприяло виконання практичних робіт („Проектування і проведення нестандартної лекції, семінару”, „Створення сприятливого творчого навчального середовища”, „Методика запровадження проєктивної освіти”, „Планування та проведення занять з використанням інноваційних технологій навчання”, „Педагогічна діагностика на службі викладача”); проведення проблемних семінарів („Проектування і проведення педагогічного експерименту”, „Основні документи, в яких фіксується проєкт дидактичної системи”, „Проектувальна діяльність педагога”, „Навчально-методичний комплекс дисципліни як проєкт дидактичної системи”, „Проектування змісту

дидактичної системи на основі професіограми фахівця”); дидактичних вебінарів („Розвиток, самоактуалізація і самореалізація особистості студента як мета навчання”, „Технологія навчання у співпраці”, „Інтеграція вищої освіти України в загальноєвропейський освітній простір”, „Забезпечення безперервного самостійного навчання”); написання дидактичних есе („Проектування інформаційних технологій професійної підготовки фахівців”, „Проектування технологій дистанційного навчання”, „Проектування технології дослідницького навчання”); створення „дидактичного портфоліо” (зміст якого становлять: документи, що регламентують проектування дидактичних систем викладачем; проекти дидактичних систем; результати інформаційного пошуку; матеріали педагогічних практик; статті і тези доповідей, матеріали для подальшого використання у проектуванні дидактичних систем, плани, конспекти, технологічні карти, мультимедійні презентації, диференційовані завдання тощо).

Значна увага в роботі з магістрантами надавалася опануванню ними уміннями самоаналізу, рефлексії та корекції проектувальної діяльності, тому кожен виконаний проект чи проведене заняття закінчувалися рефлексією („Що з надбань викладачів я візьму до власного досвіду?”, „Яких знань і вмінь проектувальної діяльності мені не вистачає?”, „Якими видами проектувальної діяльності я опаную?”, „Що робило ефективною роботу над проектом у групі?”, „Що гальмувало виконання завдання?”, „У проекті мені сподобалося ...”, „Для мене найскладніше було...” тощо).

Особливу значущість мала організація самостійної роботи магістрантів щодо проектування дидактичних систем під час демонстрації своїх досягнень на позааудиторних заходах (зокрема, „Панорама творчих проектів дидактичних систем”, „Дидактичний турнір”, „Віртуальна подорож у майбутній проект дидактичної системи”), виконання курсових і дипломних робіт, презентації проектів на науково-практичних конференціях, на усіх видах педагогічної практики. Під час проходження практики відбувалося

перетворення отриманих знань і вмінь проектування дидактичних систем в інструмент творчого опанування змісту майбутньої викладацької діяльності.

Результатом цього етапу було поглиблення знань з проектування дидактичних систем, упровадження цих знань у практичну проектувальну діяльність, формування у магістрантів почуття задоволення від процесу і результатів роботи на основі сформованих проектувальних знань, навичок і умінь, а також особистісних здібностей і якостей, а саме: активності, самостійності, креативності, оптимізму, самоконтролю, інтелекту, працьовитості, здатності об'єктивно оцінювати ситуацію, впевненості в собі; вироблено практичні вміння та навички проектування дидактичних систем; набула стійкості мотивація до проектувальної діяльності.

Підготовка магістранта до проектування дидактичних систем спрямовувалася на забезпечення вимог до нього як проектанта: 1) високий рівень психолого-педагогічної і методичної культури, 2) поєднання професіоналізму і гнучкості мислення, 3) винахідливість, 4) впевненість у собі, 5) розвинута інтуїція, творча уява, 6) критична самооцінка, 7) здатність до постійного саморозвитку і самовдосконалення.

Пропонована нами НМСПВ містила систему тренінгів і семінарів, де проводилася підготовка майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем. Застосовувався метод моделювання дидактичної системи, оскільки він допомагав акцентувати увагу магістрантів на основних, спеціально виділених сторонах дидактичної системи, її якостях, ознаках, зв'язках, відносинах, а сама модель була простою і наочною, зручною і доступною для аналізу (рис. 2.1).

Методологічними підходами, на основі яких здійснювалася ПМВПДС, були: синергетичний, системний, технологічний, діяльнісний, андрагогічний, особистісний, середовищний підходи, доповнені акмеологічним, культурологічним, аксіологічним, компетентнісним, деонтологічним і проектно-орієнтованим полівалентним інтегративним підходом.

Щодо синергетичного підходу до ПМВПДС, важливими були положення, пов'язані з розглядом співвідношення зовнішнього впливу і

саморегуляції майбутнього педагога. Магістранту шлях розвитку його проектувальної діяльності не нав'язувався, адже він як нелінійна система не має жорстко діяти за запропонованими алгоритмами. Корекція проектувальної діяльності майбутнього викладача є складним варіативним процесом з ймовірним результатом. Він вибирав найбільш оптимальне рішення, орієнтувався на свої ціннісні переваги. У точках біфуркації, на які виходили учасники тренінгів, застосовувалися правильно організовані незначні резонансні впливи на індивідуальний стиль діяльності майбутнього викладача. Згідно синергетичного підходу, означена підготовка можлива за умови активного залучення внутрішніх (і зовнішніх) можливостей і ресурсів.

Психологічні особливості майбутнього викладача як суб'єкта проектування дозволяє теоретично осмислити акмеологічний підхід. Не завжди магістрант набуває уявлень про найдосконаліші способи самоорганізації для проектування дидактичних систем, він перебуває між ідеальним способом самоорганізації і реальним, часто неоптимальним. У постійному вирішенні протиріччя між внутрішніми потребами й об'єктивними умовами проектувальної діяльності проявляється активність магістранта, виробляється індивідуальний спосіб організації проектування дидактичних систем, що є інтегралом об'єктивних характеристик його професійності. Проектуючи власну дидактичну систему, майбутній викладач знімає психологічні бар'єри, якісно перетворює себе, знаходить можливості розвитку значимих для проектувальної діяльності якостей, переосмислює професійні очікування, виробляє власний стиль проектування дидактичних систем.

Культурологічний підхід, який нині широко застосовується, дав можливість розглядати ПМВПДС на широкому тлі, вивчити загальні закономірності, принципи розвитку культури особистості і соціуму, взаємозалежності і взаємозв'язки. Варто створити умови навчального середовища для самовизначення майбутнього викладача в проектувальній діяльності, які є певною гармонійною цілісністю творчої дії, культури знань і мислення, почуттів, спілкування, поведінки на основі індивідуального досвіду.

Низький рівень професійної культури здобувача ступеня магістра пов'язаний із неефективним проектуванням. Його культуротворча функція полягає у творчому характері проектувальної діяльності: він самоудосконалювався, створював свій стиль, пізнавав себе, створював умови для творчої самореалізації у проектуванні дидактичних систем для перетворення освітнього середовища і розвитку професійних взаємовідносин.

Готуючи магістранта до проектувальної діяльності, слід зважати, що ця діяльність є важливою категорією культури, її складовою частиною, та динамічно мінливою підсумковою системою (зовнішньою формою) її конкретних проявів (В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко [88], І. Ісаєв [267]), В. Слободчиков [657]). Тренінг розвиває професійну культуру майбутнього педагога, яку презентують способи орієнтації і вирішення завдань проектування дидактичних систем, індивідуально вироблені стратегії, що сприяють переведенню проектувальних умінь у бажаний стан.

Побудова системи тренінгів у ПМВПДС має базуватися на специфічних особливостях навчання дорослої людини: 1) магістранти не приймуть на віру твердження організаторів ПМВПДС, якщо з кожного твердження не буде чіткого логічного висновку, чи йому самому буде надана можливість проаналізувати ситуацію проектування дидактичної системи на основі мислення, етапів аналізу і його логіки; 2) потреба в означеній підготовці виникає найчастіше на основі потреби набуття власного досвіду проектування дидактичних систем у зв'язку з новими вимогами до діяльності викладача; 3) добровільна участь у тренінгах часто продиктована можливістю обміну інформацією і досвідом проектування дидактичних систем.

Провідними принципами ПМВПДС під час тренінгів обрані такі:

- усвідомленої перспективи (ставлення педагога до прийняття й усвідомлення комплексної мети навчання проектування дидактичних систем як особистісно значимої, поетапна програма дій із зазначенням результату);
- варіативності (орієнтація кожного майбутнього викладача вищої школи на розробку власної стратегії і програми проектувальної діяльності,

створення цілісного уявлення про проектування дидактичних систем);

– рефлексивної креативності (означена підготовка організовується на основі індивідуально-творчого підходу до засвоєння знань з використанням сучасних технологій навчання у руслі проєктивної освіти);

– гнучкості (створення адаптивної структури тренінгів, залежної від рівня ГВП, передбачуваного кінцевого результату, результатів проходження магістрантом етапів навчання проектуванню дидактичних систем);

– інтерактивності (використання досвіду майбутнього викладача як джерела означеної підготовки, взаємозв'язок у структурі проєктувальної діяльності пізнавальних процесів і логіки становлення професіонала);

– індивідуального консультування (консультування майбутнього викладача зі змісту проектування дидактичних систем, вибору оптимальних шляхів і методів досягнення мети з урахуванням індивідуальних особливостей [693, с. 271–272]).

Від тренера, який є ключовою фігурою означеної підготовки, вимагається: загальна і педагогічна ерудиція, методологічне мислення, сприйнятливність до інновацій, високий рівень проєктувальної діяльності, демократичне мислення, високий рівень організаторських умінь, професійна поведінка і прагматизм, гнучкість взаємин, здатність орієнтуватися у нестандартній ситуації.

Обов'язковою умовою повноцінного функціонування НМСПВ є реалізація її системотворчих функцій. Пропонована нами система тренінгів реалізує такі функції: інформаційну, організаційно-комунікативну, оціночно-прогностичну, індивідуально-виховну, технологічну, регуляторно-корекційну, гуманістичну і творчо-розвиваючу.

Головними системотворчими зв'язками є поєднання процесів гуманітаризації, гуманізації, інтеграції, особистісної і діяльнісної орієнтації, комунікації на різних рівнях і етапах навчання, активне взаємопроникнення процесів соціалізації і професіоналізації. На цій основі і проєктувався зміст означеної підготовки, її форми і методи, визначалися критерії і показники ГВП

як результату ПМВПДС. Особливістю проходження магістрантами цих тренінгів є те, що уміння, знання і навички проектування дидактичних систем, які на початкових етапах означеної підготовки переважали, мали переосмислюватися в процесі практичної діяльності, діалектично заперечуватися і ставати якісно більш досконалішими структурами.

Метою *мотиваційно-орієнтаційного* етапу є формування педагогічної спрямованості майбутніх викладачів вищої школи на здійснення проектувальної діяльності, орієнтація їх на самовдосконалення у проектуванні дидактичних систем. Свідома мета проектувальної діяльності майбутніх викладачів є засобом управління навчанням, визначає вибір способів дій, зв'язує результати дій із прогнозованим результатом. Прийняття мети, усвідомлення її важливості і значимості значно впливає на мотивацію навчання магістранта. Розвиток умінь проектування як складників проектувальної компетентності є, насамперед, внутрішнім процесом, у результаті якого відбувається зміна мотивів, свідомості, позиції, набувається досвід. Мета, висунута з урахуванням мотивів, визначила напрями побудови змісту ПМВПДС. Чим очевиднішим є взаємозв'язок змісту і мети ПМВПДС, тим означена підготовка структурованіша й ефективніша.

Зміст ПМВПДС у формі тренінгу базується на використанні модульного підходу до проектування змісту навчання, що дозволяє диференціювати його зміст шляхом групування модулів, що забезпечують, залежно від потреб магістрантів, подання тренінгу в повному, скороченому і поглибленому варіантах. Вони самостійно вибирали той варіант, який відповідав початковому рівню їхньої ГВП і забезпечував індивідуальний темп освоєння програми. Акцент організатор тренінгу робив на консультативно-координуючій функції.

Зміст тренінгів складався з комплексу взаємозалежних модулів (додаток П). З метою оптимальної організації тренінгів важливо було мати інформацію про вихідний стан ГВП кожного магістранта на початку задіяння управлінських впливів, про зміни ГВП після попереднього впливу і визначати

можливість подальших впливів на ГВП з урахуванням динаміки оволодіння магістрантом технологією проектування дидактичних систем. Для цього було розроблено пакет діагностичних матеріалів у публікаціях: „Компоненти структури підготовленості викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем” [392], „Критерії готовності майбутнього викладача до проектування дидактичних систем” [393], „Моніторинг якості системи підготовки викладача вищої школи” [398], „Розвиток комунікативних навичок викладача” [406] та ін.

Перший, *діагностичний* модуль, який розпочинав тренінги, присвячувався знайомству з групами магістрантів, діагностиці їхніх запитів і інтересів і проблемі подальшого розвитку їхнього студентського колективу. Магістранти знайомилися з вимогами до проектування дидактичних систем, вивчали за допомогою анкети можливості впровадження інноваційних ідей у своєму ЗВО (додаток Р). Розглядалися можливості психодіагностики ГВП як критерію ефективності НМСПВ. У цьому модулі кожним магістрантом вивчалися індивідуальні характерні риси власної особистості, зокрема, особливості структури і функцій інтелекту, особливості ціннісної, мотиваційної, вольової, емоційної сфери. У результаті оволодіння модулем кожний магістрант набув рефлексивних умінь, практичних методів професійно-творчого саморозвитку, оперування способами самодіагностики (психодіагностики), навчився самостійно вибудовувати біфуркаційну індивідуальну траєкторію проектувальної діяльності, що складалася в умовах творчого освітнього середовища ЗВО відповідно до його цінностей, бажань, здібностей, психофізичних можливостей тощо.

Другий модуль – *методологічний*, у ньому розглядалися методологічні аспекти проектувальної діяльності, особливості проектування складників дидактичної системи (мети, змісту, засобів, методів, форм організації навчання, способів контролю і корекції, навчального середовища). Він орієнтував магістрантів на набуття базових теоретичних знань про сутність проектування дидактичних систем, про інноваційні процеси у світовій і в

українській дидактиці, про механізми і компоненти розвитку у майбутнього викладача вищої школи індивідуального стилю проектувальної діяльності.

Під час вивчення третього модулю, *мотиваційного*, розвитку позитивної мотивації, інтересу до проектування дидактичних систем сприяло використання в навчальному процесі цікавих фактів про ефективні дидактичні системи в історії розвитку вищої освіти, інформації про сучасні тенденції підготовки фахівців в умовах інформаційного суспільства, кросвордів („Дидактичні системи”, „Технології навчання”, „Навчальне середовище”, „Засоби навчання”, „Глосарій теорії проектування дидактичних систем” тощо), створення атмосфери психологічного комфорту, заохочення навчальних досягнень магістрантів (віра в проектувальні можливості майбутнього викладача, створення умов для вибору магістрантом індивідуальної траєкторії вивчення курсу „Дидактичні системи у вищій школі” тощо).

На стимулювання інтересу до проектування дидактичних систем, розвиток позитивного ставлення до самовдосконалення у проектувальній діяльності впливало ознайомлення студентів з вимогами до проектування дидактичних систем як виду навчальної діяльності педагога; анкетування, у якому вивчалися можливості впровадження магістрантами проектів власних дидактичних систем; різноманітні позааудиторні заходи за тематикою проектування дидактичних систем: майстер-класи кращих викладачів університету з різноманітних тем („Ефективне навчання лідерству”, „Використання тренінгових технологій навчання у підготовці фахівців для підприємницької та управлінської діяльності”, „Проблеми впровадження тренінгових методів навчання в українській вищій школі”, „Методика проведення і конструювання ділових ігор”, „Методика навчання за кейс-методом” тощо); творчі зустрічі з провідними науковцями, викладачами, ректорами університетів; круглі столи („Актуальні питання проектування дидактичних систем у вищій школі”); дискусії („Викладач третього тисячоліття: який він?”, „Що таке готовність викладача до проектування дидактичних систем?”, „Як ти готуєшся стати викладачем вишу?”, „Від чого

залежить якість проекту дидактичної системи?"); дебати („Інновації у вищій школі: за і проти”; „Проективна освіта: за і проти?”).

В експериментальних групах використовували матеріали підручників та розроблені автором навчально-методичні посібники, завдання яких були спрямовані на розвиток умінь проектувати дидактичні системи. У навчанні магістрантів КГ використовувався лише зміст підручників.

Четвертий модуль, *змістово-практичний* (назва якого співпадає із відповідним етапом ПМВПДС), магістранти вчилися проектувати технології навчання, які забезпечували ефективне спілкування в групах – дискусійні, імітаційні, дослідницькі, технології ситуаційного навчання, технології організації групової навчальної діяльності, соціально-психологічні тренінги („НЛП педагогічної ефективності”). У модулі формувалися засади педагогічної майстерності майбутнього викладача у проектуванні інноваційних технологій навчання (проектного, ситуаційного і електронного навчання, модульних, інформаційних, дослідницьких технологій навчання).

Використовувалися можливості для підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем під час вивчення дисциплін із циклу професійної та практичної підготовки: „Інформаційні технології в освіті”, „Соціальна та екологічна безпека діяльності”, „Дидактичні системи у вищій школі”, „Педагогічна та професійна психологія”, „Педагогічний контроль в системі освіти”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі”, „Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні” (V–VI курси). Значна увага надавалася відпрацюванню вмінь проектувальної діяльності під час самостійної роботи магістрантів.

Систематизації та узагальненню знань майбутніх викладачів сприяло вивчення курсів „Дидактичні системи у вищій школі” (V–VI курси) і „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця” (V курс). На ефективне опанування магістрантами проектувальними вміннями і знаннями спрямовувалося проведення нетрадиційних лекцій (лекцій-консультацій, бінарних лекцій, лекцій-дискусій тощо), практичних і семінарських занять, у

яких застосовувалася низка засобів підготовки до проектування дидактичних систем майбутніх викладачів вищої школи, а саме: електронні підручники, текстово-графічні (опорні схеми, таблиці) та дидактико-методичні матеріали, демонстраційні предмети й матеріали, інформаційні ресурси комп'ютерної мережі Internet; технологічні карти занять; періодичні видання, методичні розробки; аудіовізуальні засоби навчання (педагогічні кінофрагменти, відеотека занять) тощо.

Зважаючи на процес інтеграції дидактики вищої школи і практики вищої освіти із сучасними інформаційними технологіями навчання, появу нового спектру інструментів і засобів спільної роботи педагогів і магістрантів, необхідність проектувальних дій майбутніх викладачів з використанням цих інформаційних технологій, магістранти вчилися створювати електронні підручники, використовувати на заняттях мережу Інтернет, створювати контролюючі програми тощо.

Активізації творчого потенціалу майбутнього викладача, сприйняття ним цінностей проектування дидактичних систем і зростання його проектувальних умінь сприяло виконання практичних робіт („Проектування і проведення нестандартної лекції, семінару”, „Створення сприятливого творчого навчального середовища”, „Методика запровадження проєктивної освіти”, „Планування та проведення занять з використанням інноваційних технологій навчання”, „Педагогічна діагностика на службі викладача”); проведення проблемних семінарів („Проектування і проведення педагогічного експерименту”, „Основні документи, в яких фіксується проєкт дидактичної системи”, „Проектувальна діяльність педагога”, „Навчально-методичний комплекс дисципліни як проєкт дидактичної системи”, „Проектування змісту дидактичної системи на основі професіограми фахівця”); дидактичних вебінарів („Розвиток, самоактуалізація і самореалізація особистості студента як мета навчання”, „Технологія навчання у співпраці”, „Інтеграція вищої освіти України в загальноєвропейський освітній простір”, „Забезпечення безперервного самостійного навчання”); написання дидактичних есе

(„Проектування інформаційних технологій професійної підготовки фахівців”, „Проектування технологій дистанційного навчання”, „Проектування технології дослідницького навчання”); створення „дидактичного портфоліо” (зміст якого становлять: документи, що регламентують проектування дидактичних систем викладачем; проекти дидактичних систем; результати інформаційного пошуку; матеріали педагогічних практик; статті і тези доповідей, матеріали для подальшого використання у проектуванні дидактичних систем, плани, конспекти, технологічні карти, мультимедійні презентації, диференційовані завдання тощо).

У п'ятому модулі проходив обмін досвідом запровадження інноваційних технологій навчання та проектування даного процесу у ЗВО. Значна увага в роботі з магістрантами надавалася опануванню ними уміннями самоаналізу, рефлексії та корекції проектувальної діяльності, тому кожен виконаний проект чи проведене заняття закінчувалися рефлексією („Що з надбань викладачів я візьму до власного досвіду?”, „Яких знань і вмінь проектувальної діяльності мені не вистачає?”, „Якими видами проектувальної діяльності я опаную?”, „Що робило ефективною роботу над проектом у групі?”, „Що гальмувало виконання завдання?”, „У проекті мені сподобалося...”, „Для мене найскладніше було...” тощо).

Особливу значущість мала організація самостійної роботи магістрантів щодо проектування дидактичних систем під час демонстрації своїх досягнень на позааудиторних заходах (зокрема, „Панорама творчих проектів дидактичних систем”, „Дидактичний турнір”, „Віртуальна подорож у майбутній проект дидактичної системи”), виконання курсових і дипломних робіт, презентації проектів на науково-практичних конференціях, на усіх видах педагогічної практики. Під час проходження практики відбувалося перетворення отриманих знань і вмінь проектування дидактичних систем в інструмент творчого опанування змісту майбутньої викладацької діяльності.

По суті, у цьому модулі здійснювалося узагальнення знань і вмінь викладача вищої школи з теорії і практики проектування дидактичних систем

відповідно до завдань удосконалення вищої освіти в сучасних умовах. Серед форм опанування проектувальною діяльністю, після ознайомлення з досягненнями науки і практики проектування дидактичних систем, з інноваційними технологіями підготовки фахівців застосовувалася модерація як особливий вид управління діяльністю магістрантів та їх консультування.

Вибір альтернативних програм тренінгів (модулів) проводився за результатами вивчення рівня ГВП і початкових знань магістрантів про проектування дидактичних систем. Програми тренінгів коректувалися для кожної магістерської групи з урахуванням їхніх інтересів і замовлень.

Педагогічний інструментарій технологічної підсистеми НМСПВ орієнтований на групові форми навчання, спільну діяльність магістрантів. Поряд із традиційними методами занять (лекції, семінари) здобули поширення моделювання й аналіз практичних ситуацій, вирішення професійних завдань, ділові ігри, тренінги тощо. Вони сприяли росту ГВП, проектувальної майстерності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.

На *контрольно-коригувальному етапі* здійснення ПМВПДС процес навчання на тренінгах розглядався як рефлексивне управління: викладач (т'ютор) – зміст – діяльність проектування магістрантів. Основні перехідні стани процесу ПМВПДС діагностувалися різними способами: шляхом взаємоконтролю, експрес-контролю, самоконтролю, вхідного, проміжного та підсумкового контролю.

Система тренінгів урахувала основні вимоги законодавства України, спрямованого на модернізацію ЗВО. Апробація системи тренінгів проводилася на базі ПУЕТ, ПНПУ. Вивчення суб'єктивної задоволеності різних груп студентів підготовкою у магістратурі (дані 2014–2018 рр.), виявило статистично значимі розходження за показником „практична користь” (експериментальні групи дали більш високі оцінки, ніж контрольні). У той же час за показником „інтерес” значимих розходжень не виявлено. Це, на наш погляд, свідчить про те, що реалізація освітньої програми „Педагогіка вищої школи” з позицій діяльнісного проектування була магістрантам прагматично

кращою, ніж з інших освітніх програм. Відвідуваність занять і активність магістрантів проектних груп є суттєво вищою, цим виявляється позитивне ставлення магістрантів до пропонованої освітньої програми.

Розвитку позитивних мотивів ГВП, пізнавального інтересу до проектування дидактичних систем, формування педагогічних переконань, проектувального мислення сприяла музейна педагогіка. Так, майбутні викладачі вищої школи мали можливість відвідувати музей-заповідник Антона Семеновича Макаренка на території с. Ковалівка Полтавського району, кімнати-музеї А. Макаренка і В. Сухомлинського у ПНПУ, музей В. Короленка в м. Полтаві, музей історії ПУЕТ та ін.

Нами виявлено тісний зв'язок проектувальних, прогностичних і управлінських функцій викладачів вищої школи. Аналіз їхнього досвіду показує наявність у їхній роботі елементів передбачення і проектування. На початку роботи з академічною групою студентів викладач визначає, якими у перспективі він хоче їх бачити на час випуску; складає план досягнення цієї мети; визначає завдання роботи з цим колективом; планує стрижневі завдання. З'ясування вимог до проектанта дидактичних систем показує, що проектувальна діяльність викладача передбачає інтеграцію і певне співвідношення норми і творчості, традицій і новаторства. Магістранту важливо як мати бездоганне знання апробованих методів і засобів проектувальної діяльності, оптимально їх використовувати, так і проявляти творчість, удосконалювати і розвивати свій власний досвід і інтегрований досвід інших викладачів.

Для ПМВПДС використовується синтез різноманітних знань: філософських, педагогічних, психологічних, історичних, соціологічних, екологічних, інформаційних, технічних, медичних, правових тощо. Проекти дидактичних систем є більш гнучкі у порівнянні з технічними проектами і мають певний резерв для корекції окремих конструктивних вузлів (наприклад, застосування неактуальних технологій означеної підготовки компенсується старанною, послідовною самостійною роботою магістрантів; недостатній

рівень мотивації оволодіння проектуванням дидактичних систем – застосуванням сучасних ефективних технологій навчання, які відповідають потребам та інтересам магістрантів тощо).

Проектувальна діяльність майбутнього викладача вищої школи є інтелектуальним інтегральним засобом, що забезпечує процес перетворення потенційного в актуальне, теоретичного в практичне, природного в штучне. Проекти і схеми рефлексивної діяльності допомагали мислеліянню магістранта і росту його ГВП. У проектах дидактичних систем магістрантів утверджувалася інноваційна ідеологія прийняття продуктивних рішень, реалізувалися прикладні і стратегічні завдання ПМВПДС, забезпечувалася ефективність і оптимальність функціонування НМСПВ.

Значний фактичний матеріал для удосконалення НМСПВ надавав ретельний аналіз участі магістрантів освітньої програми „Педагогіка вищої школи” у різноманітних науково-практичних конференціях, семінарах, обмінах досвідом з науковцями і викладачами. Зокрема, за результатами науково-методичних конференцій у ПУЕТ щорічно видавалися відповідні збірники, у т.ч. збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу.

Беззаперечно, в епоху інформаційного суспільства проектування стає найважливішим видом діяльності викладача вищої школи. Магістрант освітньої програми „Педагогіка вищої школи”, проектуючи дидактичну систему, повинен розглядати проектування як самостійний і універсальний у соціокультурному контексті тип діяльності, спрямований на створення дидактичної системи із гарантованою функціональною і споживчою якістьми, а тому бути соціальним менеджером і підприємцем.

Отже, для формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем на високому рівні необхідне удосконалення умінь і якостей під час залучення майбутніх викладачів до ситуацій самостійного оперування отриманими знаннями і професійними вміннями у проектувальній діяльності, що наближена до майбутньої професійної

практики, а також у процесі аналізу своєї проектувальної діяльності та діяльності своїх одногрупників з метою пошуку шляхів її удосконалення.

На контрольній-коригувальному етапі здійснення ПМВПДС проводилися аналіз, оцінка й самооцінка здобутих магістрантами результатів щодо сформованості їхньої готовності до проектування дидактичних систем за визначеними критеріями та показниками, а також вносилися необхідні корективи та зміни в процес її формування (описані у підрозділі 4.1).

4.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

З метою пошуку критеріїв якості процесів, пов'язаних з функціонуванням НМСПВ, відбору груп для формувального експерименту та контрольних груп, виявлення слабких сторін і створення умов для поліпшення якості НМСПВ у ПУЕТ, ПНПУ, СДПУ, ХНЕУ, ЧНУ було проведено декілька етапів констатувального експерименту, який здійснювався з участю дисертантки й аудиторів якості – у травні 2014 року, у вересні-жовтні 2014 року, у березні 2015 року та у травні 2015 року. Всього досліджено 581 магістрант 5-6 курсів денної і заочної форм навчання цих вишів.

Моніторинг якості НМСПВ проводився за допомогою анкети, яка вимірювала за семибальною шкалою якість проектувальної діяльності магістранта на основі його самооцінки за психологічною (мотиваційний, операційний, інформаційний, регуляторний складники) і організаційно-методичною (складники – теоретична і практична підготовка, організація самостійної й індивідуальної роботи у проектуванні дидактичних систем, організаційне і методичне забезпечення навчального процесу, кваліфікація організаторів ПМВПДС) підсистемами.

Під час обробки даних моніторингу проектувальної діяльності магістрантів здійснювався підрахунок середнього балу ефективності проектувальної діяльності магістрантів; рівня ефективності проектувальної діяльності магістрантів у розрізі академічних груп, курсів, рівня ефективності проектувальної діяльності в розрізі підсистем.

Уся вибірка була розбита за рівнем ефективності проектувальної діяльності на 5 рівнів: дуже низький, низький, середній, високий і дуже високий по роках експерименту (додатки Ж–Л). За рахунок проведених заходів відбулося зростання ГВП та якості НМСПВ. Академічні групи для участі в експерименті (контрольні та експериментальні) відбиралися за середніми значеннями.

Масовий констатувальний етап дослідження дав змогу в загальному оцінити ефективність проектувальної діяльності магістрантів, побачити вузькі місця в організації підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури і вивчити думку магістрантів з ключових аспектів організації ПМВПДС. За результатами констатувального етапу дослідження у ПУЕТ було розроблено план заходів, спрямованих на організаційне і методичне забезпечення ПМВПДС, підвищення якості організації самостійної й індивідуальної роботи магістрантів, удосконалення форм і методів контролю підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури з застосуванням індивідуального підходу.

У результаті констатувального експерименту ми побачили, що ефективність НМСПВ залежить від: правильного примінення сучасних технологій і засобів навчання; якості навчальних комплексів дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” і дипломного проектування; рівня кваліфікації організаторів ПМВПДС; відповідності навчального середовища меті і завданням підготовки викладачів у магістратурі; створення у взаєминах викладача і магістрантів позитивного психологічного клімату. Критеріями ефективності НМСПВ були взяті: успішність навчання магістранта; відвідування ним усіх видів занять; рівень ГВП; успіхи магістрантів у науково-дослідній проектувальній діяльності, участь в олімпіадах і конкурсах різного рівня.

Загальним висновком з масового констатувального експерименту є відзначення важливої ролі оцінювання в управлінні, організації і

функціонуванні НМСПВ. Воно є могутнім механізмом вибору стратегічного напрямку розвитку означеної підготовки, дозволяє контролювати витрати, сприяє досягненню вищої якості НМСПВ, а також гарантує її відповідність стандартам, є основою для подальшого удосконалення означеної системи.

У проведенні аналізу результатів формувального експерименту використовувалася та ж програма моніторингу і методика вивчення якості НМСПВ і її кінцевого результату (ГВП), що й на етапі констатувального експерименту. Формувальним педагогічним експериментом є метод, який допомагає відстежити ріст ГВП у процесі реалізації НМСПВ. Формувальний експеримент дав змогу не обмежуватись реєстрацією виявлених фактів, а за допомогою міжнародних стандартів ISO серії 9001:2015, дослідження росту ГВП, розкрити можливості оптимізації процесу реалізації НМСПВ, її етапів, механізмів, технологій.

У проведенні формувального експерименту з НМСПВ ми спирались на психолого-педагогічні дослідження, в яких обґрунтовується практика і теорія педагогічного експерименту, розкриваються основні вимоги до його здійснення, застосування методів дослідження, у т. ч. методів математичної статистики (Дж. Гласс, Дж. Стенлі [157], С. Гончаренко [160], О. Горбашко [165], В. Загвязінський [239], Н. Кузьміна [366], Д. Кэмбел [381], А. Хуторський [751], Л. Х'елл, Д. Зінглер [755], М. Якубовські [813]). Ми дотримувалися основних вимог до проведення формувального експерименту: він проводився у звичайних умовах ЗВО, на матеріалі, зміст якого відповідав галузевому стандарту вищої освіти України за спеціальністю (освітньою програмою) „Педагогіка вищої школи” [183]; описувалися об'єкти спостереження (НМСПВ і майбутні магістри педагогіки вищої школи) та їх характеристики (якість НМСПВ, ГВП); забезпечувалося точне вимірювання зростання ГВП; описувалися умови проведення експерименту. Перші три вимоги використовувалися як під час констатувального, так і формувального експерименту. Тепер з'ясуємо умови формувального експерименту (четверта вимога).

Формувальний експеримент проводився протягом 2015-2016 і 2016-2017 рр. на базі п'яти ЗВО міст Сум, Харкова, Черкас і Полтави: ПУЕТ (де дисертантка працювала доцентом кафедри педагогіки і суспільних наук і практично організувала навчання магістрантів), ПНПУ, СДПУ, ХНЕУ і ЧНУ. Метою формувального експерименту була перевірка ефективності НМСПВ та її структурних компонентів у контрольованих і створюваних умовах, яка могла б сприяти зростанню ГВП.

У експерименті з реалізації НМСПВ перевірялись такі напрями її удосконалення: конкретизація мети НМСПВ на зростанні ГВП; зміна змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (зміна структури навчальних комплексів дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця” та „Інноваційні технології у вищій школі”, поява на основі запитів і потреб магістрантів індивідуальних навчальних планів; вироблення навчальних комплексів означених дисциплін та навчально-тематичних планів з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації підготовки до проектування дидактичних систем; оптимізація співвідношення у навчальних планах лекційних, семінарських і практичних видів занять); запровадження оптимальних інноваційних технологій навчання у проєктивній освіті – модульних, інформаційних, дистанційних, дослідницьких, ситуаційних, дискусійних технологій навчання, технологій організації групової проєктувальної діяльності, соціально-психологічного тренінгу, методу проєктів тощо; зміна навчального середовища з конкурентного на творче.

Для визначення рівнів ГВП необхідно було виявити динаміку їх розвитку та оцінити ефективність теоретично обґрунтованої НМСПВ.

Аналіз результатів реалізації НМСПВ передбачав оцінку її ефективності та сформованості в студентів компонентів („мотиваційно-цільового”, „когнітивно-діяльнісного”, „особистісного”), які свідчать про успішність чи неуспішність означеної підготовки, за визначеними показниками та критеріями з метою з'ясування, аналізу й пояснення кількісних та якісних

змін, що відбулися внаслідок проведення експериментальної роботи, оцінити ефективність розробленої НМСПВ.

Організація та методика проведення формувального експерименту базувалась на основній гіпотезі про зумовленість якості НМСПВ удосконаленням методологічно-цільової, структурно-змістової, технологічної і діагностичної підсистем, запровадженням інноваційно-творчого навчального середовища, проєктивної освіти магістранта і підготовки до самопроєктування й корекції суб'єктивної позиції у проєктуванні дидактичних систем.

Формувальний педагогічний експеримент складався з підготовчого, основного етапів та етапу аналізу й обробки одержаних даних. У підготовчий період для експериментальної перевірки розроблялась нова структура навчальних комплексів дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проєктування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” і дипломного проєктування, апробувалися індивідуальні навчальні плани магістрантів на засадах проєктивної освіти. Були визначені сторонні джерела впливу на внутрішню та зовнішню валідність експерименту з тим, щоб забезпечити його чистоту і цей зовнішній вплив зменшити. Внутрішньою валідністю є мінімальний вплив експериментальної дії на об'єкт, що веде до фіксованих змін, а зовнішньою – можливість узагальнення одержаних в експерименті висновків та поширення їх на інші ЗВО (Д. Кембел [381, с. 39–45]). Повністю ліквідувати вплив цих джерел впливу є неможливим (Д. Кембел [381, с. 128–131]), але суттєве зменшення досягалося шляхом залучення достатньої кількості груп магістрантів до формувального експерименту.

На підготовчому етапі були також підібрані та навчені викладачі для роботи з магістрантами за експериментальною НМСПВ. Апробація методики дослідження ГВП здійснювалась у ПУЕТ у 2013–2014 навчальному році (237 осіб). Результати апробації показали, що ГВП у результаті означеної підготовки підвищилася. Від 32 до 62% магістрантів з різних груп підвищили рівень знань та вмінь за всіма показниками ГВП, у тому числі за показником

„3. Суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”, а суб’єктність якраз є інтегральною якістю магістра з педагогіки вищої школи. Для встановлення чинників, які сприяють росту професіоналізму магістрантів у проектувальній діяльності, необхідно глибоко вивчити в умовах університету можливості реалізації НМСПВ. Це дає право констатувати, що якість НМСПВ має безпосередній вплив на зростання ГВП.

Зміст НМСПВ постійно вдосконалювався, було запроваджено елементи проєктивної освіти, тому було здійснено два відносно самостійних етапи формульовального експерименту – у 2015-2016 та 2016-2017 навчальних роках. Кожний із зазначених етапів був своєрідним завершеним циклом експерименту і дозволив одержати відповідні результати після їх завершення.

У масовому етапі педагогічного експерименту, що проходив у 2014-2015 рр., взяв участь 581 магістрант 5-6 курсів денної і заочної форм навчання різних освітніх програм. Потім було відібрано експериментальні і контрольні групи, у п’яти контрольних групах (КГ) було 112 магістрантів, де підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури проводилась за традиційною методикою, єдиною для всіх магістрантів освітньою програмою та навчально-тематичним планом, без цілеспрямованого урахування виділених підходів, принципів, інтерактивних технологій навчання.

Перший етап формульовального експерименту, який є коректуючим, також проходив на базі вказаних ЗВО у 2015–2016 навчальному році, у ньому взяли участь 102 магістранти (п’ять експериментальних груп – ЕГ1). Результати цього етапу експерименту показали, що врахування недоліків, які мали місце під час апробації та внесення відповідних коректив у НМСПВ, зміст навчальних дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” і дипломного проектування, технології підготовки до проектування дидактичних систем сприяють підвищенню ефективності НМСПВ. Це підтвердилося тим, що на кінець дії проєкту зменшилася кількість магістрантів з мінімальним рівнем ГВП, а з високим збільшилася.

Однак, вивчення ГВП, яке проводилось експериментатором згідно з програмою моніторингу (додаток Е), було дуже об'ємним. Тому перед початком основного проектної етапу формувального експерименту постало завдання за допомогою комп'ютера раціоналізувати способи обробки даних. Були також унесені корективи до змісту програми з навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі”: збільшено за рахунок семінарських кількість лекційних годин та індивідуальних консультацій на вивчення тем другого та третього модулю, які не передбачені освітньо-професійною програмою підготовки магістра напряму 01 „Освіта”, спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи” у галузевому стандарті вищої освіти [183]: другий модуль „Мета і зміст навчання як складники дидактичної системи” (Оцінювання ефективності пізнавальної діяльності магістранта. Класифікація предметних умінь. Термін навчання за навчальною дисципліною. Види та форми навчальних занять в ЗВО. Наскрізна програма підготовки та навчальний план. Оптимізація навчального плану відповідно до вимог нормативних документів. Цілі навчання за структурним елементом програми навчальної дисципліни. Зміст навчання за структурними елементами програми навчальної дисципліни. Структурування навчального матеріалу. Рівень засвоєння навчального елемента. Структура навчальної дисципліни); третій модуль „Технології, методи, форми і засоби навчання в дидактичній системі” (Апріорна дидактична система. Дидактична задача. Реальна дидактична система. Представлення видів та форм навчальних занять у навчальних планах. Загальна схема розробки дидактичних систем).

До другого циклу формувального експерименту, який називаємо проектним, залучено у 2016-2017 навчальному році п'ять експериментальних груп магістрантів (ЕГ2, 103 особи). У результаті цього циклу експерименту також відбулись суттєві зміни ГВП. Крім реалізації НМСПВ, ми вели консультації, розробляли рекомендації щодо використання показників ГВП. Ці показники та методика визначення ГВП проходили апробацію у

експериментальних групах ЗВО.

За основний критерій якості НМСПВ ми взяли її відповідність показникам ГВП, яка становила основу програми моніторингу ГВП. Крім цього, ми використали критерій „задоволеність підготовкою в магістратурі”, який розумівся як стан збалансованості запитів магістрантів у навчанні і суб’єктивної оцінки одержаних можливостей реалізації замовлення на уміння, знання, орієнтації. Вимірювався коефіцієнт задоволеності підготовкою в магістратурі ($K_{зд}$) та коефіцієнт значимості знань з проектування дидактичних систем ($K_{зн}$) (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**Характеристика задоволеності підготовкою в магістратурі
та значимості знань з проектування дидактичних систем**

Показники задоволеності підготовкою в магістратурі та значимості знань	Групи магістрантів		
	ЕГ1 (102 особи)	ЕГ2 (103 особи)	КГ (112 осіб)
Коефіцієнт задоволеності підготовкою в магістратурі $K_{зд}$	1,11	1,44	0,87
Коефіцієнт значимості знань з проектування дидактичних систем $K_{зн}$	1,2	1,3	0,9

Вивчення дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” магістрантами експериментальних груп проводилося за варіативними індивідуальними навчальними планами, в яких передбачався вільний вибір ними навчальних тем, форм і методів означеної підготовки у відповідності із їх потребами та запитами. Навчальні курси у контрольних групах вивчалися за традиційним навчальним планом. Причому в експериментальних групах, що навчалися у 2015-2016 навчальному році (ЕГ1), домінуючою була означена підготовка за експериментальною модульною системою, новими програмами; підготовка до проектування мети, змісту, засобів та технологій навчання здійснювалася на основі професіограми

магістра з педагогіки вищої школи з урахуванням потреб та запитів магістрантів. У експериментальних групах магістрантів, які навчалися в 2016-2017 навчальному році (ЕГ2), означена підготовка проводилась за технологіями проєктивної освіти з урахуванням усіх вироблених рекомендацій. Коефіцієнт задоволеності підготовкою в магістратурі ($K_{зд}$) і значимості знань з проєктування дидактичних систем у цих групах був вищим.

Найвищий коефіцієнт задоволеності підготовкою в магістратурі у експериментальних групах, що проходили означену підготовку у 2016-2017 навчальному році з урахуванням усіх рекомендацій щодо реалізації НМСПВ (1,44). Можна стверджувати, що у всіх групах магістранти були задоволені означеною підготовкою (коефіцієнт задоволення підготовкою в магістратурі мав позитивне значення), хоча у експериментальних групах ЕГ2 $K_{зд}$ найвищий.

Задоволеність підготовкою в магістратурі характеризує рівень відповідності одержаних знань запитам і потребам магістрантів.

Отже, ефективність НМСПВ залежить від:

- конкретизації мети НМСПВ на зростанні ГВП;
- зміни змісту означеної підготовки (структури навчальних комплексів дисциплін, індивідуальних навчальних планів магістрантів на основі їхніх запитів і потреб; навчальних програм і навчально-тематичних планів дисциплін, насамперед „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проєктування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” з урахуванням принципу індивідуалізації і диференціації навчання; оптимізації співвідношення у навчальних планах лекційних, семінарських і практичних видів занять;
- запровадження оптимальних проєктно-орієнтованих інноваційних технологій навчання у руслі проєктивної освіти – модульних, інформаційних, дискусійних технологій навчання, електронного, дослідницького, ситуаційного навчання, методу проєктів, технологій організації групової навчальної діяльності, соціально-психологічного тренінгу тощо;
- зміну навчального середовища з конкурентного на інноваційно-творче.

При цьому магістранти зацікавлено й усвідомлено сприймали зміст підготовки до проектування дидактичних систем, що забезпечувало не тільки зростання ГВП, зокрема, знань і проектувальних умінь, а й націлювало їх на творчість у проектуванні дидактичних систем і самоосвіту, формувало нову мету проектувальної діяльності, прагнення магістрантів до самопроектування.

ГВП контрольних та експериментальних груп ми визначали на початку та в кінці означеної підготовки. В обох випадках використовувалась програма моніторингу ГВП (додаток Е). Тепер порівнюємо магістрантів, які входили до експериментальних та контрольних груп і мали різні рівні ГВП (табл. 4.4).

Розподіл магістрантів у процентах згідно ГВП на початку та у кінці експерименту подано у табл. 4.4, рис. 4.3-4.5. Як показали дані констатувального експерименту, у більшості магістрантів спостерігався середній та мінімальний рівень ГВП, а їх відсоток у контрольних та експериментальних групах суттєво не відрізнявся. Перший зріз показав переважання кількості магістрантів із середнім (55,36–56,5 %) та мінімальним (33,48–34,47 %) ГВП (табл. 4.4).

Після проведення формувального експерименту в розрізі виділених нами семи критеріїв ГВП суттєво змінилися. Так, за показником „1. Спрямованість особистості на проектування дидактичних систем” у експериментальних групах ЕГ2 розподіл став таким: високий рівень ГВП – 31,1%, середній – 66,5%, мінімальний – 2,4% (табл. 4.4); у групах ЕГ1: високий – 23,5%, середній – 69,6%, мінімальний – 6,9% (табл. 4.4); у контрольних – 12,9%, 58,9%, 28,2% відповідно (табл. 4.4).

У результаті формувального експерименту у критерії „2. Особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем” проявилися належне ставлення до професії (з’явилося професійне формулювання мети, професійне проектувальне мислення, проектна спрямованість), допитливість,

Таблиця 4.4

Узагальнені результати експериментальної перевірки якості науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (у %)

Критерії, показники і рівні готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем	До експерименту			Після експерименту		
	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ
Мотиваційно-цільовий критерій						
„1. Спрямованість особистості на проектування дидактичних систем”:						
– високий рівень	8,3	7,8	10,7	23,5	31,1	12,9
– середній рівень	57,9	56,3	54,5	69,6	66,5	58,9
– мінімальний рівень	35,8	35,9	35,3	6,9	2,4	28,2
„2. Особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем”:						
– високий рівень	7,8	7,8	8,9	37,7	43,7	10,3
– середній рівень	70,1	70,4	71	65	51,9	74,5
– мінімальний рівень	22,1	21,8	20,1	7,4	4,9	15,2
„3. Суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем”:						
– високий рівень	5,4	4,4	4,9	24,5	30,1	6,3
– середній рівень	60,8	61,2	62,1	70,6	66,5	61,6
– мінімальний рівень	33,8	34	33	4,9	3,4	32,1
Когнітивно-діяльнісний критерій						
„4. Проектувальна компетентність”:						
– високий рівень	18,1	18,4	19,2	23	28,2	17,4
– середній рівень	71,6	70,9	68,8	64,7	65	68,3
– мінімальний рівень	10,3	10,7	12,1	12,3	6,8	14,4
Особистісний критерій:						
„5. Професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем”						
– високий рівень	15,2	15,5	17,4	31,9	41,3	17,4
– середній рівень	61,3	61,2	60,7	63,7	54,9	62,5
– мінімальний рівень	23,5	23,3	21,9	4,4	3,9	20,1
„6. Психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем”						
– високий рівень	11,3	10,7	12,1	27,5	35	14,3
– середній рівень	68,1	67,9	67,9	67,6	61,6	66,5
– мінімальний рівень	20,6	21,4	20,1	4,9	3,4	19,2
„7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем”						
– високий рівень	9,3	8,7	8,9	28,9	37,8	10,3
– середній рівень	56,4	56,3	57,2	65,7	57,3	59,4
– мінімальний рівень	34,3	35	33,9	5,4	4,9	30,4

інтелектуальна ініціатива у проектувальній діяльності. За цим показником кількість магістрантів за рівнями ГВП розподілилася так: у експериментальних групах ЕГ2 – високий – 43,7%, середній – 51,5%, мінімальний – 4,9% (табл.

4.4); у групах ЕГ1 – 37,7%, 55%, 7,4% відповідно (табл. 4.4); у контрольних КГ рівні рівні ГВП змінилися не так відчутно: 10,3%, 74,5%, 15,2% (табл. 4.4).

Досліджуючи ГВП за показником „3. Суб’єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем” як майбутнього викладача вищої школи в його проектувальній діяльності, була помічена така тенденція: кожний магістрант через свою індивідуальну організуючу діяльність суб’єкта, крізь призму своїх особливостей переломлював зовнішні педагогічні впливи, тобто одна й та ж лекційна інформація про проектувальну діяльність, навчальні завдання, мали різний відгук, різну зацікавленість (що прямо залежали від рівня сформованості мотивації до означеної підготовки); не однаковим було вміння виконувати різні форми і види проектувальної діяльності. Крім цього, на ефективність засвоєння специфічних напрямків проектувальної діяльності впливали такі характеристики магістра з педагогіки вищої школи: правильність вибору професії викладача (магістрант в ідеалі повинен мати схильність до роботи з людьми і зі знаковими системами); специфічна спрямованість на комунікативну активність (від спрямованості на вирішення проблем через творче співробітництво з іншими людьми залежав високий рівень суб’єктності); особливості процесу структурування і розвитку інтелекту (магістрант має вміти знаходити в освітніх явищах загальні ознаки, тобто важливим є теоретичний спосіб мислення).

Дослідження показало, що у більшості магістрантів через набуття готовності до проектування дидактичних систем з’являлася можливість професійного саморозвитку. Період навчання у магістратурі є кардинальним у суб’єктності магістрантів і пов’язується із виробленням світогляду, пошуком свого місця в житті, становленням свого авторства у визначенні й реалізації способу життя (вияв кризи юності – „У чому сенс мого життя?”). Магістрант стає відповідальним за власну суб’єктність, яка раніше складалася без його відома і волі. У ході експерименту з’ясовано, що у магістрантів експериментальних груп з’являлися найкращі умови для появи універсалізації, коли відкрилася потенційна еквівалентність його Світові, що дозволяла їм

вийти в сферу ввійти в сферу життєвих смислів і духовних цінностей та вийти за межі індивідуальності. Суб'єктність майбутнього магістра з педагогіки вищої школи виводила його в сферу справді універсального буття. У цьому віці могла з'явитися криза „народження універсуму”.

За інтегральним показником „3. Суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем” кількість магістрантів у групах ЕГ2 розподілилася так: високий рівень ГВП – 30,1%, середній – 66,5%, мінімальний – 3,4% (табл. 4.4); у групах ЕГ1 – 24,5%, 70,6%, 4,9% відповідно (табл. 4.4). Суб'єктність у проектуванні дидактичних систем в майбутньому перейде в суб'єктність у професійній діяльності, чим забезпечиться постійний професійний саморозвиток. Залишилася майже незмінною суб'єктність у контрольних групах (табл. 4.4).

Аналіз даних експерименту, що одержані за допомогою комп'ютерного тестування рівня знань теорії проектувальної діяльності, аналізу академічної успішності, результатів поточного, модульного і підсумкового контролю знань магістрантів, письмових зрізів знань, проектів їхніх дидактичних систем, методів експертної оцінки і самооцінки після реалізації НМСПВ, показав, що магістранти, які взяли участь в експерименті, підвищили свою компетентність у проектуванні дидактичних систем. Згідно з оцінками викладачів, що проводились після закінчення означеної підготовки, за показником „4. Професійна компетентність у проектуванні дидактичних систем” у експериментальних групах ЕГ2 зросла ГВП: високий рівень – 28,2%, середній – 65%, мінімальний – 6,8% (табл. 4.4); у групах ЕГ1: високий рівень – 23%, середній – 64,7%, мінімальний – 12,3% (табл. 4.4); у контрольних – 14,3%, 68,3%, 17,4% відповідно (табл. 4.4).

Особливо відмічалось зростання загальних фахових умінь магістрантів груп ЕГ2 (більш ніж у 50% магістрантів), а також спеціальних умінь. Магістранти вмiли: проектувати власну продуктивну дидактичну систему та усі її основні елементи (мету, зміст, засоби і технології навчання та навчальне середовище); визначати основні види та форми контролю ступеню досягнення

цілей означеної підготовки; визначати види та форми контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною відповідно до вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів; розробляти модель випускника ЗВО як мету означеної підготовки; розробляти освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника ЗВО; проводити класифікацію виробничих функцій та узагальнених завдань діяльності; визначати цілі означеної підготовки за певними структурними елементами програми; визначати термін навчання за навчальною дисципліною; встановлювати види та форми навчальних занять, що забезпечують досягнення цілей підготовки; встановлювати обґрунтовані терміни засвоєння змісту кожного з структурних елементів навчальної дисципліни та формування відповідних предметних умінь на потрібному рівні; визначати види та форми навчальних занять, відповідно до вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів; розробляти проект навчального плану; проводити корекцію програм навчальних дисциплін для забезпечення вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів; визначати зміст навчання, що має бути засвоєним; проводити структурування навчального матеріалу певного структурного елемента програми; визначати потрібний рівень засвоєння кожного навчального елемента структури; формувати у тих, хто навчається, уміння здійснювати діяльність учіння за всіма її складниками; актуалізувати у тих, хто навчається, відповідні настанови щодо діяльності учіння); створювати та підтримувати необхідні умови для здійснювання діяльності учіння тим, хто навчається; організовувати психічну діяльність (сприйняття, усвідомлення та закріплення навчального матеріалу) тих, хто навчається; здійснювати контроль і оцінку результатів та проводити корекцію процесу учіння; організовувати застосування знань тим, хто навчається; адаптувати процедуру діяльності учіння до групи магістрантів, що об'єднані за їх індивідуально-особистісними ознаками, а також до кожного з них; здійснювати певні функції діяльності навчання у педагогічному колективі; формувати структуру навчальних дисциплін відповідно до прийнятої схеми

підготовки за певними напрямками підготовки, спеціальністю та освітньо-кваліфікаційним рівнем.

За показником „5. Професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем” зміни були більш значними, ніж в інших критеріях, що пояснювалося, напевно, цілеспрямованим самовихованням кожної особистості. Кількість магістрантів у експериментальних групах ЕГ2 виявилися розподіленими так: високий рівень ГВП – 41,3%, середній – 54,9%, мінімальний – 3,9% (табл. 4.4); у групах ЕГ1: високий рівень – 31,9%, середній – 63,7%, мінімальний – 4,4% (табл. 4.4); у контрольних 17,4%, 63,5%, 20,1% відповідно (табл. 4.4). Діагностика професійно важливих рис характеру для проектування дидактичних систем у магістрантів здійснювалась за багатьма параметрами. Спочатку динаміка їх розвитку мала характер стабільного поступального росту, потім темпи, у зв'язку з освоєнням методології проєктивної освіти, інформаційних технологій навчання, соціально-психологічного тренінгу, евристичного навчання дещо стабілізувались. Найбільше зростання ГВП, як показав аналіз даних, відмічено в розвитку таких рис характеру магістрантів, необхідних для проектування дидактичних систем, як самостійність, допитливість, ініціативність, контактність, найбільша динаміка відбулася в розвитку рефлексивних якостей.

За показником „6. Психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем” кількість магістрантів у групах ЕГ2 розподілилася так: високий рівень ГВП – 35%, середній – 61,6%, мінімальний – 3,4% (табл. 4.4); у групах ЕГ1 – 27,5%, 67,6%, 4,9% відповідно (табл. 4.4); у контрольних – 14,3%, 66,5%, 19,2% відповідно (табл. 4.4). Застосування проєктивної освіти й інноваційних технологій навчання і процедур привело до підвищення частки творчих проєктів дидактичних систем. Підсумки експерименту дозволили зробити висновок про досягнення предметної і метапредметної різноманітності творчих проєктів дидактичних систем магістрантів, а також про своєрідність проєктів, виконаних різними магістрантами з однієї проблематики, що засвідчує важливість індивідуальних траєкторій

магістрантів у ПМВПДС.

Згідно з показником „7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем” проявилися високий і середній рівень розвитку таких інтеграційних якостей, як здатність до саморозвитку, здатність висувати гіпотези, оригінальні ідеї, вміння аналізувати і синтезувати інформацію, здатність до дослідницької діяльності. Одержані результати засвідчили, що контрольовані креативні вміння магістрантів, необхідні для проектування дидактичних систем, у процесі експериментальної підготовки безперервно розвивались. Аналіз змісту проектів дидактичних систем магістрантів показав від початку до кінця експерименту зростання у процентному відношенні кількості з них творчих проектів. Критерії оцінювання проектів дидактичних систем: новизна, ступінь творчості, корисність роботи, особистий внесок, затрачена праця, оригінальність, аргументованість і логічність відповідей на запитання, оформлення роботи, вміння захопити присутніх на захисті тощо.

Аналіз творчих проектів дидактичних систем різної тематики показав стабільні і високі показники рівня творчості в дослідницьких проектах магістрантів, більшість яких одержали високі оцінки експертів. Магістрантів, які не виявили творчого потенціалу і нездатні до творчості у проектуванні дидактичних систем, не виявилось. Порівняльний аналіз рівня виконання магістрантами творчих проектів дидактичних систем і розвитку їх особистісних якостей, необхідних для проектування дидактичних систем, виявив пряму залежність між якістю проектів магістрантів і рівнем розвитку їх креативних умінь і психофізіологічних якостей. Однак не показало порівняння результатів виконання магістрантами творчих проектів і рівня засвоєння ними навчальних дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” аналогічного зв'язку: досягти високого рівня знань з означених навчальних дисциплін магістрантам виявилось легше, ніж досягти високого рівня творчості у проектуванні дидактичних систем. Отже, ГВП не залежала безпосередньо від ступеню засвоєння магістрантами загальноприйнятих знань;

магістранти з високим і середнім рівнем розвитку творчих здібностей засвоювали означені навчальні дисципліни практично однаково. Тому, оцінюючи проектувальну діяльність магістранта, ми передбачали оцінювання його творчості у проектуванні дидактичних систем.

У експериментальних групах ЕГ2 за показником „7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем” магістранти за рівнем ГВП розподілилися так: високий рівень ГВП – 37,8%, середній – 57,3%, мінімальний – 4,9% (табл. 4.4); у експериментальних групах ЕГ1 – 28,9%, 65,7%, 5,4% відповідно (табл. 4.4). Відсутність уваги до розвитку творчих умінь магістрантів контрольних груп К знайшло своє відображення і в кінцевих результатах – якщо констатувальний експеримент показав однаковий розподіл магістрантів з високим, середнім і мінімальним рівнями, то після експерименту відмінність була відчутною – високий виявився лише у 10,3%, середній – 59,4%, мінімальний – 30,4% (табл. 4.4).

Отже, як свідчать дані вимірювання рівнів ГВП за кожним критерієм і показником, запропонована нами НМСПВ є досить ефективною.

Для оцінювання результативності НМСПВ і розвитку магістрантів як самореалізованих особистостей, відповідно до принципу змістовної валідності до діагностичної програми вивчення показників ГВП включені діагностичні методи, що сприяли виявленню їхніх особистісних якостей. У результаті застосування НМСПВ відбулися позитивні зміни у магістрантів експериментальних груп. Так, під час самооцінювання магістранти експериментальних груп використовували комплекс особистісних якостей, у якому в середньому в два рази більше параметрів, ніж у магістрантів контрольних груп. Це засвідчує виникнення розходжень в оцінювальних системах магістрантів. Про необхідність удосконалення системи оцінювання, у т. ч. використаної нами у НМСПВ, свідчать результати вивчення рівня розвитку в магістрантів моральних суджень (за Л. Колбергом). У результаті НМСПВ в магістрантів експериментальних груп відбулися більш інтенсивні зміни в оцінних системах, що склали основу морального вибору: на передній

план у них вийшли судження, що свідчили про особистісне зростання і ріст ГВП, прийняття відповідальності за життєвий вибір і вибір проектів дидактичних систем, що характеризується прагненням у власних очах виглядати порядною людиною.

На високу ефективність НМСПВ в умовах ЗВО, задіяних в експерименті, вказують і статистично значимі розходження ($p < 0,05$) експериментальних і контрольних груп магістрантів (дані 2015-2016 р.), коли втілювалися індивідуальні навчальні і професійні плани магістрантів щодо створення ними проектів дидактичних систем.

Дослідження ГВП підтвердило загальні тенденції:

– за період експерименту кількість магістрантів із мінімальним рівнем мотивації до проектування дидактичних систем знизилася у чотири рази (з 21% до 5%);

– кількість магістрантів із слабо розвинутими вміннями проектувати дидактичні системи знизилася майже в три рази;

– кількість магістрантів з високим рівнем суб'єктності зросла у шість разів (з 5% до 30%).

Результати самооцінки і експертних оцінок, анкетування, тестування у кінці означеної підготовки, спостереження за роботою магістрантів під час педагогічної практики, науково-практичних конференцій, семінарів, підготовки магістрантами проектів дидактичних систем дають можливість зробити висновок, що у магістрантів, які навчалися за принципами проєктивної освіти, спостерігався досить значний ріст обсягу знань про проектування дидактичних систем та вмінь проєктувальної діяльності. Так, кількість магістрантів, які на відмінно засвоїли понятійний апарат навчальних дисциплін „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Інноваційні технології у вищій школі” в експериментальних групах ЕГ1 і ЕГ2 становив 56% і 78% відповідно, а у контрольних (К) – лише 10%. Дані, одержані у результаті підсумкового зрізу, показали, що реалізація НМСПВ значно підвищила рівні ГВП (табл. 4.5, рис.

4.3, 4.4, 4.5). Цьому сприяли:

- націленість на усвідомлення мети означеної підготовки і ГВП;
- варіативність змісту і застосування технологій проєктивної освіти, які враховували індивідуальні потреби і запити магістрантів;
- персоніфікація стратегії підготовки магістрантів до проєктування дидактичних систем на основі усвідомлення ними особливостей дидактичного проєктування, втілених у особистих індивідуальних планах;

Таблиця 4.5

Зведені дані про рівні готовності майбутніх викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем на початку (А) і в кінці (Б) експерименту (у %)

Рівні	Показники	ЕГ1	ЕГ2	КГ
Високий	А	9,8	9,2	11,2
	Б	25	31,6	14,3
	+/-	+15,2	+22,3	+3,2
Середній	А	56,4	56,3	55,4
	Б	67,2	64,1	61,6
	+/-	+10,8	+11,2	+6,3
Мінімальний	А	33,8	34,5	33,5
	Б	7,8	4,4	24,1
	+/-	-26	-30,1	-9,4

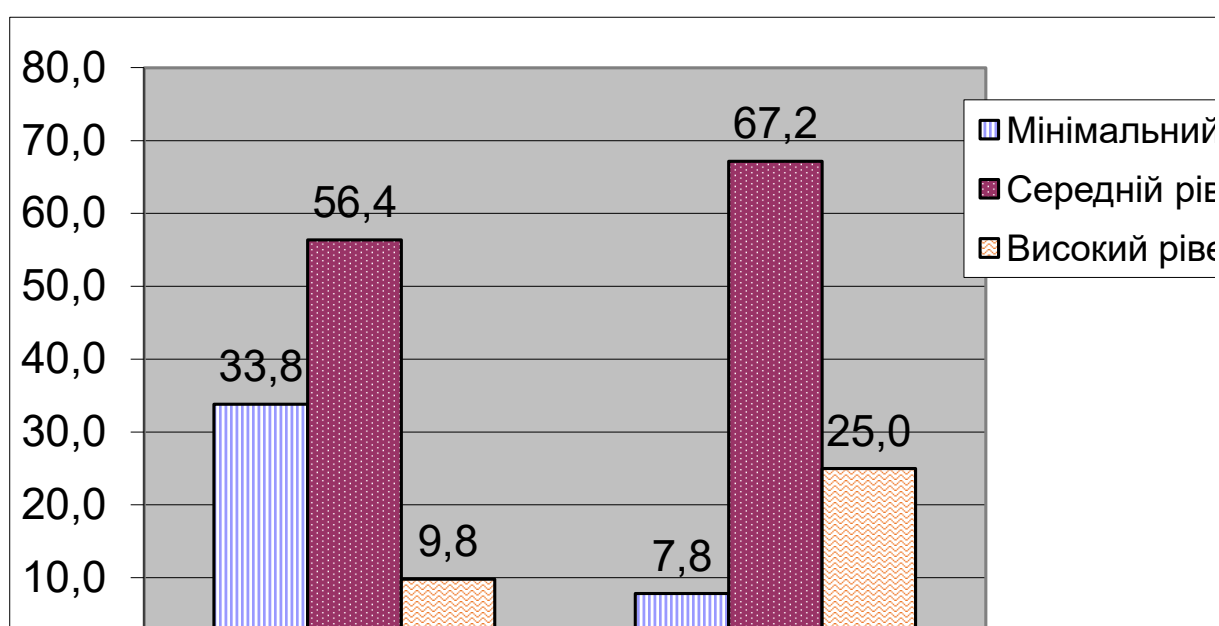


Рис. 4.3. Дані вимірювання готовності майбутніх викладачів вищої школи

до проектування дидактичних систем у групах ЕГ1 (у %)

– запровадження проєктивної освіти, інноваційних технологій навчання, комплексу електронних засобів навчання, що забезпечує наукову, образно-наочну, емоційно насичену інформацію та активну проєктувальну діяльність;

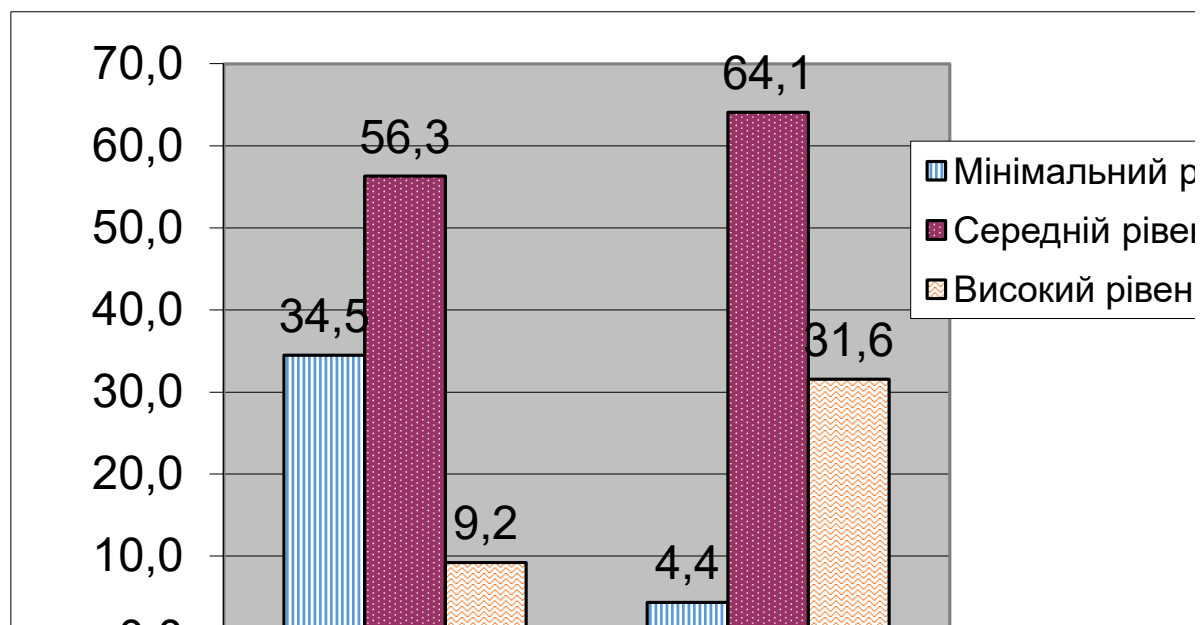


Рис. 4.4. Дані вимірювання готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем у групах ЕГ2 (у %)

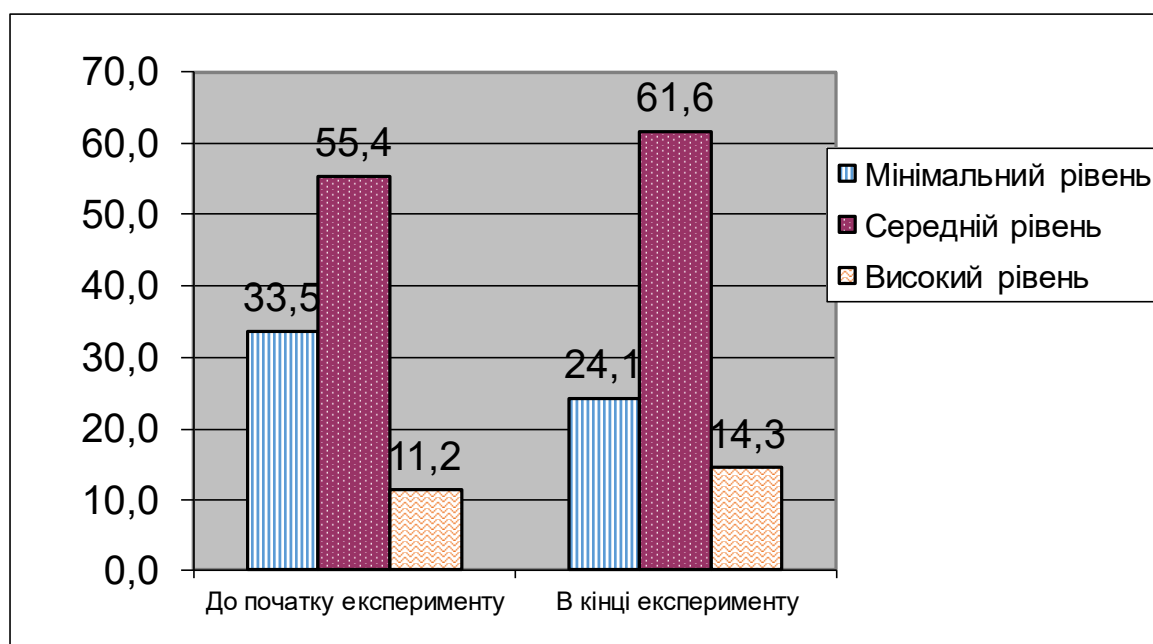


Рис. 4.5. Дані вимірювання готовності майбутніх викладачів вищої

школи до проектування дидактичних систем у групах КГ (у %)

- застосування електронних видань: електронного підручника з навчальної дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі”, мультимедійної версії підручника з навчальної дисципліни „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, електронних опорних конспектів, електронних лабораторних практикумів, електронних засобів навчання для ділових ігор, теоретико-довідкових і запитально-роз’яснюючих модулів тощо;
- сприятливе інформаційно насичене творче освітнє середовище.

Оскільки реалізація НМСПВ передбачала увагу розвитку творчості магістранта у проектуванні дидактичних систем, у результаті формувального експерименту відбулось розкриття творчих можливостей магістрантів, розширився їхній творчий потенціал, що потім знайде відображення, за нашими передбаченнями, у їхній практичній діяльності, адже сформувалась готовність до творчості у проектуванні дидактичних систем, нагромадився досвід конкретного вирішення завдань і проблем проектувальної діяльності, збагатився практичний та теоретичний проектувальний арсенал магістрантів; актуалізувались знання і вміння проектувальної діяльності, які були до цього та доповнились новими, необхідними для означеної діяльності; виникла адекватна самооцінка магістрантом власної ГВП.

Збільшилась кількість магістрантів з високим рівнем ГВП: у експериментальних групах ЕГ1 зросла на 15,2%, ЕГ2 – на 22,3%, у контрольних групах – на 3,1%. З мінімальним рівнем ГВП відсоток магістрантів скоротився: у експериментальних групах ЕГ1 – на 26%, у ЕГ2 – на 29,6%, у контрольних – на 9,4%. Відбулося зростання з усіх показників (спрямованості особистості на проектування дидактичних систем, особистісних мотивах, суб’єктності магістранта у проектуванні дидактичних систем, проектувальній компетентності, професійно важливих рисах характеру, психофізіологічних якостях і креативних уміннях для проектування дидактичних систем) та просування рівнів ГВП згідно з уявленням про її

критерії, показники і рівні розвитку.

Підрахунки, що проводились за тією ж методикою, що й у констатувальному експерименті, показали зростання ГВП у кожного магістранта хоча б з одного показника, у т. ч. у контрольних групах, найбільше – з показника „4. Проектувальна компетентність (загальні і спеціальні знання, навички, уміння)”. Однак, згідно з програмою моніторингу, це зростання у контрольних групах здебільшого не забезпечувало переходу магістранта на вищий рівень ГВП. Вироблене уявлення про критерії, показники і рівні розвитку ГВП не вважаємо еталоном досконалості, адже завдання удосконалення підготовки викладачів до проектувальної діяльності є постійним завданням дидактики вищої школи.

Отже, у результаті застосування тестових методик ми дійшли висновку, що магістранти на кінець експерименту з реалізації НМСПВ почали виявляти себе як суб'єкти проектувальної діяльності, переходили на вищий рівень ГВП з усіх виділених критеріїв, стали суб'єктами проектувальної діяльності. Результати підсумкового зрізу дозволили зробити висновок, що реалізації НМСПВ забезпечило досягнення оптимальних результатів – зростання ГВП з усіх її показників. Чинники, які сприяли цьому: усвідомлення мети підготовки до проектування дидактичних систем кожним магістрантом; формування її змісту на високому методологічному рівні з урахуванням досягнень педагогічних наук, нових підходів; наявність освітньої програми „Педагогіка вищої школи” та врахування ГВП на початок і кінець означеної підготовки; урахування і розвиток індивідуальних потреб магістрантів при складанні ними індивідуальних навчальних планів проектування дидактичних систем.

Зауважимо, що, розглядаючи ефективність НМСПВ, важливого значення ми надавали суб'єктності магістранта, яка забезпечує координацію різномодальних особистісних якостей, функціонування особистості у майбутній проектувальній діяльності викладача вищої школи, допомагає магістранту мобілізувати свої особистісні і когнітивні можливості для реалізації власної активності у проектувальній діяльності, для досягнення

суб'єктно прийнятих цілей у проектуванні дидактичних систем. Безперечно, кожна особистість по-різному буде проявляти свою індивідуальність, реалізувати себе у професії, будувати свій спосіб життя. Кожний учасник експерименту (майбутній викладач вищої школи) буде організовувати своє професійне життя згідно зі своїми цілями і домаганнями, здійснюватиме самореалізацію, реалізуватиме свої здібності й можливості.

Для перевірки ефективності НМСПВ використані методи математичної статистики: середньоквадратичне відхилення σ , математичне очікування випадкової величини x , формула коефіцієнта кореляції Пірсона, t-статистичне, які підтвердили означену ефективність.

Отже, ми переконались у результаті формувального експерименту у ефективності і доцільності НМСПВ. Комплексне оцінювання НМСПВ дало можливість виявити складники досягнення її якості і зробити висновок про її результативність. За високого рівня суб'єктності магістрант зможе досягти високої ГВП до моменту початку викладацької діяльності, отже основні теоретичні уявлення про сутність НМСПВ відповідають сучасній системі вищої освіти, потребують підготовки організаторів означеної підготовки і є досить перспективними в плані їх практичного втілення.

Висновки до розділу 4

У розділі розкрито особливості дослідження якості науково-методичної системи професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, представлено навчально-методичне забезпечення й педагогічний інструментарій формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, здійснена практична реалізація запропонованої системи та проведено аналіз результатів експериментальної роботи.

Мета педагогічного експерименту полягала в перевірці об'єктивності теоретичних висновків, ефективності й дієвості визначеної науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Дослідження здійснювалося впродовж 2010–2018 рр. на базі Вищого навчального закладу Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі”, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького у природних умовах освітнього процесу, не порушуючи його логіки й перебігу.

Педагогічний експеримент містив констатувальний, формувальний і контрольний етапи. На констатувальному етапі відповідно до визначених критеріїв і показників була проведена діагностика вихідного стану готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. До формувального етапу відповідно до програми експерименту було залучено три групи магістрантів очної (денної) і заочної форм навчання: експериментальні ЕГ1 (102 особи) і ЕГ2 (103 особи), контрольну КГ (112 осіб), усього 317 осіб.

Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури здійснювалася на мотиваційно-орієнтаційному, змістово-практичному, контрольньо-коригувальному етапах.

Метою *мотиваційно-орієнтаційного етапу* було формування педагогічної спрямованості майбутніх викладачів вищої школи на здійснення проектувальної діяльності, орієнтація їх на самовдосконалення у проектуванні дидактичних систем. Завдання викладача полягало в заохоченні і підтримці бажання магістранта розвивати свою готовність до проектування дидактичних систем, до професійного самовдосконалення, надання допомоги у пошуку інформації про проектувальну діяльність викладача вишу. Основною характеристикою процесу підготовки до проектування дидактичних систем були процеси самостійного пошуку необхідної інформації і знань, самооцінки й оцінки результатів одногрупників. Визначальними при цьому були відповідні форми занять: дискусії, вирішення проблемних завдань, різні види

ділових і рольових ігор, рефлексивні тренінги.

На *змістово-практичному етапі* відбувалося формування всіх показників готовності магістрантів до проектування дидактичних систем.

Опануванню знань проєктувальної діяльності магістрантів сприяло вивчення дисциплін із циклу професійної та практичної підготовки: „Інформаційні технології в освіті”, „Соціальна та екологічна безпека діяльності”, „Дидактичні системи у вищій школі”, „Педагогічна та професійна психологія”, „Педагогічний контроль в системі освіти”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Системний підхід у вищій школі”, „Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні” (V–VI курси). Самостійній роботі майбутніх викладачів, орієнтованій на опанування проєктувальною діяльністю, приділялася значна увага.

Систематизації та узагальненню знань майбутніх викладачів сприяло вивчення курсів „Дидактичні системи у вищій школі” (V–VI курси) і „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця” (V курс). На ефективне опанування магістрантами проєктувальними вміннями і знаннями спрямовувалося проведення нетрадиційних лекцій (лекцій-консультацій, бінарних лекцій, лекцій-дискусій тощо), практичних і семінарських занять, у яких застосовувалася низка засобів підготовки до проектування дидактичних систем майбутніх викладачів вищої школи, а саме: електронні підручники, текстово-графічні (опорні схеми, таблиці) та дидактико-методичні матеріали, демонстраційні предмети й матеріали, інформаційні ресурси комп’ютерної мережі Internet; періодичні видання, методичні розробки; аудіовізуальні засоби навчання (педагогічні кінофрагменти, відеотека занять) тощо.

Магістранти вчилися проєктувати технології навчання, які забезпечували ефективне спілкування – дискусійні, імітаційні, дослідницькі в групах, технології ситуаційного навчання, технології організації групової проєктувальної діяльності, соціально-психологічні тренінги.

Результатом цього етапу було поглиблення знань з проектування дидактичних систем, упровадження цих знань у практичну проєктувальну

діяльність, формування у магістрантів почуття задоволення від процесу і результатів роботи на основі сформованих проектувальних знань, навичок і умінь, а також особистісних здібностей і якостей, а саме: активності, самостійності, креативності, оптимізму, самоконтролю, інтелекту, працьовитості, здатності об'єктивно оцінювати ситуацію, упевненості в собі; вироблено практичні вміння та навички проектування дидактичних систем; набула стійкості мотивація до проектувальної діяльності.

Отже, для формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем на високому рівні необхідне удосконалення умінь і якостей під час залучення майбутніх викладачів до ситуацій самостійного оперування отриманими знаннями і професійними вміннями у проектувальній діяльності, що наближена до майбутньої професійної практики, а також у процесі аналізу своєї проектувальної діяльності та діяльності своїх одногрупників з метою пошуку шляхів її удосконалення.

На *контрольно-коригувальному етапі* здійснення підготовки до проектування дидактичних систем майбутніх викладачів вищої школи проводилися аналіз, оцінка й самооцінка здобутих магістрантами результатів щодо сформованості їхньої готовності до проектування дидактичних систем за визначеними критеріями та показниками, а також вносилися необхідні корективи та зміни в процес її формування.

Досліджено критерії якості науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури на основі міжнародних стандартів серії ISO 9001; розроблено комплекс заходів для переведення механізму управління означеною системою у якісно новий стан – досягнення показників її якості; одержано двовимірну фасетну (матричну) модель підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, у якій по вертикалі подані складники якості для всіх її елементів, а по горизонталі – розгортання кожного елемента системи якості згідно зі складниками якості запропонованої системи. Елементами системи якості є: вхідний рівень готовності майбутніх

викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем; управління підготовкою магістрантів; управління процесами, контролем, невстигаючими магістрантами; внутрішній аудит якості означеної науково-методичної системи; навчання організаторів підготовки майбутніх викладачів вищої школи; методи статистики. Складниками якості науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури взяті якості її кінцевого результату, змісту, технологій здійснення, оцінювання готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Аналіз якості означеної науково-методичної системи проводився на основі змісту кожної клітинки матриці.

З метою ефективної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, розроблена модель розвитку готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем за трьома критеріями („мотиваційно-цільовий”, „когнітивно-діяльнісний”, „особистісний”) і трьома рівнями („мінімальний”, „середній”, „високий”). Доведено, що чим вищий рівень готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, тим вищий ступінь творчості магістранта й більший потенціал самореалізації в майбутній проєктивній діяльності, магістрант краще розуміє важливість проектування дидактичних систем у своїй діяльності.

Для доведення наукової обґрунтованості виробленої концепції, розроблено програму моніторингу готовності магістранта до проектування дидактичних систем. Запропоновано для дослідження якості науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури всебічну комплексну діагностику основних критеріїв і показників готовності магістранта до проектування дидактичних систем: мотиваційно-цільовий критерій (показники: спрямованість особистості на проектування дидактичних систем, особистісні мотиви і суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем); когнітивно-діяльнісний (загальні і спеціальні знання, навички, уміння);

особистісний (професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем, психофізіологічні якості і креативні уміння). Програма моніторингу якості науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури базувалася на дотриманні міжнародних стандартів якості серії ISO 9001, модифікованих до умов досліджуваної підготовки.

Результати експериментальної роботи засвідчили кількісні та якісні зміни у сформованості готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Найбільш стабільним зростання було за „мотиваційно-цільовим” і „когнітивно-діяльнісним” критеріями, за показниками особистісної спрямованості на проектування дидактичних систем, загальних і спеціальних знань, навичок і умінь у магістрантів експериментальних груп (з високим і середнім рівнями розвитку становили від 91% до 98%), значним було зростання показника „креативні уміння” (від 54% до 92%). У цілому контрольовані якості готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем у процесі експерименту безперервно розвивались і зросли на 15–32%.

Збільшилась кількість магістрантів з високим рівнем готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем: у експериментальних групах ЕГ1 (2015–2016 рр.) на 15,2%, у ЕГ2 (2016–2017 рр.) на 22,3%, у контрольних КГ лише на 3,2%. З мінімальним рівнем готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем відсоток магістрантів скоротився: у експериментальних групах ЕГ1 на 26%, ЕГ2 на 29,6%, у контрольних КГ лише на 9,4%. Відбулося зростання всіх показників (спрямованості особистості на проектування дидактичних систем, особистісних мотивів і суб’єктності, загальних і спеціальних знань, навичок і умінь, професійно важливих рис характеру, психофізіологічних якостей і креативних умінь).

Методами математичної статистики підтверджено вірогідність отриманих в експерименті результатів. Статистичну значущість змін в

експериментальних групах за всіма показниками виявлено за допомогою t-критерію Стьюдента (вірогідність >99%, рівень значущості $\alpha \leq 0,01$). Ступінь залежності позитивних змін у експериментальних групах оцінено через обчислення коефіцієнту кореляції r Пірсона, чим виявлено лінійний зв'язок між позитивними змінами за всіма критеріями (сильний та дуже сильний – від 0,82 до 0,97).

Запропонована науково-методична система підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, як показав аналіз результатів експерименту, привела до підвищення рівнів готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем за всіма критеріями і показниками. Творчі проекти дидактичних систем магістрантів характеризували: актуальність, новизна, логічність, особистий внесок, уміння захопити присутніх на захисті проекту, аргументованість відповідей, затрачена праця, оформлення роботи.

Динаміка розвитку творчих проектів дидактичних систем показав високі показники рівня творчості магістрантів. Високі оцінки експертних комісій здобули більшість творчих проектів дидактичних систем магістрантів. Таких, хто не проявив творчий потенціал, у експериментальних групах не виявлено.

Співставлення динаміки рівнів готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем і засвоєння магістрантами стандартів освітньої програми „Педагогіка вищої школи” дало підстави для висновку, що запропонована науково-методична система дала суттєвий поштовх розвитку комплексу проектувальних здібностей магістрантів і зростання якості засвоєння ними навчальних дисциплін (зокрема, курсів „Дидактичні системи у вищій школі”, „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи”).

Отже, отримані результати дають можливість вважати, що реалізація розробленої науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури позитивно вплинула на сформованість її компонентів, мета досягнута, завдання виконані.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях: [383; 392; 393; 395; 397; 398; 408; 414; 415].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У монографії в методологічному, теоретичному, практичному і технологічному аспектах наведено узагальнення й запропоновано нове вирішення наукової проблеми підготовки викладачів закладів вищої освіти до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як найважливішого складника їхньої професійної підготовки та передумови випереджального фахового зростання, що передбачає прогностичність проєктивного мислення, активність педагогічної позиції, відповідальність за свої проєктувальні дії, індивідуальність стилю проєктивної діяльності, дозволяє успішно адаптуватися до нових умов функціонування закладів вищої освіти, є чинником ефективної професійної діяльності викладача вищої школи, підґрунтям самореалізації особистості, прояву свободи професійної творчості в сфері реалізації інноваційних ідей у проєктуванні дидактичних систем, передового досвіду вищої освіти.

Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети і розв'язання поставлених завдань та дали підстави для таких висновків.

1. На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури визначено, що ця проблема є одним із найважливіших напрямів розвитку педагогічної науки і практики. Проектування цієї підготовки відповідно до запитів інформаційного суспільства забезпечує розвиток як самої системи вищої освіти, так і її кінцевого продукту – конкурентоздатного викладача вищої школи із заданими характеристиками проєктувальної компетентності, суб'єктності, творчості, самостійності, передбачає перехід до діяльнісно-компетентної моделі підготовки.

Виявлено, що у вищій професійній освіті є низка невирішених проблем, пов'язаних із професійно-педагогічною підготовкою викладачів, зокрема, щодо цілей, змісту і технологій навчання, концептуальних засад. Обґрунтовано авторську позицію, що основою змісту магістерської підготовки

майбутніх викладачів має бути проектувальна діяльність як така, що дає змогу розкритися їхньому творчому потенціалу і втілитися в конкретних продуктах – дидактичних системах.

2. Схарактеризовано теоретико-методологічні засади дослідження проблеми підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, що ґрунтуються на системному, синергетичному, діяльнісному, андрагогічному, акмеологічному, технологічному, особистісному, середовищному, культурологічному, аксіологічному, компетентнісному, деонтологічному підходах та запропонованому проектно-орієнтованому полівалентному інтегративному підході; загальнодидактичних принципах (системності, науковості, розвитку, історизму, ефективності, діяльності, поетапності, динамізму, оптимізації, реалізованості, проєкції, аксіологізації, діагностичності, завершеності), які деталізуються і доповнюються принципами синергетичного і системного підходів (пріоритету глобальної мети, структурним, функціональним, комунікативним, інформаційно-управлінським, алгоритмізації, відтворення, єдності, пов'язаності, варіативності компонентів, ієрархії, невизначеності, конструктивної цілісності, взаємної адаптації, доцільності, основної ланки) і принципах діялісного, технологічного, особистісного підходів, які у практиці проектувальної діяльності викладача становлять єдине ціле.

3. Узагальнення досліджень, присвячених удосконаленню професійної підготовки викладачів вищої школи, формуванню їхньої професійної культури та професійної компетентності, урахування особливостей професійної діяльності викладача вищої школи дозволило розкрити суть підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як цілеспрямованого керованого процесу творчою діяльністю майбутніх викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання на основі усвідомлення ними особливостей дидактичного проектування. Виділено структурні компоненти підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем (мотиваційно-

цільовий, когнітивно-діяльнісний та особистісний), теоретично обґрунтовано алгоритм етапів цієї підготовки.

4. Теоретично обґрунтовано й розроблено науково-методичну систему професійної педагогічної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, що реалізується через взаємодію методологічно-цільової (мета, концептуальні засади, принципи здійснення означеної підготовки), структурно-змістової (зміст структурних компонентів підготовки до проектування дидактичних систем), технологічної (реалізація процесу підготовки проектування дидактичних систем на мотиваційно-орієнтаційному, змістово-практичному й контроль-коригувальному етапах) та діагностичної (моніторинг процесу формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури) підсистем.

Реалізація проектно-орієнтованої науково-методичної системи підготовки магістрів із педагогіки вищої школи до проектування дидактичних систем сприяє формуванню в магістрантів значимих для їх майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, навичок і вмінь, що забезпечують виконання функціональних обов'язків щодо проектування дидактичних систем.

Науково-методична система підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури реалізує такі важливі з точки зору проектно-орієнтованого підходу аспекти, як опора на досвід магістрантів, урахування їхніх психологічних особливостей, проблемно-пошуковий характер навчання, активізація творчості магістрантів завдяки використанню евристичних методів, створення проектів, які можуть бути безпосередньо застосовані магістрантами.

5. Уточнено критеріально-діагностичну основу для педагогічного моніторингу процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, яка логічно співвідноситься з компонентами підготовки, а саме: *мотиваційно-цільовий* (спрямованість

особистості на проектування дидактичних систем, особистісні мотиви і суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем), *когнітивно-діяльнісний* (сформованість загальних і спеціальних знань, умінь, навичок), *особистісний* (професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем, психофізіологічні якості і креативні уміння) критерії. Залежно від прояву сукупності означених показників готовність майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем диференціюється на мінімальний, середній (генеральний) та високий рівні, домінування одного з яких свідчить про ступінь творчості магістранта і потенціал самореалізації в майбутньому.

6. Розроблено навчально-методичне забезпечення (навчальну програму курсу „Дидактичні системи у вищій школі” для магістрів спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, які навчаються за освітньою програмою „Педагогіка вищої школи”, посібники, методичні рекомендації, навчально-методичні комплекси) для здійснення науково-навчального супроводу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем.

Експериментально доведено позитивний вплив обґрунтованої науково-методичної системи на готовність викладачів закладів вищої освіти до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, формування мотиваційно-цільового, когнітивного-діяльнісного й особистісного компонентів.

Установлено, що в результаті проведення педагогічного експерименту готовність до проектування дидактичних систем на високому рівні у експериментальних групах ЕГ1 зросла на 15,2%, у експериментальних групах ЕГ2 – на 22,3%, у контрольних – на 3,1%, що пояснюється ефективністю впровадження розробленої науково-методичної системи. Це уможливило усвідомлення магістрантами важливості набуття проектувальної компетентності для майбутньої викладацької діяльності, сприяло ґрунтовному оволодінню сукупністю знань і вмінь проектування дидактичних систем.

Проведене нами дослідження не охопило всіх сторін даної багатоаспектної проблеми, є підґрунтям для подальшого наукового пошуку. У подальшому об'єктом проектування може стати процес формування нових якостей проектно-орієнтованої науково-методичної системи підготовки магістрів. Потребує поглибленого вивчення проблема підвищення кваліфікації викладачів університетів, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів вищої школи, з огляду на вдосконалення їхньої готовності до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ–ХХ ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 1999. 46 с.
2. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 24 с.
3. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. М. : РАГС, 2004. 161 с.
4. Акмеология : учеб. / под общ. ред. А. А. Деркача. М. : РАГС, 2002. 650 с.
5. Акмеология з основами психології кар'єри : навч. посіб. / уклад. О. М. Гавалешко, В. В. Пасніченко, Г. А. Кривко. Чернівці : Рута, 2004. 84 с.
6. Александров Г. Н. Дзарасов А. А., Науменко А. И. Основы теории педагогических систем и педагогических технологий : Учеб. пособ. Владикавказ : Изд-во СОГУ, 2001. 76 с.
7. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение : Вопросы теории и практики. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1996. 216 с.
8. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Тюмен. гос. ун-т. Тюмень, 1997. 310 с.
9. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательной системы. *Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения.* М., 1994. С. 36–58.
10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України : Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та молодих виклад. вузів. К. : Либідь, 1998. 558 с.
11. Алькема В. Г. Наукова та інноваційна діяльність студентів вищого навчального закладу. *Наукові праці.* К., 2002. Вип. 3 : Інноваційний

менеджмент : проблеми формування в умовах перехідної економіки. С. 348–350.

12. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Изд-во Университетское, 1990. 559 с.

13. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. 228 с.

14. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. 567 с.

15. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Изд-во МГУ, 1998. 429 с.

16. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17–23.

17. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–9.

18. Андрущенко В. П. Освіта України в контексті суспільних проблем та суперечностей. *Розвиток педагогічних і психологічних праць в Україні 1992–2002* : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / гол. ред. В. Г. Кремень. Ч. 2. Харків : ОВС, 2002. С. 9–17.

19. Андрущенко В. П. Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть. *Директор школи*. 2000. № 43. С. 8–9.

20. Андрущенко В. П. Україна і світ : авторитет освіти. *Вища освіта України*. 2011. № 4. С. 5–9.

21. Анисимов А. В. *Информатика. Творчество. Рекурсия*; Отв. ред. А. Г. Ивахненко. К. : Наук. думка, 1988. 224 с.

22. Антилогова Л. Н. Формирование профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Инновационное образование и экономика*. 2008. № 2 (13). С. 31–36.

23. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука ХХІ століття*: матеріали III

Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В. О. Огнев'юка. К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.

24. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд. : Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д. К., 2015. С. 8–15.

25. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.

26. Антонюк Г. А. Социальное проектирование и управление общественным развитием : Теорет.-методол. аспект. Минск : Наука и техника, 1986. 203 с.

27. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : монографія. К. : КНЕУ, 2009. 271 с.

28. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. 368 с.

29. Архипова С. П. Основи андрагогіки : Навчальний посібник. Черкаси : Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгородський нац. ун-т. 2002. 183 с. URL: <http://ipk-dszu.kiev.ua/ndv/andra/12.pdf>

30. Астахова К. В. Університетський викладач в умовах переходу суспільства до інноваційної економіки : вектори змін. *Вища школа*. 2010. №2. С. 41–47.

31. Атанов Г. А. Деятельностный подход к проектированию обучения. *Образоват. технологии*. 2004. № 2. С. 87–93.

32. Афанасьев В. Г. Мир живого : системность, эволюция и управление. М. : Политиздат, 1986. 333 с.

33. Ахметова М. Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / отв.ред. Н. В. Константинов. Новосибирск : Наука, 2005. 306 с.
34. Бабаева Э. С. Теория проектирования интегрированных программ обучения. Москва ; Берлин, 2017. 173 с.
URL: <https://books.google.com.ua/books?isbn=544754808X>
35. Бабайцева В. Ю. Личностно-ориентированный тренинг в процессе подготовки новых технологий подготовки специалиста : метод. разработки / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Рос. пед. агентство, 1997. 55 с.
36. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический процесс. М. : Педагогика, 1997. 189 с.
37. Байкова Л. А. Теоретико-методические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 36 с.
38. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 3-е изд., испр. и доп. М. : Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
39. Байназарова О. О., Ракчєєва В. В. Моніторинг та оцінювання якості освіти : метод. посібник. URL: <http://bibl.com.ua/geografiya/13697/index.html>
40. Байу Р. Поради викладачам початківцям : практ. посіб. К. : НМЦ Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні, 2005. 448 с.
41. Балабанов П. И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. Новосибирск : Наука, 1990. 200 с.
42. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 471 с.

43. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 2000. 416 с.
44. Батаршев А. В. Система психолого-педагогического сопровождения профессиональноличностного развития педагога. *Человек и образование*. 2015. № 1 (42). С. 16–21.
45. Батечко Н. Г. Акмеологічна модель підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2018. Вип. 1–2 (54–55). С. 60–68.
46. Батечко Н. Г. Акмесинергетична модель підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2012. Вип. 5. С. 14–23.
47. Батечко Н. Г. Акмесинергетичний підхід у моделюванні процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. III–IV. С. 25–29.
48. Батечко Н. Г. Інститут магістратури в Україні : правові засади функціонування. *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили : наук.-метод. журнал*. Сер. : Педагогіка. 2013. Т. 215. Вип. 203. С. 125–134.
49. Батечко Н. Г. Моделювання змісту освіти майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2014. № 3. С. 5–12.
50. Батечко Н. Особливості навчання майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у Сполучених Штатах Америки. *Педагогічний процес : теорія і практика : серія Педагогіка*. 2016. № 4 (55). С. 51–57.
51. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури : теоретико-методологічні засади : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 708 с.
52. Батечко Н. Г. Сучасна магістратура в Україні як акмесинергетична система. *Освітологія : польсько-український журнал*. Варшава, Київ : Едельвейс, 2014. Вип. III. С. 45–52.

53. Батечко Н. Г. Сучасні підходи добору методів навчання майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2017. Вип. 3. С. 53–59.
54. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ : 2016. 669 с.
55. Батуріна В. М. Професійна підготовка вчителя іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2006. 20 с.
56. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методологічні основи : монографія. К. : Науковий світ, 2006. 363 с.
57. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1998. 17 с.
58. Безруков В. И. Проектирование управления педагогическими системами : методология, теория, практика : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Московский пед. гос. ун-т. М., 2005. 315 с.
59. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб пособ. Екатеринбург : Деловая книга, 1999. 342 с.
60. Бельмаз Я. М. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спецвипуск 7. С. 23–33.
61. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія. Горлівка : вид-во ГДППМ, 2010. 304 с.
62. Бережна Л. Проектування як чинник підвищення професіоналізму вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2010. № 1 (100). С. 41–43.

63. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М. : Центр „Педагогический поиск”, 2003. 256 с.
64. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
65. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М. : Высш. шк., 1989. 141 с.
66. Бестужев-Лада И. В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. М. : Наука, 1993. 232 с.
67. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
68. Бех І. Д. Проблема методів виховання в сучасній школі. Педагогіка і психологія. 1996. №4. С. 136–141.
69. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія* : Вісник АПН України. 2009. № 2. С. 27–33.
70. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. К. : Атака, 2008. 684 с.
71. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія розробки дистанційного курсу : навч. посіб. / за ред. В. Ю. Бикова. К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
72. Біблер В. Культура. Діалог культур. К. : Дух і Літера, 2018. 368 с.
73. Бідюк Н. М. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики у США. Порівняльна професійна педагогіка. 2013. №2. С. 105–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2013_2_14.
74. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009. 170 с.
75. Біличенко О. Л. Комунікаційний простір літератури як взаємозв'язок часових і просторових відносин. *Гуманітарна освіта у*

технічних вищих навчальних закладах. 2014. Вип. 30. С. 124–137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gotvnz_2014_30_13.

76. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Изд-во „Наука”, 1973. 270 с.

77. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів магістратури. *Вища освіта України*. Тематичний випуск : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. 2012. Т. 21. № 3 (додаток 1). С. 46–54.

78. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. : 17. *Теорія і практика навчання та виховання*. 2013. № 23. С. 29–33.

79. Бобрицька В. І. Моніторинг якості освіти як чинник формування ефективної державної кадрової політики України з підготовки працівників для системи вищої освіти. *Теорія і практика навчання і виховання*. 2015. № 26. С. 41–47.

80. Бобрицька В. І. Організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетенції педагога вищої школи в умовах магістратури. *Історико-педагогічні студії* : Науковий часопис. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. С. 55–58.

81. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. Одеса : Маяк, 1998. 284 с.

82. Бодалев А. А. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*. 1993. Т.14. № 5. С. 73–79.

83. Бодалев А. А. Личность и общение : *избр. психол. труды*. М. : МПА, 1995. 328 с.

84. Боднарчук Н. В., Бутейко О. І. Інноваційні технології в освіті. *Педагогічний альманах*. Вінниця, 2011. Вип. 9. С. 207–213.

85. Бодрова Т. О. Магістерська практика майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у контексті сучасної освітньої парадигми. *Зб. наук.*

праць Бердянського держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. 2011. № 1. С. 51–57.

86. Бойко А., Ільченко О. Концепція підготовки магістра за спеціальністю педагогіка вищої школи. *Педагогічні науки*. Полтава, 2015. № 63. С. 147–148.

87. Болонський процес у фактах і документах / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Київ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. 52 с. URL: <http://www.tspu.tdu.ua>.

88. Болотов В. А., Исаев Е. И., Слободчиков В. И., Шайденко Н. А. Проектирование профессионального педагогического образования. *Педагогика*. 1997. №4. С. 66–72.

89. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. К. : ФАДА ЛТД, 2000. 191 с.

90. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика личности в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для педвузов. URL: http://uchebauchenyh.narod.ru//books/uchebnik/2_9.htm.

91. Бондаревская Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования. *Личностно-ориентированный образовательный процесс : сущность, содержание, технологии*. Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995. 288 с.

92. Бондаренко М. А., Шеховцова В. І. Підготовка інженерів-педагогів до проектної діяльності в умовах становлення інформаційного суспільства. *Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2009. № 3 (27), Ч. 1. С. 132–136.

93. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособ. М. : Исслед. центр подгот. специалистов, 2000. 146 с.

94. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу : функціональний аспект. *Педагогічний процес : теорія і практика* : зб. наук. праць. К. : Едельвейс, 2013. Вип. 1–2. С. 11–17.
95. Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті. *Компетентнісно зорієнтовано освіта : якісні виміри* : монографія / ред. кол. : Огнев'юк В. О. та ін. К. : КУБГ, 2015. С. 243–261.
96. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 360 с.
97. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии. *Вопросы психологии*. 1990. №6. С. 9–17.
98. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. М. : Роспедагентство, 1994. 60 с.
99. Брюханова Н. О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 теорія і методика навчання з технічних дисциплін / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2002. 248 с.
100. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. К. : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
101. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2008. 20 с.
102. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия : учеб. для вузов. 2-е изд. СПб. : Питер, 2007. 480 с.
103. Буряк В. К. Викладач університету : вимоги до особистісних і професійних рис. *Вища школа*. 2010. № 3–4. С. 11–35.
104. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. 460 с.
105. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : дис. ... д-

ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 562 с.

106. Вакуленко Т. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1995. 186 с.

107. Василенко Л., Василенко І. Психолого-педагогічні умови активізації професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*. 2011. № 2. URL: <http://www.social-science.com.ua/article/505>.

108. Васильєв І. Б. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу „Професійна педагогіка” : системний підхід. *Професійна освіта : теорія і практика*. Х. : ХОНМЦ, 2000. № 1 (11–12). С. 71–74.

109. Васильєва М. П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2010. № 26–27. С. 36–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2010_26-27_8.

110. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 432 с.

111. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології : монографія. Харків : ППВ Нове слово, 2003. 216 с.

112. Василькова В. В. Характеристики (атрибути) порядку и хаоса : от древних космологий к совершенной синергетике). *Порядок и хаос в развитии социально-экономических систем*. Томск : Институт оптического мониторинга СО РАН, 1998. С. 9–13.

113. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1987. 400 с.

114. Ващенко Г. Виховний ідеал. 3-є вид. Полтава: Ред. газ. Полтавський вісник, 1994. 191 с.
115. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педвузів. Харків : Державне видавництво України, 1929. 232 с.
116. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів. К. : Українська видавнича спілка, 1997. 441 с.
117. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад., гол. ред. В.Т. Бусел. К. Ірпінь : ВТО Перун, 2004. 1440 с.
118. Величко О., Іващенко В., Ясев О., Рожков О. Сучасний менеджмент якості науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. *Вища школа*. 2006. № 5–6. С. 34–39.
119. Венда В. Ф. Фундаментальные проблемы, законы и методы оптимизации системы „человек–машина–среда”. *Системный подход в инженерной психологии и психологии труда*. М. : Наука, 1992. С. 16–33.
120. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
121. Верхогляд О., Романовська Ю., Романовський О. Незалежний (приватний) сектор вищої освіти США в контексті діяльності ВНЗ України. *Освіта і управління*. 2009. Т. 12. № 3–4. С. 175–189.
122. Викторова Л. Г. О педагогических системах. Красноярск : Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1989. 100 с.
123. Викулина М. А. Проектирование и реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе : дисс... д-ра пед. наук : 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / Оренбургский гос. пед. ун-т. Оренбург, 2001. 339 с.
124. Винославська О. В., Ложкін Г. В. Проектування інноваційної діяльності як складова педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету*. Серія : Педагогіка. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 48–56.

125. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. 384 с.

126. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : монографія. Дніпропетровськ : Пороги, 2005. 286 с.

127. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця. 2015. Вип. 10. С. 63–67.

128. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України : порівняльний аналіз. *Професійна педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук та ін. ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. С. 71–104.

129. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

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

131. Вітвицька С.С. Професіограма як модель магістра освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 8 (10). С. 212–225.

132. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта : системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.

133. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. Вип. 19. С. 69–71.

134. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2011. 599 с.

135. Волков О. І., Віткін Л. М., Хімичева Г. Г., Зенкін А. С. Системи якості вищих навчальних закладів : теорія і практика : монографія. К. : Наукова думка, 2006. 301 с.

136. Володько В. Педагогічна система навчання : теорія, практика, перспективи. Навч. посіб. для викладачів, аспірантів та студентів вищ. навч. закл. освіти. К. : Пед. преса, 2000. 148 с.

137. Востряков О. В., Гребешкова О. М., Решетняк Т. І. Ціннісна пропозиція магістратури в контексті фундаменталізації змісту освіти. *Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології його розвитку* : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 12 квітня 2011 р. у 2 т. К. : КНЕУ, 2011. Т. 2. С. 145–147.

138. Вощевська О. В. Педагогічна діяльність викладачів у системі вищої освіти США. *Науковий вісник нац. університету біоресурсів і природокористування України*. 2009. № 137. С. 260–264.

139. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти т. / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. Проблемы развития психики. 367 с.

140. Высоцкая С. И. Дидактические аспекты педагогического проектирования. *Новые исследования в педагогических науках*. 1984. №1 (43). С. 26–29.

141. Гаврілова Л. Г., Кухар Л. О., Топольник Я. В. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях : практикум для студентів вищ. пед. навч. закл. / Держ. вищ. навч. закл. „Донбас. держ. пед. ун-т”. Слов’янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. 272 с.

142. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности. *Базовая культура личности : теоретические и методические проблемы* : сб. науч. тр. / Под ред. О. С. Газмана. М. : Изд. АПН СССР, 1989. С. 5–11.
143. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. Київ : Рад. школа, 1972. 164 с.
144. Галузян В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. Вінниця : РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. 200 с.
145. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособ. для вузов. М. : Книжный дом „Университет”. 332 с.
146. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий и понятий. М. : МГУ, 1964. 38 с.
147. Гаращук О., Куценко В., Содоль І. Підвищення якості підготовки кадрів фундаментальна місія вищої школи. *Вища школа*. 2013. № 2. С. 22–36.
148. Герасина Л. Н. Обновление современной высшей школы в контексте глобальных проблем образования : дисс. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 –соціологія виховання (педагогічна соціологія); соціологія освіти / Украинская гос. юридическая академия. Х., 1994. 433 с.
149. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3–7.
150. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии : гармония знания и веры : прогностич. гипотеза образов. триумфа. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1997. 117 с.
151. Гершунский Б. С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории. *Сов. педагогика*. 1984. №10. С. 64–71.
152. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций). М. : Интер-Диалект, 1997. 697 с.
153. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа Пресс, 1995. 448 с.

154. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс, 1988. 461 с.
155. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособ. СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1992. 148 с.
156. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія. Навч. посіб. Дніпро, 2014. 416 с.
157. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с. англ. Л. И. Хайрусовой. М. : Прогресс, 1976. 495 с.
158. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования : монография. К. : Поисково-издательское агенство, 1998. 252 с.
159. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. К. : Віпол, 2000. С. 81–107.
160. Гончаренко С. У. І насамперед – прикладна наука. Хмельницький : Вид-во Хмельницького гуманітарно-пед. ін-ту, 2003. 20 с.
161. Гончаренко С. У. Наука й навчальний предмет. *Шлях освіти*. 2006. № 1. С. 8–14.
162. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. №1. С. 2–6.
163. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 373 с.
164. Гончаренко Т. Л. Технологія підготовки вчителя до проектування навчального процесу у післядипломній освіті. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Видавництво ХДУ, 2014. № 66. С. 125–127.
165. Горбашко Е. А. Управление качеством : учебник для бакалавров. М. : Издательство Юрайт, 2012. 463 с. URL: <https://biblionline.ru/bcode/365374>

166. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості* : навч. посіб. Хмельницький : Універ, 2001. С.48–67.
167. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 265 с.
168. Горовая В. И. Высшее педагогическое образование : проблемы и перспективы. Ставрополь : СГУ, 1995. 158 с.
169. Горохов В. Г. Системотехника и управление. М. : Знание, 1979. 64 с.
170. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 37–43.
171. Гриньова В. М. Аксиологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 2–6.
172. Гриньова В. М. Викладач вищого навчального закладу : культура, діяльність, професіоналізм : монографія / В. Й. Гриньов, С. М. Хатунцева, В. Б. Коновалова, О. О. Жигло ; за ред. В. М. Гриньової. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. 150 с.
173. Гриньова В. М. Модернізація національної освіти на засадах компетентнісного підходу : сутність і поняттєво-термінологічний апарат. *Рідна школа*. 2016. № 4 (1036). С. 20–24.
174. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 58–61.
175. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя. *Особистість майбутнього вчителя* : монографія / В. Й. Гриньов, В. В. Лебедєва, І. І. Наумова та ін. ; за заг. ред. В. М. Гриньової. Харків, 2014. С. 179–186.

176. Гриньова В. М., Подберезський М. К. Культурологічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : Колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. Апостроф, 2012. С. 81–126.

177. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. Альфреда Нобеля*. Сер. : Педагогіка і психологія. 2011. № 1 (1). С. 21–26.

178. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : Теоретичний та методичний аспекти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2001. 45 с.

179. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія. Харків: Основа, 1998. 300 с.

180. Грішнова О. А. Людський капітал : формування в системі освіти і професійної підготовки : монографія. К. : Знання, КОО, 2001. 254 с.

181. Громько Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. М. : Московская академия развития образования, 1996. 545 с.

182. Громько Ю. В. Проектное сознание. Программирование и проектирование развития образования / Независимый методологический ун-т. М., 1996. 146 с.

183. ГСВОУ-05. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 8.000005 „Педагогіка вищої школи” специфічних категорій кваліфікації 231 „Викладач університетів та вищих навчальних закладів”. Видання офіційне. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2005. 34 с.

184. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии : дидактический инструментальный. М. : Сентябрь, 2006. 191 с.

185. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М. : Нар. образование, 2000. 240 с.

186. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2007. 40 с.
187. Гузій Н. В. Курс „Основи професіоналізму викладача вищої школи” як акмеологічний напрям психолого-педагогічної підготовки магістрів. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. : Педагогічна.* 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 79–86.
188. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та історичні аспекти : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
189. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
190. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2006. 332 с.
191. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2008. 38 с.
192. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посіб. для пед. ВНЗ. Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. 116 с.
193. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма Планер, 2012. 348 с.
194. Гуревич Р. С. Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ : як її здійснювати? URL: [http://ito.vspu.net/SATT/inst.kaf/kafedrumatem-fizura_te\[_osv/www/mater.couf/files/PDFP_idgotovka_magistriv.pdf](http://ito.vspu.net/SATT/inst.kaf/kafedrumatem-fizura_te[_osv/www/mater.couf/files/PDFP_idgotovka_magistriv.pdf)
195. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учебное пособие. Казань, 2004. 206 с.

196. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544 с.
197. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования. М. : Интор, 1994. 128 с.
198. Данилишена Т. М. Підготовка магістрів педагогічної освіти в університетах США (кінець ХХ початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2011. 22 с.
199. Демідова Ю. Є., Ігнатюк О. А. Формування ергономічної компетентності магістрантів спеціальності „Педагогіка вищої школи” на міждисциплінарній основі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. І. Сущенко. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 40 (93). С. 452–458.
200. Девтерова Т. В. Особливості вивчення педагогіки вищої школи магістрами технічних факультетів НТУУ „КПІ”. URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc.gum/VKP1-fpp/2005_1/04_Devterova.pdf.
201. Дем’яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методолог. семін. К. : Педагогічна думка, 2009. С. 322–331.
202. Дем’яненко Н. М. Світові тенденції розвитку вищої освіти: диверсифікація магістратури. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2010. Вип. 63. Ч.1. С. 18–24.
203. Дем’яненко Н. М. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів. *Педагогічні науки*. 2012. № 54. С. 46–54.
204. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2005. 27 с.
205. Демченко С. О. Професійно-педагогічна компетентність викладача спеціальних дисциплін як властивість особистості. *Вісник Черкаського держ.*

ун-ту ім. Б. Хмельницького. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 1998. Вип. 8. С. 103–106.

206. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала : монографія. Воронеж : НПО МОДЕК, 2004. 752 с.

207. Десятов Т. Неперервна освіта як проблема порівняльної педагогіки. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2011. Вип. 3(2). С. 96–105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3%282%29__14

208. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах східної Європи (друга половина ХХ століття) : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Арт ЕК, 2005. 472 с.

209. Дзундза А. І., Лосева Н. М. Виховання позитиву до самовдосконалення у майбутнього педагога. *Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2002. № 4. Ч.2. С. 153–155.

210. Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 121 с.

211. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

212. Доброскок І. І. Організаційно-дидактичні основи навчальної діяльності магістрів у ВНЗ. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького пед. у-ту*. 2012. № 28. С. 112–116.

213. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2007. 46 с.

214. Доманова С. Р. Новые информационные технологии в образовании. Ростов-н/Д. : Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 1995. 112 с.

215. Драч І. І. Аналіз досвіду підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Зб. наук. праць Військового ін-ту Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. № 42. С. 138–144.

216. Драч І. Проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Наукові конференції*. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/843>.
217. Дреер А. М. Преподавание в средней школе США : Проблемы начинающих учителей. Пер. с англ. М. : Прогресс, 1983. 288 с.
218. ДСТУ ISO 20553:2006. Система управління якістю. Вимоги. Національний стандарт України. URL: http://www.gereho.dp.ua/index/info_dstu_iso_9001-2009.html.
219. ДСТУ ISO 9001:2009. Система управління якістю. Вимоги. Національний стандарт України. URL: http://www.gereho.dp.ua/index/info_dstu_iso_9001-2009.html
220. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних змін. *Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія* : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. К. : Едельвейс, 2013. 460 с.
221. Дьюи Дж. Демократия и образование; пер. с англ. М. : Педагогика-пресс, 2000. 384 с.
222. Дьяченко Б. А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 19 с.
223. Дьяченко Н. Креативність викладача запорука модернізації вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2006. № 3–4. С. 105–108.
224. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х. : Вид. група „Основа”, 2009. 176 с.
225. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
226. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград : ЛГУ, 1994. 36 с.
227. Етичний кодекс українського педагога. Розділ 6, ст. 21. URL: <http://rmu.luguniv.edu.ua/img/ekup.hdf>

228. Євсюков О.Ф. Загальнокультурні орієнтири підготовки майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів. *Проблеми освіти : зб наук. праць*. Вінниця-Київ, 2015. С. 90–95.

229. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2002. 198 с.

230. Євтух М. Б. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогічна. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 3–8.

231. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретичні основи реалізації в педагогічних університетах. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2001. № 6. С. 35–37.

232. Єременко О. Р. Проблеми і перспективи магістерської підготовки. *Соціалізація особистості : зб. наук. праць*. К. : Логос, 2003. Т. XXI. С. 92–114.

233. Жерновникова О. А. Підготовка майбутнього вчителя до проектування навчальної діяльності учнів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 49. С. 193–202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_49_22.

234. Жмурко Н. В. Професійна підготовка вчителя в Німеччині : Тенденції становлення та розвитку. *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць*. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. Вип. 9. С. 65–73.

235. Жовта І. Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України. *Вища школа*. 2003. № 4–5. С. 27–30.

236. Жукова О. В. Готовність майбутнього фахівця та викладача до інноваційної навчальної діяльності. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогіка. 2010. Вип. 26. С. 29–33.

237. Журавська Н. С. Вища аграрна освіта Великобританії: проблеми підготовки викладачів аграрного спрямування у ВНЗ URL: http://archivenbuu.gov.ua/portal/socgum/TrKov/2009_39/13/pdf.
238. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 208 с.
239. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М. : Педагогика, 1982. 160 с.
240. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : монография. М. : Академия, 2007. 192 с.
241. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 : теория и методика профессионального образования / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб, 1995. 480 с.
242. Закон України „Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. № 2984-III URL: <http://www.osvita.org.ua/pravo/law05/>.
243. Закон України „Про вищу освіту” від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. Київ, 2014. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
244. Закон України „Про освіту” від 05.09.2017 № 2145-VIII. Київ, 2007. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>
245. Збірник міні-кейсів з дисципліни „Комунікативні процеси у навчанні” / за ред. Л. О. Савенкової, В. М. Приходько. К. : КНЕУ, 2009. 343 с.
246. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Ростов н/Д. : Феникс, 2003. 288 с.
247. Зварич І. Сутність проблеми педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США. *Вища освіта України*. 2011. №3. С. 112–118.
248. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Ростов н / Д. : „Феникс”, 1997. 480 с.

249. Зіноватна О. М. Вища освіта у США : навчальний компонент у магістерських програмах різного типу. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2009. №163. С. 82–86.
250. Змеєв С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : Per se, 2007. 207 с.
251. Змеєв С. И. Технология обучения взрослых : учеб пособ. М. : Издательский центр „Академия”, 2002. 128 с.
252. Золотарьова Г. М. Інноваційні педагогічні технології при підготовці вчителів у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2017. 236 с.
253. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 22 с.
254. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук, праць. Київ-Полтава, 2011. С. 9–24.
255. Зязюн І. А. Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід*. 2010. № 23. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/index.htm.
256. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. К. : ВІПОЛ, 2000. С. 11–57.
257. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навчальний посібник. К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
258. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Польсько-український журнал / за ред. Т. Левовицького, І. Вільги, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохов; Київ : АІД, 2006. VIII. С. 105–115.

259. Зязюн І. А. Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії. *Діалог культур : Україна в світовому контексті. Філософія освіти* : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (гол. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відпов. ред.), Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. Львів : Світ, 1999. Вип.4. С. 5–12.
260. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид-во від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
261. Ильин Г. Л. Проективное образование и становление личности. *Высшее образование в России*. 2001. № 4. С.85–93.
262. Ильина Т. А. Педагогика : Курс лекций. М. : Просвещение, 1984. 495 с.
263. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1-3. М. : Знание, 1972-1973. Вып. 2. 1972. 88 с.
264. Ильясов И. И., Галатенко Н. А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособие для преподавателей. М. : Логос, 1994. 208 с.
265. Ильясов Д. Ф. Проектирование педагогических теорий. *Педагогика*. 2004. №9. С. 13–21.
266. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г. Н. Прокументовой. Барнаул: ААЭП, 1997. 125 с.
267. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для вузов. 2-е изд. М. : Академия, 2004. 208 с.
268. Іванюк Г. І., Матюшинець Я. В. Підготовка майбутніх вихователів до проектування розвивального середовища засобами Smart-технологій. *Молодий вчений*. 2016. № 4 (31). С. 524–529.
269. Ігнатюк О. А. Дидактичні особливості викладання дисципліни „Фізична культура та психофізіологічний тренінг” магістрантам спеціальності „Педагогіка вищої школи”. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 3. С. 80–86.
270. Ігнатюк О. А. Формування компетентності з проектування методик навчання у магістрантів інженерно-технічного профілю. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 2. С. 95–103.

271. Ісаєнко В. М., Кашина Г. С., Ніколаєв К. Д., Павлюченко Л. С. Навчально-методичний посібник для викладачів щодо організації дистанційної форми навчання з перепідготовки та підвищення кваліфікації / за ред. В. М. Ісаєнка. К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 100 с.

272. Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В. Психологічна та соціальна компетентності майбутніх фахівців. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09klgcfе.pdf>

273. Кайдалова Л. Г. Підвищення кваліфікації та педагогічної культури як умова успішної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : Зб. наук. пр. Вип. 43 (47). 2015. С. 16–23.

274. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б. Досвід підготовки магістрів зі спеціальності „Педагогіка вищої школи”. *Електронний архів Національного фармацевтичного університету*. URL: <http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/2835/1/досвід%20підготовки.PDF>.

275. Каленський А. А. Система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2016. 39 с.

276. Калошин В. Ф. Професійне самовдосконалення викладача: сутність та необхідність. URL: <http://www.ipto.Kiev.ua/files/vitannya/Kaloshin/statti/36.pdf>.

277. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.

278. Капская А. И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / Киев. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. Киев, 1989. 405 с.

279. Караман О. Л., Юрків Я. І. Використання платформи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 1(1). С. 24–32. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_1\(1\)_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_1(1)_5).

280. Карпова Л. Г. Сутність професійної підготовки викладача. *Педагогічна компетентність викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвузівської наук.-прак. конф. X. : ОВС, 2002. С.14.*

281. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К.В. Касярум // *Зб. наук. праць Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького*. 2011. Ч. 1. С. 99–105.

282. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. К. : Вища школа, 1993. 320 с.

283. Квас В. М. Психолого-педагогічний супровід як умова модернізації самостійної роботи студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Вип. 206. С. 64–68.

284. Киверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : ВАЛГУС, 1980. 334 с.

285. Кильпатрик В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград : Издательство Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.

286. Кинелев В. Г. Образование и цивилизация. *Высшее образование в России*. 1996. №3. С. 4–12.

287. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : монография. М. : Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 318 с.

288. Кисла Н. Ю., Рижкова А. Ю., Трубавіна І. М. Методична робота кафедри в умовах кредитно-модульної системи : навч.-метод. посіб. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : Щедра садиба плюс, 2014. 91 с.

289. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М. : Высшая школа, 1986. 112 с.
290. Кіпень В. П. Місія вузу : традиційні концепції та сучасні тенденції. *Мультиверсум. Філософський альманах* : зб. наук. праць / відп. ред. В. В. Лях. К. : Центр духовної культури, 1999. Вип. 5. С. 84.
291. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодих спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 262 с.
292. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели. М. : Наука, 1997. 223 с.
293. Кларин М. В. Инновация в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига : НПЦ Эксперимент, 1995. 176 с.
294. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М. : Знание, 1989. 80 с.
295. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике. *Вопросы философии*. 1997. №3. С. 62–79.
296. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики : Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 3. М. : КомКнига, 2010. 232 с.
297. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Пути самоорганизации природы : детерминация из будущего. *Информация и самоорганизация*. М. : Изд-во РАГС, 1996. 294 с.
298. Князева Е. Н. Международный Московский синергетический форум (некоторые итоги и перспективы). *Вопросы философии*. 1996. №11. С. 148–152.
299. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. К. : Наук. світ, 2001. 182 с.
300. Коберник О. Управління виховним процесом на засадах психолого-педагогічного проектування. *Рідна школа*. 2004. №5. С. 22–25.

301. Кобюк Ю. М. Тенденції реформування вищої освіти: австралійський досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №1 (55). С. 390–396.
302. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Х. : Вид-во НУА, 2005. 360 с.
303. Коваленко О. Ю. Структура системи освіти США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. Зб. наук. праць. 2009. №9. С. 172–177.
304. Коваль О. С. Студенти магістратури як суб'єкти системи професійно-морального виховання економічного ВНЗ. *Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького*. Сер. : Педагогічні науки. 2009. Вип. 146. С. 127–131.
305. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. К. : Вид. центр НЛУ, 2009. 380 с.
306. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2008. 49 с.
307. Ковальова С. М. Застосування методики „кейс-методу” у професійній підготовці майбутніх учителів у Великій Британії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 259 с.
308. Ковальова С. М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2012. 262 с.
309. Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі : сутність, типологія, технологія розв'язання. Житомир : ЖДПУ, 2003. 128 с.
310. Коджаспирова Г. М. Педагогіка : учебник для академического бакалавриата. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2015. 719 с.

311. Козак Л. В. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2013. № 1. С. 54–64.

312. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (II половина XVIII кінець XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 19 с.

313. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах. К. : НІЧЛАВА, 2003. 140 с.

314. Козир А. В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. URL: http://www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php.

315. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*. 2008. № 1. С. 110–118.

316. Коллінгс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М. : Новая Москва, 1926. 288 с.

317. Колот А. М. Реалізація засад Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю. *Маркетинг в Україні*. 2004. №3. С. 59–65.

318. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

319. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти URL: <http://osvita.ua/school/theory/381/print>.

320. Конвенція про виконання кваліфікації з вищої освіти в Європейському регіоні (розділи I, II). URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.paf.

321. Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1999. 19 с.

322. Коношенко С., Коношенко Н., Худавердієва Ю. Теоретичне обґрунтування структури соціальної відповідальності старшокласників. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8(1). С. 157–169. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2018_8\(1\)_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2018_8(1)_17).

323. Конституція України : Прийнята на 5 сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. / Верховна Рада України. К. : Парламентське вид-во, 2002. 72с.

324. Кордуба Ю. До питання взаємодії ВНЗ із ринком праці в Україні та моделі взаємодії європейських університетів із працедавцями. *Імператив якості : вчимося цінувати та оцінювати вищу освіту* : навч. посібник; за ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. Львів: Вид-во „Компанія Манускрипт”, 2014. С. 360–380.

325. Корешкова С. П. Тенденції реформування вищої освіти Австралії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2011. 20 с.

326. Корнешук В. В. Педагогічні дисципліни в системі підготовки магістрантів технічних спеціальностей. URL: <http://virtkafedra.ucoz.ua/el-gurnal/pages/vyp8/Korneshuk.pdf>

327. Коротов В. М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 49–51.

328. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Луганск : Луганский национальный педагогический ун-т им. Тараса Шевченко, 2006 . Т. 1. 480 с. Т. 2. 576 с. Т. 3. 376 с.

329. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. М. : Просвещение, 1986. 207 с.

330. Корсак К. В. Великобританія : система освіти і підготовка наукових кадрів. *Науковий світ*. 1999. № 4. С.8–11.

331. Корсак К. В. Про тенденції змін у змісті вищої освіти: аналіз деяких змін вищої освіти в останні десятиріччя ХХ ст. на світовому рівні. *Науковий світ*. 2003. № 1. С. 27–28.

332. Корчак Я. Дитя людське : Вибрані твори. 2-ге вид. К. : Дух і літера, 2012. 536 с.

333. Корчак Я. Педагогическое наследие. М. : Педагогика, 1990. 267 с.
334. Коршунова Н. Л. Проекты и прожектыв педагогике. *Педагогика*. 2003. №5. С. 3–9.
335. Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Белгородский гос. ун-т. Белгород, 2000. 199 с.
336. Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Київ, 2004. 17 с.
337. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. школа, 1989. 608 с.
338. Кошіль О. Особливості підготовки майбутніх вихователів до педагогічного проектування. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи* : тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Петра Столярчука, Львів, 11–12 травня 2017 року. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. С. 88–89.
339. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2002. 40 с.
340. Кравець В. П. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін. *Шлях освіти*. 2011. № 1. С. 4–11.
341. Кравченко Л. М. Концепція підготовки фахівців гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 3. С. 9–15.
342. Кравченко Л., Лебедик Л. Розвиток професійної культури викладачів економіки в умовах магістратури. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 4. С. 45–53.

343. Кравченко Л. М. Менеджмент інновацій у системі освіти регіону. *Гуманізація навчального процесу* : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Вип. LVI. Слов'янськ : СДПУ, 2011. С. 5–13.
344. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера і освітнього лідера: навч.-метод. посіб. Полтава : Техсервіс, 2007. 496 с.
345. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 422 с.
346. Кравченко Л. М. Соціально зорієнтований маркетинг як чинник культурологічної переорієнтації національної системи освіти. Педагогічні науки : зб. наук. праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2011. Вип. 1. С. 4–11.
347. Краевский В. В. Методология научного исследования. СПб. : СПб ГУП, 2001. 148 с.
348. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. 243 с.
349. Краевский В. В. Общие основы педагогики : Учеб. для студ. высш. пед. уч. заведений. М.: Изд. центр „Академия”, 2003. 255 с.
350. Краевский В. В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. Волгоград : Волгоградский гос. пед. ун-т, 1994. 324 с.
351. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. *Перемены*. 2001. № 2. С. 128–149.
352. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму. К. : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
353. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін. *Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної освіти : педагогічна майстерність, творчість, технології* : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Х. : НТУ ХПІ, 2007. С. 3–8.
354. Кремень В. Г. Розвиток педагогічної освіти в Україні та її інтеграція в Європейський освітній простір. *Освіта*. 2004. 6 жовтня. С. 2–5.

355. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта, педагогіка і психологія* : польсько-укр. підруч. / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільна]. Київ; Ченстохов : Віпол. 2000. С. 11–30.
356. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. *Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія* : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. К. : Едельвейс, 2013. 460 с.
357. Кремень В. Г. Феномен інновацій. *Вища освіта України*. 2009. №4. С. 11–16.
358. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. К. : Педагогічна думка. 2009. 520 с.
359. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум : монографія. К. : Грамота, 2007. 576 с.
360. Кремень В. Філософія ХХІ століття. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 2–5.
361. Кривов Ю. И. „Экология человеческого развития” Ури Бронфенбреннера. *Педагогика*. №8. 1998. С. 100–105.
362. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
363. Кубрушко П. Ф. Дидактическое проектирование : учебно-практическое пособ. М. : МГУП, 2001. 30 с.
364. Кузнецов А. И. Разработка образовательного проекта как источник развития педагогического знания : автореф. дис... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1993. 19 с.
365. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
366. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности. Л. : ЛГУ, 1980. 172 с.

367. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. Л. : ЛГУ, 1978. 236 с.
368. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высш. шк., 1990. 118 с.
369. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2011. 486 с.
370. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип.2. С. 12–15. URL: <http://www.intelect-invest.org>.
371. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов н/Д. : Булат, 2008. 176 с.
372. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М. : Педагогика, 1971. 111 с.
373. Кун Т. Структура научных революций. М. : Прогресс, 1977. 300 с.
374. Куркин Е. Б. Организационное проектирование в образовании : учеб. пособие. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 400 с.
375. Куртась С. А. Сучасна професійна підготовка магістрів: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 6–7 (16–17) С.104–113.
376. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. К. : Вища школа, 2010. 205 с.
377. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : монографія. Кіровоград : ВЦ КДПУ, 2001. 338 с.
378. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2003. 44 с.
379. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія

та методика професійної освіти / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 482 с.

380. Кушнір В. А. Характеристика особенностей педагогических систем. *Педагогика и психология*. 1999. № 4 (35). С. 83–91.

381. Кэмбел Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М. : Прогресс, 1980. 391 с.

382. Латинско-русский словарь / Сост. А. М. Малинин. М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961. 245 с.

383. Лебедик Л. В. Болонський процес і перспективи педагогічної підготовки магістрів. *Вища освіта України*. Додаток 4, том I (19). 2010. Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. С. 237–244.

384. Лебедик Л. В. Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у проектуванні змісту підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Вип. 12 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 184–189.

385. Лебедик Л. В. Гейдар Алиев о воспитании молодежи. *Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук. Межвузовский сборник научных статей*. №4/2013. Баку : Mutercim, 2013. С. 331–334.

386. Лебедик Л. В. Дидактичні принципи формування ІКТ-компетентностей майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Вип. 3(13). С. 215–219. URL: <http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/1-1-0-363>.

387. Лебедик Л. В. Європейський досвід реформування системи підготовки викладачів вищої школи. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. Вип. 64. С. 81–87. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5586>

388. Лебедик Л. В. Инновационные технологии образования взрослых : *Материалы Международной научно-практической конференции „Проблемы и перспективы развития потребительской кооперации в условиях глобализации”*. Таджикский государственный университет коммерции. Душанбе, мая 2012. С. 30–37.

389. Лебедик Л. В. Инновационные технологии обучения магистров педагогики высшей школы. *Использование инновационного потенциала вуза при подготовке бакалавров и магистров*. Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Шарипова М. М., Раджабова Р. К. Душанбе : Ирфон, 2015. С. 20–25.

390. Лебедик Л. Использование педагогического наследия А.С. Макаренко в проектировании подготовки магистров педагогики высшей школы. *Edukacja i ekonomia*. Redakcja naukowa. V. Rajangu, T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 199–208.

391. Лебедик Л. В. Компетентнісний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. 66–67. С. 53–58.

392. Лебедик Л. В. Компоненти структури підготовленості викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. праць / ред. кол. : акад. І. Ф. Прокопенко (голов. ред.) та ін.; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 49. С. 80–95. URL: journals.hnpu.edu.ua/ojs/zasoby/article/download/.../4929

393. Лебедик Л., Кравченко Л. Розвиток професійної культури викладачів економіки в умовах магістратури. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. Вип. 4. С. 45–53.

394. Лебедик Л. В. Критерії готовності майбутнього викладача до проектування дидактичних систем. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 69. С. 69–73.

395. Лебедик Л. В. Менеджмент підготовки викладачів вищої школи. *Наукові записки* / Ред. кол. : В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Вип. 141. Ч. II. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С.124–126.

396. Лебедик Л. В. Модульний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія : : Педагогічні науки. м. Старобільськ. № 6 (303) жовтень 2016. Ч. II. С. 52–60.

397. Лебедик Л. В. Моніторинг якості педагогічного професіоналізму магістрів економіки. *Вища освіта України*. Додаток 2 до №3, том III (28). 2011. Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. С. 129–135.

398. Лебедик Л. В. Моніторинг якості системи підготовки викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. Додаток 1 до Вип. 36, Том II (62). К. : Гнозис, 2015. С. 465–473.

399. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах : монографія. Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. 165 с.

400. Лебедик Л. В. Педагогічні ідеї Михайла Остроградського як методологічна основа підготовки викладачів вищих навчальних закладів споживчої кооперації. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 6. С. 22–26.

401. Лебедик Л. В. Підготовка викладача вищої школи до проектування дидактичних систем на основі культурологічного підходу. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 10. С. 14–18.

402. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи”. *Витоки педагогічної майстерності* : Серія :

Педагогічні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. Вип. 14. С. 165–170.

403. Лебедик Л. В. Проблеми впровадження новітніх технологій навчання. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. Додаток 1 до вип. 27. Том IV (37) : Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К. : Гнозис, 2012. С. 238–243.

404. Лебедик Л. В. Проектування інформаційних технологій фахової підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 71. С. 60–64.

405. Лебедик Л. В. Проектування форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 25–28.

406. Лебедик Л. В. Розвиток комунікативних навичок викладача : метод. рек. до самостійного вивчення теми у змістовому модулі „Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу” з навчальної дисципліни „Педагогіка вищої школи” для студентів спеціальності 8.18010021 „Педагогіка вищої школи” та слухачів курсів підвищення кваліфікації МПК. Полтава : ПУЕТ, 2015. 16 с.

407. Лебедик Л. В. Роль майбутнього викладача вищої школи у формуванні своєї індивідуальності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* : збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. М. Ічанської. К. : Аграр Медіа Груп, 2018. С. 182–187.

408. Лебедик Л. В. Социально-профессиональное становление будущих преподавателей высшей школы. *Современные тенденции в образовании и науке: состояние и перспективы* : Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. : в 4 т. / под общ. ред. Г. Е. Накиповой, Т. А. Ханова. Қарағанды : КЭУК, 2018. Т. 1. С. 113–117.

409. Лебедик Л. В. Сучасна освітня ситуація і складники ефективного навчання : метод. рек. до самостійного вивчення теми у змістовому модулі „Загальні основи педагогіки вищої школи” з навчальної дисципліни „Педагогіка вищої школи” для студентів спеціальності 8.18010021 „Педагогіка вищої школи” та слухачів курсів підвищення кваліфікації МПМК. Полтава : ПУЕТ, 2015. 25 с.

410. Лебедик Л. В. Требования Совета Европы к общим и профессиональным компетенциям будущих преподавателей экономики и торговли. „*Dezvoltarea relațiilor comerciale din perspectiva integrării economice a Republicii Moldova în circuitul economic internațional*”, conferință științifico-practică internațională (2017 ; Chișinău). Conferința științifico-practică internațională „*Dezvoltarea relațiilor comerciale din perspectiva integrării economice a Republicii Moldova în circuitul economic internațional*” = „*Development of trade relations from the perspective of economic integration of the Republic of Moldova in the international economy*”, September 21-22, 2017 Chișinău : [în vol.] / col. red. : Căpățînă Sofia [et al.] ; com. șt. : Larisa Șavga [et al.]. Chișinău : USSM : INCE, 2017 Vol. 2. 2017. P. 200–203.

411. Лебедик Л. В. Удосконалення форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки. *Журнал Київського університету ринкових відносин „Економіка, бізнес-адміністрування, право”*. 2018. Вип. № 4(4). С. 290–300.

412. Лебедик Л. В. Удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси : Черкаський університет імені Богдана Хмельницького, 2016. № 5. С. 73–79.

413. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистра экономики как будущего преподавателя. *Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе* : коллективная монография с международным участием / под ред. д. пед. н.,

проф. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 167–177.

414. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистров экономики как будущих преподавателей. *Международная научно-методическая конференция профессорско-преподавательского состава и аспирантов „Модернизация образовательной среды в условиях взаимодействия науки и практики” 9-10 апреля 2014 года.* Белгород : Белгородский университет кооперации, экономики и права, 2014. С. 220–225.

415. Лебедик Л. В. Формування загальних і професійних компетенцій майбутніх викладачів економіки. *Імідж сучасного педагога.* 2017. № 2 (171). С. 11–14.

416. Лебедик Л. В. Формування професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : Збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28. Том 1. С. 180–185.

417. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю. Дипломне проектування : метод. рек. щодо виконання, оформлення та підготовки до захисту дипломної роботи на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” галузі знань 1801 „Специфічні категорії” спеціальності 8.18010021 „Педагогіка вищої школи”. Полтава : ПУЕТ, 2015. 34 с.

418. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю. Навчальна програма з дисципліни „Основи педагогіки” для студентів напряму 6.040302 „Інформатика”. Полтава : ПУЕТ, 2015. 12 с.

419. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М. : Наука, 1994. 192 с.

420. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Воронеж : МОДЭК, 2003. 320 с.

421. Левківський М. В. Інноваційні навчальні технології. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів* : навчальний посібник / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомир. держ. пед.ун-тет, 2001. С. 12–18.
422. Левшин М. М. Оновлення змісту багаторівневої професійно-педагогічної підготовки фахівців. *Зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди*. 2007. Вип. 22–23. С.24–30.
423. Левшина Н. В. Особливості організації професійної підготовки вчителів у Великій Британії URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npdntu/ppps/2009_4/levchina.pdf.
424. Леонтьев А. А. Деятельность и общение. Вопросы философии. 1979. №1. С. 121–132.
425. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : В 2-х т. М. : Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.
426. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Педагогика, 1975. 304 с.
427. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся : какими они должны быть? М. : Знание, 1978. 48 с.
428. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М. : Педагогика, 1991. 174 с.
429. Литвиновський Є. Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмінь проектування виховного процесу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2003. 241 с.
430. Литвинюк О. І. Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма. *Бюлетень ВАК України*. 2004. № 2. С. 4–9.
431. Лігоцький А. О. Методологічні аспекти проектування сучасних освітніх систем. К. : Преса України, 1995. 107 с.
432. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04

теорія і методика професійної освіти / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 1997. 484 с.

433. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. К. : Техніка, 1997. 210 с.

434. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці : точки відліку. *Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького*. Сер. : Педагогічні науки. 2010. Вип. 181. С. 3–7.

435. Лодатко Є. О. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи в умовах освітніх змін : соціокультурний аспект. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 3–10.

436. Локшина О. І. Становлення „компетентнісної” ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методолог. семін. К. : Педагогічна думка, 2008. С. 19–33.

437. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Інститут педагогіки АПН України. К., 1995. 311 с.

438. Лузан П. Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі. К. : Вища школа, 1998. 192 с.

439. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. К. : Аграрна освіта, 2003. 229 с.

440. Лук'янова Л. Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. К., 2018. Вип. 2 (8). С.24–30.

441. Лук'янова Л. Б. Моделі регіонів, що навчаються та траєкторії їх реалізації на практиці. *Територія успіху*. 2016. № 1 (2). С. 7–10.

442. Лук'янова Л. Сучасні тенденції підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими в європейських країнах. *Андрагогічний вісник*. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 10. С. 7–17.

443. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.
444. Луначек В. Е. Деякі практичні питання управління в США. *Нова педагогічна думка*. 2008. №1. С. 16–20.
445. Люлька В. С. Місце магістратури в системі підготовки студентів у західних країнах. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2011. Вип. 89. С. 320–323.
446. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. *Твори в 7 т. К. : Рад. школа, 1954. Т. 5. 382 с.*
447. Макаренко А.С. Педагогічна поема. Вибрані твори у 2-х т. Т. 2. К., 1950. С. 46.
448. Макареня А. А. Культуротворческая среда : статус, структура, функционирование. Тюмень : ТОГИРРО, 1997. 66 с.
449. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд „Знание”, 1996. 308 с.
450. Марковська О. Є. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх педагогів професійної школи. *Гуманітарний вісник*. 2011. № 22. С. 102–105.
451. Мартиненко С. М. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети. *Освітні реформи : місія, дійсність рефлексія* : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. К. : Едельвейс, 2013. С. 263–271.
452. Мартынова И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному обучению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / Чувашский гос. пед ун-т им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2004. 204 с.
453. Матушанский Г. У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей. *Alma mater*. 2000. № 11. С. 22–31.
454. Матушанский Г. У., Цвенгер Ю. В. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя

высшей школы на современном этапе. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 26–31.

455. Матушанский Г. У., Цвенгер Ю. В. Профессиональный подбор специалистов к преподавательской деятельности в высшей школе. *Вестник Казанского технологического университета*. 2000. № 2. С. 184–187.

456. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. М. : Рефл-бук.; К. : Ваклер, 1997. 300 с.

457. Махиня Н. В. Педагогічна освіта в Німеччині : стереотипи та труднощі. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2009. Вип. 3. URL: www.sntellect.snvest.org.ua/pedagog-editiony-emagazine-pedagogical-sciencearhiv-pn-n3-2009.st.5/

458. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2008. 20 с.

459. Махиня Н. В. Система професійної підготовки вчителя в Німеччині: тенденції сучасного розвитку. *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. Вип. 9. С. 65–73.

460. Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И. Чошанов М. А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань : ТГЖИ, 1993. 88 с.

461. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М. : Педагогика, 1975. 367 с.

462. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

463. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта майбутніх магістрів у Німеччині та Великобританії. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. 1–2. С. 123–127.

464. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. К. : Вища школа, 1987. 224 с.

465. Медведев В.Е. Системная подготовка преподавателей высшей школы. URL: <http://library.mephi.ru/data/scientific-sessions/2003/6/158.html>.

466. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. Сімферополь : Дайфі, 2011. 270 с.

467. Методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти. URL: http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/metod-recom_QUAERE.pdf

468. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.

469. Мирончук Н. М. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Вип. 89. Ч. 2. С. 127–131.

470. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учебн. пособие для студ. / под общ. ред. Л. М. Митиной. М. : Академия, 2005. 365 с.

471. Мишишин І. Я. Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті Болонського процесу. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогічна. 2007. Вип. 22. С. 3–10.

472. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. К. : Педагогічна думка, 2011. 232 с.

473. Моисеев А. М., Моисеева О. М. Проектное управление в образовании : учеб.-метод. комплекс материалов для подготовки тьюторов. М. : АСАДЕМІА АПК и ППРО, 2007. 124 с.

474. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. М. : Наука, 1987. 303 с.

475. Моисеев Н. Н. Пути к созиданию. М. : Республика, 1992. 255 с.

476. Монахов В. М. Разработка прогностической модели развития теории обучения для IT-образования. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2017. Том 13. № 2. С. 111–121.
477. Монахов В. М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения. *Сов. педагогика*. 1990. №7. С.17–22.
478. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.
479. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування. *Філософська і соціологічна думка*. 1992. №2. С. 27–40.
480. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : монография / отв. ред. К. Н. Верховцев ; ТВВИКУ МО РФ. Новосибирск : Издательство СО РАН, 2006. 270 с.
481. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Методика створення електронних навчальних курсів (на базі платформи дистанційного навчання Moodle) : навч. посібн. К. : Аграр Медіа груп, 2012. 247 с.
482. Мороз О. Г., Юрченко В. І. Підготовка майбутнього викладача вищої школи : психолого-педагогічний ракурс. *Наукові записки : збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова*. К. : НПУ, 2001. С. 156–159.
483. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология М. : Академический проект, 2004. 560 с.
484. Москаленко А. М. Підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи URL: <http://www.soc/univ.Kiev.ua/Sitel/actp.rob13.-246.pdf>.
485. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США : монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. 248 с.
486. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования. *Образование и наука*. 2008. № 3. С. 105–122.
487. Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов. *Пед. образование и наука*. 2002. №4. С.14–21.

488. Муравьева Г. Е., Моругина В. В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода : монография. Шуя : ФГБОУ ВПО ШГПУ, 2012. 170 с.

489. Набока О. Г. Освітня програма як інструмент забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 38–42.

490. Набока О. Г. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування професійно-орієнтованих технологій навчання. *ScienceRise : Pedagogical Education : Pedagogical Journal*. 2018. № 5(25). р. 23–27.

491. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів : теорія та методика застосування : монографія. Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2012. 303 с.

492. Навроцький О.І. Інноваційні процеси в вищій школі України : автореф. дис. ... докт. соціол. наук. Харків, 2006. 36 с.

493. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 337 с.

494. Нагірний Ю.П. Фахова підготовка інженерів : діяльнісний підхід. Львів : ІНВП „Електрон”, 1999. 180 с.

495. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. „Апостроф”, 2012. 348 с.

496. Науково-дослідна робота в закладах освіти : метод. посіб. / Ю. О. Туранов, В. І. Трусський. Тернопіль : АСТОН, 2001. 168 с.

497. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010: чинний від 28.07.2010 р. URL: http://hrligo.com/index.php module_norm_base Qop=viewQid=4330print=tone.

498. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. К. : Віпол, 2000. 636 с.

499. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін. / за ред. В. Г. Кременя. К. : Наукова думка, 2003. 853 с.

500. Нечипоренко К. П., Настас Д. Л. Підготовка студентів спеціальності „Початкова освіта” до проектування мультимедійних освітніх ресурсів засобом хмароорієнтованих сервісів. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*. Серія : педагогіка. 2018. № 2 (8). С. 49–52. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26123>

501. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип.1. С. 9–22.

502. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія. К. : Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2008. 419 с.

503. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Г. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Вид. центр „Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство „Книга Пам’яті України”, 2000. 368 с.

504. Новий тлумачний словник української мови (42000 слів) : в 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. К. : Аконіт, 1999. Т. 2. 911 с.

505. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности. М. : Эгвес, 2004. 120 с.

506. Облес І. І. Професійна підготовка викладача вищого навчального закладу : проблеми і перспективи. *Вища освіта України*. Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Моніторинг якості освіти”. К. : Інститут вищої освіти АПН України. 2007. Додаток 3 (т. 5). С. 168–171.

507. Огієнко О. І. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури : андрагогічний підхід. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 325–331.

508. Огієнко О. І. Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих у контексті цивілізаційних змін. *Педагогічний процес : теорія і практика*. К. : Видавництво ВД „ЕКМО”, 2010. Вип. 3. Ч. II. С. 53–62.

509. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Канаді та США : спільне та відмінне. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2011. Вип. 3(2). С. 105–115. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3\(2\)__15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3(2)__15).

510. Огієнко О. І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця, 2014. Вип. 37. С. 147–151.

511. Огієнко О. І. Формування готовності майбутнього викладача вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності. *Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка*. Суми : КЗ СОІППО, 2015. С. 34–41.

512. Огнев'юк В. О. Розвиток в університетській освіті акмекомпетентнісного потенціалу майбутнього фахівця. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. К. : КУБГ, 2011. С. 6–9.

513. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 4. С. 2–6.

514. Озеров В. П. Профессиональные способности ученого. *Эвристическое образование* : материалы 8-й Региональной научно-практической конференции. Ставрополь : СГУ, 2005. С. 22–23.

515. Оконь В. Введение в общую дидактику : пер. с польского. М. : Высшая школа, 1990. 381 с.

516. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні : Стислий аналітичний огляд. К. : ЦППО, 2001. 48 с.

517. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. праць / за ред. Л. П. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО : в 3-х ч. Ч. 1. Х. : НТУ ХПІ, 2010. Вип. 127 (31). С. 109–120.

518. Омельченко С. О. Валеонасичений здоров'язбережувальний освітній простір вищого навчального закладу. Слов'янськ : СДПУ, 2012. 166 с.

519. Омельченко С. О. Відкрита соціально-педагогічна система вищого навчального закладу як передумова створення валеонасиченого здоров'язбережувального простору. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 205–216.

520. Омельченко С. О. Здоров'язбережувальний соціальний простір. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. 2-е вид. / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. С. 52–54.

521. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

522. Осадчий В. В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи. *Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького*. Сер. : Педагогічні науки. 2008. Вип. 124. С. 118–126.

523. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. 262 с.

524. Освітні технології : Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.

525. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. П. ТОВАЖНЯНСКИЙ, А. Г. РОМАНОВСКИЙ, В. В. БОНДАРЕНКО, А. С. ПОНОМАРЕВ, З. А. ЧЕРВАНЕВА. Х. : НТУ ХПИ, 2005. 600 с.

526. Падалко Г. М. Методичні засади науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи. *Теорія і методика мистецької*

освіти : зб. наук. праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 4. С.12–17.

527. Паламарчук В. Від творчої особистості до нових технологій навчання. Завуч. 2001. № 8. С. 2–3.

528. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Кондор, 2008. 398 с.

529. Панасенко Е. А. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні : теорія та практика (1943-1991 рр.) : монографія. Донецьк : Донбас, 2013. 756 с.

530. Панасенко Е. А. Підготовка майбутнього вчителя до дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітніх школах. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*. 2015. Вип. 2. С. 35–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2015_2_7

531. Парил В.А. Професорско-преподавательский состав высшей школы США. *США. Экономика. Политика. Идеология*. 1991. № 1. С. 52–64.

532. Педагогика : учеб. пособ. / под ред. П. И. Подкасистого. 2-е изд. испр. и доп. М. : Юрайт, 2011. 502 с.

533. Педагогика : Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. М. : Академия, 2000. 544 с.

534. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Кондрашова, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. СПб : Питер, 2005. 412 с.

535. Педагогическая энциклопедия. В четырех томах. Т. 2. М. : СЭ, 1965. 912 с.

536. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. 352 с.

537. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. К. : Знання, 2007. 495 с.

538. Педагогіка вищої школи : підруч. / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Пшеничнюк ; за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. 408 с.
539. Педагогіка / за ред. А. П. Кондратюка. К. : Вища школа, 1982. 381с.
540. Педагогические технологии : что это такое и как их использовать в школе : практико-ориентированная монография / Под ред. Т. И. Шамовой и П. И. Третьякова. М.-Тюмень, 1994. 287 с.
541. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. 2-е вид. доп. і переробл. К. : Вища школа, 2004. 422 с.
542. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 363 с.
543. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації : монографія / за ред. С. Я. Харченка ; ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2017. 372 с.
544. Педагогічні технології : наука практиці / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер; за ред. С. О. Сисоєвої. К. : ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. 280 с.
545. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. С. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. К. : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
546. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика : довідник / за ред. П. І. Матвієнка, С. Ф. Клепка, Н. І. Білик. 2-е вид., переобл. і допов. У 2 ч. Полтава : ПОППО, 2007. Ч.1. А–М. 220 с. Ч. 2. Н–Я. 236 с.
547. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galuzej-znan-i-spetsialnostej>.

548. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. М. : Политиздат, 1982. 316 с.
549. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 1997. 52 с.
550. Пидкасистый П. И. Педагогика. 2-е изд. М. : Российское пед. агентство, 1996. 600 с.
551. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. М. : МПУ, 1996. 269 с.
552. Пинзеник О. М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення проектної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету : Серія Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 1 (3). С. 60–64.
553. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К. : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
554. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М., 1969. С. 190–217.
555. Платонов К. К. Проблемы способностей. М. : Наука, 1972. 312 с.
556. Поддубный Н. В. Самоорганизующиеся системы : онтологический и методологический аспекты : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д., 2000. 41 с.
557. Поддубный Н. В. Синергетика : диалектика самоорганизующихся систем. Белгород : Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1999. 352 с.
558. Поддубный Н. В. Синергетический подход в преподавании психологии. *Синергетика и учебный процесс*. М. : Изд-во РАГС, 1999. С. 235–240.
559. Подготовка к преподавательской деятельности в высшей школе. Аналитический обзор (июнь-декабрь 2005 г.) Центра проблем развития

образования Белорусского государственного университета URL:
<http://www.bsu.by/ru/sm.aspx?guid=129543>.

560. Подласый И. П. Педагогика. Теоретическая педагогика : учебник для бакалавров. М. : Издательство Юрайт, 2013. Т. 1. 777 с.

561. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2005. 20 с.

562. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2008. 19 с.

563. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2004. 192 с.

564. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2006. 192 с.

565. Пономаренко В. С. Підвищення якості підготовки фахівців в університеті. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 7–24.

566. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки наукових кадрів. *Вища школа*. 2012. № 2. С. 7–19.

567. Пономаренко О. В. Сучасні інноваційні педагогічні технології організації навчально-виховного процесу вищої школи. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*. 2011. № 2 (15). С. 149–153.

568. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 2001. 169 с.

569. Попов В. В. Модульне навчання та система знань, які визначають навчально-пізнавальну діяльність студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. Слов'янськ, 1999. Вип. 3. С. 28–30.

570. Поясок Т. Б. Основи психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю : Навч. посіб. для студ. і викл. фін.-економ. навч. закладів / За ред. С. О. Сисоєвої. К. : ПП „ЕКМО”, 2003. 288 с.

571. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2009. 348 с.

572. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой. М. : Прогресс, 1986. 432 с.

573. Притула Л. П. Підготовка викладачів за кордоном та в Україні. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*. 2010. Вип. 155. Ч. 2. С. 253–260.

574. Приходькіна Н. О. Особливості підготовки фахівця за магістерською програмою „Педагогіка вищої школи” у ДВНЗ „Університет менеджменту освіти” НАПН України. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 41. С. 278–284.

575. Приходько В. В. Інноваційна діяльність викладача як необхідність в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 53–60.

576. Приходько Т. П. Педагогічна спрямованість змісту та інтенсифікація процесу магістерської підготовки у вищих навчальних закладах. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el-_gurnal/pages/vyp7/ronf3/PrihodkoTP.pdf.

577. Проворов А. С., Проворова О. Г., Сенаторова Н. Р. О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров. *Высшее образование в России*. 1999. № 2. С. 12–23.

578. Проворов А. С., Проворова О. Г., Окладникова Т. В. Подготовка будущих преподавателей в классических университетах. *Образование в Сибири*. 2003. № 1 (10). С. 83–88.

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

580. Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 : наказ МОНУ від 9.11.2010 року №1067. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/10432/.

581. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

582. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р. № 65. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/lars/show/65-98n>.

583. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні : Наказ МОН від 10.02.10 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Vichya_osvita/7094/.

584. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : лист МОН України № 1/9-168 від 25.04.01 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Vasha_osvita/3118/.

585. Прокопенко І. Ф. Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у XXI ст. *Теорія і практика управління соціальними системами* : щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ „ХПІ”, 2013. №1. С. 48–55.

586. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи* : Зб. наук. праць. К. : Логос, 2000. С. 281–282.

587. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

588. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

589. Професійна педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук та ін. ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.

590. Проценко О. Б. Акмеологічні засади формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту*. Сер. : Педагогічна. 2011. № 9. С. 295–302.

591. Проценко О. Б. Нормативно-правове забезпечення інституту магістратури в Україні. *Педагогічний процес : теорія і практика* : зб. наук. праць. К. : Едельвейс, 2012. Вип. 5. С. 171–182.

592. Проценко О. Б. Професійна підготовка викладача вищої школи у магістратурі в Україні. *Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва* : зб. матеріалів Міжн. наук.-прак. конф. (23–25 травня 2011 р.). Маріуполь : Маріупольський держ. ун-т, 2011. С. 299–300.

593. Проценко О. Б. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі : досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 238–247.

594. Прошкін В. В. Педагогічна система інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. Старобільськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2016.

595. Прошкін В. В., Прошкіна І. О. Проблема співвідношення понять „науково-дослідна” і „навчально-дослідна” робота студентів. URL: [http://www.rusnauka.com/5_DNW_2010 Pedagogika/58647 doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_DNW_2010_Pedagogika/58647_doc.htm).

596. Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 1999. № 3. С. 67–71.

597. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія. К. : Вища школа, 1997. 180 с.
598. Пуховська Л. П., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П. Розвиток цінностей педагогів у контексті євроінтеграції : науково-методичний посібник. К. : УМО, 2010. 289 с.
599. Равен Дж. Компетентностная модель в современном обществе. выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
600. Радул В. В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 15–20.
601. Райх Р. Привабливість викладацької та наукової роботи в Німеччині. *Вища школа*. 2007. № 4. С. 75–79.
602. Різниченко С. Т. До проблеми атестації науково-педагогічних кадрів в США. *Теоретичні питання освіти та виховання*. 2000. №9. С. 112–116.
603. Роганова М. В. Соціальне проектування у вищому навчальному закладі інноваційного типу. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2013. № 4. С. 14–19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2013_4_5.
604. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994. 479 с.
605. Розин В. М. Семиотические исследования. М. : Университетская книга, 2001. 256 с.
606. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт. : В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. К. : ДП НВЦ Пріоритети, 2014. 120 с.
607. Романишина Л. М. Професійна підготовка майбутніх економістів до викладацької діяльності в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. К., 2009. № 2. С. 326–330.
608. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою

технологією навчання з дисциплін природничого циклу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. К., 1998. 39 с.

609. Романова Г. Вимірювання рівнів готовності викладачів до проектування навчальних технологій. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Вимір, 2009. Вип. 19. Педагогіка. С. 56–69.

610. Романова Г. Дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ. *Вісник національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”*. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. К. : ІВЦ „Політехніка”, 2010. № 1 (28). С. 219–223.

611. Романова Г. Дидактичні умови підготовки майбутніх викладачів економіки до проектування навчальних технологій. *Вища освіта України*. Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К., 2010. Додаток 4, т. VI (24). С. 456–465.

612. Романова Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія. К. : КНЕУ, 2009. 252 с.

613. Романова Г. Система підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій. *Імідж сучасного педагога*. 2010. № 1 (100). С. 34–39.

614. Романова Г. М. Структура готовності викладачів до проектування навчальних технологій. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. праць. К. : Геопринт, 2009. Вип. 11. С. 158–166.

615. Романова Г. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування. *Вища освіта України*. Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К., 2009. Додаток 4. Т. VI (18). С. 452–461.

616. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. Київ, 2012. 543 с.

617. Романовська О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. Кн. 2 : Особливості вищої освіти США кінця ХХ початку ХХІ століття: навч. посібник. Вінниця : Нова Книга, 2010. 266 с.

618. Романовський О. Г., Солодовник Т. О. Дидактичні системи у вищій школі : навч.-метод. посібник : для студ. денної та заочної форм навч. освітнього ступеня „Магістр” зі спец. 8.18010021 „Педагогіка вищої школи”. Харків : НТУ ХПІ, 2016. 86 с.

619. Романовський О. Особливості організації вищої освіти в США. *Рідна школа*. 2000. № 1. С. 31–59.

620. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Педагогика, 1989. Т. 2. С. 105.

621. Рудов Б. А. Підготовка викладачів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/socgum/ppmb/texts/2008_02/Osrbahei.pdf.

622. Русский космизм / Сост. С. Г. Семенова, А. Г. Гачева. М. : Педагогика-Пресс, 1993. 368 с.

623. Садовский В. Н. Основание общей теории систем. М. : Наука, 1974. 279 с.

624. Салов В. О. Основи педагогіки вищої школи : навч. посіб. Дніпропетровськ : Нац. гірничий ун-т, 2003. 183 с.

625. Самоорганизация, организация, управление / Под. ред. Б. Н. Бессонова, Б. А. Вороновича, В. С. Егорова. М. : РАГС, 1995. 273 с.

626. Сапожников С. В. Науково-практичні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах системи інженерно-

педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 56–57 (109–110). С. 358–367.

627. Сапожников С. В. Основні принципи професійно-педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті. *Освіта. Інноватика. Практика* : науковий журнал. 2017. № 2 (3). С. 83–88.

628. Сапожников С. В. Педагогічний університет ХХІ століття : місія та мета. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (5). С. 8–13.

629. Сапожников С. В. Спроба структурного аналізу системи вищої освіти в Туреччині. *Гуманітарні науки*. 2008. Т. 1. № 15. С. 125–130.

630. Сапожников С. В. Управління системами вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. *Освітня політика держави : філософія, методологія, практика*. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 177–181.

631. Сафин Р. С. Проектирование эргономических технологий обучения студентов инженерно-строительных специальностей : монографія. Казань : КГУ; КГАСА, 2001. 310 с.

632. Сахно М. В. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2013. №1. С. 256–262.

633. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : Навчальний посібник. Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. 300 с.

634. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. М. : Народное образование, 1998. 256 с.

635. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М. : Народное образование, 2006. Т. 1. 845 с.

636. Семенець-Орлова І. А. Стратегічне управління як системний засіб управління освітніми змінами. *Теорія та практика державного управління*. 2015. № 3(50). С. 52–59.

637. Семиченко В. А. Психология деятельности. К. : Эшке А.Н., 2002. 248 с.
638. Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Брюховецька О. В., Кудусова А. Ш. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посіб. Вінниця : Планер, 2010. 674 с.
639. Сериков В. В. Личностный подход в обучении : от концепции к технологии. *Проблемы обновления содержания общего образования*. Ростов-на-Дону, 1992. 153 с.
640. Силадій І. М. Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 105–111.
641. Сиротіна О. О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США. *Вища школа*. 2011. № 2. С. 99–106.
642. Сиротіна О. О. Особливості професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи. *Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. 2011. Т. 3. № 1–2. С. 193–197.
643. Сиротіна О. О. Тенденції у сфері підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в США. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/nvnau/2010_155_1/10500.pdf.
644. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України – реалії сучасного розвитку. К. : ЕКМО, 2011 344 с.
645. Сисоєва С. О. Педагог вищої школи : складові підготовки. *Педагогічний процес : теорія і практика* : зб. наук. праць. К. : Едельвейс, 2010. Вип.2. С.185–192.
646. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті* : зб. наук. праць. Рівне : НУВГР, 2011. С. 3–11.
647. Сисоєва С. О. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю : постановка проблеми і

напрями її вирішення. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали метод. семін. К. : Педагогічна думка, 2009. 360 с.

648. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. К. : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

649. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка теорія ціложиттєвого розвитку особистості. *Педагогічний процес : теорія і практика*. К. : ЕКМО, 2010. Вип. 3. Ч. II. С. 165–176.

650. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні засади підготовки викладача вищої школи в контексті європейської інтеграції. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч. I. С. 3–8.

651. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2000. 421 с.

652. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М. : Педагогика, 1984. 95 с.

653. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності у майбутнього вчителя математики URL: [http://www.intelect-syvest.org/ukr.pedagog.editions_emagaziye_pedagogical_sciema_autors](http://www.intelect-syvest.org.ug/ukr.pedagog.editions_emagaziye_pedagogical_sciema_autors).

654. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія. К. : Вища школа, 1992. 215 с.

655. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система : монографія. М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

656. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика : инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.

657. Слободчиков В. И. Характеристика этапов социально-педагогического проектирования. *Педагогика*. М., 1992. № 4. С. 18–24.

658. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

659. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. 2-е видання, випр. і доп. К. : Головна редакція УРЕ, 1985. 966 с.

660. Словник української мови : В 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1975. Т. 6. 830 с.
661. Слосанська Г. І. Особливості розвитку соціальної освіти Австралії в період глобалізації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія Педагогіка, соціальна робота*. 2011. Вип. 22. С. 144–147.
662. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований. *Социальная психология : Хрестоматия : учеб. пос. для студ. вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая*. М : Аспект Пресс, 2003. С. 327–349.
663. Советский энциклопедический словарь. 4-е изд., испр. и доп. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 1630 с.
664. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / Сост. А. Т. Губко. М. : Педагогика, 1991. 239 с.
665. Сорокин П. А. Теория и практика высшего педагогического образования. М. : Политиздат, 1983. 210 с.
666. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д. : Феникс, 2011. 541 с.
667. Сорокопуд Ю. В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2012. 44 с.
668. Софронова В. М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе. М. : АCADEMIA, 2002. 192 с.
669. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. К. : Ленвіт, 2006. 35 с.
670. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-andguidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf
671. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі : монографія. Донецьк : ДонНТУ, 2002. 400 с.
672. Стефаненко П. В. Теоретические и методические основы дистанционного обучения в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04

теория и методика профессионального образования / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. К., 2002. 470 с.

673. Стефановская Т. А. Технологии обучения педагогике в вузе. М. : Совершенство, 2000. 272 с.

674. Стешенко В., Белікова М. Становлення та розвиток проектно-технологічної освіти в Україні. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2014. Вип. 14. С. 110–117. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gnvp_2014_14\(spets](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gnvp_2014_14(spets)

675. Стешенко В., Бондаренко В. Модернізація змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технологій : обґрунтування напрямів і підходів. *Рідна шк.* 2014. № 3. С. 67–70.

676. Стешенко В., Стешенко Б. Чинники визначення педагогічних умов організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти.* 2018. Вип. 8(1). С. 27–36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2018_8\(1\)__5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2018_8(1)__5).

677. Стойка О. Я. Вища освіта США та України : відмінні та спільні риси. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота.* 2017. Вип. 1 (40). С. 280–283.

678. Стойка О. Я. Деякі особливості розвитку системи вищої освіти в США і професійної підготовки фахівців. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 27. С. 199–201. URL: <http://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/1898/1>.

679. Стрілець С.І. Інноваційні технології і методи навчання у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка.* Сер. : Педагогічні науки. 2011. Вип. 90. С. 204–209.

680. Стрельніков В. Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки.* Черкаси : ЧНПУ імені Богдана Хмельницького, 2013. С. 71–74.

681. Стрельніков В. Ю. А. С. Макаренко основоположник теорії проектування дидактичних систем. *Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.,*

присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка. Полтава, 12-14 березня 2013 р. / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2013. С. 163–165.

682. Стрельніков В. Ю. Інноваційні технології навчання. Методичний посібник. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2004. 31 с.

683. Стрельніков В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО : Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. Полтава : ПОІППО, 2012. Вип. 2. С. 25–33.

684. Стрельніков В. Ю. Навчальна програма з дисципліни „Методика викладання у вищій школі” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” усіх спеціальностей ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2015. 12 с.

685. Стрельніков В. Ю. Основні категорії і поняття інноваційних технологій навчання. *Сучасна середня освіта : інновації, методологія, теорія, практика* : тези доповідей на міжрегіональній науково-практичній конференції, 7 жовтня 2014 р. / За заг. ред. І. М. Бобер. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2014. С. 297–300.

686. Стрельніков В. Ю. Особистісно зорієнтоване розвивальне навчання. *Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика* : довідник / За ред. П. І. Матвієнка, С. Ф. Клепка, Н. І. Білик. 2-е вид., переробл. і допов. У 2 ч. Полтава : ПОІППО, 2007. Ч. 2. Н–Я. С. 30.

687. Стрельніков В. Ю. Перспективи розвитку магістратури зі спеціальності „Педагогіка вищої школи” для закладів вищої кооперативної освіти в Україні. *Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти : українські традиції та європейська практика* : збірник наукових праць I Всеукраїнського науково-методичного семінару, 29 жовтня 2010 р. Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011. С. 36–39.

688. Стрельніков В. Підготовка викладачів до проектування дидактичних систем. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : Науково-методичний журнал. 2006. № 2. С. 9–23.

689. Стрельніков В. Підготовка викладачів до проектування системи інтенсивного навчання. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 40–47.

690. Стрельніков В. Ю. Підготовка викладачів на курсах підвищення кваліфікації до впровадження системи інтенсивного навчання. *Цілі сталого розвитку : глобальні та національні виміри* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (5–6 квітня 2017 р.). К. : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2017. С. 314–317.

691. Стрельніков В. Ю. Проблеми впровадження модульної системи підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К. : Гнозис, 2015. Додаток 1 до вип. 36. Т. II (62). С. 270–277.

692. Стрельніков В. Ю. Проективна освіта і технологія проектного навчання у вищій школі. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2004. Вип. 1. С. 63–69.

693. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.

694. Стрельніков В. Ю. Розвиток започаткованої А. С. Макаренком теорії проектування дидактичних систем. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. Вип. 12. С. 300–305.

695. Стрельніков В. Розвиток проектувальної майстерності викладача як складової його професійної культури. *Молодь і ринок*. 2009. № 2 (49). С. 20–24.

696. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис... д-

ра пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2007. 461 с.

697. Стрельников В. Ю. Технологія інтенсивного електронного навчання : вітчизняний та зарубіжний досвід. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. 66-67. С. 19–24.

698. Стрельников В. Технологія модульного навчання у вищій школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : Науково-методичний журнал. 2003. № 5. С. 13–22.

699. Стрельников В. Ю. Формування колективного суб'єкта у інтенсивному кооперативному навчанні майбутніх економістів. *Науковий вісник ПУЕТ*. Серія : Економічні науки. 2012. № 6 (51). С. 200–205.

700. Структура британской системы образования URL: <http://www.hopalo.ru>.

701. Ступарик Б., Шемпрук Й. Підготовка педагогів-магістрів. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогічна. 2001. Вип. 15.4.1. С. 79–83.

702. Суліма Є. М. Розвиток університетської освіти в умовах глобалізації. *Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 травня 2011 р.). Маріуполь: Маріупольський держ. ун-т, 2011. С. 23–26.

703. Сунцова М. С. Современные тенденции развития профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов в США, Германии и России (организационно-педагогические и дидактические аспекты) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Казанский гос. тех. ун-т. Казань, 1999. 172 с.

704. Супрун М. В. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науковопедагогічних кадрів для вищих навчальних

закладів України. *Науковий вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2011. № 7. С. 33–37.

705. Сурмін Ю. П. Кейс-метод : становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5.

706. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибр. твори* : В 5 т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 55–208.

707. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / за ред. Н. Г. Ничкало. К. : ВПОР, 1999. 450 с.

708. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця : ТОВ фірма Планер, 2014. Вип. 40. 491 с.

709. Сущенко А. В., Сущенко Т. І., Фунтікова О. О. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : монографія / за заг. ред. О. О. Фунтікової. Запоріжжя : КПУ, 2008. 392 с.

710. Сущенко Л. О. Концептуальні підходи до продуктивної професійної підготовки майбутніх педагогів-дослідників. *Горизонти образования*. 2013. № 1 (37). С. 79–83.

711. Сущенко Т. І. Викладач і викладання в добу пріоритету особистості. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права імені Альфреда Нобеля*. Сер. : Педагогіка і психологія. 2011. № 1 (1). С. 46–51.

712. Сущенко Т. І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012.-24/files/P2412_73.pdf

713. Тарасюк М., Мельник Т. Історичні аспекти педагогічних технологій. *Проблеми педагогічних технологій*. Вип. 1. Луцьк, 1997.

714. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1984. 344 с.

715. Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе : коллективная монография с международным участием / под ред. д. пед. н., проф. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. 390 с.

716. Теоретико-методичні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи : навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, С. О. Омельченко та ін. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. 433 с.

717. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. 318 с.

718. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитнотрансферної системи організації навчального процесу : монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна та ін. К. : ТОВ „Альфа-Реклама”, 2014. 338 с.

719. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : монографія / Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В, Романова Г. М.; за заг. ред. Г. М. Романової. К. : ТОВ „НВП Поліграфсервіс”, 2014. 216 с.

720. Терентьева Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ початок ХХІ століття) : дис... докт. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2016. 567 с.

721. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2006. 300 с.

722. Толочко С. В. Особливості й проблеми підготовки викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки.* 2011. № 10. С. 230–234.

723. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. К. : Кондор, 2010. 628 с.
724. Туроу Лестер К. Будущее капитализма. Как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир. Новосибирск : Сибирский хронограф, 1999. 432 с.
725. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Тернопільський держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2003. 284 с.
726. Указ Президента України № 344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
727. УСЕ. Універсальний словник-енциклопедія / голов. ред. М. Попович. К. : Ірина, 1999. 1551 с.
728. Ушинський К. Д. Вибр. пед. тв. в 2-х т. К. : Рад. школа, 1983. Т.1. Людина як предмет виховання. 488 с.
729. Феномен університету в контексті „суспільства знань” : монографія / В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін. Київ, 2014. 256 с.
730. Фирсов Б. М. Воспроизводство научной элиты. URL: www.sociolog.in.ua/view_book.php?id=1291
731. Філіпчук Г. Г. Національна освіта : особистість і суспільство. *Збірник наукових праць*. Чернівці : Зелена Буковина, 2013. 844 с.
732. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євро-інтеграційних процесів / авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. Київ : Педагогічна думка, 2011. 320 с.
733. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України : європейський вимір / авт. кол. : В. Андрущенко (керівник),

М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 220 с.

734. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

735. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 224 с.

736. Франк С. Л. Смысл жизни. *Вопросы философии*. 1990. №6. С. 93–123.

737. Френе С. Избранные педагогические сочинения / пер. с фр. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. М. : Прогресс, 1990. 301 с.

738. Фурман А. В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137–163.

739. Харабет В. Проектування педагогічних систем професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2002. №3. С. 11–13.

740. Хакен Г. Основные понятия синергетики. Многообразие поисков и подходов. М. : Прогресс-Традиция, 2000. С. 28–55.

741. Харченко Л. Н. Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы : монография. Москва : Директ-Медиа, 2014. 234 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=239105> (13.04.2019).

742. Харченко Л. Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель : монография. Москва : Директ-Медиа, 2014. 217 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=239107> (13.04.2019).

743. Харченко Л. Н. Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы : монография. Москва : Директ-Медиа, 2014. 256 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=239110> (13.04.2019).

744. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Луганськ : Альма-матер, 2005. 552 с.

745. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції : теорія і практика : монографія. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 560 с.
746. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
747. Хоменко В. В. Використання досвіду підготовки менеджерів освіти Франції у вищих навчальних закладах України. URL : ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/.../khomenko.pdf
748. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К. : Магістр-S, 1998. 200 с.
749. Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін : діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / за наук. ред. Л. Хоружої. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.
750. Хоружий Г. Ф. Академічна культура : цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2012. 320 с.
751. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
752. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2005. № 2. С. 58.
753. Хуторской А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики. *Открытое образование*. 2001. №2. С. 30–35.
754. Хуторской А. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем. Отзыв официального оппонента на докторскую диссертацию Ходяковой Н.В. *Вестник Института образования человека*. 2014. №1. С. 19. <http://eidos-institute.ru/journal/2014/100>.
755. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб. : Питер Пресс, 1999. 606 с.

756. Цветкова Г. Г. Емоційний інтелект: ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. *Наука і освіта*. 2017. №8. С. 49–59. URL: <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-8-doc/2017-8-st7>

757. Цветкова Г. Г. Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців галузі „дошкільна освіта”. Collective monograph Lublin, Poland 2017. 352 р.
URL: http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/695/3/colmon%20Lublin_ped_psyh_Часть%203_новый-1.pdf

758. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 478 с.

759. Цикин В. А., Брижатый О. В. Синергетика и образование : новые подходы. Сумы : СумГПУ, 2005. 276 с.

760. Цимбалару А. Д. Підготовка вчителя до педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня в системі внутрішньошкільної методичної роботи. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 175–180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_12_33

761. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2004. 18 с.

762. Чавчанидзе В. В. Теория самоорганизующихся систем на основе бионических принципов регенерации и редукции. *Бионические принципы самоорганизации*. Тбилиси, 1969. С. 32–46.

763. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : Учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

764. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технология обучения в высшей школе. М. : Экспедитор, 1996. 288 с.

765. Чернілевський Д. В. *Методологія наукової діяльності* : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк та ін. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, 2010. 484 с.

766. Чернілевський Д. В., Гамрецький І. С., Зарічанський О. А., Луцький І. М., Пшеничнюк О. В. *Педагогіка вищої школи* : підруч. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, 2010. 484 с.

767. Чернова Ю. К., Щипанов В. В., Горшенина М. В., Сухинин В. П. Проектирование системы качества учебной дисциплины на основе международных стандартов. *Проектирование, обеспечение и контроль качества продукции и образовательных услуг* : Сборник ст. Четвертой всероссийской конф. М.-Сызрань : Тольяттинский гос. ун-т, Сызранский филиал Самарского гос. техн. ун-та, 2001. С. 171–178.

768. Чобітько М. Г. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя : Теоретико-методологічний аспект* : моногр. Черкаси : Брама-Україна, 2006. 560 с.

769. Чобітько М. Г. *Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів* : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2007. 39 с.

770. Чорна О. А. *Сучасні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ (на прикладі відповідного досвіду Великої Британії)*. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/88/statti/66.pdf.

771. Чорна С. С. *Принципи формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки* : зб. наук. праць / ред. кол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2008. Вип. 5 (58). С. 443–448.

772. Чорна С. С. *Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури* : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2008. 22 с.

773. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М. : Нар. образование, 1996. 152 с.
774. Чошанов М. А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США. *Педагогика*. 2000. № 4. С. 86–91.
775. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально-орієнтованого підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 15 с.
776. Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пособ. / под ред. Т. И. Шаповой. М. : Издательский центр „Академия”, 2002. 384 с.
777. Шандрук С. І. Проблема професійної підготовки вчителів у США в порівняльній педагогіці. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2011. Випуск II. С. 80–84.
778. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2008. 20 с.
779. Шаповал М. І. Менеджмент якості : навч. посіб. Київ, 2007. 471 с.
780. Шаран Р. Р. Проблема стандартизації програм підготовки магістрів інформаційних технологій у вищій школі України. *Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького*. Сер. : Педагогічні науки. 2009. Вип. 146. С. 23–27.
781. Шаронин Ю. Синергетика в управлении учреждениями образования. *Высшее образование в России*. 1999. №4. С. 14–18.
782. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М. : Педагогика, 1980. 134 с.
783. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. М. : Просвещение, 1984. Т.1. 252 с.
784. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді в позааудиторний час у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 соціальна педагогіка / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 259 с.

785. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2003. 232 с.
786. Шевченко Н. С. Німецька система вищої освіти : сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку. *Наука і методика*. 2005. Вип. 3. С. 12–19.
787. Шендрик И. Г. Образование профессионала в условиях инновационного развития. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия : Педагогика. 2012. № 1. С. 56–60.
788. Шендрик И. Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования. *Педагогика*. 2004. №4. С. 36–42.
789. Шендрик И. Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург, 2006. 196 с.
790. Шерстньова І. В. Структурні моделі елементів організаційної групи системи професійної діяльності майбутніх економістів. URL: http://library.uipa.kharkov.ua/library/left_menu/zbirnuk/...25/Шерстнева.doc.
791. Шестакова Т. В. Формування майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 22 с.
792. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2003. 20 с.
793. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2008. 22 с.
794. Шпак О. Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів у системі безперервної освіти. К. : Четверта хвиля, 2000. 352 с.
795. Шпак О. Т. Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. К., 2001. 34 с.
796. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки : монографія. Київ : КНУ, 2005. 365 с.

797. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Изд-во шк., культ. политики, 1995. 759 с.
798. Щедровицкий Г. П. Модели и моделирование в проектировании систем „человек-машина”. *Вопросы методологии*. 1991. № 4. С. 3–9.
799. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта : теорія і практика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Наук. світ, 2010. 279 с.
800. Щербакова К. Й. Принципи і основні форми організації навчального процесу у вузі. *Вступ до спеціальності* : навч. посіб. / за ред. К. Й. Щербакової. К. : Вища школа, 1990. С. 19–26.
801. Щербань П. Вища школа та її роль у відродженні національної еліти. *Вища освіта України* : теорет. та наук.-метод. часоп. 2009. № 2. С. 75–82.
802. Щербань П. М. Сутність педагогічної культури. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 67–71.
803. Щоголева Л. О. Діалогове навчання. Луцьк, 2005. 33 с.
804. Щуркова Н. Е. Воспитание : новый взгляд с позиции культуры. М. : Педагогический поиск, 1997. 77 с.
805. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология : учеб. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2005. 224 с.
806. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. *Вопросы психологии*. 1992. №3–4. С. 7–13.
807. Юрій С. І. В університеті має домінувати не кафедра, а випускаючий за фахом професор. *Вища школа*. 2005. № 4. С. 3–19.
808. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців URL:http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm.
809. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 95 с.
810. Якиманская И. С. Разработка технологи личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–38.

811. Яковлева Н. И. Модернизация системы профессионально-педагогической переподготовки кадров : социокультурный подход. *Инновации в образовании*. 2010. № 8. С. 14–31.

812. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. Челябинск : Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. 279 с.

813. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя : монография / под ред. И. М. Козловской. Львов : Евросвит, 2003. 428 с.

814. Якубовски М. А. Теоретико-методологічні основи математичного моделювання професійної діяльності вчителя : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2004. 466 с.

815. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. 2-е изд. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.

816. Яремчук Н. В. Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи. *Вісник Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка*. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 242–249.

817. Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку важлива теоретична проблема й практичне завдання. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 234–245.

818. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти : монографія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.

819. Ярошенко Л. Педагогічна технологія як дидактична категорія. *Біологія і хімія в школі*. 2005. № 4. С. 14–17.

820. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. 456 с.

821. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 366 с.

822. Ясперс К. Ідея Університету. *Ідея Університету : Антологія /* Упоряд. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 109–166.
823. Altet M. Formateurs enseignants : quelle professionnalisation? *Formation et professionnalisation des enseignants : Collection Ressources № 3.* Nantes, 2003, p. 114.
824. Bronfenbrenner U. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, 1979. P. 5–220.
825. Bronfenbrenner U. Recent advances in research on the ecology of human development. *Development as action in context* Ed. by Silbereisen R. K. Et. al. –Berlin, Heidelberg, 1986. P. 25–30.
826. Buchberger F., Berghammer S. Active Learning in Teacher Education. Linz : Trauner, 2000.
827. Delannoy F. Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges. *TechKnowLogia.* Knowledge Enterprise Inc., 2000. P. 10–13.
828. Duncan O. D., Schnore L. F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization. *Amer. J. Sociology.* 1969. V.65. №2. P. 132–136.
829. ECCH the case for learning. URL: <http://www.ecch.com/educators/casemethod/resources/freecasesoverview>.
830. European Commission. Educating and Training 2010 The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Brussels, 2004. 28 p.
831. Halasz G., Santiago P., Ekholm M. et al. Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern : *Länderbericht : Deutschland.* Paris : OECD, 2004. 78 p.
832. Handbuch Lehrerbildung / (Hrsg.) S. Blömeke, P. Reinhold. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2004. 636 s.
833. Gaff L. G., Pruitt-Logan A. S., Sims L. M., Denecke D. D. Preparing future faculty in the humanities and social sciences. *A guide for change.* Washington, DC, 2003. 130 p.

834. Glatthorn A. Teacher development / Anderson L. (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London : Pergamon Press, 1995.
835. IUFM. URL: http://www.IUFM.education.fr/f_qu-IUFM.htm.
836. Jones P. W. Education and world order. *Comparative Education*. 43(3). 2007. P. 325–337.
837. King K. P. Keeping pace with technology. *Higher education*. 2003. V. 2. P. 46–50.
838. Kremen V., Nikolajenko S. Higher Education in Ukraine / Co-Editors in collaboration with M. Stepko, V. Bolyubash, A. Gurjiy, M. Zgurovsky, K. Levkivskyi, V. Petrenko. Bucharest, 2006. 99 p.
839. Krohn W., Koppers G. Science as a Selforganizing System Selforganization. Dordrecht, 1990. P. 3–208.
840. Lebedyk L. Planning technologies for the preparation of high school teachers based in the experience of European countries : *Study of problems in modern science : new technologies in engineering, advanced management, efficiency of social institutions*. Monograph : edited by Shalapko Yuriy, Wyszowska Zofia, Musial Janusz, Paraska Olga. Bydgoszcz, Poland : University of Technology and Life Sciences, 2015. C. 749–760.
841. Lebedyk L. Professional competence of masters of pedagogics higher school. *Theory and Practice of Contemporary Management : Materials of I International Scientific-Practical Conference*, (Batumi, 17–18 October, 2014) / p.h. Tbilisi, Universal, 2014. P. 292–296.
842. *Lehrerbildung in Europa Evaluation und Perspektiven : Zusammenfassender Bericht an die Europäische Kommission*. TNTEE, 1999.
843. Light Richard I. *Morning the most of the college. Student speak their minds*. Combr., Mass., Lud., Horvard University press, 2001. 242 p.
844. Lukianowa L. Kształcenie ustawiczne w kontekście rozwoju zawodowego w szczególności nauczycieli. *Zeszyty Naukowe KSW : red. naukowa Adam Wróbel i in.* Włocławek : wyd. Uczelniane KSW. T. XLIII, 2016. S.133–143.

845. Lukianowa L. The roles pedagogical staff play in adult education. *Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics*. Journal L'Association 1901 "SEPIKE"; Osthofen, Deutschland; Poitiers, France; Los Angeles, USA. 20014. Edition 05. P. 57–60.

846. Magna Charta Universitatum URL: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>.

847. Maslow A. H. Notes on Being-psychology / Sutich A.Y., Vich H.A. (eds.) *Readings In humanistic psychology*. N.Y. : Free Press, 1969. P. 59.

848. Miller Ron. What Are Schools For? Holistic Education In American Culture. Vermont, 1992. P. 21–153.

849. Naboka O. Professional-oriented technologies of professional training in educational institutions. *Education Studios : Theory and Practice* : monograph / edit. I. M. Trubavina. S. T. Zolotukhina. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. P. 293–299.

850. Parkhurst H. Education On The Dalton Plan. New York : E. P. Dutton & Company. 1922. P. 15–16.

851. Rogers C. Encounter groups. Harmond woth, 1975. 174 p.

852. Rogers C. R. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Educational Forum*. 1976. Vol. XL. №4. P. 435.

853. Rogers C. A. Theory of therapy, personal and inter personal relationships as developed in the client-centered frame work. *Psychology. A study of science* / Ed. by S. Koch. N.Y., 1959. vol. 3. P. 185–256.

854. Sander Th. Structural Aspects of Teacher Education in Germany today a Critical View. Osnabrück, 2001. P. 10.

855. Sapozhnikov S. Professional training of pedagogical staff in the Black sea region : trends of development. *Educational Studios : Theory and Practice* : monograph / edit I. M. Trubavina. S. T. Zolotukhina, Prague-Vienna: Premier Publishing, 2018. P. 100–112.

856. Schraml W. Einführung in die Tiefenpsychologie für Padagogen und Padagogen und Sozialpadagogen. Stuttgart: Klett, 1970. P. 210–214.

857. Slavin Robert E. Research on Cooperative Learning : an international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1989. Vol. 33. №4. P. 9–169.

858. Tardif M. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 1993. Vol. XIX. № 16. P. 173–185.

859. Tausch R., Tausch A. *Erziehungspsychologie*. Gottingen: Hogrefe, 1977. P. 374–398.

860. Tsvietkova Hanna. Transcendence and Reflexion of Career Path of University Teachers Specializing in Primary Education. *Hayka i osvima*. 2018. №2. C. 143–152. URL: <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2018-2-doc/2018-2-st19>

ДОДАТКИ

Додаток А

Словник термінів

Агрегація – об'єднання декількох параметрів системи в параметри більш високого рівня (параметри більш низького рівня знаходять висвітлення в агрегованих параметрах вищого рівня).

Адаптація системи – зміна мети функціонування зі зміною умов її функціонування.

Академічна довідка оцінювання знань – засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на індивідуальному рівні та за системою ECTS.

Акмеологія – (від грец. *akme* – вершина і *logos* – слово, учення) – наука по закономірності розвитку та функціонування найвищої творчої діяльності людей; наука, що вивчає проблеми удосконалення і корекції професійної діяльності.

Атрактор – уявлення про відносно стійкий стан системи, до якого вона прагне; набираючи силу тенденція самоструктурування у відкритому нелінійному середовищі, намагання вийти на бажану структуру.

Афект (з лат. *affektus* – хвилювання, пристрасть) – короточасні переживання (жах, відчай), які супроводжується різкими виразними рухами, плачем, утратою самовладання.

Афективні стосунки – сильні і відносно короточасні емоційні переживання.

Афіліація – (англ. *affiliate* – з'єднуватися) – прагнення людей до об'єднання, перебування разом, особливо в разі можливої небезпеки або тривожної невизначеності.

Афіліації мотив – детермінант активності особистості, метою якого є взаємний і довірливий зв'язок, підтримка і симпатії партнерів у спілкуванні;

намагання радіти іншим людям, жити спільно з ними, співробітничати і спілкуватися з ними.

Безпека системи – здатність не наносити шкоди технічним об'єктам, персоналу, навколишньому середовищу під час свого функціонування.

Вихідні умови і чинники педагогічної підготовки магістра – загальна мета освіти, задана документами Болонського процесу (насамперед підвищення конкурентоспроможності освіти, мобільності студентів, викладачів; здатності випускників до працевлаштування в умовах глобального ринку праці), суспільством і виробництвом взагалі; зміст педагогічної освіти і підготовки магістра, визначений відповідно до загальної мети; сукупна характеристика особистості магістра; комплекс зовнішніх умов і чинників (організаційні, часові, матеріальні тощо).

Відкритість системи – енергетичний, матеріальний, інформаційний обмін системи з навколишнім середовищем.

Вразливість системи – здатність зазнавати пошкоджень під час впливу зовнішніх і (або) внутрішніх вразливих факторів.

Гіпертекст (Hypertext) – тип інтерактивного середовища з переходами на основі посилань.

Гнучкість системи – властивість змінювати мету функціонування залежно від умов функціонування чи стану підсистем.

Державний (галузевий) освітній стандарт – нормативний документ, у якому описані вимоги до випускника і освітньої системи з метою упорядкування вимог до фахівців і удосконалення їхньої підготовки.

Дидактична система – упорядкована множина взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становить єдине ціле в своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованими на виховання та навчання особистості.

Диференціація навчання – взаємозалежний комплекс організаційно-методичних заходів, спрямованих на створення умов для оптимального росту

рівнів педагогічної компетентності магістрів з урахуванням їх готовності до навчання, психофізіологічних можливостей і інтересів.

Дія – рух до чогось, який має предметний зміст, способи здійснення і форми прояву.

Договір про навчання між студентом і ВНЗ фіксує напрям, освітньо-кваліфікаційний рівень, порядок і джерела фінансування, порядок розрахунків тощо.

Електронний підручник – автоматизована навчальна система, у якій поєднуються основні компоненти звичайного підручника (навчальні матеріали, списки літератури, наочність тощо), навчально-методичного посібника (програма, тематичний план навчальної дисципліни, конкретні методики проведення різних форм занять, плани і методичні рекомендації до кожної теми), інформаційно-довідкової системи (нормативні документи, глосарій, витяги зі звичайних підручників тощо), а також автоматизована контролююча програма.

Експектація – очікування людини, що базується на підсвідомому формуванні оціночного судження про якийсь предмет.

Емпатія – здатність відчувати почуття і психологічний стан іншого; співпереживання.

Залікові кредити – одиниці виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоків змістових модулів.

Змістові модулі – система навчальних елементів, поєднаних за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові.

ЗУНи – знання – навчальна інформація, яку слід засвоїти; **уміння** – засвоєний спосіб виконання дії, забезпечений певною сукупністю знань, здатність усвідомлено застосувати знання на практиці; **навичка** – засвоєна розумова дія, особливе уміння, сформоване шляхом повторення в різних умовах, коли при цьому дія виконується без активного контролю свідомості.

Індивідуальні навчальні плани – програма навчання студента, яка формується ним на основі пропонованого переліку змістових модулів (блоків

змістових модулів навчальних дисциплін), сформованих на основі структурно-логічної схеми підготовки фахівців.

Інтерактивне навчання – (від лат. *activus* – діяльний, енергійний та *inter...* – префікс, що означає перебування поміж) – технологія навчання, коли активність суб'єкта навчання викликана зовнішніми чинниками (організацією навчального процесу), які змушують його бути надзвичайно активним; такими є, окрім комунікативних, інформаційні й модульні технології навчання.

Інтерактивний – (від англ. *interaction* – взаємодія) – діалоговий.

Інтернет (Internet) – об'єднання багатьох глобальних мереж, що використовують протоколи TCP/IP, за рахунок застосування єдиної схеми адресації.

Інформаційний пакет – загальна інформація про навчальний заклад, назви напрямів, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов'язкових та вибіркових курсів, методики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови проведення контрольних заходів, систему оцінювання якості освіти тощо.

Компетентність – властивість за значенням *компетентний*; інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вищої школи до виконання діяльності у певній сфері.

Компетентний – (від лат. *competens* – належний, відповідний) – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований.

Компетенція – (від лат. *competentia*, від *competere* – досягати; відповідати, прагнути) – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; здібність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню; те, що породжує вміння; характеристика, яку можна виявити, спостерігаючи за діями, вміннями і нею виміряти *компетентність*.

Конструювання – діяльність, що передбачає матеріальне втілення проекту.

Концепція – (від лат. *conceptia* – сукупність, система) – 1) система поглядів, розуміння певних явищ, процесів, набір доказів під час побудови наукової теорії; 2) єдиний, визначальний задум (напр., поета, художника, ученого); погляд; певний спосіб розуміння, трактування якихось явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх висвітлення; провідний замисел, конструктивний принцип різних видів діяльності.

Концепція педагогічна – система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес; спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії.

Критерій – узагальнена характеристика стану об'єкта або результативна характеристика процесу; базується на сукупності ряду показників.

Менеджмент знань (*knowledge management*) – уміння людини використати будь-які знання, які роблять її компетентною; сприяє оновленню методів роботи з інформацією, її використанню, а не лише накопиченню.

Методична розробка (сценарій) – найбільш детальна форма проекту, у якій відображена мета, зміст, система дій викладача і студентів, до яких дається відповідний інструментарій, наводяться критерії і параметри оцінювання або комплекти засобів контролю (тести).

Моделювання – науковий метод дослідження систем шляхом побудови моделей цих систем (які зберігають основні особливості предмета дослідження) й вивчення функціонування моделей з перенесенням одержаних даних на предмет дослідження; спосіб спрощення і схематизації дійсності, який полегшує процес пізнання.

Модель – (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра) – схема для пояснення якогось явища або процесу в природі та суспільстві; штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, що відображає і відтворює у більш спрощеному й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами досліджуваного об'єкта.

Модель системи педагогічної підготовки магістрів – схематичне уявлення про дану систему в її статичному стані, де виділяються структурні компоненти (її мета; зміст; технології навчання – прийоми, методи, засоби навчання, способи контролю і корекції; результат; діяльність викладача і студента), властивості і відношення між ними.

Мультимедіа (Multimedia) – комп'ютерні системи з програмним забезпеченням звукозаписів і відеозаписів.

Навчальна діяльність – спеціально організована діяльність викладача і студента, спрямована на засвоєння студентом досвіду, формування способів дій, на використанні яких ґрунтується його майбутня професійна діяльність.

Навчальне мікросередовище – середовище, яке організовує педагог для свого професійного функціонування.

Навчальне середовище – система впливів та умов формування особистості, можливостей для її саморозвитку, яке містить оточення.

Навчальний процес – процес у дидактичній системі, який відображає зміни (стани), що відбуваються в керованому об'єкті; сукупність двох взаємозалежних, але самостійних діяльностей: діяльності викладача (викладання) і діяльності студента (учіння або навчання).

Навчання – один з видів передачі досвіду суспільно-історичної практики, досвіду попередніх поколінь, який завжди конкретний, на відміну від системи освіти як сукупності навчань; діяльність студента (у вузькому розумінні).

Об'єкт педагогічного проектування – цілісна дидактична система й окремі її компоненти, певні дидактичні конструкції: технології навчання, методи, зміст освіти, навчальні програми тощо.

Парадигма – модель науково-педагогічної діяльності, сукупність теоретичних положень, методологічних основ, понять і ціннісних критеріїв.

Педагогічна компетентність магістра – система професійно-значимих якостей магістра, які забезпечать суб'єктний характер участі у розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, дадуть йому змогу вільно

здійснювати вибір результативних способів діяльності, поведінки й відношень і досягати найкращих результатів за рахунок особистісного і професіонального саморозвитку і розвитку персоналу, з яким він співробітничатиме, чи студентами, яких він навчатиме; мета і результат його професіональної освіти і педагогічної підготовки.

Підхід – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь.

Педагогічне проектування – конструювання теоретичних і нормативних моделей навчальної діяльності на основі більш загальної теорії (у широкому розумінні), створення конкретних проектів, які безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність (у вузькому розумінні).

Планування – частина проектувальної діяльності педагога, яка використовується на всіх етапах проектування і подає припис щодо переходу об'єкта з одного стану в інший.

Показник – одна з характеристик процесу, об'єкта або явища, що виражає кількісно або якісно якусь із сторін його стану.

Принцип – першопричина, керівна ідея, основне правило поведінки.

Принципи проектування і реалізації педагогічної підготовки магістра – основні передумови, реалізація яких сприятиме досягненню поставленої дидактичної мети; інструментальний, даний в категоріях діяльності, прояв педагогічної концепції; методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей; знання про мету, сутність, зміст, структуру дидактичної системи, виражене у формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики.

Прогнозування – систематичне дослідження перспектив розвитку і опис характеристик майбутнього об'єкта, здійснюване паралельно проектуванню.

Продукт педагогічного проектування – дидактичний проект, що розуміється як ідеальний образ, прогнозована модель реального процесу взаємодії студента і викладача у певних просторово-часових межах.

Проект – 1) діяльність щодо створення (вироблення, планування, конструювання) якої-небудь системи, об'єкта чи моделі; 2) певна акція, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, організаційна форма цілеспрямованої діяльності (наприклад, форма дослідницької діяльності студента); 3) попередній (можливий) текст якогось документа.

Проективна освіта – галузь соціального життя, в якій створені умови, необхідні для проектування напряму життєдіяльності особистості.

Проектування педагогічної підготовки магістра – визначення (аналіз) її вихідних умов, факторів і характеристик та побудова її прогнозованої моделі.

Проектування у діяльності викладача – цілеспрямована діяльність викладача щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання.

Професіограма – (від лат. *professio* – постійний фах, який є джерелом існування і грец. *γράφω* – риска, літера, написання) – документована описова модель фахівця, яка містить дані про професію, розглядає вимоги професії (спеціальності) до людини, пропонує проекти шляхів удосконалення професійної діяльності.

Професіограма магістра – відповідний опис умов праці і психофізіологічних особливостей особистості, необхідних для виконання службових обов'язків.

Професіографія – (від лат. *professio* – постійний фах, який є джерелом існування і грец. *γράφω* – пишу) – метод набуття наукових знань про професії, спрямований на отримання результату – *професіограми*; технологія вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини.

Психограма – (від грец. *ψυχή* – душа і *γράφω* – риска, літера, написання) – описова модель фахівця, яка розглядає вимоги до психіки людини певної професії, що містять перелік професійно важливих якостей.

Результати навчання – засвоєні знання і освоєні компетенції.

Рефлексія – (від лат. *reflexio* – відображення) – роздуми, сповнені сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану.

Рівень – відображає діалектичний характер процесу розвитку, допомагає пізнати предмет у всій багатоманітності його властивостей, зв'язків і відношень, вживається для відображення послідовності розвитку системи.

Рівень педагогічної компетентності магістрів – показник сформованості педагогічної компетентності магістрів, який визначається на основі когнітивного, діяльнісного і особистісного критеріїв; виділяються чотири рівні – початковий (низький), репродуктивний (середній), активний (високий), творчий (дуже високий)

Робочий план (план заняття, розділу, модулю, навчальної дисципліни, план індивідуальної роботи зі студентами тощо), у якому детально вказуються лише мета й основні зовнішні умови проходження дидактичного циклу, етапи реалізації циклу (за основними дидактичними одиницями), основні напрямки діяльності, критерії засвоєння.

Розвиток – стійка послідовність змін якісних станів систем, пов'язана з переходом до нового рівня цілісності із збереженням їх еволюційних можливостей.

Розробка – усестороннє дослідження, підготовлене й опрацьоване в усіх деталях (від дієслова „розробити”).

Система – сукупність елементів, взаємозалежних між собою так, що виникає певна цілісність, єдність; характеризується цілісністю, структурністю, взаємозв'язком із середовищем, ієрархічністю, множинністю опису, упорядкованістю.

Структура (лат. *structura* – побудова, розміщення, від *struo* – будує, зводжу) – внутрішня будова і зв'язок складових частин чого-небудь.

Структурно-логічна схема підготовки фахівців – перелік у певній послідовності змістових модулів (дисциплін), виражених у залікових кредитах, засвоєння яких є умовою отримання диплому з певної спеціальності.

Таксономія (з грец. *taxis* – „розташування один за одним” і *nomos* – „закон”) – систематизація, класифікація об’єктів за певними критеріями і принципами з метою конструювання їх ієрархії.

Тематичний план вивчення дисципліни може бути календарно-тематичним чи перспективно-тематичним – фіксує певну послідовність вивчення модулів.

Технологія навчання – жорстко алгоритмізована сукупність процесуально-методичних дій викладача і використовуваного ним дидактичного інструментарію, яка забезпечує ефективну навчальну діяльність студента і досягнення проєктованого результату навчання; включає: форми організації навчальної діяльності, способи і засоби навчання, контроль і оцінювання засвоєння, способи корекції.

Технологія проєктування і реалізації педагогічної підготовки магістрів – система науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети такої підготовки. Структурно дана технологія є системою операцій, технічних дій і функцій, які реалізує викладач на кожному *етані* процесу педагогічної підготовки; функціонально вона детермінує взаємодію основних елементів *моделі системи педагогічної підготовки магістрів*, але принципово не зводиться до них.

Функція – (від лат. *functio* – виконання, звершення) – обов’язок, коло діяльності; призначення.

Додаток Б

Навчальні програми проектно-орієнтованих навчальних дисциплін для магістрів спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи” („Дидактичні системи у вищій школі” і „Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця”)

Додаток Б.1

Навчальна програма навчальної дисципліни

„Дидактичні системи у вищій школі”

Пояснювальна записка

Мета: формування системи теоретичних знань і практичних навичок проектування фахівцем дидактичних систем у вищій школі.

Предмет: концепція проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах; технологія проектування основних елементів такої дидактичної системи (мети, змісту, засобів і технологій навчання та навчального середовища); методика експериментальної перевірки ефективності даної системи на основі модифікації вимог міжнародних стандартів до підготовки даної категорії фахівців.

Змістові модулі:

1. Методологічні підходи до вивчення дидактичних систем у вищій школі.

2. Мета і зміст навчання як складові дидактичної системи.

Оцінювання ефективності пізнавальної діяльності студента. Класифікація предметних умінь. Термін навчання за навчальною дисципліною. Види та форми навчальних занять в ВНЗ. Наскрізна програма підготовки та навчальний план. Оптимізація навчального плану відповідно до вимог нормативних документів. Цілі навчання за структурним елементом програми навчальної дисципліни. Зміст навчання за структурними елементами програми

навчальної дисципліни. Структурування навчального матеріалу. Рівень засвоєння навчального елемента. Структура навчальної дисципліни.

3. Технології, методи, форми і засоби навчання в дидактичній системі. Априорна дидактична система. Дидактична задача. Реальна дидактична система. Представлення видів та форм навчальних занять у навчальних планах. Загальна схема розробки дидактичних систем.

4. Забезпечення якості проектування дидактичної системи

Уміння та навички, які мають бути сформовані у випускників у процесі вивчення даної дисципліни:

- визначати основні види та форми контролю ступеню досягнення цілей навчання; визначати види та форми контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною відповідно до вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів;

- розробляти модель випускника ВНЗ; розробляти освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника ВНЗ; проводити класифікацію виробничих функцій та узагальнених задач діяльності;

- визначати цілі навчання за певними структурними елементами програми; визначати термін навчання за навчальною дисципліною;

- встановлювати види та форми навчальних занять, що забезпечують досягнення цілей підготовки; встановлювати обґрунтовані терміни засвоєння змісту кожного з структурних елементів навчальної дисципліни та формування відповідних предметних умінь на потрібному рівні; визначати види та форми навчальних занять, відповідно до вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів; розробляти проект навчального плану; проводити корекцію програм навчальних дисциплін для забезпечення вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів;

- визначати зміст навчання, що має бути засвоєним; проводити структурування навчального матеріалу певного структурного елемента програми; визначати потрібний рівень засвоєння кожного навчального елемента структури; формувати у тих, хто навчається уміння здійснювати

діяльність учіння за всіма її складовими (учіння учінню); актуалізувати у тих, хто навчається, відповідні настанови щодо діяльності учіння);

– створювати та підтримувати необхідні умови для здійснювання діяльності учіння тим, хто навчається;

– організовувати психічну діяльність (сприйняття, усвідомлення та закріплення навчального матеріалу) тих, хто навчається;

– здійснювати контроль і оцінку результатів та проводити корекцію процесу учіння;

– організовувати застосування знань тим, хто навчається;

– адаптувати процедуру діяльності учіння до групи студентів, що об'єднані за їх індивідуально-особистісними ознаками, а також до кожного з них;

– здійснювати певні функції діяльності навчання у педагогічному колективі;

– формувати структуру навчальних дисциплін відповідно до прийнятої схеми підготовки за певними напрямками підготовки, спеціальністю та освітньо-кваліфікаційним рівнем;

– оформляти навчальний план у вигляді проекту стандарту ВНЗ.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ДИСЦИПЛІНИ

«ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ»

Змістовий модуль I. Методологічні підходи до вивчення дидактичних систем у вищій школі

Тема 1.1. Вітчизняна наука про дидактичні системи.

Теорія і практика дидактичного проектування. Вимоги до створення теорії проектування дидактичних систем. Три головні запитання дидактичної теорії. Стан розроблення теорії дидактичних систем у вітчизняній науці. Висновки про можливість проектування дидактичних систем.

Тема 1.2. Підходи до проектування дидактичних систем.

Сучасні наукові підходи до проектування. Системний підхід. Синергетичний підхід. Технологічний підхід. Діяльнісний підхід. Ергономічний підхід. Особистісний підхід. Середовищний підхід. Інтегрований підхід.

Тема 1.3. Сучасні вимоги до об'єкта, предмета і продукту дидактичного проектування.

Загальні зауваги суб'єктові проектування дидактичної системи у вищій школі. Об'єкт дидактичного проектування. Предмет дидактичного проектування. Умови і фактори навчання. Зміст структурних елементів дидактичного циклу. Продукт дидактичного проектування. Управління проектуванням дидактичної системи у вищій школі. Висновки про можливість реалізації дидактичного проекту.

Тема 1.4. Принципи проектування дидактичних систем.

Вимоги до принципів проектування дидактичних систем. Загальні дидактичні принципи проектування дидактичних систем. Принципи системного і синергетичного підходів. Принципи технологічного підходу. Принципи діяльнісного підходу. Принципи ергономічного підходу. Принципи особистісного підходу. Висновки щодо можливих класифікацій принципів проектування дидактичних систем.

Тема 1.5. Проектувальна діяльність педагога.

Мета проектування дидактичних систем. Рівні проектування. Засоби проектування. Методи проектування. Загальносистемні властивості проекту дидактичної системи. Компоненти проектувальної діяльності (за О. М. Коберником). Етапи створення проекту дидактичної системи у вищій школі. Механізми процесу проектування.

Тема 1.6. Основні документи, в яких фіксується проект дидактичної системи.

Загальні зауваги щодо документації дидактичної системи. Вимоги до розробки інформаційного пакету. Розробка структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Навчальний план. Вимоги до розробки залікових

кредитів. Вимоги до розробки змістових модулів. Вимоги до розробки індивідуальних навчальних планів студентів. Вимоги до розробки шкали оцінювання навчальної діяльності студента. Модель моніторингу якості підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Документи ECTS. Тематичні і робочі плани викладачів. Методичні розробки, програми, підручники.

Тема 1.7. Навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД) як проект дидактичної системи.

Розробка навчально-методичних комплексів (НМК). Стадії розробки НМКД. Розробка типів посібників у НМКД.

Тема 1.8. Теоретичний аналіз основних понять теорії дидактичних систем у вищій школі.

Основні поняття і категорії теорії проектування дидактичних систем у вищій школі. Теоретичний аналіз понять «проект», «проектування». Аналіз відмінностей поняття «проектування» від понять «розробка», «планування», «прогнозування». Тотожність і відмінність понять «проектування» і «моделювання». Можливість застосування у поєднанні понять «проектування» і «самореалізація особистості». Теоретичний аналіз поняття «освітня парадигма». Теоретичний аналіз понять «дидактична система», «педагогічна система, «освітня система» і «методична система». Аналіз поняття «навчальний процес». Суть поняття «технологія навчання». Співвідношення основних понять проблеми дидактичних систем у вищій школі.

Змістовий модуль II. Мета і зміст навчання як складові дидактичної системи

Тема 2.1. Мета як елемент дидактичної системи. Таксономія цілей навчання. Значення мети в навчанні лідерству.

Мета дидактичної системи у вищій школі. Поняття «модель особистості», «модель діяльності фахівця». Особливості проекту дидактичної системи. Фундаментальний освітній об'єкт. Таксономія цілей навчання. Значення мети в навчанні лідерству. Висновок про проектування мети.

Тема 2.2. Вимоги до проектування мети. Проективна освіта і мета навчання.

Проектування мети через результати навчання. Алгоритм постановки мети навчання. «Дерево цілей». Принципи проектування мети дидактичної системи. Формування мотивації в студентів до навчання. Загальні зауваги щодо зв'язку проективної освіти і мети навчання. Суть проективної освіти у порівнянні із «методом проектів». Види проектування студентів в умовах проективної освіти. Проективна освіта – шлях до вирішення основної проблеми освіти.

Тема 2.3. Педагогічна майстерність викладача у проектуванні мети навчання студента.

Актуальність педагогічної майстерності викладача у проектуванні мети навчання в сучасних умовах. Пошук найбільш ефективних способів реалізації мотиваційної функції викладача. Методи навчання, які забезпечують зовнішню мотивацію студентів до навчання. Мотиваційне проектування під час планування навчального процесу. Аналіз можливостей зворотного зв'язку як засобу мотивації студентів. Висновок про важливість проектування мети навчання

Тема 2.4. Зміст навчання та його структурні одиниці. Характеристики змісту навчання.

Загальні зауваги щодо завдань проектування змісту навчання. Структурні одиниці змісту навчання. Теоретизація навчання. Фундаменталізація змісту навчання. Професіоналізація програм підготовки фахівців. Тенденція стандартизації вищої професійної освіти. Аксиологізація. Гуманітаризація вищої професійної освіти. Інноваційність змісту і методик навчання. Функціоналізація в розвитку освітніх програм. Технологізація освітніх програм.

Тема 2.5. Структурування змісту навчального матеріалу за кредитами згідно Європейської кредитно-трансферної системи.

Термінологія Європейської кредитно-трансферної системи. Функція ECTS. Запровадження в Україні кредитно-модульної системи. Шкала оцінювання ECTS. Процес проектування освітньої програми модулів.

Тема 2.6. Чинники проектування змісту дидактичного циклу. Врахування обсягу, складності навчального матеріалу. Спосіб викладу матеріалу і його логічна структура. Етапи проектування змісту навчання.

Загальні зауваги щодо чинників навчання. Обсяг навчального матеріалу. Складність навчального матеріалу. Спосіб викладу навчального матеріалу. Проектування логічної структури матеріалу. Етапи проектування змісту навчання.

Тема 2.7. Проектування змісту дидактичної системи на основі професіограми фахівця.

Важливість професіограми фахівця. Завданнєво-особистісний підхід до розробки професіограми фахівця. Вимоги до створення професіограми. Модель підготовки фахівця. Методологічні підходи для практичної реалізації моделі підготовки фахівця. Алгоритм проектування змісту підготовки фахівців.

Тема 2.8. Проектування змісту дидактичної системи на основі моделі розвитку фахівця.

Прогностична модель особистісного і професійного розвитку фахівця. Три вектори моделі особистісно-професійного розвитку фахівця. Вектор «Особистісні смисли». Вектор «Професійний розвиток». Вектор «Культуротворчість». П'ять рівнів моделі особистісно-професійного розвитку фахівця. Рівень несформованої особистості. Егоцентричний рівень. Групоцентричний рівень. Гуманістичний рівень. Духовний рівень. Висновки щодо моделей особистісного і професійного розвитку. Висновки щодо проектування змісту дидактичної системи у вищій школі.

Тема 2.9. Розвиток, самоактуалізація і самореалізація особистості студента як мета навчання.

Особистість, яка розвивається, самореалізується (самоактуалізується). Самореалізація особистості як мета освіти. Діяльнісний підхід до постановки мети навчання. Етапи проектування мети навчання за діяльнісного підходу. Мета навчання за особистісного підходу. Навчальна, розвивальна, комунікативна мета і мета соціалізації. Розвиток творчості як вищої форми діяльності особистості. Розвиток студента в руслі системного й синергетичного підходів.

Тема 2.10. Вплив проектування мети навчання і компонентів навчального середовища на задоволення потреб суб'єктів навчального процесу.

Проектування мети суб'єкта і використання ним можливостей середовища. Структура навчального середовища. Типологія освітніх середовищ. Проектування середовища на основі прогнозування його можливостей, конструювання якостей, моделювання і планування заходів. Особливості проектування просторово-предметного і соціального компонентів навчального середовища. Організація можливостей для задоволення потреб суб'єктів навчального процесу.

Тема 2.11. Аналіз Державних освітніх стандартів підготовки фахівців.

Тема 2.12. Інтеграція вищої освіти України в загальноєвропейський освітній простір.

Тема 2.13. Забезпечення безперервного самостійного навчання.

Змістовий модуль III. Технології, методи, форми і засоби навчання в дидактичній системі

Тема 3.1. Технології й методи навчання. Модульна система організації навчального процесу.

Зв'язок понять «технологія навчання», «методи», «форми» і «засоби навчання». Проектування кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Мета проектування навчальних модульних програм. Досвід застосування модульних технологій. Суть понять «модуль» і «кредит». Основні компоненти КМСОНП. Індивідуальний навчальний план студента.

Основні завдання куратора у КМСОНП. Сутність дидактичного процесу на основі технології модульного навчання. Особливості технології модульного навчання. Метод згорнутих інформаційних структур. Структура вивчення дисципліни. Розширення самостійності студентів. Висновок щодо організації ефективного навчання студентів.

Тема 3.2. Інтерактивні (моделюючі) технології навчання. Система інтенсивного електронного навчання.

Загальні зауваги щодо інтерактивних (моделюючих) технологій навчання. Суть понять «інтенсивне навчання», «електронне навчання». Теорії, покладені в основу проектування інтенсивних технологій навчання. Теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін, І. Ільєсов та ін.). Асоціативно-рефлекторна теорія навчання (С. Рубінштейн, Н. Менчинська, Д. Богоявленський, Ю. Самарін, Е. Кабанова-Меллер та ін.). Теорія змістового узагальнення (Д. Ельконін, В. Давидов, «харківсько-московська психологічна школа»). Біхевіористська теорія привчання (Е. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скіннер та ін.). Гештальт-теорія засвоєння (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер та ін.). Сугестопедія (Георгій Лозанов, Степан Пальчевський). Складові системи інтенсивного навчання. Переваги та застосування СІЕН. Ефективні форми навчальних занять за інтенсивного навчання. Лекція в системі інтенсивного навчання. Семінар в умовах інтенсивного навчання. Висновки щодо проектування СІЕН.

Тема 3.3. Проектування інформаційних технологій професійної підготовки фахівців.

Загальні зауваги щодо інформаційних технологій навчання. Автоматизовані навчальні системи. «Кейс»-технологія. TV-технологія. Технологія навчання в мережі. Вимоги до проектування інформаційних технологій. Основні принципи інформаційних технологій.

Тема 3.4. Проектування технологій дистанційного навчання.

Поняття технологій дистанційного навчання. Види дистанційного навчання. Дидактичні функції технологій дистанційного навчання. Мережні

навчальні курси. Переваги і недоліки навчання в мережі. Етапи проектування і реалізації навчання в мережі. Функції навчання в мережі. Проектування дистанційного навчання як нової форми навчання.

Тема 3.5. Проектування технології дослідницького навчання.

Поняття технологій дослідницького навчання. Сутність технології дослідницького навчання. Чотири види діяльності студента в навчанні. Основна характеристика дослідницького навчання. Когнітивні якості, необхідні студенту для пізнання зовнішнього світу. Принципи проектування дослідницького навчання. Програма навчання, побудована на основі принципів дослідницького навчання. Підручник дослідницького спрямування. Особливості технологій дослідницького навчання. Основна технологічна одиниця дослідницького навчання. Дослідницькі процедури. Структура діяльності студента щодо вирішення творчо-пошукових завдань. Дослідницькі уміння, якими повинні оперувати студенти. Система пізнавальних задач. Уміння студентів формулювати проблему. Узагальнена модель навчання, заснована на власному досвіді студента. Проектування форм і методів дослідницького навчання. Методи дослідницьких занять. Технології дистанційного дослідницького навчання, засновані на телекомунікаційних формах конструювання знань. Якість навчального продукту, створеного студентами та викладачами. Порівняльний аналіз традиційного, модульного і дослідницького навчання. Висновок щодо застосування технологій дослідницького навчання.

Тема 3.6. Технології навчання у співробітництві.

Поняття технологій навчання у співробітництві. Основна особливість технологій навчання у співробітництві. Навчання в команді. Основні принципи технології навчання в команді. Організація навчання в малих групах. Командно-ігрова діяльність. Технологія кооперативного навчання (cooperative learning). Модифікація технології «Пилка-2» (Jigsaw-2). Технологія навчання у співробітництві «навчаємося разом» (Learning Together). Технологія організації дослідницької роботи студентів у групах Шломо Шарана. Спільні

ознаки технологій навчання у співробітництві. Вимоги до учасників спілкування. Значення технологій навчання у співробітництві.

Тема 3.7. Проектування технології ситуаційного навчання. Соціально-психологічний тренінг у формі ділової гри.

Значення технології ситуаційного навчання. Сутність кейс-методу. Етапи кейс-технології. Завдання кейс-технології. Методи роботи за кейс-технологією. Проблеми запровадження кейс-технології. Ефективність соціально-психологічного тренінгу. Особливості соціально-психологічного тренінгу з застосуванням ділової гри. Переваги соціально-психологічного тренінгу у формі ділової гри. Вимоги до проектування соціально-психологічного тренінгу. Психологічна підтримка у діловій грі. Організація ефективного навчання студентів, цілісного розвитку їх особистості шляхом застосування соціально-психологічного тренінгу.

Тема 3.8. Технологія проектного навчання (метод проектів).

Мета технології проектного навчання. Алгоритм технології проектного навчання та структура діяльності студента і викладача. Телекомунікаційні проекти. Вимоги до організації проективної освіти.

Тема 3.9. Проектування інструментарію дискусійних технологій навчання.

Актуальність дискусійних технологій навчання. Узагальнення існуючих підходів до визначення суті дискусійних технологій навчання. Головні риси навчальної дискусії. Чинники, які впливають на поглиблене засвоєння матеріалу в ході дискусії. Етапи обговорення проблеми у групі. Форми дискусій: «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «симпозіум», «дебати», «судове засідання», «акваріум». Особливості проектування інструментарію дискусійних технологій навчання щодо підготовки, початку й ходу дискусії, керування нею, підведення підсумків. Існування двох центрів у дискусійних технологіях навчання: викладача і студента.

Тема 3.10. Етапи проектування технології навчання.

Передумови проектування технологій навчання. Послідовність етапів проектування технології навчання. Структура технології навчання. Критерії технологічного підходу.

Тема 3.11. Форми і засоби навчання. Проектування нових засобів навчання.

Відмінність форм навчання і видів занять. Засоби навчання. Класифікація системи матеріальних засобів навчання. Методологічна основа формування системи засобів навчання. Суть та основні принципи створення моделей. Моделювання в навчанні. Функції моделей. Ідеальні засоби навчання. Нові електронні засоби навчання. Принципи проектування нових засобів навчання. Класифікація принципів проектування нових засобів навчання.

Змістовий модуль IV. Забезпечення якості проектування дидактичної системи

Тема 4.1. Складові якості дидактичної системи.

Категорії «якість» і «якість освіти». Критеріальна база оцінювання якості освіти. Принципи, що розкривають поняття якості. Ефективність як міра якості. Проблема стандартів вищої професійної освіти. Забезпечення стандартів вищої освіти.

Тема 4.2. Проектування системи якості дидактичної системи на основі міжнародних стандартів ISO 9001.

Забезпечення якості дидактичної системи на етапі її проектування. Складові елементи системи якості згідно з міжнародними стандартами ISO 9001. Матрична модель системи якості проектування дидактичної системи. Критерії якості освітніх продуктів, створених викладачем. Забезпечення якості дидактичної системи.

Тема 4.3. Вимоги до проектанта і шляхи забезпечення підготовки викладачів до діяльності проектування дидактичних систем.

Проблема підвищення кваліфікації педагогів. Вимоги до проектанта дидактичних систем. Методологічні підходи у підготовці проектанта

дидактичних систем. Принципи, які застосовуються для побудови системи підготовки викладачів до проектування дидактичних систем. Вимоги до організатора (тьютора) навчання на курсах. Компоненти системи курсів підготовки викладачів до проектування. Функції системи курсів. Головні системотворчі зв'язки. Зміст, форми і методи навчання, критерії і показники оцінювання результатів функціонування курсів підготовки викладачів до проектування. Результат проектування. Критерії і показники підготовки викладача до проектування. Проектна діяльність педагога як інтегральний інтелектуальний засіб.

Тема 4.4. Досягнення навчальної мети як критерій ефективності проектування дидактичної системи.

Загальні зауваги щодо досягнення з допомогою проектування науково обґрунтованої навчальної мети. Формулювання мети через результат навчання – усвідомлені дії студентів. Три рівні засвоєння матеріалу студентами. Використання трьох рівнів тестів досягнень.

Тема 4.5. Шляхи реалізації проекту дидактичної системи

Складові реалізації проекту дидактичної системи. Алгоритм проектування і впровадження дидактичної системи. Визначення цільових груп споживачів дидактичної системи й ідентифікація їхніх вимог. Обґрунтування політики і мети проектування, узгодженої з місією і стратегією розвитку ВНЗ. Визначення процесів, необхідних для проектування дидактичної системи. Формування матриці розподілу повноважень і відповідальності за якість дидактичної системи. Установлення послідовності і взаємодії процесів. Проведення опису процесів відповідно до вимог міжнародних стандартів ISO. Формування вимог до інформаційного забезпечення і документального оформлення дидактичної системи. Впровадження розробленої дидактичної системи у ВНЗ. Проведення за допомогою групи внутрішніх аудиторів внутрішнього аудиту якості дидактичної системи, який виявляє ланки, які слід було удосконалити. Забезпечення корекції інформаційного забезпечення і документального оформлення дидактичної системи.

Список інформаційних джерел

Основна література:

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Любов Вікторівна Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге видання / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с. – Розділ II. Основи дидактики вищої школи. – С. 161 – 284.
3. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с. – 5 Модуль. Дидактика вищої школи. Сучасні технології в освіті. – С.165–208.
4. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
5. Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник // І. В. Зайченко. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с. – підрозділ 7.3. Становлення сучасної дидактичної системи. – С.
6. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. – 2014. – 6 серпня. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-vii>
7. Закон України «Про освіту» (зі змінами 2015 року). – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
8. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи : Посіб. для магістрів / Людмила Володимирівна Кнодель. – К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 136 с. – Бібліогр.: с. 130-134. – тема II. Педагогіка як наука. Основи дидактики вищої школи. – С. 46–57.
9. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі / В. М. Нагаєв. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

10. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи. Навчальний посібник / Іван Васильович Малафійк. – К. : Слово, 2015. – 632 с.
11. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – Київ: КНТ, 2014. – 262 с.
12. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи. Навчальний посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. За заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
13. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : Навч. посібник / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. – підрозділ 2.2. Дидактичні системи та дидактичні технології у вищій школі. – С. 119–142.
14. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Зінаїда Наумівна Курлянд, Раїса Іллівна Хмелюк, Алла Василівна Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. –2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с. – розділ 2. Дидактика вищої школи . – С.87–173.
15. Стрельніков В. Ю. Проектування дидактичної системи навчального закладу згідно вимог Болонського процесу. Навчально-методичний посібник для слухачів курсів / В. Ю. Стрельніков. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2004. – 35 с.
16. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки. Монографія / Віктор Юрійович Стрельніков. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2006. – 375 с.
17. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи (підготовка бакалаврів економіки). Монографія / В. Ю. Стрельніков. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2005. – 329 с.
18. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Тетяна Іванівна Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с. – міні-модуль 2.1. Дидактика як галузь педагогіки. Категорії та основні принципи дидактики вищої школи. – С. 102–119.
19. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с. (Серія

«Альма-матер»). – підрозділ 2.1. Сутність процесу навчання у вищій школі. – С. 112–132.

20. Хрестоматія з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник /Укладачі: В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна. За заг. ред. В. І. Лозової – Х.: Віровець А. П. «Апостроф», 2011. – 408 с. – розділ 2. Педагогіка вищої школи. – С. 103–157.

Додаткова

21. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 326 с.

22. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

23. Атанов Г.А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г.А. Атанов. – Донецк: ДООУ, 2003. – 180 с.

24. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.

25. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие / В. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.

26. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.

27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

28. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-теоретичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

29. Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

30. Бондаренко О.Д. Зарубіжний досвід підготовки викладачів до дидактичного проектування / О.Д. Бондаренко, В.Ю. Стрельніков // Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-

ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2012-2013 навчального року. – Полтава: ПУЕТ, 2013. – 191 с. – С. 109–115.

31. Васильев В.К. Психология и педагогика / В.К. Васильев. – М.: Центр, 1996. – С. 304.

32. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник / Г.П. Васянович. – Львів: Ліга-Прес, 2000. – 100 с.

33. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді, батьків / Г. Ващенко. – 3-є вид. – Т. 1. – Полтава: Редакція газети «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.

34. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.

35. Викторова Л.Г. О педагогических системах / Л.Г. Викторова. – Красноярськ: Изд-во Красноярского университета, 1989. – 100 с.

36. Гершунский Б.С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории / Б.С. Гершунский // Сов. педагогика. – 1984. – № 10. – С. 64-71.

37. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 461 с.

38. Гончаренко С.У. І насамперед – прикладна наука / С.У. Гончаренко. – Хмельницький: Вид-во Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2003. – 20 с.

39. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: «Либідь», 1997. – 376 с.

40. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Посібник для пед. ВНЗ / Р.С. Гуревич. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.

41. Ефремов А.П., Чистохвалов В.Н. Кредиты и учебный процесс: научное издание / А.П. Ефремов. – М.: РУДН, 2003. – с. 31.

42. Зязюн І.А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної

освіти / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2000. – № 1. – С. 11-19.

43. Зязюн І.А. Світоглядні пріоритети педагогіки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 1. / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 10-16.

44. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Выпуск 1-3 / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972 – 1973. Вып. 2. – 1972. – 88 с.

45. Інтелектуалізовані проблемно-орієнтовані засоби навчання: Навч. посібник для вузів / Під ред. Г.О. Козлакової. – К.: КПП, 1996. – 119 с.

46. Кларин М.В. Инновация в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

47. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75 с.

48. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева// Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.

49. Коберник О. Управління виховним процесом на засадах психолого-педагогічного проектування / О. Коберник // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 22 – 25.

50. Корчак Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М.: Педагогика, 1990. – 267 с.

51. Кубрушко П.Ф. Дидактическое проектирование. Учебно-практическое пособие / П.Ф. Кубрушко. – М.: МГУП, 2001. – 30 с.

52. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1970. – 114 с.

53. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

54. Лебедик Л. В. Компетентнісний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури /

Л. В. Лебедик // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 66-67. – Наукове видання «Педагогічні науки». – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. – 245 с. – С. 53-58.

55. Лебедик Л. В. Критерії готовності майбутнього викладача до проектування дидактичних систем / Л. В. Лебедик // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 69. – Наукове видання «Педагогічні науки». – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. – 139 с. – С. 69-73.

56. Лебедик Л. В. Модульний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури / Л. В. Лебедик // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: «Педагогічні науки». – м. Старобільськ. – № 6 (303) жовтень 2016. – Частина II. – С. 52-60.

57. Лебедик Л. В. Проектування форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / Л. В. Лебедик // Імідж сучасного педагога. – 2017. – № 8 (177). – С. 25-28.

58. Лебедик Л. В. Удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури / Л. В. Лебедик // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси: Черкаський університет імені Богдана Хмельницького, 2016. – № 5. – С. 73-79.

59. Лебедик Л. В. Удосконалення форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки / Л. В. Лебедик // Журнал Київського університету ринкових відносин «Економіка, бізнес-адміністрування, право». – Випуск № 4(4). – 2018. – 365 с. – С. 290-300.

60. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан – М.: Наука, 1994. – 192 с.

61. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / 2-е изд. / А.А. Леонтьев – М.: Издательский центр «Эль-Фа», 1996. – 93 с.

62. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия /

А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 228 с.

63. Леонтьева В., Щербина М. Компьютеризация и «креативная педагогика» / В. Леонтьева // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 138-141.

64. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.

65. Лестер Туроу. Будущее капитализма / Туроу Лестер. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1999. – 138 с.

66. Лігоцький А.О. Методологічні аспекти проектування сучасних освітніх систем / А.О. Лігоцький. – К.: Преса України, 1995. – 107 с.

67. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А.О. Лігоцький. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.

68. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків: ХДУ, 1997. – 338 с.

69. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект АПН України. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

70. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За ред. В.Г. Кременя, авт. кол.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.

71. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

72. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. / И.П. Подласый – М.: Владос, 1999. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.

73. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

74. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

75. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных учений / А.С. Прутченков. – М.: Новая школа, 1993. – 47 с.

76. Садовский В.Н. Основание общей теории систем / В.Н. Садовский. –

М.: Наука, 1974. – 279 с.

77. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

78. Системный анализ. Учебное пособие / В.А. Губанов, В.В. Захаров, А.Н. Коваленко; науч. ред. Л.А. Петросян. – Л.: ЛГУ, 1988. – 227 с.

79. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційного навчання / П.І. Сікорський. – Львів: Сполох, 2000. – 422 с.

80. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів. У 2-х томах. – Т. 1. / Г.С. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1973. – 511 с.

81. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакция УРЕ, 1977. – 775 с.

82. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія / П. В. Стефаненко. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.

83. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекций / Т. А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

84. Стрельников В. Ю. А. С. Макаренко – основоположник теорії проектування дидактичних систем / В. Ю. Стрельников // Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі», присвячена 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка (м. Полтава, 12-14 березня 2013 р.). / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава, 2013. – 221 с. – С. 163–165.

85. Стрельников В. Дидактичне проектування у контексті Болонського процесу / Віктор Стрельников // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2005. – № 4. – 222 с. – С. 21 – 31.

86. Стрельников В. Ю. Етапи проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи у вищому навчальному закладі / В. Ю. Стрельников // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 208. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – 208 с. – С. 185 – 189.

87. Стрельников В. Ю. Концепція проектування дидактичної системи / В.Ю. Стрельников // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8. – С. 11–15.

88. Стрельніков В. Концепція проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки фахівців на засадах Болонського процесу / Віктор Стрельніков // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2005. – № 3. – 207 с. – С. 18 – 30.

89. Стрельніков В. Ю. Кредитно-модульна система організації навчального процесу – основа професійно орієнтованої дидактичної системи / В. Ю. Стрельніков // Матеріали XXX міжвузівської науково-методичної конференції «Модернізація змісту і технологій підготовки фахівців: проблеми і завдання вищих навчальних закладів щодо входження в європейський освітній простір» 26 березня 2005 року. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2005. – 303 с. – С. 242 – 243.

90. Стрельніков В. Ю. Методологічні підходи і принципи розвитку педагогічної майстерності викладача у проектуванні дидактичної системи / В. Ю. Стрельніков // Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 листопада 2007 року): Тези доповідей: У 2 ч. – Ч. 2 / Відп. ред. А.А.Мазаракі. – К.: Київ. нац. торг. екон. ун-т, 2007. – 259 с. – С. 233–235.

91. Стрельніков В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи / В. Ю. Стрельніков // Наукові записки ПОШПО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. – Випуск 2. – Полтава: ПОШПО, 2012. – 180 с. – С. 25–33.

92. Стрельніков В. Ю. Модель структури професійно орієнтованої дидактичної системи / В. Ю. Стрельніков // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 1–2. – С. 56–60.

93. Стрельніков В.Ю. Особливості проектування змісту освіти дорослих / В.Ю. Стрельніков // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – № 30 (243). – Черкаси: ЧНПУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – С. 71–74.

94. Стрельніков В. Ю. Педагогічні умови запровадження дидактичної системи вищої школи України на рівні європейських стандартів /

В. Ю. Стрельніков // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27. Том I (34). : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – 566 с. – С. 426 – 431.

95. Стрельніков В. Підготовка викладачів до проектування дидактичних систем / Віктор Стрельніков // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2006. – № 2. – 214 С. – С. 9 – 23.

96. Стрельніков В. Ю. Підготовка магістрів педагогіки вищої школи за міжнародними стандартами ISO 9001:2008 /В.Ю. Стрельніков // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали Х Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, (Ірпінь, 29-30 березня 2012 р.): в 4 ч. Ч. 2 / секції 3, 4. – Ірпінь: Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. – 500 с. – С. 309–320.

97. Стрельніков В. Ю. Показники якості дидактичної системи згідно з вимогами ISO 9001 / В. Ю. Стрельніков // Матеріали XXXII міжнародної наук.-метод. конф. «Якість вищої освіти: інтерактивні методи спільної навчальної діяльності викладачів і студентів», 29–30 березня 2007 року. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2007. – 223 с. – С. 154–155.

98. Стрельніков В. Ю. Принципи проектування дидактичної системи вищої освіти / В. Ю. Стрельніков // Модернізація освітньої діяльності: проблеми та завдання вищих навчальних закладів на шляху входження України в європейський освітній простір : матеріали XXXIII міжнародної наук.-метод. конф. (Полтава, 27-28 березня 2008 р.) / М-во освіти і науки України, Укоопспілка, Полтавський ун-т споживчої кооперації України. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. – 390 с. – С. 64–66.

99. Стрельніков В. Ю. Проблеми впровадження модульної системи підготовки магістрів педагогіки вищої школи / В. Ю. Стрельніков // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 36,

Том II (62). : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – 540 с. – С. 270 – 277.

100. Стрельніков В. Ю. Проектування дидактичної системи підготовки фахівців на засадах Болонського процесу / В. Ю. Стрельніков // Вища освіта України. – Додаток 4, том V (23). – 2010. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – 572 с. – С. 291 – 297.

101. Стрельніков В. Ю. Проектування дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки на основі міжнародних стандартів ISO 9001 / В. Ю. Стрельніков // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 7 (46). – Серія «Педагогічні науки». – Полтава: Видавництво «Фірма «Техсервіс», 2005. – 368 с. – С. 228 – 238.

102. Стрельніков В. Ю. Проектування інтерактивних технологій навчання дорослих / В.Ю. Стрельніков // Підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму в умовах сучасних соціально-економічних змін : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Україна – Болгарія, 19 – 28 вересня 2012 року. – Черкаси: ПП Чабаненко, 2012. – 282 с. – С. 211–217.

103. Стрельніков В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В.Ю. Стрельніков, І.Г. Брітченко. – Полтава: ПУЕТ, 2013. – 309 с.

104. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи / В. Ю. Стрельніков // Постметодика. – 2004. – № 4. – С. 53–58.

105. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К., 2007. – 461 с.

106. Стрельников В. Ю. Теоретичні основи побудови концепції дидактичної системи підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації / В.Ю. Стрельников // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 5. – С. 13–15.

107. Стрельников В. Технологія акселеративного навчання магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» / Віктор Стрельников // Інновації в освіті : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2012 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 352 с. – С. 101–103.

108. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд. / Н.Ф. Талызина – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

109. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. Затверджено наказом МОН України від 23.01. 2004 р. № 48. // www.mon.gov.ua

110. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / Ред. кол.: В.Н. Столетов (гол.) та ін. – Т.1. Людина як предмет виховання. – К.: Рад. школа, 1983. – 488 с.

111. Філевська С.М. Технологія організації інтенсивного навчання / С.М. Філевська, В. Ю. Стрельников // Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2011-2012 навчального року. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 225 с. – С. 211–215.

112. Хакен Г. Синергетика / Пер. с англ. В.И. Ємельянова, под. ред. Ю.Л. Климонтовича, С.М. Осовца. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

113. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зинглер. – СПб.: Питер Прес, 1999. – 606 с.

114. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

115. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М., 1996. – 182 с.

116. Шпак О. Проектування дидактичної системи підготовки фахівців

економіки / Олександр Шпак, Віктор Стрельников // Молодь і ринок. – 2007. – № 5–6 (28–29). – С. 11–17.

117. Bronfenbrenner U. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, 1979. – P. 5-220.

118. Coleman J. S. Schools and the communities they serve // Phi Delta Kappan. 1986. Vol. 66. – №8. – P. 223-288.

Додаток Б.2

Навчальна програма навчальної дисципліни «Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця» для магістрів спеціальності 011 „Освітні, педагогічні науки”, освітньої програми „Педагогіка вищої школи”

Пояснювальна записка

Основною характеристикою світу є рух, зміна, розвиток, а головним змістом життя й фундаментальним засобом існування людини є її розвиток, який повно й інтенсивно спостерігається у студентському віці. Розвиток студента як соціально-особистісний феномен здійснюється перш за все у навчанні, тому основне суспільне й індивідуальне життя молодшої людини сконцентоване у сфері освіти. Освітній заклад, виконуючи соціальне замовлення суспільства, як стверджував Дж.Дьюї, “може створити в проєкті такий тип суспільства, який нам хотілося б мати”.

Метою вивчення навчальної дисципліни «Проектування професійної підготовки та діяльності фахівця» є розкриття індивідуальних характеристик майбутнього спеціаліста: особистісних смислів, ціннісної свідомості, професійної орієнтації, установки, потреби, інтереси, особистісні якості, Я-концепція, особливості інтелекту, креативності, морального й духовного розвитку, які здійснюють значний вплив на подальшу професійну адаптацію.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є: підготовка професійної діяльності фахівця.

Структуру дисципліни складають два змістові модулі: Змістовий модуль I «Проектування освітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця», змістовий модуль II «Проектування соціальної та професійної діяльності фахівця»

Уміння та навички, які мають бути сформовані у випускників у процесі вивчення даної дисципліни:

– визначати основні види та форми контролю ступеню досягнення цілей навчання; визначати види та форми контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною відповідно до вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів;

– розробляти модель випускника ВНЗ; розробляти освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника ВНЗ; проводити класифікацію виробничих функцій та узагальнених задач діяльності;

– визначати цілі навчання за певними структурними елементами програми; визначати термін навчання за навчальною дисципліною;

– встановлювати види та форми навчальних занять, що забезпечують досягнення цілей підготовки; встановлювати обґрунтовані терміни засвоєння змісту кожного з структурних елементів навчальної дисципліни та формування відповідних предметних умінь на потрібному рівні; визначати види та форми навчальних занять, відповідно до вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів; розробляти проект навчального плану; проводити корекцію програм навчальних дисциплін для забезпечення вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів;

– визначати зміст навчання, що має бути засвоєним; проводити структурування навчального матеріалу певного структурного елемента програми; визначати потрібний рівень засвоєння кожного навчального елемента структури; формувати у тих, хто навчається, уміння здійснювати діяльність учіння за всіма її складовими; актуалізувати у тих, хто навчається, відповідні настанови щодо діяльності учіння);

– створювати та підтримувати необхідні умови для здійснювання діяльності учіння тим, хто навчається;

– організовувати психічну діяльність (сприйняття, усвідомлення та закріплення навчального матеріалу) тих, хто навчається;

– здійснювати контроль і оцінку результатів та проводити корекцію процесу учіння; організовувати застосування знань тим, хто навчається;

- адаптувати процедуру діяльності учіння до групи студентів, що об'єднані за їх індивідуально-особистісними ознаками, а також до кожного з них;
- здійснювати певні функції діяльності навчання у педагогічному колективі;
- формувати структуру навчальних дисциплін відповідно до прийнятої схеми підготовки за певними напрямками підготовки, спеціальністю та освітньо-кваліфікаційним рівнем;
- оформляти навчальний план у вигляді проекту стандарту ВНЗ.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ДИСЦИПЛІНИ «ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ»

Змістовий модуль I. Проектування освітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця

Тема 1.1. Суспільний і науковий інтерес для професійного і особистісного розвитку майбутнього

Основні категорії «проектування», Суспільний інтерес до професійного й особистісного розвитку майбутнього фахівця. Можливості системи вищої освіти у забезпеченні особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця. Стан проблеми особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця у зарубіжній і вітчизняній літературі.

Тема 1.2. Зміна парадигми особистісного і професійного розвитку студента у вищій школі

Визначення і призначення парадигм. Традиційна парадигма особистісного і професійного розвитку студента. Гуманістична парадигма особистісного і професійного розвитку студента. Езотерична парадигма розвитку особистості. Еволюція психолого-педагогічних парадигм навчання. Особливості технологій навчання, притаманних парадигмам

Тема 1.3. Концептуальні основи навчання, особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця

Необхідність запровадження навчання, орієнтованого на особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця. Принципи навчання, стимулюючого особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця. Компоненти реалізації системи навчання, яка передбачає особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця у вищій школі. Складові технології особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця.

Тема 1.4. Особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця у процесі соціалізації

Поняття, етапи, фактори, соціалізації. Засоби і механізми професійної соціалізації у студентський період. Професійна соціалізація і виховання. Студент як об'єкт і суб'єкт соціалізації. Необхідність зміни професійних установок викладача щодо професійної соціалізації студента.

Тема 1.5. Розвиток ціннісних установок мотивації майбутнього фахівця

Розвиток складових світоглядно-дослідницької установки майбутнього фахівця. Розвиток ціннісної свідомості майбутнього фахівця. Обґрунтування мотивації особистісного і професійного розвитку студентів на основі теорії А. Маслоу. Необхідність зміни і розвитку професійних установок студентів.

Тема 1.6. Професійний розвиток майбутнього фахівця у контексті сучасної соціокультурної ситуації

Розвиток здатності майбутнього фахівця вирішувати проблемні професійні ситуації. Розвиток професійних якостей майбутнього фахівця у вищій школі. Форми професіоналізації особистості у вищій школі. Удосконалення ціннісно-сислової сфери майбутнього професіонала. Розвиток складових діяльності професіонала шляхом соціально-психологічного тренінгу.

Змістовий модуль II. Проектування соціальної та професійної діяльності фахівця

Тема 2.1. Модель фахівця. Модель професійної компетентності викладача вищої школи

Модель фахівця – основні функції та завдання фахівця. Поняття «професійна компетентність». Основні компоненти у структурі професійної компетентності викладача вищої школи: мотиваційно-ціннісний; система професійно важливих якостей; система здібностей викладача; когнітивний; афективний; конативний. Рівні сформованості професійної компетентності: адаптивний, репродуктивний, креативний. Структура педагогічних здібностей. Структура здібностей до наукової діяльності. Система професійно значущих якостей викладача вищої школи. Професійні вміння викладача вищої школи. Професійні компетенції викладача вищої школи.

Тема 2.2. Цілісність професійної діяльності фахівця

Ідея цілісного підходу до розвитку особистості. Основні складові (вектори) цілісної моделі особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця. Характеристика рівнів особистісного і професійного розвитку студентів. Психологічна структура особистісного і професійного розвитку студентів. Умови особистісного і професійного розвитку студентів.

Тема 2.3. Соціалізація як соціально-педагогічне явище

Поняття “соціалізація” Сутність соціалізації. Етапи соціалізації. Фактори соціалізації. Агенти соціалізації. Засоби соціалізації. Механізми соціалізації. Складові процесу соціалізації. Виховання як відносно соціально контрольована соціалізація.

Тема 2.4. Людина в процесі соціалізації

Людина як об’єкт соціалізації. Людина як суб’єкт соціалізації. Людина як жертва процесу соціалізації. Людина як жертва несприятливих умов соціалізації. Самозміна людини в процесі соціалізації. Принцип гуманістичної спрямованості виховання.

Тема 2.5. Негативні наслідки соціалізації

Види і типи жертв несприятливих умов соціалізації. Об’єктивні фактори перетворення людини в жертву несприятливих умов соціалізації. Деякі

суб'єктивні передумови перетворення людини в жертву не сприятливих умов соціалізації. Корекційне виховання. Соціально-педагогічна віктимологія

Перелік навчально-методичної літератури

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури/ Любов Вікторівна Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
2. Бех І.Д., Вознюк О.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С.Макаренка) // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С.5-17.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге видання / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
4. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
5. Гуревич Р.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці магістрів / Р.С.Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 100-105.
6. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура/ Л.І.Даниленко // Нові технології навчання. – К., 2005. – С. 270–276.
7. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. сочинения : В 8-ми т. – Т1. - М., 1983. - С.323.
8. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. Навчальний посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003.– 267 с.
9. Ораторське мистецтво: Навчальний посібник для студентів вищ.навч.закл.юрид.спец. Видання третє, стереотипне / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова [та ін.] ; за ред. Н. П. Осипової. – Х.: Одісей, 2007. – 144 с.

10. Педагогічна майстерність: Підручник/ І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. –К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
11. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология /А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — М., 2000. - С. 234-235.
12. Стрельников В. Ю. Оцінювання корпоративної культури навчального закладу через якість корпоративного середовища / В. Ю. Стрельников // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології / Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. Вип. 2 (7). – Херсон, 2012. – 518 с. – С. 442–448.
13. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн.1. – 295 с.
14. Стрельников В. Ю. Підготовка магістрів педагогіки вищої школи за міжнародними стандартами ISO 9001:2008 / В. Ю. Стрельников // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, (Ірпінь, 29-30 березня 2012 р.): в 4 ч. Ч. 2 / секції 3, 4. – Ірпінь: Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. – 500 с. – С. 309–320.
15. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В.Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко.– Полтава: ПУЕТ, 2013. – 309 с.
16. Стрельников Віктор. Технологія акселеративного навчання магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» / Віктор Стрельников // Інновації в освіті : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2012 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 352 с. – С. 101–103.
17. Шибутани Т. Социальная психология /Пер. с англ. – М.: АСТ. – Ростов-на Дону: “Феникс”, 1999. – 539 с.
18. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло

Миколайович Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с. (Серія «Альма-матер»). – підрозділ 2.1. Сутність процесу навчання у вищій школі. – С. 112–132.

19. Хрестоматія з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник /Укладачі: В. І. Лозова, А. В. Троцко, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна. За заг. ред. В. І. Лозової – Х.: Віровець А.П. «Апостроф», 2011 – 408 с. – розділ 2. Педагогіка вищої школи. – С. 103–157.

20. Хрестоматія з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник /Укладачі: В. І. Лозова, А. В. Троцко, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна. За заг. ред. В. І. Лозової – Х.: Віровець А.П. «Апостроф», 2011 – 408 с. – розділ 2. Педагогіка вищої школи. – С. 103–157.

Додаток В

Навчальний посібник для магістрів освітньої програми

„Педагогіка вищої школи” із дисципліни

„Дидактичні системи у вищій школі” (фрагменти)

Методичні рекомендації до самостійного вивчення навчальної дисципліни «Дидактичні системи у вищій школі»

Змістовий модуль I. Методологічні підходи до вивчення дидактичних систем у вищій школі

Тема 1.1. Вітчизняна наука про дидактичні системи (лекція)

План

1. Загальні зауваги про теорію і практику дидактичного проектування.
 2. Вимоги до створення теорії проектування дидактичних систем.
 3. Три головні запитання дидактичної теорії.
 4. Стан розроблення теорії дидактичних систем у вітчизняній науці.
 5. Висновки про можливість проектування дидактичних систем.
1. Загальні зауваги про теорію і практику дидактичного проектування.

Студенту важливо зрозуміти суть основних понять – дидактика, система, дидактична система. Дидактика (гр. διδακτικός – повчальний) – галузь педагогіки, в якій розглядається теорія освіти й навчання. Розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань, визначає обсяг і структуру змісту освіти. Основні питання дидактики: «Що вчити?», «Як вчити?». Система (гр. σύστημα – «поєднання») – сукупність взаємопов’язаних елементів, відособлених від середовища і взаємодіючих з ним як ціле. Дидактична система – упорядкована множина взаємопов’язаних та взаємообумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднані спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованими на виховання та навчання особистості.

Дидактична система, як один з найбільш важливих компонентів логічної структури дидактики вищої школи, привертає до себе увагу багатьох дослідників, особливо в тій частині, коли мова йде про її науковий статус,

вимоги до її проектування, а також її значення для практики ВНЗ. Особливий інтерес до дидактичних систем у вищій школі проявляється сьогодні, обумовлений запровадженням в Україні ідей Болонського процесу. Підтвердженням інтересу до даної проблеми є велика кількість публікацій на сторінках вітчизняних журналів «Педагогіка і психологія», «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Вища освіта України», «Шлях освіти» та інших, у яких розглядаються питання підвищення ефективності професійної підготовки у вищій школі.

Увага вітчизняних педагогів зосереджується здебільшого на розкритті переважно історичного аспекту дидактичних систем, що дозволяє досліджувати поведінку системи на певному етапі розвитку суспільства, а також основні характеристики цього етапу. Студент може ознайомитися з теоретичними і практичними аспектами даної проблеми, які розглядаються у наукових працях з: філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай, М. Нікандров); теорії неперервної професійної освіти (В. Луговий, Н. Ничкало, М. Махмутов, С. Сисоєва); теорії педагогічних систем (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, В. Козаков, Н. Кузьміна, М. Махмутов, М. Фіцула, І. Харламов, А. Хуторський, П. Юцявічене та ін.); педагогіки вищої школи (А. Алексюк, В. Андреев, С. Архангельський, Г. Васянович, І. Лернер, Є. Полат, В. Сагарда, Л. Хомич та ін.); основ педагогічної майстерності викладача І. Зязюн, Т. Іванова, М. Лещенко, В. Пилипчук, О. Падалка, Е. Помиткін, М. Солдатенко, Н. Тарасевич та ін.).

Узагальнення практики дидактичного проектування показує, що акцент часто робиться на розробці самого нововведення, а не його реалізації, «крен убік ідеалізації, відсутність контексту глибинних проблем діяльності породжують не тільки утопії, а й повне ігнорування обмежень, що виникають у процесі реалізації» [Цит. за: 12, с. 7]. Некоректними є спроби проєктантів «звільнитися» від теоретичного фундаменту чи до мінімуму «звузити» його, розірвати зв'язок «наука – практика», позбавити дидактику її наукового

статусу, зробити її непотрібною, що прирікає їх на «сліпі», необґрунтовані і помилкові дії.

Здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» спеціальності «Педагогіка вищої школи» має знати, що найбільш продуктивною і перспективною є така дидактична система, в якій навчальний процес організований з урахуванням професійної спрямованості, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, схильності і здібності.

Таким чином, на основі аналізу існуючих напрацювань з проблеми дидактичних систем у вищій школі, можна сформулювати вимоги до теоретичних засад, на яких можна було б вибудувати теорію проектування дидактичних систем.

2. Вимоги до створення теорії проектування дидактичних систем виокремимо на основі аналізу вітчизняних методологічних досліджень. До поняття «педагогічна теорія» дослідники, як правило, ставляться досить обережно і шанобливо, адже «до класу теорій звичайно прийнято відносити тільки фундаментальні системи знань» [Цит. за: 12, с. 9].

Вживання щодо дидактики популярного визначення «теорія навчання» є не зовсім точним, адже дидактика є окремою наукою, в якій представлені різноманітні теорії. «Теорія» є системою принципів, законів, категорій, понять, концепцій, яка описує освіту, закономірності її розвитку і шляхи підвищення ефективності. Оскільки педагогіка є галуззю знань, комплексом наук, а дидактика – наукою, слід вживати поняття «дидактична теорія», а не «педагогічна теорія», «дидактична система», а не «педагогічна система» тощо.

Для виникнення теорії проектування дидактичних систем потрібен був певний рівень розвитку самої дидактики вищої школи. Вітчизняною наукою необхідний рівень науки вже досягнутий, становленню теорії можуть завадити хіба-що недостатність фактичного матеріалу і нечіткість визначення об'єкта теорії. Серед авторитетних розробок проблеми створення дидактичних теорій досить обґрунтованими є: методологічні принципи побудови педагогічної теорії (В.І. Загвязинський), методологія педагогіки, теорії і педагогічної логіки

(В. Гмурман), застосування індукції, дедукції і висунення гіпотези у побудові педагогічної теорії (Д. Вількеєв), науковий статус і прогностична функція педагогічної теорії (Б. Гершунський), функцій теорії у побудові логіки педагогічних досліджень (І. Лернер), взаємозв'язок педагогічної теорії і фактів (А. Сохор) та ін.

Складність для створення теорії з'являється у зв'язку з неоднозначністю уявлень про науковий статус і функції дидактичної теорії, навіть неузгодженістю окремих положень з основними позиціями методологічного, філософського плану. Дидактика за своєю суттю є плюралістичною наукою, допускаються різні засади для побудови конкретної теорії. У цьому, безумовно, є свої позитивні сторони. Наприклад, це дає змогу вивчати об'єкт дидактичного дослідження з різних сторін. Однак у цьому є і щось негативне, що, зокрема, обумовлюється суперечливістю основ побудови кожної такої теорії. Іноді це веде до суперечливих теоретичних висновків, необґрунтованих і некоректних дискусій, оскільки автори, які відстоюють різні позиції, базуються на різних засадах. Тому слід уникати цих недоліків в обґрунтуванні теорії проектування дидактичних систем.

Теорія, крім традиційних функцій (конструктивної і пояснювальної), має більше орієнтуватися на реалізацію проєктивної (прогностичної) функції. Б. Гершунський дав досить глибоку інтерпретацію функцій теорії, її статусу в загальній системі педагогічних знань. Реалізовані педагогічною теорією функції істотно залежать від того, на якому етапі науково-педагогічного пізнання ця теорія використовується. Керуючись відомою схемою процесу пізнання, Б. Гершунський [16] виділив три основних етапи становлення педагогічної теорії. На першому – педагогіка, як і багато інших наук, формується переважно емпірично-індуктивним шляхом через спостереження, систематизацію й опис фактів. На другому – на основі пояснення фактів і їх осмислення формулюються закони, висуваються гіпотези і теоретичні концепції. На третьому – здійснюється активне перетворення педагогічної практики в заздалегідь передбаченому, прогностично обґрунтованому

напряму. При цьому активно використовуються сформульовані закони і висунуті гіпотези і концепції.

Дослідження наукового статусу педагогічної теорії, як, утім, і будь-якої іншої теорії, передбачає розгляд її в морфологічному, структурному, функціональному і генетичному аспектах. Деякі з таких аспектів педагогічної теорії були досліджені Б. Гершунским і проаналізовані на прикладі теорії оптимізації навчально-виховного процесу Ю. Бабанського. Наприклад, характеризуючи склад і структуру педагогічної теорії, Б. Гершунський особливу увагу звертає на категоріальний «каркас» теорії. При цьому педагогічні категорії, на його думку, мають ряд особливостей, що дозволяє серед понять виділити ті, котрі можуть бути категоріями.

Розвиваючи теорію проектування дидактичних систем, слід зважати на усталені у дидактиці головні позитивні якості теорії, а саме: у гносеологічному розумінні вона має бути ідеальною моделлю певного класу явищ; виходячи з єдиних (досить загальних) законів, принципів, вона пояснює сутність певного класу явищ; на основі пояснення передбачає хід подій, наслідки тих чи інших явищ даного класу; дає можливість на практиці перевірити істинність пояснень, що даються нею, і установити міру явищ, єдність їх якісних і кількісних ознак, що неминуче пов'язано з формалізацією; описує явища даного класу досить специфічною мовою, «субмовою» даної галузі знань; указує межі тієї галузі, де вона правильна, а також причини існування таких меж; відіграє незамінну роль методу наукового пізнання, пов'язуючи істотні ознаки даного класу явищ з іншими; є «цілісною», не містить внутрішніх логічних протиріч; є системою доказових міркувань; спирається на певну систему методів пізнання; рано чи пізно знаходить практичне застосування.

Однак, «цілісність», відсутність внутрішніх логічних протиріч гальмує розвиток теорії. Звичайно, крім внутрішніх протиріч (наприклад, між законами відповідної теорії, що свідчить про її кризу), можуть існувати протиріччя між теорією і дослідними даними, між теорією і загальнотеоретичними принципами, а також протиріччя між теоріями.

Дидактична теорія також має межі застосування, що неминуче означає її однобічність. К. Ушинський цілком справедливо зауважував: «Теорія може бути однобічною, і ця однобічність її навіть буває дуже корисна, висвітлюючи особливо ту сторону предмета, яку інші залишали в тіні; але практика має бути по можливості всебічною» [82, с. 41].

Дидактична теорія є індуктивною, тому висновки обов'язково мають проходити експериментальну перевірку. Однак і експериментальне підтвердження теоретичних висновків не є достатнім підтвердженням її істинності. Для цього слід провести кількаразову експериментальну їх перевірку, вивчити педагогічну практику з метою пошуку фактів, що підтверджують висновки, отримані теоретичним шляхом. Але навіть і в цьому випадку не можна гарантувати, що відповідні положення правильні, адже вони можуть легко спростовуватися зі зміною зовнішніх умов, які впливають на навчальний процес.

Для розвитку педагогічної теорії недостатньо одних лише фактів, теорія не може бути виведена безпосередньо з фактів. Для цього необхідно дотримуватися теоретичних принципів, методологічних посилянь, ідей, які так само індуктивно, з досвіду не виводяться, а є продуктом мислення, заснованого на досвіді.

На відміну від дедуктивних наук, у дидактиці відсутні правила логічного висновку. Дослідники вказують, що центральна ідея дидактичної теорії не обов'язково має бути зовсім новою чи привнесеною з іншої галузі наукового знання [Див: 12, с. 13]. Наприклад, хоча дискретність процесу засвоєння, і необхідність зворотного зв'язку у навчанні давно були відомі педагогіці (правда під іншими назвами), але саме вони лягли в основу теорії програмованого навчання.

Для побудови теорії проектування дидактичних систем слід скористатися як традиційною методологією, основу якої становлять п'ять основних методів (аналіз, синтез, індукція, дедукція і редукція), так і специфічними для педагогічних теорій методами (метод наукового пізнання й

експериментального дослідження). Наявність експериментального підтвердження висновків є необхідною умовою для побудови дидактичної теорії, що у принципі є своєрідним симбіозом емпіричних і теоретичних висновків.

В основі побудови дидактичної теорії має бути поєднання формальної і неформальної логіки. Перша представлена спробами моделювання, що характерно, зокрема, для системного підходу, а друга виявляється в оцінках експертів. Математико-статистичне обґрунтування експертних висновків також навряд чи є коректним, якщо вибірка не репрезентативна. Висновки характеризують вплив експериментальної дидактичної системи на результативність навчання (наприклад, рівень професіоналізму студентів, здоров'я учасників навчального процесу). Але такі висновки не можуть характеризувати таку ж результативність для кожного учасника навчальної діяльності, вплив експериментальної дидактичної системи саме на нього.

Необхідне співіснування різних теорій (теоретичних побудов), але в результаті самоорганізації «виживе» лише та, яка відповідає реальній дійсності, і поступово «відіме» та, яка їй не відповідає.

Перевагами теорії проектування дидактичних систем є використання різних методологічних засад, які покладені в основу її побудови – поєднання системного і синергетичного підходів, а також технологічний, діяльнісний, ергономічний, середовищний (сетинговий), особистісний та інші підходи.

3. Три головні запитання дидактичної теорії, на які вона має дати відповіді: що вчити? (зміст освіти), як вчити і як перевірити? (технології навчання, контролю і корекції), хто має вчити? (вимоги до навчальних закладів і викладачів). Дидактична система, крім вказаних компонентів (змістового та технологічного) містить ще цільовий (для чого вчитися? – мета навчання) компонент, і має бути адекватною меті освіти та професійно важливим якостям фахівців.

Зміст дидактичної теорії визначають такі підходи.

По-перше, що вчити? Дидактична система має розглядатися у світовому

контексті, оскільки процеси глобалізації вимагають впровадження в освіту загальнолюдських цінностей, світових етичних та економічних стандартів підприємницької діяльності. Дедалі більшого значення у програмах мають набувати питання стратегічного менеджменту, розвитку організації та управління людськими ресурсами, а також оволодіння лідерськими навичками, навичками комунікації, презентації, самоменеджменту та іншими з розряду, так званих *soft skills*.

По-друге, як вчити? Слід усвідомити важливість технологій дослідницького навчання, консультаційної діяльності професорсько-викладацького складу, необхідність впровадження результатів науково-дослідницької роботи до навчального процесу. Дидактична система неможлива без тісного зв'язку із практикою бізнесу та без впровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій.

По-третє, хто має вчити? Зміст освіти, як вказується у документах Болонського процесу, треба розглядати як логічно побудовану послідовність курсів, після вивчення яких студенти отримують офіційний ступінь бакалавра або магістра. Слід чітко структурувати навчальні заклади, які мають право на надання освітніх послуг і присвоєння вказаних ступенів.

Навчальні заклади II-III рівнів державної акредитації, які мають добру репутацію на ринку освітянських послуг України, мають складати середню ланку системи підготовки фахівців. Після вивчення навчальних програм таких закладів студенти мають змогу отримати офіційний ступінь бакалавра. Міжнародний досвід свідчить, що фахівці з освітою рівня бакалаврату можуть ефективно працювати на низових управлінських ланках та в адміністративних структурах. Щоправда, в багатьох країнах Європи на замовлення ділових кіл уже в перші два роки навчання у бакалавраті дається необхідний мінімум знань з обліку, маркетингу, фінансів тощо. Частково ці знання отримуються і під час стажувань та практики на підприємствах, що сприяє майбутньому працевлаштуванню студентів і кращому розумінню ними реалій бізнесу.

Найвищий ступінь фахової підготовки – магістр – повинні мати право

надавати лише навчальні заклади IV рівня акредитації, які мають достатній науково-дослідний та навчально-методичний потенціал, солідну матеріальну базу, тобто навчальні заклади, які є загально визнаними центрами освіти в Україні. Серед передумов входження вищої освіти України до Болонського процесу вважається запровадження у систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

4. Стан розроблення теорії дидактичних систем у вітчизняній науці

У педагогічній літературі існують дослідження чотирьох можливих об'єктів проектування: педагогічної (дидактичної) системи, системи управління освітою, системи методичного забезпечення, проекту освітнього процесу. Як відмічає О. Лігоцький [41], проектування освітніх систем становить багатостадійний динамічний процес, мета якого полягає у створенні й реалізації оптимальних освітніх систем, які б найефективніше забезпечували запити зовнішнього середовища щодо якісної підготовки фахівців необхідної кваліфікації з мінімальними затратами необхідних ресурсів.

Хоча теорія дидактичних систем перебуває у стані становлення, у вітчизняній науці вже накопичений певний досвід побудови дидактичних систем, аналізу ефективних її моделей. Відмітимо, що ефективність проектування залежить від вихідних теорій і гіпотез, які вказують на межі допустимих спрощень моделі. Як же розв'язати проблему її адекватності? Цьому аспектові всі дослідники, які використовують моделювання, надають особливого значення.

На цей рахунок існує важливе методологічне положення, дві знамениті теореми австрійського логіка К. Геделя про неповноту і несуперечність формальних систем. Перша стверджує, що в логіко-математичних системах принципово неможливо формалізувати всю змістовну частину, тобто будь-яка система аксіом є неповною. У другій говориться про неможливість довести несуперечність формальної системи її засобами. Теореми Геделя одержали і

загальнонаукову інтерпретацію, відповідно до якої для дедуктивної побудови моделі, що точно описує «поведінку» будь-якої системи, не існує повного і кінцевого набору даних про неї.

Як бачимо, складно змоделювати навчання чи мотивацію поведінки людини, оскільки вона, напевно, найбільш складний об'єкт дослідження. Чи не криється в теорії проектування дидактичних систем гносеологічна помилка? Хоча невизначеність буде велика, але іншого виходу немає. Коли опис явища (викладання і навчання) відбувається лише на художньо-емоційному рівні, це вже не є наука.

Для опису ефективності проектування з використанням моделей застосовується спеціальне поняття дидактична валідність, яке близьке до понять вірогідність, адекватність, але, на відміну від них, обґрунтовується комплексно: концептуально і кількісно на основі критеріїв, адже моделюються, як правило, багатofакторні явища.

Отже, жодна модель дидактичної системи, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про неї і точно передбачити її розвиток, описати траєкторію руху в якомусь власному просторі. Фактично вчені, проектуючи модель, балансують на грані її повноти і валідності. Певна перспектива вбачається у побудові комплексу моделей, що описують різні фактори розвитку дидактичної системи. Тому важливо, щоб це був саме комплекс, а не довільний набір моделей, який веде до еkleктики, довільності і хаосу. У проектуванні цілісного комплексу моделей і виявляється професіоналізм дослідника. Одним з перших до проблеми дидактичних систем звернувся С. Архангельський [2]. Він визначає дидактичну систему як «множину взаємопов'язаних компонентів, які складають дещо ціле у своїй будові та функціонуванні». Слід мати на увазі, що С. Архангельський не вживає поняття «дидактична система», а «навчальний процес», розуміючи при цьому стан і процес навчання. Структура дидактичної системи С. Архангельського показана на рисунку 1.



Рис. 1. Навчальний процес (дидактична система) в концепції С. Архангельського

У самій системі є складові, які не впливають на її функціонування, зате відсутні такі важливі елементи, як «мета» (визначальний елемент дидактичної системи) і «результат» (він замінюється елементом «продукт»). Але ж для ефективного функціонування дидактичної системи обов'язково слід постійно звіряти з «метою» «результат».

Але, по-перше, точно оцінити стан дидактичної системи найкраще можна за відповідністю «результату» поставленій «меті»; по-друге, дидактичну систему неможливо охарактеризувати без аналізу її взаємодії з середовищем, адже вона залежить від суспільства, його рівня розвитку; по-третє, оцінювати дидактичну систему слід згідно з кількісними та якісними показниками взаємозв'язку із суспільством, з середовищем, тобто згідно з її функціональною рівновагою. Нелогічним виглядає в указаній системі штучне відокремлення засобів, форм і методів навчання, адже це складові технології навчання і становлять гармонійну єдність.

Перевагами дидактичної системи С. Архангельського є виділення: принципів надійності системи (слабкої ланки, порушення рівноваги Ле-Шательє, недостатньої інформації, достатніх підстав); системотворчих факторів (теми і завдань цілеспрямування; програмування або прогнозування результату, вибору методів досягнення оптимального результату).

Не зовсім вдалим є підхід до розгляду педагогічних (дидактичних) систем В. Беспалька [6], який вважає педагогічною системою будь-який процес, що проходить у певних умовах, і їм тотожний. Системи, в яких

відбуваються педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи, які володіють наявними елементами чи об'єктами та їх взаємозв'язками чи структурами і функціями. Серед них – школа, вищий навчальний заклад, коледж, у складі яких виділяються адміністративна, господарча та інші підсистеми. Але ведучим елементом у них є педагогічна система, яка має свою структуру (на наш погляд, дуже недосконалу). У ній невиправдано виділяється компонент «дидактичні процеси», адже вони не можуть бути самостійним елементом, а формою взаємодії структурних елементів. Також відсутня пряма взаємодія елементів системи, тому не можна розглядати цю структуру як систему, а лише як комплекс елементів. У межах педагогічної системи В. Беспалько не переконливо виділяє дидактичні системи, що є, по суті, підміною понять. Суттєвим недоліком є показ дидактичної системи як закритої, яка суперечить суті побудови і функціонування соціальних систем, в тому числі і дидактичних систем.

Класифікація дидактичних систем, запропонована В. Беспальком, також не витримує критики, оскільки вказані ним способи управління навчальною діяльністю не можна назвати системами. Звичайно, це викликано тим, що В. Беспалько розглядає систему як процес, що є помилковим з точки зору філософії, яка передбачає в системі наявність структурних компонентів і їх взаємодію (процес).

Заслуговує на уважний аналіз і концепція дидактичної системи Ю. Бабанського [4]. Ю. Бабанський спирався на філософське визначення системи, розуміючи під системою певну спільність елементів, які функціонують за внутрішніми, властивими тільки їй законами. Головним принципом системи є принцип цілісності, а ціле – «об'єкт, створений шляхом взаємозв'язку його частин з притаманними якісно новими властивостями» [4, с. 37]. Автор розумів систему не як суму елементів, а як інтегровану якість, яка виникла в результаті поєднання окремих складових. Ю. Бабанський вважав, що навчальний процес слід розглядати двояко: з точки зору складових системи, в якій функціонує процес, і складових самого процесу. Цей двоякий процес

показано на рисунках 2, 3.

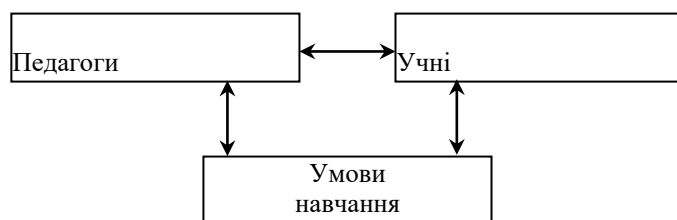


Рис. 2. Складові системи навчання (за Ю. Бабанським)

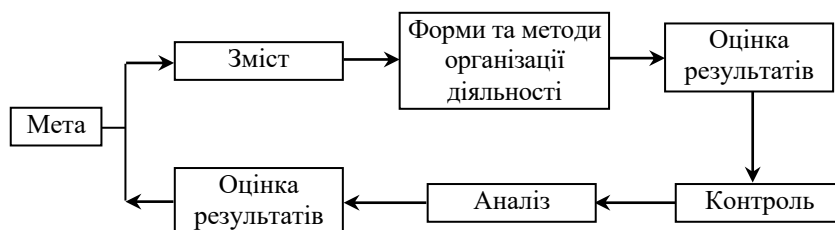


Рис. 3. Складові процесу навчання (за Ю. Бабанським)

Однак у цілісній системі Ю. Бабанський цілісність розглядав як «ідею». У філософії цілісність розглядається як принцип існування системи на вищому етапі розвитку, а сама система є дещо більше, ніж сума чи комплекс елементів. Тому слід розглядати і вживати системний, а не комплексний підхід в аналізі педагогічних явищ, оскільки комплекс елементів не може утворювати абсолютно нові якості, які притаманні лише системі.

Т. Ільїна визначала систему як «виділену на основі певних ознак упорядковану множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю управління і виступаючих у взаємодії із середовищем як цілісна єдність» [24, с. 16]. У цьому дещо громіздкому (за висловом самого автора) визначенні системи містяться всі (або майже всі) характерні ознаки системи: її структура, функціонування, взаємодія з середовищем і цілісність системи.

Однак слід відзначити, що в цій концепції відсутнє центральне поняття системного підходу до дослідження педагогічних явищ – «дидактична система». Крім того, не враховуються елементи, притаманні тільки дидактичним системам. Т. Ільїна не включає це поняття до своєї концепції. «Навчальний процес – це складна система взаємовідношень та зв'язків

викладача зі студентом через систему засобів, методів і організаційних форм навчання. У свою чергу ці засоби відіграють роль зв'язків, створених між викладачем та навчальним матеріалом як основу цієї системи знань, умінь і навичок – якими повинні оволодіти студенти в навчанні» [24, с. 16]. Отже, в межах цієї концепції дидактичною системою є навчальний процес, засоби, методи та організаційні форми навчання, що, як відомо, не так.

Графічно-дидактична система Т. Ільїної наведена на рисунку 4. Фактично – це комплекс елементів, який не можна вважати дидактичною системою, бо наявна відсутність багатьох важливих елементів, зокрема, мети й результату. Інколи поняття «елемент системи» підміняється неадекватним поняттям «частина системи».

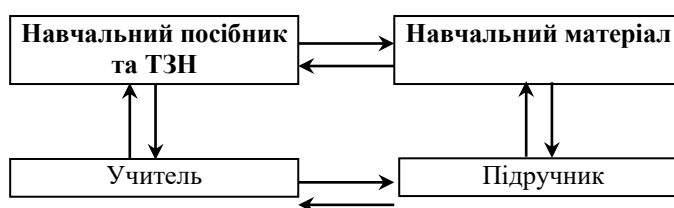


Рис. 4. Дидактична система (за Т. Ільїною)

Теорія педагогічної системи Н. Кузьміної [33] була найдосконалішою на той період розвитку педагогічної науки хоча б тому, що вперше запроваджене до вжитку поняття «педагогічна система», яке визначало її як «множину взаємозв'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей» [Цит. за: 11, с. 12]. Згідно з наведеним визначенням, педагогічну систему варто розглядати як сукупність взаємозалежних елементів, засобів навчання, методів і процесів. Закономірно, що ефективність процесу спеціального педагогічного впливу на студента з метою його особистісного і професійного розвитку буде зростати зі створенням комфортних умов для всіх учасників даного процесу. Н. Кузьміній також належить першість у розробці моделі педагогічної системи з чіткою структурою та функціональними взаємодіями (рис. 5).

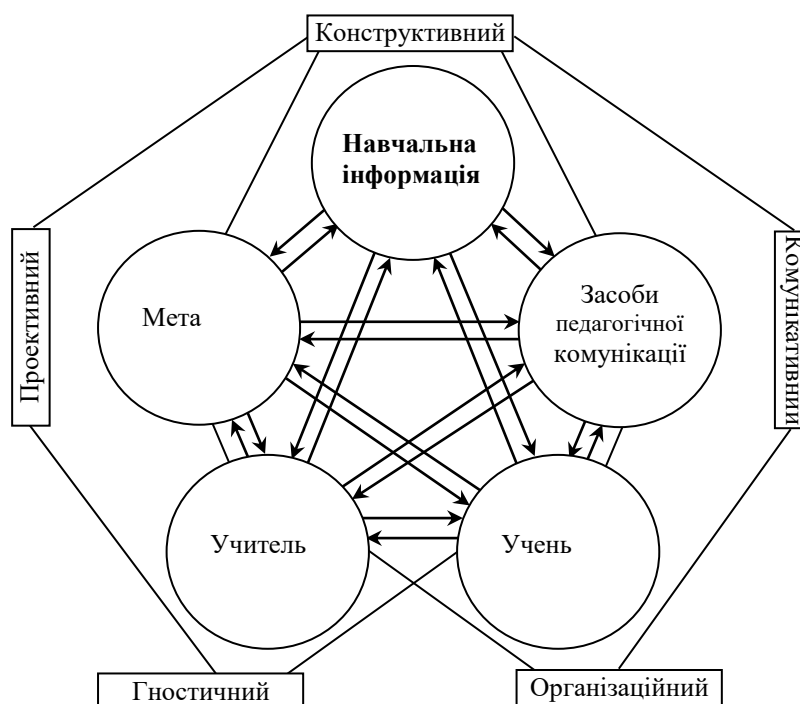


Рис. 5. Педагогічна система (за Н. Кузьміною)

Структурні компоненти педагогічної системи є базовими елементами, притаманними тільки їй: мета як початкова точка утворення педагогічної системи; навчальна інформація, адже умовою існування є функціонування інформаційного потоку; засоби педагогічної комунікації, за допомогою яких організується діяльність учнів (студентів) щодо засвоєння навчальної інформації залежно від мети педагогічної системи; учні (студенти) – контингент, для якого і утворюється педагогічна система; педагоги (учителі, викладачі), які володіють знаннями та організують навчальну діяльність, і саме від них залежить результативність системи. Така інваріантна модель притаманна і дидактичній системі з ієрархічним підпорядкуванням (коли система нижчого порядку підпорядкована системі більш вищого порядку), взаємозв'язком із середовищем та перебудовою діяльності згідно з вимогами середовища.

Н. Кузьміна виділяє функціональні компоненти (зв'язки між структурними компонентами): гностичний, який містить знання навчального матеріалу, уміння та навички їх добувати з інформаційних джерел; проективний – перспективного планування завдань та засобів їх розв'язання; конструктивний – композиційну побудову інформації; комунікативний – дії

щодо встановлення взаємин учасників процесу навчання; організаційний – реалізує навчання за допомогою спеціальної організації [32].

Як бачимо, педагогічна система Н. Кузьміної має «перевернутий» вигляд, тобто в центрі системи знаходиться викладач (учитель), а все інше «крутиться» навколо нього. Але в сучасних умовах навчальний процес потребує не лише «суб'єкт-суб'єктних» взаємин, а й особистісно-центрованого навчання.

Схожою з Н. Кузьміною є структура педагогічної системи Л. Вікторової [15], яка відрізняється лише тим, що вводяться нові структурні елементи – корекція або «регулятивний» функціональний компонент і «середовище». Хоча дослідниця не уточнює, яке це «середовище» – дидактичне, культурне, соціальне, економічне чи якесь інше. Звичайно, функціонування дидактичної системи відбувається у тісному зв'язку з середовищем, але й у самій системі має бути як окремий елемент – «дидактичні умови» або «дидактичне середовище». У цілому, позитивом системи Л. Вікторової є наголос на результаті навчання і виховання як кінцевому продукті функціонування системи, як важливому елементі педагогічної системи.

Звернемо увагу і на концепцію педагогічного процесу (рис. 6) як системи, запропонованої І. Підласим [46, с. 301, 302]. Правда, він не вживає терміну «дидактична система», а вважає, що «система педагогічного процесу не зводиться до однієї із своїх підсистем, якими б великими та самостійними вони не були. Педагогічний процес є головним, адже він поєднує всі системи. У ньому в єдине злиті процеси виховання, навчання разом з усіма умовами, формами та методами їх проходження».



Рис. 6. Педагогічний процес як система (за І. Підласим)

І. Підласий відзначає, що «компонентами системи, в якій відбувається педагогічний процес, є викладачі, учні, умови виховання. Сам педагогічний процес характеризує цілі, завдання, зміст, форми і методи взаємодії вихователів і учнів та досягнуті результати. Це і є системостворчі компоненти – цільовий, змістовий, діяльнісний та результируючий». Позитивами його концепції є наявність багатофакторних функціональних зв'язків між компонентами системи. Цілісність, спільність та єдність – головні характеристики педагогічного процесу, що свідчить про підпорядкованість всіх компонентів та процесів одній меті.

Як вважають В. Оконь і І. Підласий [46], дидактичну систему складає сукупність елементів, які утворюють єдину цільну структуру, що спрямована на досягнення мети навчання. Тому рекомендується характеризувати мету, зміст освіти, дидактичні процеси, методи, засоби, форми навчання та її принципи. І. Підласий також виділив три види дидактичних концепцій: традиційну, педоцентричну і сучасну систему дидактики. Поділ концепцій на три групи зроблено автором на основі того, як розуміється процес навчання – об'єкт і предмет дидактики. Домінуюча роль викладання, діяльність викладача характерна для традиційної системи навчання. До неї можна віднести дидактичні концепції Я. Коменського, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, німецької класичної гімназії. Якщо головним є діяльність студента (дитини) – його навчання, то така система є педоцентричною. Такий підхід лежить в основі системи Д. Дьюї. У сучасній дидактичній системі викладання і учіння є складовими процесу навчання, а дидактичне відношення викладання і учіння в

структурі цього процесу є предметом дидактики. Автор українського навчального посібника «Педагогіка» В. Ягупов до сучасних дидактичних концепцій відносить теорію поетапного формування розумових дій, програмоване, проблемне, виховальне, розвиткове, особистісно орієнтоване і особистісно розвиткове навчання, педагогіку співробітництва, гуманістичну педагогіку.

Український дослідник В. Володько запропонував власну концепцію педагогічної системи, визначаючи її як упорядковану множину взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становить єдине ціле в своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованими на виховання та навчання особистості. Всі елементи підпорядковані «меті» і «мотиву» навчання як головному системотворчому елементу. Автор вважав, що від рівня їх розвитку залежить не тільки рівень розвитку всіх компонентів системи, а й необхідність включення того чи іншого елементу в педагогічну систему.

Інший підхід до визначення «дидактичної системи» запропонував В. Андрєєв. «Дидактична система» – складна система процесу і результатів навчання. Її центральними елементами є викладання (діяльність викладача) і навчання (навчальна діяльність студентів). Викладання – педагогічна діяльність викладача щодо організації навчальної діяльності студентів. Навчання, або навчальна діяльність студентів, – цілеспрямована, організована викладачем за допомогою дидактичних і технічних засобів прямого або непрямого управління діяльністю студента за допомогою певного класу навчальних завдань (виконання вправ і завдань), у результаті якої студент опановує знаннями, уміннями, розвиває свої особисті якості. В. Андрєєв виділяє компоненти дидактичної системи, які подані на рисунку 7.

Дидактична система може працювати в двох принципово різних режимах: у режимі функціонування й у режимі розвитку і творчого саморозвитку. У першому режимі компонентний склад і зв'язки між

елементами дидактичної системи працюють у стійкому режимі і навіть, можливо, у консервативному варіанті. У режимі розвитку і саморозвитку відбувається відновлення.

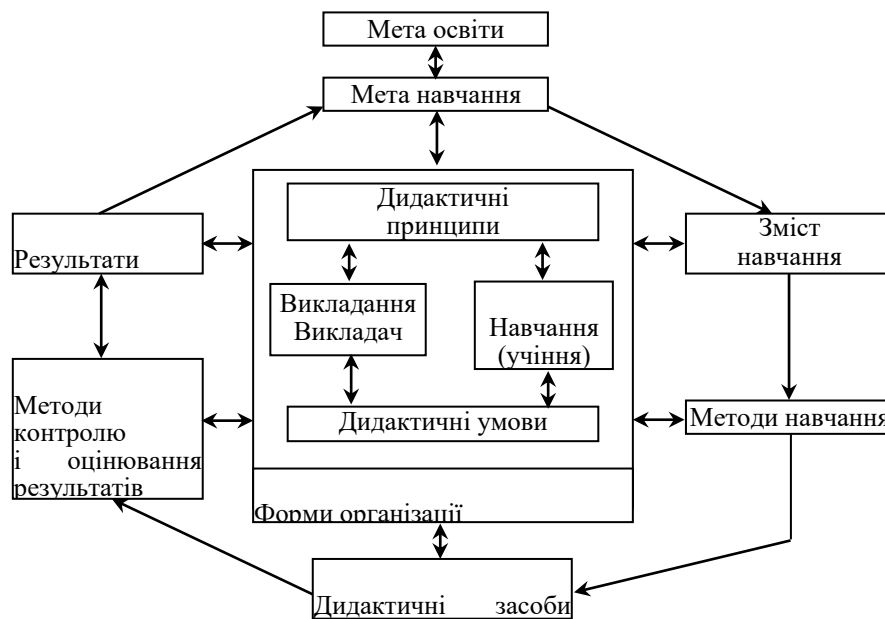


Рис. 7. Дидактична система (за В. Андрєєвим)

Інноваційні процеси йдуть як в окремих компонентах, так і у всій системі в цілому. Цікаво, що при цьому творча ініціатива може виходити як від викладача, так і від студентів. В. Андрєєв стверджує, що процес творчого саморозвитку реалізується через такі процедури «самості»: самовизначення, самопізнання, самоврядування, самовдосконалення і творчу самореалізацію. Усі ці або окремо взяті процедури «самості» забезпечують перехід дидактичної системи з режиму функціонування в режим творчого саморозвитку.

До моделі педагогічної системи Г. Александров (рис. 8) вводить функцію F – якість системи, яка стосовно дидактичних систем може розглядатися як розвиток професійних, розумових і моральних якостей студента, фактор X – якість усіх підсистем діалектично складно взаємодіяти одна з одною, і системотворчий фактор G . Роль останнього значно зростає. Якщо, зокрема, звернутися до тих галузей психологічного знання, які особливо значимі для педагогіки, то ця думка одержує повне своє підтвердження. Так, в галузі міжособистісних відносин в умовах формування колективу таким фактором стає діяльність опосередкування (А. Петровський); у психології

переживань (Ф. Василюк) – взаємодія особистості з навколишнім світом; у явищах антиципації, що відбуваються при прийнятті рішень, – взаємодія когнітивної й регулятивної функцій психіки.

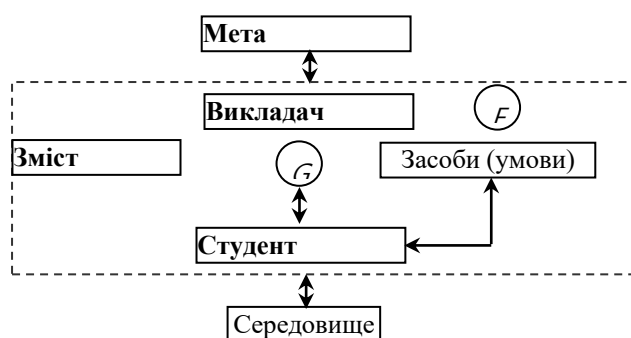


Рис. 8. Дидактична система (за Г. Александровим)

Генезис дидактичної системи вивчався українським дослідником П. Стефаненком [56], який запропонував педагогам керуватися методами системного підходу, заснованими на результатах досліджень у сфері теорії управління. Цей підхід, на думку автора, дає можливість моделювати процес розвитку дидактичної системи на якісному рівні, і відповідно виявити важливі закономірності її поведінки. Компоненти дидактичної системи у моделі П. Стефаненка подані на рисунку 9 [56, с. 26].

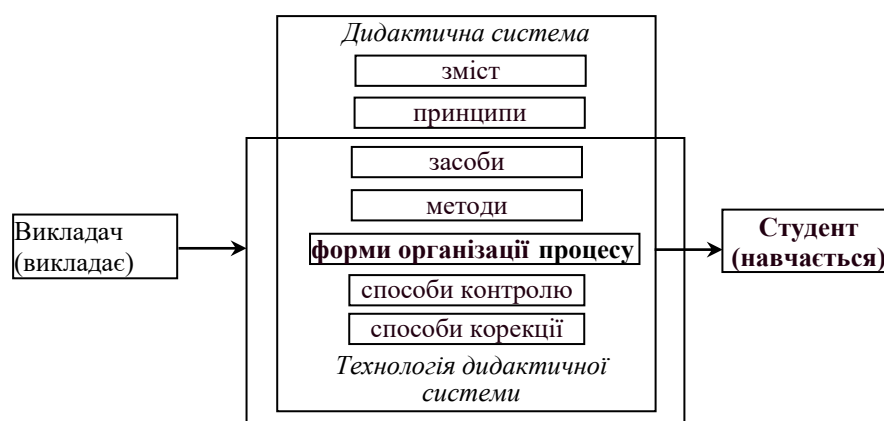


Рис. 9. Компоненти дидактичної системи (за П. Стефаненком)

Автор справедливо виділяє ще: чинники зовнішнього середовища (ті, які належать системі «соціум» та є значущими для дидактичної системи: культура, домінуючий метод пізнання навколишнього світу, техніка і технологія), стратегічні (стратегічні принципи та засоби передачі змісту, які у сукупності є необхідною і достатньою ознакою для становлення системи) та

операційні компоненти (операційні принципи, зміст, методи та форми організації навчання, способи контролю і корекції), які є характеристиками структури дидактичної системи і саме їх реакція на вплив зовнішніх чинників визначає зміни, що мають місце в процесі навчання.

На практиці здебільшого проектують зміст освіти і навчальну діяльність. У вузькому предметному розумінні будують наукові моделі як апарат для викладання конкретних навчальних дисциплін, наприклад, за модульно-рейтинговою чи кредитно-модульною системами. Коли студенти будують різні моделі досліджуваних явищ, моделювання виконує роль навчального засобу і способу узагальнення навчального матеріалу, а також уявлення його в згорнутому вигляді. Досить широко застосовується моделювання навчального матеріалу для його логічного упорядкування, побудови семантичних схем, подання навчальної інформації в наочній формі за допомогою мнемонічних правил (так звані опорні сигнали розраховані на образні асоціації).

Можна виділити такі моделі: 1) модель навчання – педагогічна техніка, система методів і організаційних форм навчання; 2) навчальна модель, яка має свої різновиди: семіотична навчальна модель містить систему завдань, що передбачають роботу з текстом як семіотичною системою і цілеспрямовану переробку знакової інформації; імітаційні навчальні моделі передбачають вихід студента за рамки власне текстів шляхом співвіднесення інформації у них із ситуаціями майбутньої професійної діяльності; соціальні навчальні моделі задають додаткову динаміку в колективних формах роботи учасників освітнього процесу; 3) дидактична модель – логічно послідовна система відповідних елементів, що включають мету освіти, її зміст, проектування технологій навчання і технологій управління навчальним процесом, навчальних планів і програм.

Аналіз педагогічної літератури показав, що забезпечення навчально-виховного процесу стає ефективним інструментом управління підготовкою кадрів, якщо воно є системним. Охоплення усіх сторін і опосередкування процесів навчання і виховання є умовою неухильного удосконалення ходу

підготовки фахівців з вищою освітою. Тому доцільно в моделі структури дидактичної системи відобразити всі її елементи з метою кращого проектування.

Структурна модель дидактичної системи у нашому варіанті набула універсальної «природовідповідної» форми – «яйця» (рис. 10), в якому дидактична система отримала цілісність і відносну незалежність (самостійність). Тим більше, в українського народу «яйце» символізує – витоки життя, тайну, першопричину. Навіть душа людини, згідно з народними віруваннями, має таку форму. «Зародком» у «яйці» є студент, який повинен, як образно відмічав відомий український письменник і журналіст Віталій Коротич, сам «проклунутися із яйця».

Всі інші складові дидактичної системи виконують роль допоміжного «матеріалу» для росту й становлення майбутнього фахівця (зміст навчання, його принципи та умови, середовище), у тому числі й викладач. «Жовтком», як найціннішим «будівельним» матеріалом для цього процесу, ядром системи виявилися технології навчання, які в сучасних умовах справді починають відігравати вирішальну роль у професійній підготовці майбутнього фахівця.

Відповідно до вимоги системотворчого фактора, дидактичні системи у вищій школі здобувають ядрено-сферичну будову як найбільш упорядковану, де ядро системи є головним елементом, тому що виконує посередницьку функцію у всіх взаємодіях. У силу зазначеної функції ядро відображає всю систему в цілому, містить у собі її основну інформацію і є її генетичним носієм. Таким чином, у професійно-орієнтованій дидактичній системі у вищій школі функції ядра виконують технології навчання.

Функціонування і розвиток дидактичної системи у вищій школі, як і будь-яких систем, які самоорганізуються, відбувається в автоколивальному режимі. Сутність такого режиму, заснованого на зворотному зв'язку, полягає в самозбереженні системи за рахунок руху енергії, речовини й інформації як до ядра системи, так і від нього до його середовища, тобто до інших елементів. За умови розвитку рух дидактичної системи у вищій школі до ядра означає

істотну її перебудову. Після цього відбувається рух системи від ядра і, відповідно, перетворення іншої частини системи. Таким чином, система поліпшує свою організацію згідно з вимогами системотворчого фактору.

Так, сьогодні великого значення в плані забезпечення євроінтеграційних процесів у вищій школі України набуває запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

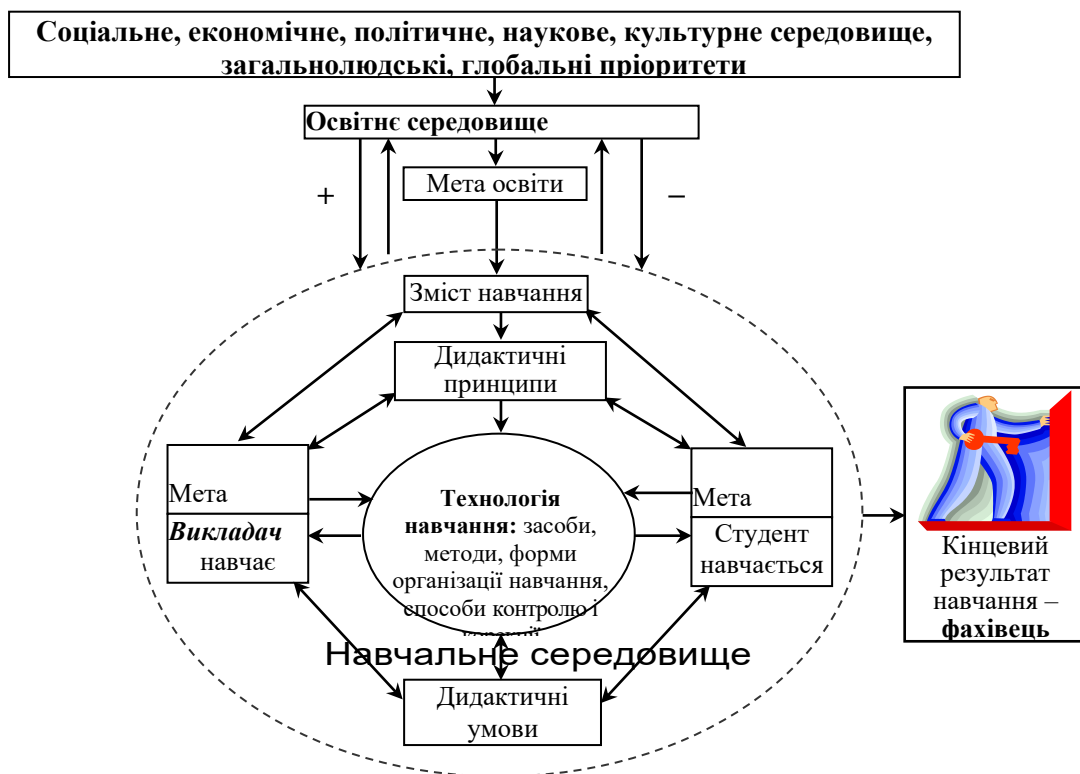


Рис. 10. Структурна схема дидактичної системи

(за В. Стрельніковим)

Важливість сприятливого освітнього середовища (позначеного на схемі знаком «+») для функціонування дидактичної системи і розвитку майбутнього фахівця також є очевидною, тому в цій схемі йому можна визначити роль «квочки». Несприятливе середовище (знак «-») назвемо «сапресором динаміки» (Л. Рон Хаббарт). Кінцевий результат навчання виведений нами за межі дидактичної системи, хоча проміжні результати (реалізація мети викладача і студента) є її складовими.

Розгляд структури дидактичної системи в єдності її компонентів і

взаємозв'язків дозволив установити, що для визначення оптимальних характеристик системи на сучасному етапі розвитку суспільства її необхідно аналізувати у двох аспектах: структурному, в якому професійно-орієнтоване навчання розглядається як сукупність взаємозалежних елементів із заданими характеристиками, та соціальному, в якому розглядаються вимоги соціуму до дидактичної системи, у тому числі й пов'язані з запровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації та Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), чого вимагає входження вищої освіти України до Болонського процесу.

Оскільки наукою доведено, що першим було «яйце», а не «курка», то, можливо, знайдений нами образ та «природовідповідний» механізм допоможуть краще працювати нашим «інкубаторам», вищим навчальним закладам, які при всьому бажанні не зможуть підготувати випускника до всіх складностей професійного життя, але дати найкращі «стартові можливості» вони зобов'язані.

Слід вказати на взаємодію дидактичної системи із середовищем, особливо із соціальним. Аналізуючи підхід В. Садовського [50], І. Блауберга, Б. Юдіна [9], можна виділити особливості дидактичної системи як органічної, цілеспрямованої, соціальної, самоорганізованої, динамічної, імовірнісної, відкритої.

Є всі підстави віднести дидактичну систему до великих систем: неможливість повної формалізації об'єктів управління; мінливість структури й функціонування самого об'єкта управління; багатокритеріальність управління, нечітко задані самі критерії доцільності; наявність у системах людей, які мають свободу діяльності в рамках функціонування системи.

Стосовно дидактичної системи системний аналіз дозволяє визначити особливо важливі для її ефективного функціонування підсистеми. На першому місці тут перебуває підсистема «викладач – студент», потім різні інші підсистеми: «студент – зміст»; «студент – засоби»; «студент – студент»;

«студент – мала група» тощо.

У підсистемі «викладач – студент» нас особливо цікавлять такі фактори, як: 1) ступінь зв'язку студента з викладачем (від повної свободи вибору до жорсткої детермінації); 2) взаємодія біологічних (вроджених) обставин із соціальними (набутими) явищами й властивостями; 3) стиль спілкування викладача – директивний (авторитарний), колегіальний (демократичний), ліберально-демократичний, комбінований.

Дослідивши стиль спілкування «викладач – студент», слід особливо увагу приділити таким факторам: а) урахуванню механізмів різних психологічних концепцій навчання (Л. Ітельсон, П. Гальперін, Н. Тализіна, В. Давидов, Ю. Самарін та ін.); б) діючій в цій підсистемі постановці мети; в) можливому використанню в цій взаємодії сукупності полярно протилежних понять щодо природи людини, запропонованих Л. Х'еллом і Д. Зіглером [85], зокрема таких: воля – детермінізм; раціональність – ірраціональність; холізм – елементалізм; конституціоналізм – інвайренменталізм; змінюваність – незмінюваність; проактивність – реактивність; суб'єктивність – об'єктивність; гомеостаз – гетеростаз; пізнаваність – непізнаваність.

Всі підсистеми діалектично складно взаємодіють одна з одною (фактор Х). Системний аналіз орієнтує дослідника на вивчення можливих видів взаємодії підсистем, на виявлення найбільш сприятливих умов функціонування всієї системи.

Так, у різних авторських системах діяльність, зв'язки й відношення між елементами системи набувають тієї чи іншої визначеної спрямованості, особливі форми й види. В. Васильєв, наприклад, вважав [11, с. 304], що якщо структура традиційної освіти зводилася до логічної схеми: предмет – викладач – студент, то в новій моделі освіти структура освітнього процесу стає іншою: студент – покликання – предмет – заняття – студент. Таким чином, систематизуючим фактором у новій структурі стає покликання особистості.

Основні переваги системного підходу в дидактиці полягають в тому, що, завдяки йому, з'являються нові проблеми, ініціюються нові напрями пошуків.

Цим завершуємо загальну характеристику найважливішого елемента тезауруса – дидактичної системи.

5. Висновки про можливість проектування дидактичних систем є такими: 1) інноваційний рух, який набирає силу із запровадженням ідей Болонського процесу, актуалізував проектувальну діяльність у всіх структурних ланках системи освіти України; 2) проектування дидактичних систем викладачем відіграє вирішальну роль у втіленні завдань реформування ВНЗ України; 3) важливо, щоб проектування дидактичних систем теоретично обґрунтовувалося, хоча зовсім не обов'язково кожного разу, конструюючи нові дидактичні системи, програми, підручники і навчальні матеріали, створювати і нову теорію – можлива опора на вже готове знання; однак, щоб створити життєвий проект дидактичної системи зі справжнім позитивним творчим професійно-орієнтованим потенціалом, здатним змінити до кращого стан справ на практиці, слід розглядати дидактику як головну, системостворчу базу для наукового обґрунтування проекту і вироблення критеріїв оцінки процедури проектування у ВНЗ; 4) прогнозована модель (проект) дидактичної системи будується на основі проведеного аналізу умов навчання, тому проектування немов передує власне процесові навчання, воно створює основу для ефективного його ходу; під час проектування акумулюється інформація, отримана в ході аналізу вже реалізованого навчального процесу (циклу навчання) і в цю основу вносяться відповідні зміни, – цим визначається місце проектувальної діяльності в складі педагогічної діяльності в цілому.

Наступні теми й модулі будуть присвячені розвитку теорії дидактичних систем з урахуванням названих вимог до її проектування.

Література: основна – 2, 3, 4, 11, 12, 13; додаткова – 2, 5, 6, 9, 16, 24, 32, 33, 41, 50, 56, 59, 61, 73, 74, 82, 85.

Тема 1.4. Принципи проектування дидактичних систем (семінарське заняття).

1. Загальні зауваги щодо вимог до принципів проектування дидактичних

систем

2. Загальні дидактичні принципи проектування дидактичних систем
3. Принципи системного і синергетичного підходів
4. Принципи технологічного підходу
5. Принципи діяльнісного підходу
6. Принципи ергономічного підходу
7. Принципи особистісного підходу
8. Висновки щодо можливих класифікацій принципів проектування

дидактичних систем

1. Загальні зауваги щодо вимог до принципів проектування дидактичних систем

Актуальність проектування дидактичних систем на сучасних принципах викликана необхідністю впровадження у вищій школі України ідей Болонського процесу, які мають істотно змінити існуючу практику підготовки фахівців з вищою освітою.

Загальновідомо, що для побудови теорії слід запропонувати постулати, на яких вона будуватиметься. Роль постулатів, принципів у дидактиці вищої школи виконують загальні філософські положення та теоретичні знання з інших галузей. Саме загальні філософські положення прояснюють свідомість педагога, насичують її цілісним, системним баченням практики, позбавляють її вузькості, однобічності, примітивної прямолінійності, спроб все спрощувати. У свою чергу, принципи проектування дидактичних систем мають спиратися, насамперед, на методологічний арсенал власне дидактики.

Аналіз публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, засвідчує існування трьох типів методологічних засобів: 1) методологічні засоби світоглядного характеру; 2) загальнонаукові методологічні засоби; 3) спеціально-наукові. Методологічним засобом є те чи інше знання, яке виконує роль принципу, методу, прийому, способу для одержання нового знання. Методологічні засоби, як правило, органічно злиті, ілюструють відповідні дидактичні уявлення і підходи.

Уже стало аксіомою, що дидактичні принципи відіграють у теорії і практиці навчання особливо важливу роль. По-перше, вони є вихідними, нормативними положеннями організації існуючого навчального процесу. По-друге, дидактичні принципи складають ядро дидактики як теорії навчання. Вони в найбільш узагальненій формі відображають закономірні зв'язки і відносини цього процесу.

Спираючись на аналіз літератури з даної проблеми, можна виділити вимоги до принципів побудови дидактичних систем:

- а) концептуальність, заснована на рівні розробки і застосування відповідної концепції;
- б) цілісність означає, що принципи мають подавати систему навчання в цілому;
- в) ієрархічність;
- г) взаємодія учасників процесу;
- д) саморозвиток і самоорганізація;
- е) зв'язок теоретичного обґрунтування з практикою.

Ці вимоги дозволяють усі принципи проектування дидактичних систем поділити на: 1) загальні, 2) специфічні. Перші – характерні для будь-яких систем, а інші стосуються конкретної системи підготовки фахівців.

Традиційні принципи дидактики не озброюють викладачів і студентів належними підходами до вирішення навчальних завдань. Тому принципи проектування дидактичних систем слід розглядати з позицій різноманітних сучасних підходів. Доцільною є класифікація вказаних принципів на декілька груп: загальні дидактичні принципи; принципи, які стосуються системного і синергетичного підходів; принципи, які стосуються інших підходів – технологічного, діяльнісного, ергономічного, особистісного.

Принцип розглядається як «інструментальний, даний в категоріях діяльності, прояв педагогічної концепції», «методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей», «знання про мету, сутність, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дозволяє використовувати їх як

регулятивні норми практики» [Цит. за: 11, с. 282].

2. Загальні дидактичні принципи проектування дидактичних систем є такими:

– єдності культурного й освітнього простору, який вказує на збагачення дидактичної системи регіональними, культурними компонентами;

– історизму – показує, що кожна дидактична система функціонує в часі, є неповторною, її окремі компоненти виникають, розвиваються і відмирають у різний час;

– адекватності – вимагає, щоб у проекті фіксувалися основні складові сторони реальної дидактичної системи, враховувався комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на дидактичну систему, вимоги до фахівця, зафіксовані в програмній документації;

– системності – вимагає, щоб під час створення, функціонування і розвитку дидактичної системи встановлювалися та зберігалися зв'язки між її структурними елементами, які забезпечували її цілісність; реалізується шляхом найбільш повного і детального опису елементів проекту, диференціації операційного складу проектувальних дій залежно від умов, що задавалися вищими системами, врахування взаємозв'язків і взаємозалежностей окремих елементів проекту;

– розвитку – означає, що дидактична система має оновлювати свої функції, розвиватися, нагромаджувати інформацію;

– стандартизації та уніфікації – полягає у раціональному застосуванні типових уніфікованих і стандартизованих елементів під час створення та розвитку дидактичної системи;

– ефективності – полягає у досягненні раціонального співвідношення між витратами на проектування дидактичної системи і цільовими ефектами, одержуваними під час її функціонування;

– діяльності – зумовлює головну роль діяльності суб'єкта у процесі проектування дидактичної системи і розвитку її суб'єктів;

– поетапності – вимагає, щоб усі етапи проектування логічно впливали

один з одного, не допускалося пропущення чи порушення їх внутрішньої структури, адже алгоритм проектування будується за кумулятивним принципом: результати попереднього етапу є основою для наступного і від дотримання спроектованої послідовності залежить ефективність дидактичної системи;

– багатомодельності – передбачає, щоб дослідження надскладних об'єктів (якою є дидактична система у вищій школі) містило у собі елементи, що відносилися до різних форм руху дидактичної системи у процесі її функціонування;

– динамізму – передбачає рух дидактичної системи від сутності першого порядку до сутності другого порядку, і так без кінця;

– повноти – вимагає повного забезпечення умов для реалізації функціонування спроектованих об'єктів;

– інтердисциплінарності – означає, що модель проектування дидактичної системи канонізована, універсальна й адаптивна до будь-яких напрямів підготовки, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, навчальних предметів, дисциплін;

– оптимізації – передбачає постійний вибір управлінських рішень, пов'язаних з удосконаленням, перепроєктуванням дидактичної системи викладачем;

– незалежності – означає, що рівень матеріальної реалізації проекту не змінює її сутності і законів функціонування;

– реалізованості – вимагає, щоб проект, який у теорії є абстрактним, на практиці здобув своє реальне втілення;

– проєкції – встановлює ієрархічну залежність між типом дидактичної системи, спроектованої викладачем, і спрямованістю дидактичної системи ВНЗ, системи вищої освіти України і європейської спільноти;

– аксіологізації – передбачає пріоритет у проектуванні дидактичної системи цінностей, пов'язаних із професійною діяльністю фахівця, які мали усвідомлюватися викладачем і студентом;

– діагностичності – забезпечує організацію зворотного зв'язку, реалізацію інструментарію для вимірювань, моніторинг функціонування системи на практиці, об'єктивність, надійність діагностичних засобів, їх відповідність меті дидактичної системи;

– завершеності – пропонує доведення проекту до логічного завершення.

Загальні принципи проектування дидактичної системи деталізуються і уточнюються принципами системного, синергетичного та інших підходів.

3. Принципи системного і синергетичного підходів

Основними принципами системного підходу часто називаються твердження досить загального характеру, де узагальнюється досвід дії людини зі складними системами (ці твердження мають певну значимість і в галузі системного аналізу дидактичних систем і її складових, зокрема, нових засобів і технологій навчання). Виокремимо принципи системного й синергетичного підходів:

– принцип абсолютного пріоритету кінцевої (глобальної) мети;

– системно-структурний принцип – вказує на наявність різних компонентів, які пов'язані між собою й утворюють певну внутрішню організацію, структуру системи: мета, зміст, технології навчання і їх комплекси; компоненти системи мають відносну самостійність, диференційованість, що виявляється в їх специфічних властивостях, особливостях, функціях, їх ролі, яку вони відіграють у дидактичній системі і в процесі навчання в цілому;

– системно-функціональний принцип – указує на наявність у кожного компонента системи певної функції, спрямованої на виконання конкретної мети і завдань; функція системи є інтегрований результат функціонування її компонентів; оскільки функція є спосіб прояву активності, цілеспрямованої діяльності системи чи її компонентів, то виявлення функцій останніх має важливе значення для визначення форми прояву і якостей дидактичної системи;

– системно-комунікативний принцип – характеризує можливість

здійснення внутрішніх (усередині дидактичної системи між її підсистемами) і зовнішніх (між системами) зв'язків; підкреслює багаторівневу організацію мети і завдань на різних етапах навчання і необхідність розгляду кожної підсистеми дидактичної системи як самостійної системи для здійснення зв'язків усередині системи і між рівнями;

– інформаційно-управлінський принцип – відображає стан дидактичної системи, її рух до мети, відхилення від мети і причини цього, вимагає інформації про способи зв'язку компонентів у системі і системи в цілому з навколишнім середовищем (у результаті дії даного принципу система стає цілісною, сукупністю об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегрованих якостей, невластивих складовим її частинам і компонентам);

– принцип алгоритмізації – полягає як у можливості проектування і корекції всіх структурних компонентів системи у цілому, так і в можливості використання алгоритмічних вказівок;

– принцип відтворення – передбачає змогу тиражувати дидактичну систему будь-яким викладачем і в будь-якому ВНЗ;

– принцип єдності – характеризує одночасний розгляд системи як цілісної і як сукупності частин (елементів);

– принцип пов'язаності – передбачає розгляд будь-якої частини разом з її зв'язками, з оточенням;

– принцип модульної побудови – передбачає виділення модулів у системі, розгляд її як сукупності модулів;

– принцип варіативності підсистем – передбачає використання у процесі підготовки кадрів, наприклад, різних технологій навчання; зміст елементів системи не може бути жорстко регламентованим, оскільки це затрудняє успішне здійснення нею її основних функцій;

– принцип ієрархії – пропонує ієрархію частин (компонентів, елементів) і (або) їх ранжирування;

– принцип багаторівневості – передбачає співвідпорядкованість конкретних елементів дидактичної системи;

- принцип функціональності – означає поєднання розгляду функцій і структури системи з функціями її елементів;
- принцип розвитку – пропонує урахування змінюваності системи, її здатності до розвитку, нагромадження інформації;
- принцип децентралізації – наголошує на поєднанні в прийнятті рішень і в управлінні системою централізації й децентралізації;
- принцип невизначеності – вимагає врахування невизначеностей і випадковостей у системі;
- принцип конструктивної цілісності – передбачає встановлення міцних взаємних зв'язків компонентів дидактичної системи й етапів її проектування і реалізації на практиці;
- принцип взаємної адаптації – вимагає забезпечення розвитку процесів внутрішньої (між компонентами системи) і зовнішньої (системи з зовнішнім середовищем) взаємної адаптації; взаємної адаптації структури і стратегії системи; взаємної адаптації студентів і викладачів, викладачів і адміністрації ВНЗ, студентів різних груп на потоці, на факультеті, у академічній групі, неформальних групах та між собою; взаємної адаптації технологій підготовки з навчальним процесом; взаємної адаптації викладачів і студентів з навчальним середовищем тощо;
- принцип доцільності – визначає доцільність використання тих чи інших засобів навчання, а також окремих видів навчального обладнання, їх якісну своєрідність, взаємозв'язок і утворення структур первинних комплексів, поєднання останніх у систему, утворення її інтегрованої якості, спрямованої на досягнення мети і завдань навчання, поставлених соціально-економічним розвитком суспільства, Болонським процесом;
- принцип основної ланки – вимагає орієнтації на основну функцію професійного росту, що полягає у сприянні виконанню функцій професійної групи і соціального інституту.

Системні принципи пронизують всі інші групи принципів, обумовлюють існування системи в цілому. Зважаючи на необхідність застосування з метою

проектування дидактичної системи різних підходів (крім системного й синергетичного, слід застосовувати технологічний, діяльнісний, ергономічний, особистісний підхід), зупинимося на принципах кожного з них.

4. Принципи технологічного підходу

Розпочнемо з принципів технологічного підходу, адже для реалізації вищезгаданих загальних і системних принципів проектування системи навчання, природно, необхідним є створення механізмів і технологій їх реалізації на практиці.

Представник технологічного підходу в освіті В. Беспалько [6] сформулював два основних принципи для розробки педагогічних технологій (центрального компоненту дидактичної системи): 1) принцип природодоцільності; 2) принцип інтенсивності побудови навчального процесу. Перший принцип означає побудову такого навчально-виховного процесу, що відповідає природним механізмам засвоєння досвіду студентами і розвитку їх інтелектуальних сил. Якщо навчальний процес дозволяє швидше і на вищому рівні за той же час вирішувати дидактичні завдання, то він відповідає принципу інтенсивності. Індикатором рівня відповідності даного дидактичного комплексу другому принципу є швидкість засвоєння студентами заданої діяльності за заданими показниками.

Звичайно, заперечувати важливість вказаних принципів недоречно, але вони не повністю забезпечують процес проектування складних професійно-орієнтованих дидактичних систем. Тому слід розширено подати принципи технологічного підходу:

– принцип єдності наукової освіти і професійної спрямованості навчання
– передбачає наявність у випускника ВНЗ не тільки високого професіоналізму, а й здатності до професійного саморозвитку;

– принцип відповідності меті – вказує, що через мету задається спрямованість усього процесу навчання, забезпечується його результативність; мета є відображенням соціального замовлення на підготовку фахівця, яке формулюється в загальній формі; загальна мета і часткові цілі мають

деталізувати зміст підготовки і розгорнути навчання в часі;

– принцип фундаменталізації – означає, що навчання має забезпечувати умови для фундаментальної підготовки соціально захищеного, конкурентноздатного фахівця, з високим рівнем розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, наукової культури мислення і діяльності; фундаментальна підготовка має стати основою творчої самореалізації і саморозвитку студента як у навчально-пізнавальній, так і в професійній діяльності;

– принцип варіативності дидактичних засобів – пропонує розмаїття форм, методів і засобів викладання і навчання; під час проектування дидактичної системи робиться науково обґрунтований вибір дидактичних засобів, наочності тощо;

– принцип діагностичності у технологічному підході – вимагає забезпечити об'єктивність, надійність діагностичних засобів, їх відповідність дидактичній меті;

– принцип управління – передбачає застосування управлінських функцій відповідно до рівня ефективності реалізованої дидактичної системи;

– принцип досягнення якості навчання – вимагає забезпечення високого рівня якості підготовки згідно з вимогами Болонського процесу та державних освітніх стандартів вищої професійної освіти;

– принцип відтворення – передбачає багаторазове застосування спроектованої дидактичної системи з гарантованою якістю, тобто рівнем ефективності, високими результатами навчання.

5. Принципи діяльнісного підходу:

– принцип єдності навчальної, науково-дослідної і професійної діяльності та принцип єдності теоретичної і практичної підготовки – сприяють вирішенню протиріччя між метою і характером майбутньої професійної діяльності;

– принцип єдності форм навчання і самоосвіти – передбачає розширення форм навчання і навчальної діяльності (вибір спеціалізації, елективних курсів,

участь у конференціях тощо), організацію навчання методиці саморозвитку, самовиховання, самоаналізу тощо;

– принцип єдності групової та індивідуальної форм пізнавальної діяльності – забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів.

Слід назвати й концептуальні принципи окремих діяльностей суб'єктів навчального процесу – студента (учіння) і викладача (викладання) у руслі діяльнісного підходу.

Учіння розглядається як особиста, самостійна, самокерована навчальна діяльність індивіда. Концептуальні принципи і закономірності психічних процесів учіння, які є теоретико-методологічними основами учіння, складають інваріантну психологічну модель учіння. Учіння є провідною діяльністю в освіті, через яку опосередковано відбувається розвиток і виховання суб'єкта учіння. Концептуальними принципами учіння є:

– принцип діяльнісного характеру учіння – вимагає від студента, щоб він займав позицію суб'єкта учіння, носія активності в навчальному процесі, адже відсутність діяльної активності індивіда в навчанні означає відсутність самого процесу учіння;

– принцип індивідуалізації учіння – передбачає, що учіння є суто індивідуальним процесом для кожного суб'єкта учіння, а тому обов'язкова індивідуалізація процесу учіння для кожного суб'єкта; існує сувора заборона на пряме, безпосереднє зовнішнє втручання будь-якого в процес учіння;

– принцип самоуправління в учінні – означає, що учіння є природним і здатним забезпечити особистісно-орієнтоване навчання;

– принцип інваріантності учіння – означає, що, оскільки учіння є складним психічним процесом, його закономірності інваріантні для будь-якої людини як біологічної істоти, наділеної свідомістю.

Викладання – формуюча діяльність суб'єкта викладання щодо цілеспрямованого сприяння ефективному учінню студента. Функції викладання: аналітико-синтетична, проектна, комунікативна, дидактична, контрольна, психологічної підтримки, організаторська.

Концептуальними принципами викладання, які складають функціонально-дидактичну модель викладання, є:

- принцип діяльнісного характеру викладання – передбачає, що особистість викладача є суб'єктом викладання, носієм активності у викладанні;

- принцип адекватності учінню – вимагає, щоб викладання не суперечило концептуальним принципам учіння; ефективність викладання визначається ефективністю учіння; концептуальні принципи викладання похідні від принципів учіння, а тому також є інваріантом освітнього процесу;

- принцип формуючої діяльності суб'єкта викладання – означає виконання ним комплексу функцій викладання, серед яких ведучими є дидактична, комунікативна і контролююча;

- принцип варіативності функцій викладання – означає, що варіативна частина освітнього процесу залежить від мети учіння й освіти, вікової групи, професійного напрямку тощо.

Отже, в навчанні є два носії усвідомленої активності, два суб'єкти навчального процесу. Це суб'єкт учіння, студент, і суб'єкт викладання, викладач. У кожного з них свої функції, дидактичні принципи, закономірності психічних процесів, які треба враховувати під час проектування дидактичної системи з метою ефективної реалізації взаємодії цих суб'єктів у навчальному процесі і досягнення запланованих результатів навчання.

6. Принципи ергономічного підходу

Розглядаючи принципи ергономічного підходу до проектування дидактичної системи нагадаємо, що ергономіка – наукова дисципліна, яка комплексно вивчає людину (групу людей) у конкретних умовах її (їх) діяльності, пов'язаної з використанням машин (технічних засобів).

Специфічними принципами ергономіки є:

- принцип раціональної організації діяльності людей у людино-машинних системах управління й обробки інформації;

- принцип доцільності – полягає у правильному розподілі функцій між

людиною і технічними засобами;

– принцип надійності – означає, що підвищення надійності, точності, оперативності людини поліпшує роботу системи «людина – машина – середовище»;

– принцип оптимізації – вимагає, щоб інформаційне забезпечення й ухвалення рішення в системах управління було оптимальним;

– принцип цілісності – передбачає вивчення системи «людина – машина – середовище» як єдиного функціонального цілого.

Оскільки ергономіка є галуззю міждисциплінарних наук, то важливою є розробка методології синтезу й врахування результатів, отриманих у різних галузях знання, на які вона спирається. Основними принципами проектування дидактичної системи з точки зору ергономіки є:

– принцип адаптованості – дозволяє адаптувати навчальні програми до локальних умов, реальних темпів навчання без перевантаження розкладу навчання і можливостей як студента, так і викладача;

– принцип узгодженості – передбачає врахування специфічних особистісних якостей як викладача, так і студента; вимагає відповідності застосовуваних у навчальному процесі засобів навчання меті, змісту і завданням навчальної дисципліни (найбільш успішного розвитку індивідуальних здібностей можна досягти лише за умови точного вибору рівня складності навчальних завдань, форми їх подання, засобів виконання і, що особливо важливо, за умови оптимального стимулювання, мотивації діяльності);

– принцип естетичності – вимагає, щоб кінцеві результати проектування дидактичної системи, особливо компонент «освітнє середовище» відповідали вимогам естетики (краса, гармонія, міра), задовольняли естетичні потреби суб'єктів навчального процесу і реалізувалися в художньо-конструкторських рішеннях кабінетів, аудиторій, лабораторій, кафедр, бібліотек тощо;

– принцип комфортності і гармонії – вимагає: створення умов для творчої діяльності студента, появи відчуття майбутньої перемоги у вирішенні

важких завдань, впевненості у своїх силах, захищеності; домінування форм спілкування, коли студент може розраховувати на допомогу викладача в задоволенні своїх пізнавальних потреб; сприяння викладача соціально-політичній активності студента; забезпечення моніторингу позитивних процесів у навчанні, який вивчає співвідношення двох параметрів – успіхів студента з даної дисципліни та його самопочуття на заняттях.

7. Принципи особистісного підходу

Останній принцип ергономічного підходу є близьким до принципів особистісного підходу, до яких слід віднести:

– принцип пріоритетів людини – передбачає орієнтацію на людину, особистість і індивідуальність студента; головним суб'єктом дидактичної системи є студент – учасник усіх підсистем, процесів і ситуацій;

– принцип абсолютної добровільності участі – забезпечує надання можливості будь-якому суб'єктові навчального процесу взяти участь у проектуванні дидактичної системи;

– принцип психологічного залучення студента до навчальної діяльності – сприяє активізації в нього рефлексії діяльності, мотивації і осмисленню процесу навчання, підвищенню рівня змістовної й організаційної самостійності студента;

– принцип активізації самостійної творчої роботи студентів – вимагає, оскільки розвиток і саморозвиток студента залежить від характеру навчальної діяльності, наявності в арсеналі педагогів творчих (нетипових) завдань, кейсів, реального курсового і дипломного проектування тощо;

– принцип співробітництва – забезпечує єдність стилів викладацької і навчальної діяльності; навчально-пізнавальна діяльність студента є плідною тільки тоді, коли він сам несе відповідальність за результати цієї діяльності; співробітництво, спілкування, взаємна діяльність студента і викладача сприяють формуванню в студента його індивідуальності, самобутності; навчальний процес має бути зорієнтованим на розвиток творчого мислення студентів; інструктивно-інформативна взаємодія, характерна для традиційної

системи, змінюється методологічною взаємодією, коли у студента формується методологія пізнавальної, наукової, дослідницької, організаційної, практичної діяльності;

– принцип врахування особистих інтересів, вікових особливостей і різних рівнів підготовленості студентів – необхідна умова створення і підтримки сприятливої емоційно-інтелектуальної обстановки на заняттях, контролю емоційного стану студентів на етапі проектування дидактичної системи, підбору навчального матеріалу, організації самостійної роботи студентів, курсового і дипломного проектування, моделювання в ігрових заняттях спільної діяльності;

– принцип індивідуалізації обумовлений індивідуальним характером процесу професійного росту.

8. Висновки щодо можливих класифікацій принципів проектування дидактичних систем розпочнемо з того, що запропонована класифікація (загальні принципи; принципи, які стосуються системного і синергетичного підходів; принципи, яких вимагають інші підходи – технологічний, діяльнісний, ергономічний, особистісний) є умовною і у практиці проектувальної діяльності викладача виділені принципи мають становити єдине ціле. Дотримання комплексу принципів сприятиме більш детальному і більш ефективному проектуванню дидактичної системи. Зазначимо, що спрощене розуміння складної дидактичної системи деякими проектувальниками є свідченням їх ненаукового підходу до її проектування. Та все ж із великої кількості названих принципів, дотримання яких є загальним для педагогічних процесів, слід, зважаючи на специфічність цієї діяльності, виділити декілька специфічних принципів, дотримання яких необхідне у першу чергу – адекватності, системності, діяльності, поетапності та варіативності. Для кращого впровадження, модернізації та розвитку дидактичної системи необхідно під час її створення керуватися принципами системності, розвитку, стандартизації й уніфікації, ефективності, що дають змогу поліпшити функціонування дидактичної системи у вищій школі.

Появу нових класифікацій можна пов'язати з пошуком нових принципів, які висувають інші сучасні підходи до проектування дидактичної системи – акмеологічний, аксіоматичний (за В.М. Монаховим), сетинговий (за У. Бронфенбреннером), синергетичний тощо. Ґрунтовний пошук нових принципів проектування дидактичних систем у вищій школі має сприяти їх всебічному врахуванню у діяльності педагога, забезпечить виявлення закономірностей і механізмів процесу проектування.

Література: основна – 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13; додаткова – 5, 6, 29, 31, 72.

Тема 1.5. Проектувальна діяльність педагога (семінарське заняття)

1. Загальні зауваги: мета проектування дидактичних систем
2. Рівні проектування
3. Засоби проектування
4. Методи проектування
5. Загальносистемні властивості проекту дидактичної системи
6. Компоненти проектувальної діяльності (за О. Коберником)
7. Етапи створення проекту дидактичної системи у вищій школі
8. Механізми процесу проектування

1. Загальні зауваги: мета проектування дидактичних систем

Глобальною метою проекту дидактичної системи у вищій школі і його реалізації є сприяння вирішенню актуальної проблеми створення передумов для входження освіти України до єдиного європейського та світового освітнього і наукового простору. Обов'язковою є його корисність для масового використання завдяки новизні, гнучкості, оптимальності, цілісності.

Головне, на що має спрямовуватися проект дидактичної системи, щоб ВНЗ набув нових конкурентних переваг, досяг нового рівня конкурентоздатності випускників, став зрозумілим у Європі. Проектування в діяльності викладача є складним, самостійним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до його технічних і гуманітарних коренів, традицій і

сучасних досягнень дидактики.

2. Рівні проектування

Проектування, спрямоване на ефективне вирішення мети підготовки фахівця, є складною багаторівневою системою, в якій можна виділити рівні проектування: макро-, мезо-, екзо- і мікро-рівень.

Макрорівень дидактичної системи у вищій школі містить у собі такі елементи, як визначення юридичної бази (Конституція, закони, інші спрямовуючі документи), у якій формулюється соціальне замовлення, мета дидактичної системи. Рівень стосується процедур прийняття рішень владних і адміністративних структур, відповідальних за реалізацію проектів і концепцій.

Мезо-рівень програм або індивідуальних дій є рівнем конкретного визначення діяльності і загальних структурних схем цієї діяльності з чіткою вказівкою пріоритетів, змісту, цільових груп і бюджетів. Програми переважно складаються на базі вже наявних програм зі зміною змісту і структури конкретної діяльності. Прикладом можна назвати проекти з реформування ВШ, фінансовані програмою Tads Європейського Співтовариства, програми Європейського фонду підготовки кадрів (Програма Леонардо да Вінчі Європейського Співтовариства з реалізації політики в професійній освіті).

Третій, екзо-рівень, стосується взаємодії дидактичної системи із зацікавленими учасниками, які функціонують поза нею, але мають до неї відношення, таких як соціальні партнери, підприємці, різні асоціації, міжнародні організації тощо. Цей рівень також стосується зовнішнього впливу на процеси, що відбуваються в дидактичній системі, на ринок праці. У країнах Заходу вони організовані у потрійні комітети з питань професійної освіти і навчання, потрійні союзи, які займаються розвитком системи підготовки, спільні структури, які поєднують ВНЗ і підприємства.

Мікро-рівень охоплює зацікавлених учасників дидактичної системи – ВНЗ й окремих осіб, які або організують (персонал, провайдери, керівники ВНЗ), або забезпечують (викладачі, куратори) процес навчання, або створюють засоби для його реалізації (застосування засобів масової

інформації, розробка програм), або безпосередньо в ньому беруть участь (студенти, слухачі). Хоча ця модель вимагає уточнення для кожного конкретного випадку, який може виникнути на практиці, він є теоретичною платформою для проектування дидактичної системи. Саме в ньому проектантом є викладач ВНЗ. Усі рівні проектування органічно взаємопов'язані, що забезпечує гармонію інтересів особистості, колективу та суспільства в їхньому прагненні до реалізації мети підготовки фахівців.

3. Засоби проектування дидактичної системи, як і в будь-якій діяльності, умовно поділяються на матеріальні і духовні. До перших відносяться законодавчі акти, документація, технічні засоби, схеми, таблиці тощо; до других – загальні засоби наукових досліджень, ключові теоретичні положення суміжних наук тощо. З огляду на специфіку діяльності проектування викладача, більше значення мають духовні засоби, що не применшує ролі матеріальних. Застосовуються стандартні засоби проектування дидактичної системи, конкретні інструментальні засоби, засоби модернізації функціонуючої дидактичної системи.

4. Методи проектування є досить різноманітними, оскільки їх використання залежить не лише від предмета проектування (об'єктивні критерії), а й від особливостей самих суб'єктів, від набору методів, якими володіють конкретні проектувальники (суб'єктивні критерії). Зокрема, ними можуть бути евристичні методи вирішення задач, методи кваліметрії тощо.

Для конкретної реалізації проектування дидактичної системи проектувальники використовують різні методи. Методами проектування дидактичної системи є різні способи її створення, що підтримуються відповідними засобами проектування; вказані методи можна класифікувати на методи виконання наукових досліджень (аналізу, синтезу, декомпозиції, формалізації та моделювання) і методи організації процесів проектування (організаційні методи).

Щодо першої групи методів (виконання наукових досліджень), на початку проектування слід використовувалися аналіз і синтез для вивчення

можливостей дидактичної системи та системи управління якістю її проектування, пізнання сутності функціональних завдань дидактичної системи і структури управління нею.

У процесі проектування дидактичної системи на всіх стадіях та етапах застосовується метод декомпозиції за двома напрямками: декомпозиція структури дидактичної системи (поділ її на прості компоненти з виявленням взаємозв'язків між ними) і декомпозиція процесів (оскільки процес є логічно завершеною послідовністю дій з участю компонентів структури дидактичної системи, його декомпозиція передбачає підведення підсумків, контроль, модифікацію, генерацію звітів).

Якість проектування дидактичної системи залежить від рівня її декомпозиції на окремі компоненти, застосовується елементний, підсистемний, об'єктний методи проектування. За елементного методу проектування декомпозиція здійснюється на рівні завдань й окремих проектних рішень на основі інформаційного, програмового і технічного забезпечення. Під час застосування підсистемного методу проектування декомпозиція виконується на рівні підсистем (компонентів). При цьому досягається функціональна повнота підсистеми, мінімізація зовнішніх інформаційних зв'язків. Для кожної підсистеми створюється проектне рішення. Об'єктне проектування передбачає створення типового проекту дидактичної системи для узагальненого об'єкта, виділеного з аналогічних об'єктів як еталон.

Модель дидактичної системи містить формалізований опис компонентів і відношень між ними, включаючи їхні зв'язки і взаємодію.

Організаційні методи проектування дидактичної системи охоплюють питання, що стосуються послідовності створення проекту, добору учасників на кожному етапі, забезпечення якісного документування проекту, контролю проектування, організації колективів розробників, інформування учасників проектування про стан проекту. Застосовуються такі методи проектування: «зверху вниз», коли формалізація процесу проектування здійснюється у

вигляді «дерева», проектна документація створюється одночасно з прийняттям проектних рішень і при цьому зберігається їх повна відповідність (наприклад, проектування функціональної підсистеми «технологія навчання» охоплює різні комплекси завдань, підзавдань, процедур тощо); модульний метод, пов'язаний зі створенням програмного й інформаційного забезпечення з множини відносно незалежних модулів, що дає змогу звести проектування до оптимального синтезу функціонально незалежних окремих модулів, які разом виконують задані функції дидактичної системи з потрібною ефективністю; структурний метод, який передбачає вивчення, формалізацію, збереження і підтримку в адекватному стані структури дидактичної системи; метод неперервності розвитку системи, адже після створення дидактичної системи у процесі її функціонування з'являються нові, змінюються діючі завдання управління, виникає необхідність вносити зміни.

Застосування цих методів проектування дидактичної системи сприяє підвищенню якості створюваних проектів, задоволенню їх розробників, зниженню вартісних і трудових витрат на проектування, скороченню термінів виконання проекту, спрощенню впровадження, модернізації й модифікації функціонуючої дидактичної системи (модульні програми модернізуються простою заміною окремих компонентів-модулів, які функціонально є еквівалентними, але мають кращі системні характеристики). Однак, застосування вказаних методів пов'язане зі зміною традиційної методології проектування, збільшенням трудомісткості аналізу зібраного матеріалу на етапі передпроектного обстеження, з появою необхідності аналізу значної кількості альтернатив, розбиттям наявної дидактичної системи на підсистеми (компоненти), проект яких може здійснюватися окремо.

5. Загальносистемні властивості проекту дидактичної системи

Розробленню проекту дидактичної системи передуює створення спеціальної системи проектування як складної організаційно-технічної системи, що включає комплекс методичних матеріалів, програм, алгоритмів, технічних засобів, які регламентують організацію виготовлення проекту і

забезпечують комплексне застосування внутрішньої комп'ютерної мережі на всіх стадіях та етапах створення проекту дидактичної системи.

Дидактична система має такі загальносистемні властивості: ергономічність (активна роль викладачів і студентів у процесі проектування дидактичної системи і реалізації проекту), модульність (реалізація складових системи проектування здійснюється з використанням набору функціонально незалежних модулів), інформативність (можливість обробки різних видів даних, що використовуються у процесі проектування – інструктивно-методичних матеріалів, навчальних програм тощо), колективність (можливість інтерактивного користування схемою проектування декількома розробниками), еволюційність (проектування удосконалюється завдяки розширенню інформаційних фондів, технічних засобів тощо), декомпонованість (можливість незалежного використання окремих компонентів системи проектування), інтелектуальність (здатність взаємодіяти з іншими системами проектування), модифікованість (можливість розширення предметної сфери застосування системи проектування). Створення проекту дидактичної системи передбачає вирішення завдань, пов'язаних із формуванням системи цільового управління дидактичною системою ВНЗ, мережі організаційних структур та навчального середовища, де кожний суб'єкт дидактичної системи орієнтований на досягнення її кінцевої мети; створенням моделей поведінки суб'єктів соціальних взаємин за ознаками раціонального використання робочого часу з повноцінним залученням мотиваційних компонентів, ментальних особливостей організаційного простору. Загалом проект дидактичної системи має відповідати вимогам: ґрунтовної наукової основи, виконання соціального замовлення, спрямованості на реалізацію, ментальної зорієнтованості (узгодження із моральними нормами, загальноприйнятими цінностями).

Слід забезпечити функціональну повноту виконання проекту, логічну коректність проектних рішень, гнучкість, стійкість та ефективність, послідовність етапів створення проекту, оптимізацію проектних рішень та їх

оцінювання. Важливим є вибір проектних рішень, які визначають структуру, основні принципи побудови створюваної системи. Точність вибору загальносистемних проектних рішень істотно впливає на структуру і якість майбутньої дидактичної системи, затрати на її проектування та ефективність. Проектування як процес попередньої розробки програми спільної діяльності викладачів та студентів робить дидактичну систему професійно орієнтованою, технологічною, забезпечує розвиток її суб'єктів.

6. Компоненти проектувальної діяльності (за О. Коберником)

Іншу систему проектування пропонує О. Коберник, який вбачає у ній сукупність компонентів, які взаємопов'язані між собою і розкривають наперед послідовність і характер взаємодії викладачів і студентів. До основних компонентів системи проектування автор відносить: психолого-педагогічну діагностику вихідного стану об'єкта; соціально-психологічну діагностику психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта; визначення та обґрунтування педагогічних способів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією виховних завдань; прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання та динаміки його змін під впливом активності, визначення етапів контрольної діагностики; моделювання, планування й організацію навчальної діяльності об'єкта; моніторинг (простежування) динаміки активності об'єкта педагогічного управління; регулювання і корекцію шляхів управління навчальним процесом; підсумкову діагностику рівня стану об'єкта, зіставлення його з прогнозованим, розробку проекту для нового етапу розвитку об'єкта. Перевагою даної структури системи проектування є те, що кожний її компонент є породженням попереднього і підґрунтям для наступного (ця система позначає етапи створення проекту).

7. Етапи створення проекту дидактичної системи у вищій школі

Проектування дидактичної системи – не лише діяльність, а й процес послідовної зміни етапів, що характеризуються іншими завданнями, видами діяльності тощо, без чіткого виділення яких неможлива реалізація

проектувальної діяльності викладача. Існує декілька варіантів поділу даного процесу на етапи, які доцільно тут навести.

Класичним вважається положення про те, що процес проектування у своєму розвитку проходить три етапи: дивергенції (розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення достатнього простору для пошуку рішення), трансформації (створення принципів і концепцій), конвергенції (вибір оптимального варіанту рішення з множини альтернативних).

У діях педагога В. Безрукова виокремила етапи моделювання, проектування і конструювання [5]. Неузгодженість викликана невдалою назвою другого етапу (дублюється назва), невирішеністю проблеми управління процесом проектування, його оцінювання, можливості підвищення ефективності тощо.

Щодо проектування технологій навчання як індивідуальної творчої діяльності педагога виділяються такі етапи: теоретичний (теоретичне створення проекту), рефлексивний (самоаналіз), експериментальний (часткове впровадження, апробація), етап корекції (уточнення теоретичного проекту) і заключний (запровадження проекту). Сутність проектувальної діяльності викладача також, фактично, залишилась не розкритою через деякі нюанси, пов'язані із принциповими проблемами «теоретичного створення проекту».

З погляду В. Гінецинського, процес педагогічного проектування складається із семи етапів: констатації й оцінки результатів педагогічної діяльності; висування гіпотези про зв'язок результатів із чинниками навчального процесу; побудови конкретної педагогічної системи, що відповідає роботі даного навчального закладу: побудови педагогічної системи спеціального цільового призначення; вибору методики виміру параметрів; порівняння результатів виміру функціонування названих систем; побудови оптимального варіанту конкретної педагогічної системи. Такий підхід ефективний для проектування організаційних систем. Проте через орієнтації на інституціональні характеристики і побудову проектувальної діяльності з урахуванням порівняльних даних він недостатній для проекту дидактичної

системи.

На думку Н. Яковлевої, педагогічне проектування проходить такі послідовні етапи: винахід, створення одиничного дослідного зразка, експеримент і оформлення кінцевого проекту. Такий підбір етапів відповідає, власне, науковому педагогічному дослідженню та якісно відрізняється від інших своїми завданнями й одержуваним результатом, адекватним логіці проектувального процесу, забезпечує досягнення необхідного результату.

Справді, на етапі педагогічного винаходу розробляється ідея, що надалі має бути втілена в ту чи іншу дидактичну систему і доведена до масового використання. Слід спроектувати взаємозв'язок компонентів дидактичної системи – мети, технологій, методів, технічних засобів, змісту навчання тощо. Автор вважає, що проектувальник може взагалі нічого не винаходити, проектувати якийсь об'єкт, базуючись на готовій ідеї (винаході попередників), однак навіть перенесення ідеї в сучасні умови можна вважати оригінальним проектом, який відрізняється від інших.

На етапі створення одиничного дослідного зразка винахідницька ідея повинна збагатитися якостями системи і втілитися в технологію, метод тощо. Для цього застосовується креативне моделювання, суть якого в синтезі окремих найважливіших якостей об'єкта в єдине ціле; опису його характеристик, властивостей, компонентів, конструктивних вузлів тощо; виділенні нового об'єкта зі збереженням основних ознак оригіналу.

На етапі педагогічного експерименту перевіряється ефективність створеного зразка. Може коректуватися винахідницька ідея (що повертає педагога до першого етапу проектувальної діяльності) чи окремі фрагменти розробленої моделі (що вимагає повернення до другого етапу).

На етапі створення кінцевого проекту відбуваються конструктивні зміни у створеній моделі – виключається щось несуттєве і додається важливе для її реалізації. Конструктивні зміни повинні забезпечити створеному проекту можливість застосування в масовій педагогічній практиці.

О. Ломакіна [Цит. за: 11, с. 100] розробила логіку проектування

педагогічних об'єктів у вигляді чотирьох етапів:

1) ініціюючий – аналіз, діагностика й оцінка поточного стану об'єкта проектування, виявлення в ньому наявних недоліків, протиріч; аналіз наукових досліджень, теоретичне обґрунтування заданої проблеми; ресурсне забезпечення проектування (визначеність у часі, матеріально-технічне забезпечення, розподіл прав і обов'язків); результат: обґрунтування необхідності проектування, створення найкращих умов і інформаційно-матеріального ресурсного забезпечення;

2) основний – з'ясування мети проектування; прогноз щодо варіантів та ймовірності досягнення мети; визначення меж проектування; концептуалізація проектної професійної задуми; оформлення цілісної програми проектування; планування; визначення процедур поточного контролю; результат: створення проекту, експлікованого в особливих документах (концепція, модель, програма, план);

3) прагматичний – визначення шляхів реалізації проекту; апробація проекту; результат: констатація (не) переходу освітньої системи в нову якість;

4) заключний – самооцінка отриманого проекту і якісних результатів його експериментальної апробації; незалежна експертна оцінка ефективності проекту професійного об'єкта; критична рефлексія труднощів, корекція, перепроєктування, оптимізація проекту; результат: створення поліпшеного проекту на майбутнє.

Отже, схема проектування складається з чотирьох блоків-етапів, кожний з яких має свій набір компонентів і взаємозв'язків і є особливим видом діяльності (ініціюючий, основний, прагматичний, заключний). Кожен блок розглядається з позиції одержуваного результату, що рекурсивно є основою для використання в інших блоках. Таким чином, кожен новий блок виникає на основі попередніх і стає на даному етапі пріоритетним, підпорядкованим собі всі інші. Дана блок-схема на практиці дозволяє раціонально організувати діяльність учасників проектування й об'єднати їх у проектні групи.

Проектування систем має циклічний характер і кожен цикл передбачає

формування стратегії (або планування), оцінку і реалізацію. У ході його здійснюється добір необхідних фактів, емпіричних знань, формується концепція проектованої системи, здійснюється інтеграція її компонентів. На першій фазі – формування стратегії або планування – визначаються головні завдання, методи інтерпретації реальних фактів; передбачаються очікувані результати; розпочинається пошук і розробка варіантів. Друга фаза – оцінювання – оцінюються запропоновані варіанти: у якій мірі вони відповідають завданням, сформованим на попередній фазі. Проводиться ідентифікація результатів, властивих кожному варіантові; встановлюється відповідність меті обраних критеріїв; визначаються моделі вимірів; здійснюється вибір конкретного варіанта. Третя фаза – реалізація – здійснюються оптимізація, критична оцінка результатів, повернення до початку циклу.

Проектуючи концептуальну модель проектування педагогічних систем професійно-технічної освіти, В.Харабет будує її на основі принципів цілісності та єдності їх компонентів і включає три стадії проектування з поетапною розробкою науково-дидактичних та інженерно-технічних завдань. На першій стадії здійснюється прогнозування моделі педагогічної системи та її структурно-змістових компонентів, визначаються інженерно-педагогічні підходи до проектування і реалізації педагогічної системи в заданих умовах зовнішнього середовища та виконуються такі завдання: вивчення соціально-економічних і демографічних умов у регіоні та сегментація ринку праці; аналіз виробничих процесів підприємства-замовника та потреби в професійно-кваліфікаційному складі робітників; вияв факторів зовнішнього середовища, вплив яких матиме коригуюче діяння на проектування, реалізацію та функціонування педагогічної системи; науково-педагогічне забезпечення проектування педагогічних систем та узагальнення практичних підходів до підготовки робітників проектованого галузевого напрямі, в даному варіанті – будівельне виробництво.

Результатом розв'язання завдань на першій стадії проектування є

створення комплексу інженерно-педагогічної документації, пропозицій проєктованих варіантів педагогічних систем. Наступне – погодження проєктних пропозицій з відповідними організаціями та підприємством-замовником; складання нормативної основи проєктування педагогічної системи, що здійснюється на другій стадії та включає поетапну розробку таких завдань: проєктування цілей, завдань та змісту професійного навчання, підвищення виробничої кваліфікації і перепідготовки робітничих кадрів; визначення проєктних пропозицій щодо вдосконалення навчально-матеріальної бази; проєктування навчально-виховного процесу та педагогічних технологій професійного навчання, підвищення виробничої кваліфікації та перепідготовки робітничих кадрів; проєктування системи управління та контролю функціонування педагогічної системи; комплексне дидактичне забезпечення педагогічної системи.

Результатом виконання завдань на другій стадії є створення проєкту педагогічної системи професійної освіти, що являє собою сукупність навчально-методичних документів, які містять принципове або остаточне рішення і дають необхідне уявлення про будову педагогічної системи та вихідні дані для такої розробки робочої навчально-методичної документації.

На третій стадії виконуються завдання згідно з проєктом педагогічної системи спільно з інженерно-технічною службою підприємства-замовника. Для цього необхідно: виконати комплексний аналіз будівельного виробництва з урахуванням умов, у яких планується проведення виробничого навчання і практики студентів; скоригувати процесуальні компоненти педагогічної системи та синхронізувати навчально-виховний та організаційно-технологічний процеси виробництва; встановити функціональні зв'язки освітньої та навчально-виробничої підсистем педагогічної системи з метою визначення змісту й термінів проходження виробничого навчання і практики на підприємстві згідно з їхніми завданнями.

На кожній стадії педагогічного проєктування визначаються фактори внутрішнього й зовнішнього середовища, що впливають на розв'язання

завдань, а також інформаційне (науково-педагогічне, нормативне й технічне) забезпечення педагогічного проектування та функціонування педагогічних систем професійно-технічної освіти.

Реалізація проекту педагогічної системи професійно-технічної освіти пов'язана з розробкою комплексу робочої навчально-методичної документації, що забезпечує досягнення визначеної мети і вирішення навчально-виховних завдань з підготовки робітничих кадрів. Важливим фактором забезпечення стабільності та прогнозування результатів проєктованих педагогічних систем є стійкість міжгалузевих навчально-економічних зв'язків професійно-технічних закладів і підприємств у здійсненні професійної освіти [Цит. за: 11, с. 100–102].

О. Коберник, досліджуючи психолого-педагогічне проектування виховного процесу в школі, виділяє такі етапи створення проєкту [29]: етап цілепокладання, етап проведення попередньої діагностики, моделювання та прогнозування, планування та програмування, регулювання і корекції. На думку дослідника, створення проєкту включає ряд процесів, що забезпечують його організованість. Якщо уявити діяльність навчального закладу як підсистему більш широкої системи, якою є соціум, тоді етап цілепокладання є першим у побудові проєкту. Його суть полягає в тому, що визначаються зовнішні щодо системи освіти, але детермінуючі соціально-економічні чинники, які зумовлюють соціальну потребу розв'язання тих чи інших завдань та соціально-економічну й соціально-історичну можливість досягнення бажаних результатів. Визначення цілей є засобом спів відношення бажаного, можливого та потрібного й впливає безпосередньо із загальної мети професійного навчання. Ця мета є незмінною упродовж усього онтогенетичного розвитку, тобто має довгостроковий стратегічний характер. Тактичні цілі навчання обираються з урахуванням соціально-психологічних умов навчального закладу, раніше реалізованих цілей навчання і здійснюються під час роботи в окремих педагогічних системах. Кінцева мета навчання – перехід на якісно вищий рівень самонавчання. Робота, що забезпечує цей етап

проектування, пов'язана як з попередньою психолого-педагогічною діагностикою об'єкта, що на нього спрямована діяльність навчального закладу, так і з ситуацією, в якій ця діяльність буде розгортатися.

На етапі проведення попередньої діагностики триває збирання інформації про реальну психолого-педагогічну ситуацію, в якій відбувається дидактичний процес. Застосування педагогами різних методів і цілісних методик вивчення, прийомів аналізу сприяє ефективному інформаційному забезпеченню процесу навчання. Предметом діагностики мають стати особистісний і професійний розвиток студентів та колективу.

Наступний компонент проектування забезпечується процесами моделювання та прогнозування. Моделювання передбачає створення словесних або понятійних аналогів тих об'єктів, щодо яких здійснюються активні дії. Варіанти цих дій становлять основу розробки, яка стосується змін об'єкта. Матеріалом для цієї моделі виступає інформація, одержана під час діагностування. Результати процесу моделювання дають змогу зробити попередню корекцію цілей проекту.

Проектування передбачає спеціальне дослідження перспектив розвитку певного об'єкта або явища. Педагогічне прогнозування полягає в усвідомленні викладачем соціально-психологічних та педагогічних умов, за яких найбільш успішно здійснюється взаємодія між суб'єктами навчання; особистісний і професійний розвиток окремих студентів і конкретних груп; зовнішнє і внутрішнє стимулювання навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної, соціально-комунікативної та оцінно-орієнтаційної активності; розв'язання внутрішніх суперечностей «Я-концепції» особистості.

Наступними елементами, що реалізуються під час створення проекту і здійснюються на основі результатів діагностики і попереднього прогнозування, є планування та програмування як процес визначення та обґрунтування педагогічних завдань. Педагогічні завдання стають результатом усвідомлення викладачем мети і завдань національного навчання, а також умов і проблем їх здійснення [29].

Планування є попередньо розрахованою системою дій, що передбачає певний порядок, розподіл у часі та термінах реалізації. Суть цього процесу відрізняється від загальноприйнятого розуміння дидактичного планування лише тим, що зміст, методи й організація дидактичної діяльності стають підпорядкованими логіці розвитку об'єкта, визначеного на етапах моделювання та прогнозування. Скласти план у межах проекту – це означає створити єдину на рівні всього закладу систему дій, спрямовану на реалізацію моделі. Цей вид діяльності безпосередньо пов'язаний з програмуванням. Якщо програма передбачає в собі систему завдань, алгоритми й засоби їх розв'язання, то планування конкретизує їх до рівня безпосередніх дій, строків виконання та виконавців.

Залучення студентів до найрізноманітніших видів діяльності: навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної, соціально-комунікативної та оцінно-орієнтаційної – має забезпечувати максимальну реалізацію їхньої активності, самостійності, ініціативності, самотворчості в цих видах життєдіяльності. А це передбачає здійснення моніторингу активності суб'єктів навчання у різних видах діяльності, визначення динаміки рівнів розвитку активності.

Використовуючи ефективні методи комплексного вивчення особистості (групова експертна оцінка, соціометрія, опитування та інші), можна спостерігати за змінами (позитивними чи негативними), що відбуваються в особистісному і професійному розвитку студентів, бачити їхню участь у діяльності та спілкуванні.

Обробка даних дидактичного моніторингу дає можливість забезпечити регулювання і корекцію міжсуб'єктних взаємодій у розвитку та поведінці. Вони – ефективний засіб усунення негативних проявів поведінки та відхилень у розвитку студентів, проведення корекцій цілей, планування та програмування. Здійснюється й попередня корекційна робота з педагогічним колективом, який залучається до реалізації проекту.

Звичайно, деякі елементи проектування об'єктивно спостерігаються у

дидактичному процесі будь-якого навчального закладу. Але системоутворювального фактора – підпорядкування кожного елемента системи єдиним цілям і завданням, як це передбачається психолого-педагогічним проектом, – не прослідковується. Кожний елемент у структурі проектування спрацьовує не ізольовано, а у зв'язку, взаємозумовленості і єдності, наступності усіх компонентів, що в кінцевому підсумку забезпечує цілеспрямованість і гармонію дидактичного процесу [29].

Існує логічний взаємозв'язок моделювання і проектування. Для моделювання дидактичної системи характерні такі дослідницькі процедури: 1) входження в процес і вибір методологічних основ для моделювання, якісний опис предмета дослідження; 2) постановка завдань моделювання; 3) конструювання моделі з уточненням взаємо залежності основних елементів досліджуваного об'єкта, визначення параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик виміру; 4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань; 5) застосування моделі в дидактичному експерименті; 6) змістовна інтерпретація результатів моделювання.

Процес проектування дидактичної системи дещо схожий з моделюванням: а) аналіз розвитку освітньої ситуації і формулювання проблеми; б) висунення ідей у рамках певної системи цінностей і підходів, які можуть сприяти вирішенню протиріч і проблем; в) побудова моделі бажаного дидактичного об'єкта відповідно до концептуальних ідей і цінностей; г) формулювання припущення про способи досягнення цілей, а також варіанти поетапної діяльності; д) установлення критеріїв оцінки очікуваних результатів; е) вибір оптимального варіанта конструйованого проекту в загальній моделі навчальної діяльності; ж) конкретизація завдань, які слід вирішити для реалізації задуму; з) реалізація проекту за умови постійної діагностики, аналізу і коректування проектної діяльності; і) узагальнення результатів, надання досвіду педагогічній громадськості.

Загальний алгоритм проектування дидактичної системи складається з таких семи етапів діяльності.

1. Аналіз вихідних даних: умов проведення конкретного дидактичного циклу (час, місце, можливий набір технологій навчання тощо); системи знань, умінь і якостей особистості, які формуються та розвиваються в даному дидактичному циклі; початковий і результуючий рівні підготовки; загальний контур і характер змісту дидактичного циклу.

2. Формулювання мети дидактичного циклу у формі його прогнозованих кінцевих результатів.

3. Підбір і побудова навчального матеріалу у певній логічній послідовності, підбір оптимальних форм викладу його змісту.

4. Визначення структури і послідовності навчальної діяльності студента в дидактичному циклі, спрямованої на засвоєння змісту.

5. Підбір адекватних меті і змісту технологій навчання – системи процесуально-методичних дій викладача, пов'язаних зі спрямуванням і контролем навчальної діяльності студентів, та інструментарію викладання: форм, методів, прийомів і засобів.

6. Вироблення критеріїв і параметрів оцінювання, за якими можна об'єктивно діагностувати результати засвоєння.

7. Вироблення контрольного інструментарію – комплекту тестів (у широкому розумінні), на основі мети навчання і параметрів оцінювання.

8. Механізми процесу проектування

Виділення вищезгаданих етапів і стадій проектування системи навчання, природно, викликає необхідність створення механізмів і технологій їх реалізації на практиці.

Проектування як процес попередньої розробки програми спільної діяльності педагогів та студентів робить дидактичну систему технологічною. Під час проектування створюється технологічний механізм, який забезпечує розвиток учасників освітнього процесу, робить його професійно орієнтованим.

Проектування дидактичної системи слід розглядати як механізм, що передбачає сукупність компонентів, які взаємопов'язані між собою і розкривають наперед послідовність і характер взаємодії викладачів і студентів.

Основними компонентами механізму проектування дидактичного процесу у вищій школі є: 1) психолого-педагогічна діагностика вхідного стану об'єкта навчальної діяльності; 2) соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта; 3) визначення та обґрунтування дидактичних способів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією навчальних завдань; 4) прогнозування динаміки активності об'єкта дидактичного регулювання та динаміки його змін під впливом навчальної активності, визначення етапів контрольної діагностики; 5) моделювання, планування й організація навчальної діяльності об'єкта; 6) моніторинг (простежування) динаміки активності об'єкта дидактичного управління; 7) поточне регулювання та корекція шляхів управління навчальним процесом; 8) підсумкова діагностика рівня стану об'єкта, зіставлення його з прогнозованим, розробка проекту для нового етапу розвитку об'єкта.

Особливістю структури механізму проектування є те, що кожен його компонент є породженням попереднього і підґрунтям для такого. Саме ці структурні компоненти і є провідними функціями управління навчальним процесом.

На основі міжнародних стандартів ISO серії 9000:2000 та 9001 (див. тему 4.2) цей алгоритм удосконалюється, і, під час проектування і впровадження дидактичної системи: визначаються цільові групи споживачів дидактичної системи й ідентифікуються їхні вимоги; визначаються процеси, необхідні для проектування дидактичної системи; формується матриця розподілу повноважень і відповідальності за якість дидактичної системи; проводиться опис процесів згідно з вимогами міжнародних стандартів ISO тощо.

Література: основна – 4, 11, 12, 13, 14; додаткова – 5, 16, 29, 59, 65, 69, 70, 75, 78, 88.

Тема 1.6. Основні документи, в яких фіксується проект дидактичної системи (практичне заняття)

1. Загальні зауваги щодо документації дидактичної системи

2. Вимоги до розробки інформаційного пакету
3. Розробка структурно-логічної схеми підготовки фахівців
4. Навчальний план
5. Вимоги до розробки залікових кредитів
6. Вимоги до розробки змістових модулів
7. Вимоги до розробки індивідуальних навчальних планів студентів
8. Вимоги до розробки шкали оцінювання навчальної діяльності студента
9. Модель моніторингу якості підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу
10. Документи ECTS
11. Тематичні і робочі плани викладачів
12. Методичні розробки, програми, підручники

1. Загальні зауваги щодо документації дидактичної системи

Результати кожного етапу в процесі проектування в цілому (у різних формах) і є проектом дидактичної системи і навчального процесу.

Документи, в яких фіксується проект дидактичної системи відрізняються за рівнем деталізації відображення в них результатів проектування. Слід вказати на основні документи, які розробляються навчальним закладом і кожним викладачем – інформаційний пакет; структурно-логічна схема підготовки фахівців; навчальний план; залікові кредити; змістові модулі; індивідуальні навчальні плани студентів; шкала оцінювання навчальної діяльності студента; модель моніторингу якості підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу; тематичні і робочі плани викладачів, методичні розробки. Викладачі-науковці, досвідчені педагоги можуть розробляти також навчальні програми і підручники, які є своєрідними дидактичними проектами, однак їх розробка традиційно не вважається безпосереднім функціональним обов'язком викладача.

2. Інформаційний пакет вміщує загальну інформацію про навчальний

заклад, назви напрямів, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов'язкових та вибіркових курсів, методики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови проведення контрольних заходів, систему оцінювання якості освіти тощо [81].

3. Структурно-логічна схема підготовки фахівців – перелік у певній послідовності змістових модулів (дисциплін), виражених у залікових кредитах, засвоєння яких є умовою отримання диплому з певної спеціальності.

4. Навчальний план є основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу в конкретному напрямі освітньої підготовки, який складається деканатами факультетів на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю. Навчальний план затверджується ректором університету.

Освітньо-професійна програма підготовки – перелік нормативних та вибіркових навчальних дисциплін із зазначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, форм підсумкового контролю.

Структурно-логічна схема підготовки – наукове і методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми підготовки.

5. Залікові кредити є одиницями виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів [81].

6. Змістові модулі – система навчальних елементів, поєднаних за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові [81].

7. Індивідуальні навчальні плани студентів формуються на основі пропонованого переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін), сформованих на основі структурно-логічної схеми підготовки фахівців [81].

8. Шкала оцінювання навчальної діяльності студента розробляється

вищим навчальним закладом для оцінювання академічних успіхів студентів, яка обов'язково співвідноситься з національною шкалою та шкалою ECTS [81].

9. Модель моніторингу якості підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (у якій поєднуються модульні технології навчання та залікові освітні одиниці – залікові кредити) покликана забезпечити можливість оцінювання рівня досягнення мети освіти та ефективності професійної підготовки [81].

10. Документи ECTS Договір про навчання між студентом і вищим навчальним закладом зафіксує напрям, освітньо-кваліфікаційний рівень, порядок і джерела фінансування, порядок розрахунків тощо [81].

Академічна довідка оцінювання знань засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на індивідуальному рівні та за системою ECTS [81].

Тематичний план вивчення дисципліни може бути календарно-тематичним чи перспективно-тематичним – фіксує певну послідовність вивчення модулів.

11. Робочий план (план заняття, модуля, навчальної дисципліни, план індивідуальної роботи зі студентами тощо), у якому детально вказуються лише мета й основні зовнішні умови проходження дидактичного циклу, етапи реалізації циклу (за основними дидактичними одиницями), основні напрями діяльності, критерії засвоєння.

12. Методичні розробки, програми, підручники. Методична розробка (або сценарій) є різновидом проекту, у якому відображена як мета і зміст дидактичного циклу, так і вся система дій викладача і студентів. До кожної дії дається відповідний інструментарій, наводяться критерії і параметри оцінювання. У сценарії подається також весь комплект засобів контролю (тести). Це найбільш детальна форма проекту.

Документами, в яких описується майбутня дидактична система, є: плани, програми, методики, навчальні посібники тощо. Сукупність усіх цих

документів і засобів В.Н. Воронін рекомендує назвати дидактичним компонентом [Цит. за: 11, с. 184]. У цих документах дається системний опис майбутнього процесу навчання. У літературі знаходимо і більш широке поняття – «навчально-методичний комплекс» (НМК).

Література: основна – 11, 12, 13, 15; додаткова – 22, 63, 68, 71, 77, 78, 81.

Тема 1.7. Навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД) як проект дидактичної системи (практичне заняття)

1. Загальні зауваги щодо розробки навчально-методичних комплексів (НМК)

2. Стадії розробки НМКД

3. Розробка типів посібників у НМКД

1. Загальні зауваги щодо розробки навчально-методичних комплексів (НМК). В. Беспалько вважає НМК проектом майбутнього навчально-виховного процесу. Він стверджує, що чим краще вибудовано проект, тим більша ймовірність того, що під час його реалізації на практиці мета буде успішно досягнута [Цит. за: 11, с. 184]. Найбільш ефективні й оптимальні шляхи досягнення мети підготовки фахівців реалізуються за наявності такого проекту. Необхідний набір таких документів залежить від того, що має бути спроектоване в НМК. Таким об'єктом може бути як конкретна, так і загальна дидактична система. Тоді в першому випадку НМК буде моделлю майбутньої дидактичної системи вивчення дисципліни (НМКД), а в другому – моделлю підготовки спеціалістів (бакалаврів) у цілому (НМКС чи НМКБ).

2. Стадії розробки НМКД. Розробляючи НМКД, слід враховувати деякі природні стадії його розвитку як психолого-педагогічного об'єкта. На першій стадії (емпіричній) вся навчально-методична документація створюється на основі досвіду й інтуїції, без опори на чіткі положення психології і педагогіки. На другій стадії (теоретичній) кожен документ має будуватися на основі певних теоретичних положень психолого-педагогічної науки й оптимізуватися за певними критеріями. На третій стадії (практичній) відбувається

запровадження засобів, ідей, методів комп'ютеризації, що дозволяють одержати найвищу ефективність підготовки кадрів.

3. Розробка типів посібників у НМКД. В. Максаковський і Г. Климентенко розглядають НМК як навчальний комплекс для студентів з конкретного предмета і комплексом посібників для викладача. НМК може складатися з шести типів посібників:

1) посібники першого типу містять матеріали загальнотеоретичного характеру (що виходять безпосередньо за рамки змісту навчального предмета), призначені для поліпшення загальної теоретичної підготовки викладачів; у НМК подані нові матеріали для ознайомлення викладачів із проблемами тієї науки, основи якої в доступній формі вони мають викласти студентам; у центрі уваги таких посібників стоять наукові теорії і пов'язані з ними закони, концепції, гіпотези, наукові дослідження;

2) посібники другого типу присвячені методиці викладання даних навчальних предметів та підвищують загальний методичний рівень викладачів;

3) посібники третього типу складаються на основі програм і стабільних підручників з окремих курсів, містять конкретні роз'яснення і рекомендації для викладачів на рівні всього курсу в цілому й окремих основних тем; їх призначення – конкретизувати більш загальні положення, що є в посібниках першого і, частково, другого типів;

4) посібники, розроблені з різних аспектів навчання даному предмету, розглядають проблеми формування і розвитку наукового світогляду, морального, естетичного, екологічного, ергономічного, трудового виховання і профорієнтації;

5) посібники, присвячені окремим формам і видам навчання, проведенню екскурсій і факультативів, позааудиторної роботи і дозвілля, містять практичні і лабораторні роботи, алгоритм організації самостійної роботи тощо;

6) шосту групу складають хрестоматії, довідники, які призначені для

викладачів різних предметів і містять відповідні рекомендації [Цит. за: 12, с. 110].

Література: основна – 2, 3, 4, 11, 12, 15; додаткова – 6, 7, 42, 43, 70, 73, 76.

Тема 1.8. Теоретичний аналіз основних понять теорії дидактичних систем у вищій школі (самостійне вивчення).

1. Загальні зауваги щодо основних понять і категорій теорії проектування дидактичних систем у вищій школі
2. Теоретичний аналіз понять «проект», «проектування»
3. Аналіз відмінностей поняття «проектування» від понять «розробка», «планування», «прогнозування»
4. Тотожність і відмінність понять «проектування» і «моделювання»
5. Можливість застосування у поєднанні понять «проектування» і «самореалізація особистості»
6. Теоретичний аналіз поняття «освітня парадигма»
7. Теоретичний аналіз понять «дидактична система», «педагогічна система, «освітня система» і «методична система»
8. Аналіз поняття «навчальний процес»
9. Суть поняття «технологія навчання»
10. Висновок щодо співвідношення основних понять проблеми дидактичних систем у вищій школі

1. Загальні зауваги щодо основних понять і категорій теорії проектування дидактичних систем у вищій школі

Проектування, проектна парадигма, проєктивна освіта, проектне мислення, проектне знання, проектна мова, проектний метод, проєктувальна компетенція – поняття, які стрімко проникають у термінологічний апарат дидактики, стаючи інноваційними маркерами її когнітивного пошуку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дидактичне

проектування як наукова галузь у даний час перебуває в процесі становлення, узагальнення емпіричних фактів і результатів досліджень. Та все ж основні поняття, необхідні для дослідження проектування дидактичних систем, хоча й масово вживаються, але трактуються не однозначно і не «виросли» до категорій.

А, як відомо, існує усталена думка, що будь-яка теорія повинна мати свій категоріальний «каркас» [16]. Категорії мають ряд особливостей, що дозволяє серед понять виділити ті, які можна віднести до дидактичних категорій.

Перша особливість дидактичних категорій полягає в тому, що вони, на відміну від дидактичних понять, охоплюють більш широкі галузі навчальної діяльності, характеризують не окремі риси конкретного об'єкта, а найбільш істотні якості всіх об'єктів даного виду. Друга особливість визначається тим, що дидактичні категорії більш історичні, ніж поняття. Їх наукова значимість, стабільність і фундаментальність підтверджуються практикою в найбільш широкому її розумінні. Третя особливість полягає в тому, що кожна з них, відображаючи відповідне дидактичне явище не тільки в констатуючому, а й нормативному плані, передбачає категоричну вимогу. Не випадково саме дидактичні категорії фактично визначають зміст відповідних дидактичних принципів.

Так, згідно з цими уявленнями, найважливішими категоріями теорії оптимізації навчально-виховного процесу є «цілісність», «педагогічні умови», «економія часу», «конкретизація завдань навчання і виховання», «педагогічне стимулювання», «педагогічний консилиум», «морально-педагогічний клімат на уроці», «передовий педагогічний досвід» тощо. До педагогічного вжитку вводиться багато нових понять, запозичених з інших галузей знань: «критерій оптимальності», «комплексне планування», «інтелектуально-вольовий акт», «проблемно-пошукове мислення» тощо.

Для побудови логічної структури теорії проектування дидактичних систем найкраще виявити серед розмаїття понять ті з них, які можна назвати основними, а також простежити, як між собою пов'язані основні і допоміжні

поняття. На необхідність упорядкування системи педагогічних понять вказує і В. Гмурман: «Одна з тенденцій розвитку сучасного знання полягає в тому, щоб звести кількість теоретичних понять у кожній з наукових дисциплін до можливого мінімуму» [Цит. за: 12, с. 17].

Розглядаючи понятійний апарат, можна здійснити аналіз понять, що найчастіше зустрічаються і, зіставивши їх, запропонувати педагогічній громаді власні визначення. Але для зіставлення виникають дві перешкоди: по-перше, подібна робота вже проводилася іншими авторами; по-друге, стосовно смислового навантаження, наукові поняття вживаються в різних контекстах і мають безліч аспектів, тому їх пряме зіставлення не є коректним.

Розгляд проблеми дидактичної системи у вищій школі показує, що суть її становить вирішення протиріччя між потребою суспільства у фахівцях з високим професійним рівнем, які мають тенденцію розвиватися, і способами вирішення цього завдання, використовуваними технологіями навчання в умовах сучасної класичної вищої школи. За такого формулювання проблеми в тезаурусі центральними стають поняття «дидактична система» і поняття органічно з нею пов'язані, які є вихідними для неї: «технологія навчання» й «навчальний процес».

Що ж стосується понять «навчання», «виховання», «освіта», «зміст освіти», «засоби навчання», «викладач і студент», «підготовка фахівців», то вони є первинними для вищезгаданих понять, і використовувати їх слід у тому значенні, в якому вони застосовуються сучасною педагогікою.

2. Теоретичний аналіз понять «проект», «проекування» важливий тому, що їх застосування в дидактиці сприяє перегляду уявлень про деякі традиційні категорії, вирішенню ряду методологічних проблем, розширює термінологічний простір науки.

Поняття проектування особистості у навчально-виховному процесі, як засвідчують дослідження В.М. Коротова, було введено у вжиток А. Макаренком [Цит. за: 12, с. 18], який вбачав у цьому понятті досягнення не тільки загальної мети виховання, а й проектування здібностей і схильностей

конкретного вихованця. Таким чином, А. Макаренко підходив до проблеми проектування як мети виховання окремої особистості, а об'єктом вважав людину.

Наступний значний крок у розвитку поняття проектування в дидактиці був зроблений відомим логіком, філософом і методологом Г. Щедровицьким, який спробував застосувати виробничу й інженерну термінологію до вирізнення видів педагогічної діяльності. Поняття проектування поповнило педагогічну лексику ще в 1970-і рр. завдяки В. Краєвському, який істотно мірою збагатив термінологічний апарат дидактики технічними поняттями, насамперед наукового обґрунтування навчання, і його співробітникам лабораторії загальних проблем дидактики НДІ загальної педагогіки АПН СРСР, які активно використовували такі поняття, як конструктивно-технічна (регулятивна) функція педагогіки, принципи конструювання змісту освіти, принципи конструювання процесу навчання, проект педагогічної діяльності, педагогічне проектування, проектувальна діяльність вчителя тощо. Об'єктом проектування, з позицій даного дослідницького колективу, є ідеальні засоби: зміст, методи і форми діяльності педагога.

Відзначаються два можливі трактування терміну «педагогічне проектування»: у широкому розумінні, коли воно включає конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії, і у вузькому розумінні, коли позначає створення конкретних проектів, які безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність. Близьке до цього розуміння висловив В. Родіонов, виділивши дві крайні позиції в дидактиці, що визначають специфіку педагогічного проектування. Відповідно до першої над практикою навчання можлива рефлексія за типом класичної науки, щоб одержати теоретичні знання про нові факти, закономірності, закони, результати. Критеріями ефективності тут є новизна, істинність і точність опису. Для прихильників другої позиції головним результатом стає не знання саме по собі, а припис щодо здійснення діяльності. Відповідно, у продуктах рефлексії фігурують насамперед методики, пакети, програми тощо.

Оцінювання результатів будується за критеріями корисності, надійності, економності (засобів, часу, сил), зручності, відповідності певним вимогам тощо. Наведені два типи педагогічних досліджень, напевно, слід віднести до проекту в широкому розумінні слова. Доцільним є поєднання позитивних моментів указаних підходів, пошук об'єктивних критеріїв ефективності дидактичної системи, пов'язаних як із новизною та точністю, так і з корисністю, надійністю та економністю.

Важливо також врахувати застереження Н. Коршунової про появу, незважаючи на ґрунтовне теоретичне вивчення проблеми, тенденції розглядати проектувальну діяльність у відриві від уже сформованої практики вироблення дидактичних знань. З'являються претензії на новий тип науковості – практико-орієнтовану науку: «Такий тип науки основним предметом передбачає проектні розробки нових типів освіти, провідним методом – проектний підхід до розвитку педагогічного знання» [Цит. за: 11, с. 21].

Деякі автори вважають, що в даний час формується науковість проектно-програмного типу, відбувається зміна парадигми: «Її ядро складають діяльності проектування і програмування, основна характеристика яких полягає в тому, що вони розробляють, формують і створюють нові, ще не існуючі системи практики освіти. При цьому забезпечуються науковий опис і конструктивна розробка принципово нових фрагментів і систем, поява яких власне і відрізняє майбутнє від минулого» [Там само].

Проектувальники мають керуватися загальноприйнятим, класичним, традиційним розумінням проектування як підготовчого етапу виробничої діяльності, яке прийняте у технічних науках (М. Азімов, Л. Арчер, В. Гаспарський, Дж. Джонс, Я. Дитріх, П. Хілл та ін.). Проектування призначене для вирішення актуальної технічної проблеми, основою його є винахід; зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями; у процесі проектування моделюється певний об'єкт дійсності; у підсумку проект придатний для масового тиражування.

Хоча ці характеристики мали б бути збережені в педагогіці, часто вони

ігноруються, що веде до хаосу в термінології, унеможливує розуміння наукових результатів. Існують такі варіанти визначень: 1) «вирощування» новітніх форм спільності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нових змісту і технологій освіти, засобів і технологій педагогічної діяльності і мислення; 2) діяльність, спрямована на розробку і реалізацію освітніх проектів, під якими розуміються оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному русі, в освітніх системах і інститутах, у педагогічних технологіях; 3) попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів [Цит. за: 11, с. 22] тощо.

Та все ж, виходячи з класичних уявлень про сутність проектування, зберігаючи його ключові особливості, проектуванням у діяльності педагога вважаємо цілеспрямовану діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання. При цьому словосполучення «створення проекту» не ототожнює проектування як самостійний процес з процесами розробки, планування і прогнозування.

Власне термін «проект» містить три значення, які мають відношення до дидактики. Згідно першого, проект – попередній (можливий) текст якогось документа; другого – певна акція, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, організаційна форма цілеспрямованої діяльності (у цьому значенні форма дослідницької діяльності студента позначається терміном «проект»). В обох цих випадках робота викладача не є проектуванням, а стає ним за третього значення терміна «проект» – діяльність щодо створення (вироблення, планування, конструювання) якої-небудь системи, об'єкта чи моделі.

3. Аналіз відмінностей поняття «проектування» від понять «розробка», «планування», «прогнозування»

«Розробка» (від дієслова «розробити») у тлумачних словниках трактується як усестороннє дослідження, підготовлене й опрацьоване у всіх деталях. Існує основна відмінність «розробки» від «проектування», а, отже, ці процеси є незалежними і не тотожними: суть розробки – дослідження, а суть проектування – зміна дійсності. Розробка, як правило, не базується на якійсь

принципово новій ідеї, оскільки розробляти можна уже відоме, причому знайомим засобом, чим і займається викладач, готуючи навчальні заняття, теми, методики тощо. Вона не завжди орієнтована на майбутнє, на можливості, перспективи і наслідки, оскільки педагог усвідомлює реальність, але не в змозі врахувати всі запити завтрашнього дня. Якість розробки залежить від того, наскільки повно розглянуті всі аспекти об'єкта, у той час як на якість проекту істотно впливають особисті ціннісні орієнтації педагога. Розробка передбачає діяльність конкретного педагога без спеціальної підготовки об'єкта до масового використання, що є обов'язковим при проектуванні.

«Планування» також не слід ототожнювати з «проектуванням». Ці поняття мають спільні ознаки: орієнтація на майбутнє; активний вплив на соціальні процеси; конкретне вирішення перспективних проблем; гнучкість, багатоваріантність, хоча й у чітко визначеному, порівняно вузькому діапазоні. Це часто сприяє їх поєднанню, визначенню одного через інше. Так, В. Беспалько вважає проектом багатоетапне планування [6, с. 23], Т. Стефановська – план [57, с. 281]. Проте це два самостійних поняття. Планування – лише невеличка частина проектувальної діяльності педагога, яка використовується на всіх її етапах. Проект у силу більшої деталізації допускає менше неоднозначності при реалізації, ніж план. У проекті подаються вигляд, елементи об'єкта, а в плані – припис щодо його переходу з одного стану в інший. Крім того, як відзначають В. Краєвський і І. Лернер, «проект – індивідуальне уявлення вчителя про власну майбутню діяльність... Не всі елементи такого уявлення можуть і мають включатися в план. Частина інформації залишається в його педагогічній свідомості. Проектування лише в кінцевому рахунку, лише в результаті знаходить своє втілення (при тому неповне) у плані» [Цит. за: 11, с. 23].

«Прогнозування» також має ряд істотних відмінностей від «проектування», адже це насамперед систематичне дослідження перспектив розвитку об'єкта, здійснюване паралельно проектуванню. Найбільше чітко розмежувати ці поняття можна на основі їхньої мети, результату і критеріїв

оцінювання. З цих позицій головна мета прогнозування – опис характеристик майбутнього об'єкта, а проектування – його побудова. Результатом прогнозування є абстрактне уявлення майбутнього об'єкта, а проектування – конкретна, детальна його побудова. Прогноз оцінюється за його відповідністю дійсності, а проект – за відповідністю наміченій меті.

Стосовно проектування і конструювання, то їх розходження досить відносне. Але усе-таки відмінність вбачається в тім, що проектування може бути і теоретичним (на папері або комп'ютері), а конструювання передбачає матеріальне (реальне) втілення проектної діяльності.

4. Тотожність і відмінність понять «проектування» і «моделювання»

У дидактиці проектування має свого «терміна-партнера», який часто супроводжує його в наукових текстах, – моделювання. У деяких публікаціях ці терміни використовуються як тотожні і підмінюють один одного, тобто стають, де це припустимо, синонімами.

Класичне визначення моделі: штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що, будучи схожий на досліджуваний об'єкт (чи явище), відображає і відтворює у більш спрощеному й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Умовно виділяються три види моделей: фізичні (які мають природу, схожу з оригіналом); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис, що характеризує поведінку оригіналу); логіко-семіотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем). Між названими типами моделей немає чітких меж. Моделі дидактичних систем переважно входять до другого і третього виду.

Проектування спрямоване на створення моделей планованих (майбутніх) процесів і явищ (на відміну від моделювання, що може поширюватися і на минулий досвід з метою його більш глибокого осмислення). Компонентами проектної діяльності можуть бути конкретні моделі або модулі, функціональні вузли, що поєднують сукупність елементів проектованої системи.

Дидактика пропонує у проектуванні застосовувати декілька видів моделей: прогностичну модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; концептуальну модель, засновану на інформаційній базі даних і програмі дій; інструментальну модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; модель моніторингу для створення механізмів зворотного зв'язку і способів коректування можливих відхилень від планованих результатів; рефлексивну модель, що створюється для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій.

Сучасні дослідження підтверджують дієвість принципу невизначеності для гуманітарних систем, згідно з яким результати їх взаємодії і розвитку не можуть бути детально передбачені, тому часто для них застосовують ймовірне проектування. Неможливе існування абсолютно схожих навчальних ситуацій і умов, тому що в основу сучасної освітньої системи вводиться принцип невизначеності ряду навчальних параметрів і параметрів управління. У сучасній системі освіти не обов'язково, а часом і неможливо створити один педагогічний інструментарій і застосовувати його в ізоморфних (подібних) навчальних ситуаціях.

Співставлення моделювання і проектування сприяє їх взаємному значеннєвому «збагаченню», тобто проект як система стає підсистемою моделі, і, навпаки, саме проектування може складатися з більш детальних моделей. Проектування передбачає створення конкретних моделей; моделювання, у свою чергу, складається із сукупності елементів, у тому числі включає теорію проектування. Це взаємопроникнення можна ізоморфно продовжити як вглиб, так і вшир. Очевидно, можливе й інше тлумачення змістової залежності цих понять.

Завершуючи аналіз поняття «проектування» у діяльності викладача відзначимо його суть – це процес створення проекту, що відображає вирішення тієї чи іншої проблеми. Проект здійснюється в умовах навчального процесу і спрямований на забезпечення його ефективного функціонування і

розвитку. Він обумовлений потребою вирішення актуальної проблеми, має творчий характер і спирається на ціннісні орієнтації. Результатом проектування є модель об'єкта педагогічної дійсності (у нашому варіанті – дидактичної системи у вищій школі), що має системні властивості, ґрунтується на педагогічному винаході, оскільки в її основі лежить новий спосіб вирішення проблеми, і передбачає можливі варіанти використання.

5. Щодо можливості застосування у поєднанні понять «проектування» і «самореалізація особистості» слід відмітити, що вони традиційно використовувалися в різних, навіть далеких сферах діяльності: перше – головним чином у техніці, а друге – в галузі гуманітарних знань. Тому дослідження «проектування у дидактичній системі особистості, яка самореалізується» є непростю й актуальною проблемою. Обидва терміни вже легітимізувались у дидактиці. Тому проблема проектування системи навчання особистості, яка самореалізується, не є надуманою, а існує реально, оскільки саме поява нового терміну може стати «своєрідним каталізатором, джерелом постановки проблеми» [47, с. 5].

Якщо проектування є «уявленням (образом) майбутнього результату діяльності», а «особистість, яка самореалізується» – людина, здатна самостійно визначити напрям свого розвитку, але при цьому не завжди студент чітко уявляє кінцевий результат, то вищезгадане словосполучення «проектування у дидактичній системі особистості, яка самореалізується» є досить суперечливим. Проте слід шукати шляхи вирішення протиріччя між директивним характером процесу проектування дидактичної системи у вищій школі і прагненням особистості до життєвого і професійного самовизначення.

6. Теоретичний аналіз поняття «освітня парадигма»

Оскільки будь-яке проектування починається з уточнення структури освітньої парадигми, її змістовного наповнення, тобто методологічних основ, слід з'ясувати суть цього поняття. У цьому розумінні освітня парадигма є основоположною моделлю для будь-якої наукової діяльності, у тому числі і для теорії проектування дидактичних систем. Загальноприйнятим є визначення

парадигми як моделі науково-педагогічної діяльності, що є сукупністю теоретичних положень, методологічних основ, понять і ціннісних критеріїв. Сучасні форми реалізації підходів не є абсолютно новими для дидактики, наприклад такі інноваційні напрями: перехід на особистісно орієнтоване навчання; створення сприятливих умов для розвитку креативності студентів і їх здібностей до професійної самореалізації; гуманізація і гуманітаризація освіти; формування системи цінностей; застосування технологій навчання, які зберігають здоров'я, природовідповідних технологій тощо.

Причиною появи вказаних інновацій є спроба протиставити іншу позицію домінуючій донедавна моделі навчання, орієнтованій на знання. Орієнтація на знання, уміння, навички («ЗУНи») є спрощеним уявленням, акцентом лише на одному компоненті діяльності педагога. Особистісно орієнтоване навчання теж може мати обмеження, як і знаннєво орієнтоване, якщо воно доводиться до абсурду, коли зневажаються спеціальні знання, професійні уміння і технологічні навички. Недостатня увага, скажімо, соціально або ціннісно орієнтованому навчанню приведе до такої жорсткої критики, якій піддається зараз знаннєво орієнтоване. Хоч принцип природовідповідності описаний у «Великій дидактиці» більше трьохсот років тому, але переконливих доказів переваги природовідповідності порівняно з культуровідповідністю чи науковідповідністю поки-що немає.

Модель практичної освітньої діяльності змінюється і навіть змушена змінюватися разом зі зміною соціокультурних умов. З позицій вимог Болонського процесу слід говорити про професійно орієнтоване навчання, оскільки завданням вищої професійної школи є підвищення конкурентоспроможності і здатності випускників європейських ВНЗ до працевлаштування в умовах глобального ринку праці.

7. Теоретичний аналіз понять «дидактична система», «педагогічна система, «освітня система» і «методична система»

Аналіз наукових публікацій з теорії дидактичних систем показав, що лише останні з них віддають перевагу поняттю «дидактична система» над

поширеним раніше терміном «педагогічна система», а деякі автори слугуються й термінами «освітня система» і «методична система». Найбільш точним відображенням явища є варіант «дидактична система», бо саме дидактика, як наука про навчання, досліджує навчальні системи. Педагогіка у сучасних умовах вже, власне, й не наука, оскільки дослідники все частіше застосовують щодо неї узагальнююче «об'єднання» – «педагогічні науки»; методика – ще не наука, бо розглядає «рецепти» викладання конкретних навчальних предметів і не виходить на загальні закономірності, закони навчання (які є обов'язковими атрибутами науки); освіта – по суті, є сукупністю «навчань», тому поняття «освітня система» – вторинне щодо «дидактичної системи».

Отже, основні поняття даного тезауруса це: «дидактична система» (її різновид у вищій школі – «професійно-орієнтована дидактична система»), «навчальний процес» і «технологія навчання» (відповідно, не доцільним є масове і не завжди точне вживання названих явищ як «педагогічні системи», «педагогічні процеси», «педагогічні технології»).

Родове поняття «система» означає сукупність елементів, взаємозалежних між собою так, що виникає певна цілісність, єдність. Автори одного з підручників із системного аналізу [52, с. 232] називають «системою» сукупність елементів, які мають такі ознаки: а) зв'язки, які дозволяють за допомогою переходів від елемента до елемента поєднати два будь-яких елементи сукупності; б) властивості (призначення, функції), відмінні від властивостей окремих елементів сукупності; ознака «а» називається зв'язками системи, а ознака «б» – її функцією.

Система характеризується такими особливостями: цілісністю, структурністю, взаємозв'язком системи й середовища, ієрархічністю, множинністю опису. В. Садовський підкреслює такі важливі характеристики системи: упорядкованість, організація, структура.

Символічний запис системи має такий вигляд:

$$\Sigma: \{ \{M\}, \{X\}, F \},$$

де Σ – система;

$\{M\}$ – сукупність елементів у ній;

$\{X\}$ – сукупність зв'язків;

F – функція (нова властивість) системи.

Відповідно до наведеного системного підходу, поняття «дидактична система» має характеризуватися цілеспрямованим на розвиток студента функціонуванням, особливими структурами, зв'язками й відносинами між її елементами. Скориставшись вище запропонованою символічною формулою системи, стосовно дидактичної системи одержимо такий опис:

$\{M\}$ – елементи системи: викладач і студент; зміст навчання, як правило, регламентований певними планами й програмами; засоби навчання (у т. ч. умови для цього);

$\{X\}$ – зв'язки й відносини між цими елементами, які реалізуються у вигляді технологій, методів і прийомів, організаційних форм навчання, а також різних форм і видів спілкування між викладачем і студентом, студентів один з одним, відношення студентів до змісту й засобів спілкування, навчання;

F – якість (функція) системи, що стосовно до дидактичних систем може розглядатися як розвиток професійних, розумових і моральних якостей студента;

G – системотворчий фактор (Г. Александров).

Схематично дидактична система може бути показана як зв'язок її елементів – викладач; студент; зміст навчання; технології навчання; засоби навчання (умови); мета; середовище; F – якість (функція) системи; G – системотворчий фактор, який, як правило, означає діяльність, її різновиди та іншу взаємодію між елементами системи.

Отже, згідно з символічним записом дидактичної системи у загальному вигляді: $\Sigma: \{\{M\}, \{X\}, F, G\}$, а для випадків автоматизованого навчання:

$\Sigma: \{\{M_r\}, \{M_t\}, \{M_i\}, \{X_I\}, \{X_{II}\}, \dots \{X_i\}, F, G\}$,

де M_r – людський фактор, який безпосередньо впливає;

M_t – технічні засоби навчання;

M_i – інші елементи системи;

{X i} – зв'язки між тими або іншими елементами системи;

G – її системотворчий фактор.

8. Аналіз поняття «навчальний процес»

Наступним елементом тезауруса є «навчальний процес». У теорії системного аналізу [52] спочатку вводиться поняття стану в системі, потім розглядається певний елемент. Що з ним може статися? Він може бути поміщений у систему, виключений із неї, переміщений з одного місця на інше. Можуть бути змінені його зв'язки. Такі ситуації стосуються змін структури системи. Можливі й інші перетворення – будь-який елемент має ряд властивостей, характеристик, які теж можуть змінюватися, а за ними змінюються властивості, характеристики груп елементів, модулю й системи в цілому. Коли фіксуються всі значення характеристик систем, важливі для мети розгляду, це має назву стан системи.

Зміна якихось характеристик веде до зміни станів системи, до набору станів системи. Нехай вибраний певний фізичний параметр, такий, що різні стани відповідають його різним значенням. Тоді процесом називають набір станів системи, що відповідає впорядкованій безперервній або конкретній зміні деякого параметра, що визначає характеристики (властивості) системи. Процес руху (зміни) системи в часі називають динамікою системи. В. Садовський називає послідовний набір станів системи її поведінкою [Цит. за: 11, с. 29].

Навчальним процесом є процес у дидактичній системі, який відображає ті зміни (стани), що відбуваються в керованому об'єкті (студентові), оцінювані показниками: якість засвоєння знань, навичок і вмінь; показники розумового розвитку й формування професійно значимих особистісних якостей. Динаміка навчального процесу головним чином визначається часовими показниками.

Деякі дослідники включення навчального процесу до елементів дидактичної системи вважають алогічним. Аналіз літератури підтверджує також необґрунтованість сучасних поглядів на оптимізацію навчальних процесів, відкриває широкі можливості для подальшого розвитку загальної

теорії прийняття педагогічних рішень. Г. Александров підкреслює, що розроблена теорія «педагогічної оптимізації» (так назвемо умовно сучасні теорії оптимізації різних педагогічних феноменів) неадекватно відображає реальні процеси, не відповідає вихідним положенням системного аналізу. Ним докладно й детально доводиться висунуте твердження й, залежно від ступеню формалізації використовуваних понять, розглядаються три основних випадки: 1) завдання оптимального вибору; 2) завдання вибору; 3) загальне завдання прийняття рішень [Цит. за: 11, с. 30].

Основна увага приділяється загальному завданню прийняття рішень. Як відзначав у свій час Д.І. Менделєєв, насправді наукова систематизація полягає не просто в тому, щоб «розкласти по поличках» окремі частини. Вона передбачає розміщення досліджуваних явищ у таких зв'язках, які розкривають їх істотні зв'язки й глибокі основи.

9. Суть поняття «технологія навчання»

Щодо суті поняття «технологія навчання», слід відзначити, що аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує існування словосполучень «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія розвитку особистості», «технологія особистісного впливу», «технологія творчої діяльності» тощо. До того ж поняття «технологія» інтерпретується неоднозначно.

Вживання терміну «педагогічна технологія» є необґрунтованим, це – невдалий переклад з англійської мови багатозначного слова «education», особливо, якщо воно йде у поєднанні з іншими словами. Так англійське «education technology» породило український сурогат «освітня технологія», яким, поряд з «педагогічною технологією», хочуть витиснути абсолютно відповідне суті поняття «технологія навчання» [3].

Значну увагу дослідженню суті поняття «педагогічна технологія» приділяють українська дослідниця С. Сисоєва та російський автор Г. Селевко, «дидактична технологія» – Д. Чернілевський. Дослідники відзначають існування близько трьохсот різних визначень цього терміну, зупинимось лише

на двох з них. Перше визначення педагогічної технології – сучасний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. Друге популярне визначення, яке належить М. Кларіну, педагогічну технологію розглядає як системність і конструювання навчального процесу, які гарантують досягнення поставленої мети [27, с. 24].

Аналізуючи ці визначення, доводиться зробити висновок, що обоє вони не зовсім вдалі, особливо перше, тому що громіздке і тавтологічне. Напевно, термін «технологія» стосовно педагогічних явищ звучить дещо формально й малопереконливо, тому що він у більшій мірі характеризує механічні процеси, взаємодію людини із предметами, речами, навколишнім середовищем, а не взаємодію з людиною.

Поняття «технологія навчання» слід розглядати у дидактичному аспекті, тобто як спосіб взаємодії суб'єктів навчання. Технологія є певна послідовність операцій, дій, спрямованих на досягнення навчально-виховної мети (Л. Байкова); система, в якій послідовно втілюється на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний процес (В. Беспалько); сума науково обґрунтованих заходів виховного впливу на людину чи групу людей, галузь професійної підготовки педагога, пов'язана з його творчістю і майстерністю (Н. Щуркова). В одному з навчальних посібників для студентів магістратури зроблено аналіз сучасних технологій навчання, який зараз наведемо, і звернемо увагу шановного читача на важливі, з нашої точки зору, моменти. Автор наводить визначення поняття «педагогічної технології» популярного в Росії дослідника В. Монахова – продумана в усіх деталях модель педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя (виділені мною тут і далі напівжирним шрифтом ключові слова, через які дається визначення, а також вказується на важливий резерв і сферу діяльності вчителя – проектування).

Педагогічна технологія трактується ЮНЕСКО (у перекладі С. Вітвицької) як системний метод створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання (на це можна сказати: «метод є метод», до чого тут «педагогічна технологія»?).

Наведене в аналізованій праці і детальне визначення сучасного українського науковця: «педагогічна технологія – створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню професійної майстерності педагога» (чи не занадто «науковим» видалося Вам таке визначення?).

С. Вітвицька наводить визначення, на нашу думку, неіснуючого явища, через терміни – наука, мистецтво, процес тощо. На диво, автору вдалося узагальнити всі ці визначення, звести їх до трьох аспектів: а) «наукового» – педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах (назва аспекту мною взята в лапки, бо науковість полягає не у трикратному повторі слів «педагогічної», «педагогічні», «педагогічних», а складова науки не проектує – це роблять люди); б) процесуально-описового – опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети (тут, власне, і вихоплене міжнародне розуміння терміну «технологія»); в) процесуально-дійового – здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних інструментальних і методологічних педагогічних засобів (на нашу думку, цей «асpekt» є також зайвим, як і «а», бо «технології» без «дії» не буває).

Якщо коротко визначати суть терміну технологія навчання, то воно має містити такі десять слів: жорсткий алгоритм прийомів, методів, технік навчання, який гарантує досягнення мети. Ключовими з них є слова, виділені курсивом. Структура технологічного навчального процесу показана на рис. 13.



Рис. 13. Структура технологічного навчального процесу

Хоча термін «технологія» стосовно педагогічних явищ звучить дещо формально, адже він більше характеризує механічні процеси, взаємодію людини з предметами, речами, навчальним середовищем, а не взаємодію людей. Лише умовно можна перенести його на цю сферу, дотримуючись загальноприйнятого визначення технології як сукупності прийомів, застосовуваних у якійсь справі.

Викладач вищої школи може мислити категоріями «гуманізм, інтелігентність, свобода, розвиток, самостійна особистість» або «ефективні технології, контроль, вимірювання». Правда, можливий і третій варіант: розмови про гуманізм, інтелігентність, творчість є частиною технології. Це й є характерна для нас підміна понять, тобто найбільш соціально небезпечний

варіант. Адже відбувається інфляція цінностей, слова перестають мати смисл, людина перестає розуміти з чим має справу, вона стає об'єктом всіляких маніпуляцій.

Щоб цього не сталося, слід термін «технологія навчання» вживати тоді, коли є чітка алгоритмічна послідовність і гарантується одержання кінцевого результату. Тому аналіз будь-якої технології навчання передбачає розкриття притаманного їй алгоритму дій і пояснення критеріїв гарантованого результату. Сутність технології навчання полягає в побудові системи навчальних завдань і розробці алгоритму дії студента.

Звернення до проблеми технологій навчання є породженням усвідомлення викладачами вищої школи відриву педагогічної науки від практики. Недостатньо того, що наука формулює педагогічну теорію, навіть найдосконалішу. Теорія має «заземлитись» через застосування конкретної технології впровадження теорії в життя. Технологія є певним механізмом, що повинен привести у перетворюючий рух педагогічну дійсність, всю систему вищої освіти. Рушійною силою цього перетворення є практико-орієнтована наука. Відбувається зустрічний рух теорії і практики, які й породжують технологію. Така технологія має викликати до життя щось, чого не існує, ініціювати розвиток системи освіти у потрібному напрямі.

10. Висновок щодо співвідношення основних понять проблеми дидактичних систем у вищій школі полягає в тому, що тезаурус виглядає так: «дидактична система» – як влаштований досліджуваний об'єкт, якою є його організація та структура; «навчальний процес» – що відбувається в цьому об'єкті; «технологія навчання» – яким чином відбуваються зміни, процеси в досліджуваному об'єкті. Технологія навчання є динамічною, операційно-структурною характеристикою процесу, який відбувається у дидактичній системі.

Література: основна – 2, 3, 4, 11, 12, 13, 15; додаткова – 2, 3, 5, 6, 16, 22, 27, 47, 52, 56, 57, 58, 59, 61, 73, 77.

Тема 2.3. Педагогічна майстерність викладача у проектуванні мети навчання студента (практичне заняття)

1. Загальні зауваги щодо актуальності педагогічної майстерності викладача у проектуванні мети навчання в сучасних умовах

2. Пошук найбільш ефективних способів реалізації мотиваційної функції викладача

3. Методи навчання, які забезпечують зовнішню мотивацію студентів до навчання

4. Мотиваційне проектування під час планування навчального процесу

5. Аналіз можливостей зворотного зв'язку як засобу мотивації студентів

6. Висновок про важливість проектування мети навчання

1. Загальні зауваги щодо актуальності педагогічної майстерності викладача у проектуванні мети навчання в сучасних умовах

Традиційно роль викладача полягала в повідомленні інформації, оскільки він був основним джерелом знань. Викладач передавав інформацію студентам, у той час як студенти пасивно слухали і записували. В останні десять років, особливо із запровадженням ідей Болонського процесу, появи численних досліджень і нової практики викладання, роль викладача значно змінилася. Сучасний викладач (або тьютор) є помічником, людиною, яка допомагає студентам учитися. Важливе місце знаходить мотиваційна функція викладача, його професійні вміння створити і розвинути мету професійного навчання студента. Зважаючи на це, проблема розвитку проєктувальних вмінь викладача як складової його педагогічної майстерності, можливостей його впливу на проєктування мети навчання студентом стає досить актуальною в умовах переходу вищої школи України на засади Болонського процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показує зростання уваги до проблеми педагогічної майстерності викладача у вищій школі (І. Зязюн, Т. Іванова, М. Лещенко, В. Пилипчук, Е. Помиткін, М. Солдатенко, Н. Тарасевич та ін.).

Деякі теоретичні і практичні аспекти даної проблеми розглядаються у наукових працях з філософії освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Журавський, В. Кремень, В. Лутай); теорії неперервної професійної освіти (В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоєва); педагогіки вищої школи (А. Алексюк, В. Андреев, С. Архангельський, Г. Васянович, І. Лернер, Є. Полат, В. Сагарда, Л. Хомич). У зарубіжних виданнях спостерігаємо зародження інтересу науковців до даної проблеми.

Важливо обґрунтувати напрями розвитку педагогічної майстерності викладача у проектуванні мети навчання студента. Для цього слід знайти методи і способи здійснення мотиваційної функції викладача, виявлення умов її ефективного виконання, пошук і вироблення практичних рекомендацій щодо удосконалення мотиваційної функції викладача.

Сучасне навчання передбачає роботу студентів, здебільшого, самостійно чи в невеликих групах, виконання ними різних завдань (практичних, письмових), перебування в різних місцях (аудиторіях, лабораторіях, електронних чи звичайних бібліотеках). Кожен студент може проявити себе на різних стадіях навчання, яке має індивідуальний характер для задоволення індивідуальних вимог і здібностей. Така індивідуалізація навчання має певні переваги: студенти вчаться планувати своє навчання самостійно; студенти самі активно залучаються до навчання і вчаться на основі свого досвіду; кожен вчиться у власному темпі.

2. Пошук найбільш ефективних способів реалізації мотиваційної функції викладача розпочнемо з виділення таких позицій його діяльності:

1) усвідомлення своєї ролі як викладача: виявлення рівня потреб студентів (планування дослідження потреб, початкове вивчення і оцінювання потреб); створення позитивного ставлення до навчання; обговорення методів управління групою; проведення самооцінки викладання;

2) планування й організація навчання: визначення очікуваних результатів навчання; постановка мети навчання, пов'язаної з очікуваними результатами навчання; планування і підготовка програм навчання;

планування заняття; вибір відповідних методів навчання (заохочення самостійної роботи студентів, навчання в групах, навчання на основі досвіду); використання навчальних ресурсів і засобів навчання; зв'язок змісту і послідовності навчання з потребами студентів;

3) управління процесом навчання: використання технологій викладання, які відповідають конкретній групі; створення і підтримка ефективного навчального середовища; планування різних видів навчальної діяльності; використання відповідної даній аудиторії професійної мови; використання відповідних ресурсів; використання відповідних методів оцінювання процесу навчання; заохочення зворотного зв'язку від студентів;

4) організація підтримки студентів: надання ефективної допомоги студентам; забезпечення доступу студентів до консультативної підтримки; надання індивідуальних консультацій; ефективна комунікація зі студентами в процесі навчання; обговорення процесу навчання зі студентами;

5) оцінювання результатів навчання і досягнень студентів: використання відповідних методів для оцінювання досягнень; надання адекватного і своєчасного зворотного зв'язку;

б) оцінювання якості викладання: оцінювання попереднього навчання в групі; виявлення сильних і слабких рис студента; аналіз сильних і слабких рис студента; надання конструктивного зворотного зв'язку про прогрес і успіхи кожного студента; оцінювання якості викладання і навчання;

7) самооцінка власної педагогічної діяльності: оцінювання своєї власної практики; планування майбутньої педагогічної діяльності; участь у підвищенні професійної кваліфікації.

3. Методи навчання, які забезпечують зовнішню мотивацію студентів до навчання, є продуктивними й ефективними. Серед них – похвала (заохочення – «гарна відповідь» чи «це цікаво», є гарним мотиваційним прийомом; деякі студенти, здебільшого екстраверти, можуть навпаки, бути краще мотивовані, коли відчувають почуття провини, але в будь-якому випадку коментар викладача важливий для студента), результати тестів, оцінювання (вони

дозволяють їм бачити, що вони досягають певних успіхів; погані результати мають бути діагностикою, виявленням труднощів), зацікавленість (виникає, коли студенти очікують чогось нового, раніше невідомого, але якщо етап інтриги триває занадто довго, то в студентів може з'явитися розчарування), неочікуване (незмінний індивідуальний метод навчання викладача дає змогу студентам передбачати стиль викладання, дещо розслабитися; мотивуючими можуть стати нові, раніше не використовувані методи навчання), використання матеріалу, знайомого студентам (коли є проблеми з розумінням нового матеріалу, доцільним є використання прикладів, що є знайомими студентам), незвичайні контексти (коли концепції чи принципи вивчені, можна переходити до застосування їх студентами у незвичайних ситуаціях), ігри і моделювання.

Серед факторів, що негативно впливають на мотивацію, студентами і експертами названі: нудні, нецікаві лекції; тести чи контрольні роботи, що є занадто важкими чи занадто легкими; відсутність зворотного зв'язку про досягнення студентів; занадто повільний чи занадто швидкий темп; велика тривалість одного заняття; погане освітлення, опалення, акустика; очікування допомоги від викладача; вказівка на те, що тема буде важкою тощо.

4. Мотиваційне проектування під час планування навчального процесу слід здійснювати, концентруючись не лише на головній частині заняття, а й на початку і завершенні, оскільки ці частини є дуже важливими і мають бути частиною процесу планування. Розглянемо три основних етапи навчального заняття: початок, основна частина, завершальний етап, і способи мотивації студентів на кожному з етапів.

Початок заняття, або настановна частина, призначена для того, щоб мотивувати студентів до одержання знань; пов'язати їх з попередніми знаннями, інформувати про план заняття, пояснити важливість теми і як отримані в ході заняття знання й уміння будуть використовуватися надалі.

Вибір методів навчання у основній частині забезпечує мотивацію в навчальному процесі. Але й емоційне ставлення викладача має суттєвий вплив

на мотивацію – більш емоційне ставлення мотивує студентів краще.

Деяким студентам подобається навчатися в малих групах. Якщо це так, то робота в малих групах може давати кращі результати, ніж індивідуальні підходи. Таблиця 6, яка наведена нижче, дає короткий огляд деяких аспектів, які можуть враховуватися для вибору методів навчання. Слід, звичайно, враховувати власні переваги і здібності, використовуючи ті чи інші методи навчання.

Таблиця 6.

Вибір методів навчання

Аспекти вибору методів	Важливі особливості для вибору
Мета, яку треба досягти	Врахування індивідуального психологічного стилю навчання
Величина групи	Різні методи підходять для різних груп
Потреби студентів	Врахування структури потреб студентів
Мотивація студентів	Правильно вибрані методи навчання можуть мотивувати студентів до навчання

Так, наприклад, дослідниками названі такі методи навчання, доцільність яких залежить від розміру групи (табл. 7).

Завершальний етап заняття має бути спланований так само скрупульозно, як і початковий етап заняття. Часто викладачеві бракує часу на завершення теми, чи, навпаки, залишається занадто багато часу. Завершальний етап має ретельно плануватися і займати приблизно 10 % часу від заняття.

На будь-якому занятті викладач обмінюється досить великою кількістю інформації зі студентами. Завдання полягає в тому, щоб нагадати студентам про головні аспекти заняття, і перемістити інформацію з короткострокової в довгострокову пам'ять. Мета включає: 1) перевірку розуміння студентами змісту; 2) з'єднання змісту даного циклу з минулим досвідом; 3) оцінювання. Таким чином, перевірка розуміння змісту могла б включати тестування чи перевірку основних моментів, що були вивчені протягом заняття. Це можуть бути запитання і відповіді, засновані на меті заняття, чи відповіді викладача на будь-які запитання, які студенти можуть задати.

Таблиця 7.

Залежність методів навчання від величини групи

Величина групи	Найбільш доцільні методи
Велика група (більше 20 осіб)	Лекція, демонстрація, командне викладання, обговорення, дебати, запитання і відповіді, відео
Мала група (від 5 до 20 осіб)	Семінар, лабораторне заняття, ділова гра, «мозкова атака», екскурсія, рольова гра, розгляд ситуацій
Індивідуальне навчання (менше 5 осіб)	Метод проєктів, індивідуальні консультації, дистанційне навчання

5. Аналіз можливостей зворотного зв'язку як засобу мотивації студентів є важливим, адже його забезпечення є головним завданням оцінювання студентів. Мотиваційний ефект може мати оцінка, яка сприяє більш досконалому виконанню завдання. Зворотний зв'язок може бути не лише у вигляді оцінки, а й коментарію щодо виконаного завдання. На оцінку студент реагує відразу. Коментарі вимагають більше часу, але вони відіграють велику мотиваційну роль і можуть принести більше користі студентам. Коментарі можуть також дуже розчарувати студента. Немає сумніву, що оперативний зворотний зв'язок найбільш доцільний, адже зроблена робота ще свіжа в пам'яті студента. Студенти мають знати і розуміти критерії оцінювання. Якщо студенти зрозуміли критерії і докладають усі зусилля, для того, щоб виконати різні аспекти завдання, викладач також може запитати їх, які форми зворотного зв'язку їм здаються кращими. Якщо зворотний зв'язок буде в тій формі, яку студенти самі вибрали, то ставлення до такого зв'язку в них буде більш уважним й більш мотивованим.

Існує декілька видів зворотного зв'язку, який викладач може застосувати: 1) намагатися скоротити час між письмовим завданням студента і зворотним зв'язком – якщо це можливо, слід зробити зворотний зв'язок миттєвим; 2) давати коментарій до оцінок, робити коментарії з усієї письмової роботи; 3) зберігати баланс між позитивними і негативними коментарями, негативні коментарі мають бути конструктивними; 4) після письмових коментарів необхідні усний зворотний зв'язок і прагнення до діалогу;

5) критерії мають бути зрозумілими студентам, якщо це можливо, то слід дати їм письмові критерії; 6) має бути перспектива для подальшого розвитку студента (для подальшої роботи, подальшої розробки ідей); 7) слід створювати періодичний зворотний зв'язок на ще незавершені роботи (консультації).

Зворотний зв'язок може мати специфічний і неспецифічний характер. Зворотний зв'язок у вигляді оцінки без коментарів носить неспецифічний характер. При цьому студенти не можуть оцінити критерії тієї чи іншої оцінки. Мотивація в цьому випадку пов'язана з формальними результатами навчання. Зворотний зв'язок у вигляді усних чи письмових коментарів викладача є специфічним і дозволяє студентам зрозуміти причини своїх удач чи невдач, дозволяє намітити шляхи розвитку кожного студента. Специфічний зворотний зв'язок дає коментарі з приводу повноти досягнення поставленої мети, дозволяє планувати напрям розвитку. Це дає змогу більше мотивувати майбутню навчальну діяльність.

Слід відзначити також особливості позитивного і негативного зворотного зв'язку. Позитивний зворотний зв'язок підвищує задоволення від навчання, створює позитивний емоційний настрій, бажання й інтерес учитися. Хоча часто при цьому знижується працездатність і докладені зусилля не досягають мети.

Негативний зворотний зв'язок може викликати негативні емоції, при цьому студент може або збільшити свої зусилля в навчанні, або розчаруватися від процесу навчання. Застосування негативного зворотного зв'язку передбачає повторне вивчення студентом яких-небудь тем, однак цей вид зворотного зв'язку практично нечасто застосовується у навчанні дорослих.

Коментарі в ході специфічного зворотного зв'язку можуть стосуватися як прогресу студента відносно його власних досягнень, так і відносно досягнень групи студентів чи освітнього стандарту. Коментарі зворотного зв'язку важливі у дистанційному навчанні. Ті, хто вчиться, при цьому можуть одержувати зворотний зв'язок з коментарями і можливими джерелами додаткової інформації, що сприяє подальшому навчанню. Зворотний зв'язок у

вигляді балів за виконані завдання прийнятний у тестуванні, коли необхідно оцінити велику кількість студентських робіт за короткий термін.

Для організації ефективного (максимально легкого і швидкого) навчання студентів важливими є два можливих підходи до врахування мотивації при проектуванні навчання студента: 1) зміст навчання відбирається на основі аналізу особистих, соціальних і професійних потреб студента (тоді мотивація визначатиметься негайним успіхом і запобіганням невдач); однак, аналіз потреб студентів відбувається вкрай рідко, оскільки навчальний процес організовує викладач і вважає, що він знає краще, що необхідно студентам, а це не сприяє самостійній роботі студентів; 2) враховується попередній життєвий, професійний досвід студента чи досвід, організований як частина освітньої програми («проблемне навчання», «активне навчання» тощо); однак і тут треба слідкувати, щоб важливі теми не виявилися пропущеними, щоб дотримувалися принципи необхідності і достатності.

Вирішуючи реальні професійні завдання у ході практичної роботи, студенти мають можливість оцінити необхідність тих чи інших знань, і мотивація в процесі навчання значно підвищиться.

Отже, існує необхідність практичної розробки дидактичної системи, яка передбачає: наявність проекту, який з'являється на основі власного досвіду студента; навчання, яке дає змогу студенту ідентифікувати і поєднати те, чого його вже навчив досвід, і те, чому ще він має навчитися; вивчення методів вирішення проблем, які можуть застосовуватися у безлічі професійних ситуацій.

6. Висновок про важливість проектування мети навчання для забезпечення розвитку творчого потенціалу студентів, професійно-значимих особистісних якостей, мотивації студента, що є базою формування готовності до саморозвитку, зробимо такий.

Важливість мети для проектування дидактичної системи визначається тим, що: по-перше, вища освіта має стати такою, в якій зароджуватимуться ідеї, гіпотези, нове теоретичне бачення світу; має стати початковою стадією

виникнення, розвитку і реалізації наукового, соціального проекту; має формувати і розвивати проєктивне творче мислення студента; по-друге, проєктування мети як складової дидактичної системи є персоніфікованим, елітарним, розрахованим на творчо орієнтованих людей, у той же час воно стає усе більш масовим; по-третє, навчання має безпосередньо пов'язуватися з вирішенням виробничих завдань, у результаті чого освіта набуде наукової спрямованості і продуктивного характеру, наука стане формою безперервної освіти і продуктивною силою суспільства, а виробництво – способом і засобом реалізації проєктів й ідей освіти та науки; по-четверте, нові соціально-економічні реалії вимагають перегляду системи професійної освіти у бік посилення її практичної й особистісної орієнтованості: важливо не тільки те, що знають випускники вищих навчальних закладів, а й як вони вміють реалізовувати свій особистісний потенціал; важливо не тільки витримувати конкуренцію, а й перемагати, виявляючи лідерські якості.

Отже, важливим є розв'язання однієї з найбільш складних проблем – проблеми мотивації навчання, яка визначає ефективність і якість навчання: Як зробити навчання цікавим, корисним і вигідним для студента? Якими засобами змусити його виконувати необхідне навчальне навантаження й забезпечити добровільне його виконання? Як пов'язати завдання обов'язкового навчання з освітніми потребами студента, які можуть бути різними і навіть протилежними? У проєктуванні мети дидактичної системи основою навчального процесу стає вироблення і реалізація особистісного проєкту, що має життєвий сенс для студента. Проєктивна освіта пропонує інше рішення проблеми мотивації, засноване на інформаційних потребах студентів.

Література: основна – 1, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15; додаткова – 22, 23, 58, 62, 64, 65, 69, 79.

Тема 3.8. Технологія проєктного навчання (метод проєктів) (практичне заняття).

1. Загальні зауваги щодо мети технології проєктного навчання

2. Алгоритм технології проектного навчання та структура діяльності студента і викладача

3. Телекомунікаційні проекти

4. Вимоги до організації проєктивної освіти

1. Загальні зауваги щодо мети технології проектного навчання. Ця технологія має сприяти появі власних проєктів студентів та навчання їх способам вирішення проєктів. Проєкт, як правило, має міждисциплінарний характер і інтегрує інформацію з різних навчальних дисциплін.

2. Алгоритм технології проектного навчання та структура діяльності студента і викладача мають такий вигляд:

1 етап – підготовка проєкту: визначається тема і мета; студенти обговорюють предмет дослідження з викладачем, одержують консультації, формулюють мету, а викладач розкриває перспективи дослідження, мотивує, консультує;

2 етап – планування: визначаються джерела інформації, способи збору й аналізу інформації, форми звіту, критерії оцінки результатів і процесу, розподіл ролей (дослідник, секретар, редактор, доповідач, референт, експерт тощо); студенти виробляють план дій, формулюють завдання дослідження, а викладач коректує, пропонує ідеї, допомагає прогнозувати результат;

3 етап – дослідження: підбір інформації, вирішення поставлених завдань здійснюють студенти з використанням відповідного інструментарію (інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент, робота з довідковою літературою тощо), а викладач опосередковано спостерігає, допомагає (у разі потреби), консультує;

4 етап – узагальнення результатів дослідження: студенти аналізують інформацію, структурували її, формулюють висновки, а викладач консультує;

5 етап – звіт-подання результатів: студенти звітують у формі усної доповіді, співдоповідей, рефератів, курсових робіт, стендового матеріалу, письмових звітів, брошур тощо, а викладач на рівних зі студентами, разом з

експертами слухав, ставив запитання, коректував;

6 етап – завершальний, оцінка результатів і процесу: студенти брали участь у визначенні рейтингу учасників проекту, застосовувалася і самооцінка, а викладач оцінював роботу студентів і експертів з урахуванням думок учасників проекту, мотивував подальші дослідження (особливо тих студентів, які виявили дослідницький потенціал).

3. Телекомунікаційні проекти у сучасній системі вищої школи є найбільш перспективними і результативними. Однак вони мають відповідати основним вимогам методу проектів: 1) наявність значимої в дослідницькому, творчому плані проблеми – завдання, яке вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для його вирішення; 2) практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів; 3) самостійна (групова, парна, індивідуальна) діяльність студентів; 4) структурування змістовної частини проекту; 5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми і завдань дослідження, що впливають з неї; висунення гіпотези щодо їх вирішення; обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, коректування, висновки; 6) використання в ході спільного дослідження методів «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів тощо.

Серед типів телекомунікаційних проектів виділяються: дослідницькі; творчі; пригодницькі, ігрові; інформаційні; практично орієнтовані; літературно-творчі; природничо-наукові; екологічні; економічні; лінгвістичні; культурологічні; рольові; спортивні; географічні; історичні; музичні тощо; а серед форм організації роботи за технологіями телекомунікаційних проектів: телеконференції, листування учасників (індивідуальне, парне, групове) через телекомунікаційний зв'язок «комп'ютер – комп'ютер», спільні дослідження (у тому числі і міжнародні), дискусії тощо.

4. Вимоги до організації проєктивної освіти й використання інформаційно-телекомунікаційних та інтерактивних технологій навчання студентів мають враховувати, що основою проєктування є прогнозування

можливостей навчальної діяльності кожного студента, конструювання певних її якостей, моделювання стратегії навчальної діяльності студентів, планування заходів щодо реалізації певних стратегій.

Прогнозування можливостей навчальної діяльності кожного студента передбачає діагностику рівня його підготовки, запитів і потреб, сприяння належному способу його життя.

Виявлено дев'ять вимог до ефективної організації проєктивної освіти і проєктного навчання студентів: гетерогенність і складність освітнього середовища; гнучкість і керованість освітнього процесу; автентичність (за В. Давидовим і Г. Ковальовим); взаєморозуміння й задоволення взаєминами всіма суб'єктами освітнього процесу; переважно позитивний настрій всіх суб'єктів освіти; авторитетність викладачів; участь всіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом; згуртованість і свідомість всіх суб'єктів; продуктивність взаємодії у навчальному компоненті освітнього процесу (Л. Божович, А. Запорожець, В. Сухомлинський та ін.). Коротко викладемо суть названих вимог.

Організація гетерогенної й складної (інформаційно і предметно) структури освітнього середовища створює можливість не лише знаходити, а й конструювати предмети своєї моторної, сенсорної, маніпулятивно-пізнавальної, ігрової і художньої активності. Різноманітне і структурно складне освітнє середовище пропонує комплекс різноманітних можливостей, стимулює прояв самостійності й активності студента.

Організація гнучкості й керованості освітнього середовища забезпечує можливість прояву творчої активності студента, що створює унікальні дидактичні можливості для викладачів – спонукати студентів до активності, прийняття самостійних рішень не тільки вербальними засобами, а й шляхом відповідної оперативної зміни просторово-предметного докiлля.

Організація автентичності (життєвої доцільності) освітнього середовища забезпечує суб'єктам освітнього процесу можливість навчатися у найбільш сприятливому для них темпі, відповідно до вікових, статевих, індивідуальних

особливостей.

Взаєморозуміння й задоволення взаєминами обумовлюється перш за все доброзичливістю, домінуванням взаємного позитивного ставлення суб'єктів один до одного.

Переважання позитивного настрою обумовлюється спільною підготовкою до якихось цікавих, радісних подій, участю суб'єктів освітнього процесу в ігрових ситуаціях. Підготовка до емоційно значних подій (конференцій, свят, вечорів, виставок, фестивалів тощо) викликає позитивні емоції, оптимізм, впевненість у цікавому й насиченому завтрашньому дні. Гра в освітньому процесі створює можливість виявлення творчої активності студента.

Авторитетність викладачів є особливого важливою в умовах особистісно орієнтованого освітнього середовища, коли система взаємин викладачів і студентів будується на суб'єкт-суб'єктній основі; в освітній діяльності стверджується демократичний стиль управління, неприйнятним стає авторитарний.

Участь усіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом забезпечує становлення соціальної активності особистості студента. Діяльність, здійснювана суб'єктами в освітньому процесі, може мати розвиваючий характер тільки тоді, коли учасники самі переживають процес цієї діяльності, психологічно залучені до неї.

Згуртованість і свідомість є необхідною передумовою навчальної діяльності студентів, «інструментом» особистісного розвитку кожного суб'єкта освітнього процесу.

Продуктивність взаємодії в навчальному компоненті освітнього процесу також відіграє значну роль у організації проєктивної освіти студентів. Якщо будуть забезпечені всі вищезазвані умови, буде створено комплекс розвиваючих можливостей, а навчальний компонент освітнього процесу залишиться на низькому рівні, то такий вищий навчальний заклад не можна вважати якісним і розвиваючим. Закономірним буде намагання студентів

віддати перевагу університету, який гарантує формування відповідної професійної компетентності.

Література: основна – 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 15; додаткова – 1, 3, 5, 6, 7, 10, 20, 23, 35, 51, 63, 64, 75, 76, 79, 83, 86, 87.

Додаток Д

Таблиця Д.1

Двовимірна матрична модель дослідження якості науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури

Якість результату	Якість змісту	Якість технологій	Якість оцінювання	Якість організації	Якість персоналу
1	2	3	4	5	6
Елемент системи якості 1. Аналіз контрактів					
визначення мінімуму професійної підготовки майбутнього викладача	повний набір навчальних одиниць (вхідний тест)	інвалідність, надійність, ефективність вхідного тестування	визначення рівнів і критеріїв мінімуму професійної підготовки майбутнього викладача	час, місце, терміни, характер вхідного тестування	рівень компетентності розроблювача щодо перевірки вхідного тестування
Елемент системи якості 2. Управління проектуванням, документами, підготовкою магістрантів					
пакет документації дидактичної системи	зміст навчальних програм і планів	відповідність використання технологій поставленій меті	організація компетентної експертної групи оцінювання проекту	надання повного набору документів і матеріалів	необхідний рівень компетентності проєктанта дидактичної системи
показники професійної підготовки майбутнього викладача	тести досягнення і ознаки сформованої професійної підготовки майбутнього викладача	процедура оцінювання професійної підготовки	визначення рівнів і критеріїв для інтерпретації результату	оптимізація якості вивчення дидактичної системи	Компетентність викладача щодо змісту дидактичної системи
Елемент системи якості 3. Ідентифікація і відслідковування					
визначення величини формованих показників у динаміці	забезпечення моніторингу формованих якостей	розподіл у часі й у просторі діагностичних заходів	визначення рівнів і критеріїв для поточного контролю	оптимізація термінів контролю і одержання достовірної інформації	компетентність щодо способів оцінювання й інтерпретації результатів
Елемент системи якості 4. Управління процесами, контролем, невстигаючими магістрантами					
показники якості процесів підготовки майбутнього викладача	відповідність змісту підготовки поставленій меті	використання відповідних технологій підготовки майбутнього викладача	визначення рівнів підготовки майбутнього викладача і критеріїв їх досягнення	забезпечення ергономічних показників підготовки майбутнього викладача	компетентність викладачів
визначення показників якості контрольних заходів	валідність матеріалу для контролю	надійність і ефективність контролюючих заходів	спроможність, ефективність і точність оцінювання	оптимізація термінів, часу і форм контролю	достатній рівень оцінної культури викладача

Продовж. табл. Д.1

Елемент системи якості 5. Внутрішній аудит якості					
1	2	3	4	5	6
показники якості проекту	ознаки показників якості	самооцінка сильних сторін і тих, які слід удосконалити	якість діагностуючого інструментарію	розробка схеми самооцінки як форми протоколу	рефлексивна культура викладача
Елемент системи якості 6. Навчання проєктантів					
показники проєктувальної компетентності, рефлексивної культури майбутнього викладача	ознаки усіх показників	вимір усіх показників	визначення рівнів і критеріїв оцінювання	визначення форми навчання	готовність до саморозвитку і самоосвіти
Елемент системи якості 7. Обслуговування					
визначення життєвого циклу проекту	зміст етапів життєвого циклу	Аналіз стану проекту і визначення життєвого циклу	визначення критеріїв відповідності проекту соціальним запитам	своєчасна корекція проекту	рівень оцінної культури і відчуття часу
Елемент системи якості 8. Статистичні методи					
вибір адекватних статистичних аналогів планованим показникам якості	математично-статистичний апарат	статистична перевірка гіпотези	спроможність, ефективність, точність	одержання достовірної інформації, репрезентативність	математична культура викладача

Додаток Е

Таблиця Е.1

Програма моніторингу рівнів готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем

Показники критерію	Рівні			Методики вивчення критерію
	Мінімальний	Середній	Високий	
1	2	3	4	5
1. Спрямованість особистості на проектування дидактичних систем 1.1. Система моральних цінностей	Система моральних цінностей на стадії зародження	Властивий патріотизм, чесність, гуманність, принциповість	Високий патріотизм, чесність, гуманність, принциповість	Методика оцінки професійної спрямованості особистості Є. Рогова, методика «Спрямованість особистості» Смекайли-Кучера, методика визначення рівня сформованості ціннісних орієнтацій Б. Круглова, тест суб'єктивного контролю, тести професійних знань і вмінь, творчі роботи, анкетування
1.2. Розуміння сутності і соціальної значимості професії викладача	Інтуїтивне розуміння соціальної значимості професії викладача	Свідоме розуміння сутності і соціальної значимості професії викладача	Високе усвідомлення сутності і соціальної значимості професії викладача	
1.3. Самореалізація за допомогою професійної діяльності	Не впевнений у можливості самореалізації у професії	Здійснює перші кроки самореалізації у професії	Вбачає професійну діяльність головною для самореалізації	
1.4. Професійний саморозвиток	Пасивний у професійному саморозвитку	Розуміє важливість професійного саморозвитку	Активний у професійному саморозвитку	
2. Особистісні мотиви магістранта до проектування дидактичних систем 2.1. Ставлення до професії	Зароджується система мотивів, ставлення до своєї професії, до себе, до людей	Усвідомлене ставлення до своєї професії, реалізація індивідуальної професійної поведінки	Розвинуті професійне формулювання мети, професійне мислення, професійна спрямованість	Методика «Спрямованість особистості» Смекайли-Кучера, тести інтелекту Айзенка і Равена, короткий орієнтовний тест (КОТ), спостереження, опитування
2.2. Творчий інтерес, допитливість	Ситуативний прояв зацікавленості	Регулярний прояв зацікавленості	Не стимульована зовні цікавість до професійних тем	
2.3. Інтелектуальна ініціатива	Епізодична	Проектується на навчання	Спрямована на саморозвиток	

1	2	3	4	5
3. Суб'єктність магістранта у проектуванні дидактичних систем 3.1. Наявність сенсу життя	Уявлення про сенс життя і спосіб життя не дуже чіткі	Складається життєва концепція, мета життя усвідомлена	Відповідальність за здійснення сенсу життя, самостійно будує своє життя	Тест незакінчених речень Сакса-Леві, методика «Ціннісні орієнтації» М.Рокича
3.2. Життєва перспектива	Задовільний професійний потенціал і можливості особистості	Середні професійні можливості особистості	Високий професійний потенціал і можливості особистості	
4. Проектувальна компетентність 4.1. Загальні знання, вміння, навички	Володіє загальними знаннями, приблизно, невпевнено	Досконало володіє знаннями, вміннями, навичками	Прагне до творчості і саморозкриття	Комп'ютерне тестування, результати поточного, модульного і підсумкового контролю знань студентів, письмові зрізи знань, академічна успішність
4.2. Спеціальні знання, вміння, навички викладача	Має певне уявлення про спеціальні знання викладача з проектування дидактичних систем, слабку загальну ерудицію	Засвоїв факти, поняття, закони, уміє застосовувати їх у типових ситуаціях, має ерудицію у професії	Застосовує знання, уміння і навички проектування дидактичних систем в нестандартних (нетипових) ситуаціях, має глибоку всебічну ерудицію	
5. Професійно важливі риси характеру для проектування дидактичних систем 5.1. Наполегливість	Пасивний, відмова від роботи із-за перешкод	Властиві прояви настирливості, спроби долати перешкоди	Настирливість, здатність не відступати перед труднощами	Тест наполегливості, тест імпульсивності В.О.Лосенкова, методика ціннісних орієнтацій, тест суб'єктивного контролю, тест «Як Ви будете виконувати свою роботу?», тест контролю у спілкуванні, тест О.Г.Шмельова на схильність до ризику,
5.2. Зосередженість				
5.3. Акуратність і пунктуальність	Частково властиві	Переважають	Постійно властиві	
5.4. Обов'язковість, вміння доводити справи до кінця	Починає багато справ, але рідко доводить до кінця	Переважно до кінця доводить лише ті справи, які цікавлять	Послідовність у виконанні і завершенні будь-якого завдання	
5.5. Чесність і порядність	Частково властиві	Переважають	Постійно властиві	

1	2	3	4	5
5.6.Організованість і відповідальність	Властива недбалість	Не завжди чітко проектує свою діяльність	Постійно проектує кінцевий результат своєї діяльності; досягає мети	тест А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана на вольову саморегуляцію, тест самооцінки особистості, диференційно-діагностичний опитувальник, тест Томаса, тест тривожності Ч.Д.Спілберга та Ю.Л.Ханіна, тест «Психогео-метрична типологія», спостереження
5.7.Емоційно-психічна стійкість	Є схильність до тривожних станів, фрустрацій, збуджуваності, неадекватної самооцінки	Епізодична тривожність, фрустрації, збуджуваність, самооцінка дещо завищена або занижена	Відсутня схильність до тривожних станів, фрустрацій, пристосовуваність до різноманітних умов, адекватна самооцінка	
5.8. Контактність	Має тісні стосунки лише з 1-2 особами	Спілкування вибіркоче	Активний, може організувати співробітництво	
5.9. Впевненість у собі	Надмірна обережність, заниження своїх можливостей	Адекватне оцінювання себе, але без впевненості у своїх силах	Відсутність сумніву у власних силах і здібностях; адекватна оцінка сил і здібностей	
5.10.Самостійність	Переважає орієнтація на оточення	Переважає відстоювання своєї думки, рішучі дії	Постійне відстоювання своєї думки, рішучі дії без допомоги	
6. Психофізіологічні якості для проектування дидактичних систем	Слабка здатність до аналізу; робота на репродуктивному рівні	Самостійно усвідомлює інформацію, синтезує її	Бачить складові частини явищ, виділяє головне, робить висновки	Тести інтелекту Айзенка, Ра-вена, КОТ; моторна проба Шварцландера, самооцінка, спостереження
6.1. Аналітичне мислення				
6.2.Концентрація і переключення уваги	Частково властиві	Переважають	Постійно властиві	
6.3. Пам'ять	Задовільна	Добра	Відмінна	
6.4. Математичні здібності	Задовільні	Добрі	Відмінні	
6.5. Здатність працювати в умовах дефіциту часу й інформації	Труднощі пошуку інформації	Добрі навички пошуку і переробки інформації	Легко продукує, переробляє і передає інформацію	
6.6. Здатність займатися одноманітною діяльністю	Одноманітна діяльність швидко втомлює	Здатен тривалий час займатися одноманітною (але цікавою) діяльністю	Схильний до роботи з документами, текстами і цифрами	

Продовж. табл. Е.1

1	2	3	4	5
7. Креативні вміння для проектування дидактичних систем 7.1. Проблемне бачення	Усвідомлення проблеми за допомогою викладача	Усвідомлення лише деяких аспектів проблеми	Здатність до висунення та усвідомлення проблеми	Спостереження, контрольні творчі роботи, тести інтелекту (короткий орієнтовний тест, тест Айзенка, тест Равена), тест «Психогеометрична типологія»
7.2. Здатність висувати гіпотези, оригінальні ідеї проектування дидактичних систем	Слабка здатність до висунення суб'єктивно нових ідей	Генерує гіпотези, не завжди суб'єктивно нові, оригінальні	Вміння вийти за межі певних правил, змінити кут зору на проблему	
7.3. Здатність до дослідницької діяльності	Виникає інтерес під впливом педагога	Стійкий інтерес до дослідницької діяльності	Використовує наукові методи дослідницької діяльності	
7.4. Уява, фантазія у проектуванні дидактичних систем	Репродуктивна фантазія, на основі конкретного матеріалу	Фантазія виходить за межі реальності	Розвинена фантазія, яка дає можливість створювати багато образів та ідей	
7.5. Здатність бачити протиріччя	Знаходження протиріччя під керівництвом викладача	Багаторазове порівняння без сторонньої допомоги	Самостійне знаходження нового, яке заперечує старе	
7.6. Здатність долати інерцію мислення	Має труднощі виходу за межі стереотипів	Швидко переключення від однієї програми дій на іншу	Вільне подолання стереотипів мислення, використання різних підходів та умов	

Додаток Ж

Анкета „Думка магістранта”

1. Учатися цікаво, захоплююся процесом навчання	3 2 1 0 1 2 3	Вчатися не цікаво, навчаюся без захоплення
2. Вчу предмети за власним бажанням, добровільно	3 2 1 0 1 2 3	Вчу предмети під зовнішнім тиском, за обов'язком
3. Вчусь старанно, наполегливо систематично	3 2 1 0 1 2 3	Вчусь аби як, з лінію, не систематично
4. Зв'язок предметів, які вивчаються з майбутньою професією мені зрозумілий	3 2 1 0 1 2 3	Зв'язок предметів які вивчаються з майбутньою професією не зрозумілий
5. На заняттях я активний, не відволікаюся і не займаюся сторонніми справами	3 2 1 0 1 2 3	На заняттях я пасивний, відволікаюся і займаюся сторонніми справами
6. Ціль, обсяг і алгоритм виконання самостійної роботи мені зрозумілі	3 2 1 0 1 2 3	Ціль, обсяг і алгоритм виконання самостійної роботи мені не зрозумілі
7. Мої оцінки власної роботи на семінарі, реферату, лабораторного, практичного завдання і оцінки викладачів збігаються	3 2 1 0 1 2 3	Мої оцінки власної роботи на семінарі, реферату, практичного завдання і оцінки викладачів не збігаються
8. Я встигаю конспектувати матеріал, що подає викладач на лекції	3 2 1 0 1 2 3	Я не встигаю конспектувати матеріал, що подає викладач на лекції
9. Навчання дається мені легко, я вмію навчатися	3 2 1 0 1 2 3	Навчання дається мені важко, я не вмію навчатися
10. На семінарах напружено працюють, перш за все, мої мислення, уява, для того щоб здобути нові знання, або виконати творчі вправи, завдання	3 2 1 0 1 2 3	На семінарах та практичних заняттях напружено працює, перш за все, моя пам'ять.
11. Навчальний матеріал мені зрозумілий, у ньому достатньо конкретних прикладів, основні думки визначені	3 2 1 0 1 2 3	Навчальний матеріал мені не зрозумілий, у ньому не достатньо конкретних прикладів, основні думки не визначені
12. На лекціях добре чути, що говорить викладач, чітко видно записи на дошці, в аудиторії - продуктивна тиша	3 2 1 0 1 2 3	На лекціях погано чути, що говорить викладач, в аудиторії – гомін, погано видно записи на дошці
13. Навчальна інформація використовується для виконання практичних вправ, аналізу конкретних ситуацій, наближених до професійних	3 2 1 0 1 2 3	Навчальна інформація не використовується, для виконання практичних вправ, аналізу конкретних ситуацій, наближених до професійних
14. Здобута навчальна інформація зберігається у пам'яті на довгий час	3 2 1 0 1 2 3	Здобута навчальна інформація не зберігається у пам'яті на довгий час
15. На заняттях та для самостійної роботи подається рівно стільки інформації, скільки я можу якісно опрацювати	3 2 1 0 1 2 3	Кількість інформації, що подається на заняттях та для самостійної роботи, не відповідає моїм можливостям її якісно опрацювати, тобто її занадто: багато - мало (підкресліть правильний варіант)
16. На «парах» я не втомлююся, почуваю себе бадьорим після аудиторних занять	3 2 1 0 1 2 3	На «парах» я втомлююся, почуваю себе знесиленим після аудиторних занять
17. Мені не потрібен постійний контроль з боку викладача для того, щоб добре вчитися	3 2 1 0 1 2 3	Для того, щоб добре вчитися мені потрібен постійний контроль з боку викладача
18. На заняттях у мене переважає гарний настрій, почуваю себе впевнено	3 2 1 0 1 2 3	На заняттях у мене переважає поганий настрій, почуваю себе невпевнено
19. Відчуваю підтримку, повагу та розуміння з боку викладача	3 2 1 0 1 2 3	Відчуваю неповагу, відсутність підтримки та розуміння з боку викладача
20. Моя студентська група позитивно впливає на мою професійну підготовку, стимулює бажання вчитися	3 2 1 0 1 2 3	Моя студентська група негативно впливає на мою професійну підготовку, гальмує бажання вчитися

21. Перелік дисциплін, що викладаються на нашому курсі, відповідає вимогам сьогодення	3210123	Перелік дисциплін, що викладаються на нашому курсі, не відповідає вимогам сьогодення
22. Матеріал, що викладається на лекціях, практичних (семінарських, лабораторних заняттях) ,мене повністю задовольняє	3210123	Матеріал, що викладається на лекціях, практичних (семінарських, лабораторних заняттях), мене не задовольняє
23. Методика читання лекцій мене задовольняє	3210123	Методика читання лекцій мене не задовольняє
24. Методика проведення практичних (семінарських, лабораторних) занять мене задовольняє	3210123	Методика проведення практичних (семінарських, лабораторних) занять мене не задовольняє
25. Рівень організації практичної підготовки (навчальної та виробничої практик) студентів є високим	3210123	Рівень організації практичної підготовки (навчальної та виробничої практик) студентів є низьким
26. Рівень організації самостійної роботи студентів та організації індивідуальної роботи викладачів зі студентами (кількість відведених годин, графік проведення, місце проведення) високий	3210123	Рівень організації самостійної роботи студентів та організації індивідуальної роботи викладачів зі студентами (кількість відведених годин, графік проведення, місце проведення) низький
27. Якість організації самостійної роботи студентів (наявність методичного забезпечення, поточного контролю, консультацій викладачів) висока	3210123	Якість організації самостійної роботи студентів(наявність методичного забезпечення, поточного контролю, консультацій викладачів) невисока
28. Консультації викладачів я відвідую не рідше одного разу на тиждень	3210123	Консультації викладачів я відвідую не частіше одного разу на місяць
29. Бібліотеку відвідую систематично	3210123	Бібліотеку відвідую залежно від потреби
30. Вважаю себе достатньо підготовленим з фундаментальних дисциплін, щоб засвоювати профільюючі та фахові дисципліни	3210123	Вважаю себе недостатньо підготовленим з фундаментальних дисциплін, щоб засвоювати профільюючі та фахові дисципліни
31. Якість методичного забезпечення дисципліни мене задовольняє	3210123	Якість методичного забезпечення дисципліни мене не задовольняє
32. Якість комп'ютерної підготовки студентів (зміст підготовки, якість програмного і методичного забезпечення, рівень викладання) висока	3210123	Якість комп'ютерної підготовки студентів (зміст підготовки, якість програмного і методичного забезпечення, рівень викладання) невисока
33. Рівень організації комп'ютерної підготовки студентів (кількість ПЕОМ, кількість годин на тиждень, семестр, графік роботи комп'ютерних класів) достатній.	3210123	Рівень організації комп'ютерної підготовки студентів (кількість ПЕОМ, кількість годин на тиждень, семестр, графік роботи комп'ютерних класів) недостатній
34. Фонди навчальної і наукової літератури бібліотеки мене задовольняють	3210123	Фонди навчальної і наукової літератури бібліотеки мене не задовольняють
35. Самостійному вивченню дисциплін я приділяю багато часу	3210123	Самостійному вивченню дисциплін я приділяю мало часу
36. Рівень кваліфікації викладачів мене задовольняє	3210123	Рівень кваліфікації викладачів мене не задовольняє
37. Вимогливість викладачів до студентів висока	3210123	Вимогливість викладачів до студентів невисока
38. Викладачі оцінюють знання студентів об'єктивно	3210123	Викладачі оцінюють знання студентів не об'єктивно
39. Не варто підвищувати вимоги, щодо обов'язкового відвідування студентами навчальних занять (все гаразд)	3210123	Необхідно підвищити вимоги, щодо обов'язкового відвідування студентами навчальних занять з метою підвищення їх ефективності
40.Рівень підготовки студентів високий	3210123	Рівень підготовки студентів низький

Додаток К

Список публікацій за темою дослідження

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

Монографії:

1. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах : монографія. Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. 165 с.

2. Лебедик Л. В. Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2018. 425 с.

Коллективні монографії:

3. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистра экономики как будущего преподавателя. *Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе* : коллективная монография с международным участием / под ред. д. пед. н., проф. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 167–177.

4. Lebedyk L. Planning technologies for the preparation of high school teachers based in the experience of European countries : *Study of problems in modern science : new technologies in engineering, advanced management, efficiency of social institutions*. Monograph : edited by Shalapko Yuriy, Wyszowska Zofia, Musial Janusz, Paraska Olga. Bydgoszcz, Poland : University of Technology and Life Sciences, 2015. С. 749–760.

Статті в наукових фахових виданнях України:

5. Лебедик Л., Кравченко Л. Розвиток професійної культури викладачів економіки в умовах магістратури. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 4. С. 45–53.

6. Лебедик Л. В. Болонський процес і перспективи педагогічної підготовки магістрів. *Вища освіта України*. Додаток 4, том I (19). 2010.

Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. С. 237–244.

7. Лебедик Л. В. Моніторинг якості педагогічного професіоналізму магістрів економіки. *Вища освіта України*. Додаток 2 до № 3, том III (28). 2011. Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. С. 129–135.

8. Лебедик Л. В. Проблеми впровадження новітніх технологій навчання. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. Додаток 1 до вип. 27. Том IV (37) : Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К. : Гнозис, 2012. С. 238–243.

9. Лебедик Л. В. Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у проектуванні змісту підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Вип. 12 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 184–189.

10. Лебедик Л. В. Формування професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : Збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28. Том 1. С. 180–185.

11. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи”. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Серія : Педагогічні науки. Полтава, 2014. Вип. 14. С. 165–170.

12. Лебедик Л. В. Менеджмент підготовки викладачів вищої школи. *Наукові записки* / Ред. кол. : В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Вип. 141. Ч. II. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 124–126.

13. Лебедик Л. В. Моніторинг якості системи підготовки викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : Тематичний вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. Додаток 1 до Вип. 36, Том II (62). К. : Гнозис, 2015. С. 465–473.

14. Лебедик Л. В. Підготовка викладача вищої школи до проектування дидактичних систем на основі культурологічного підходу. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 10. С. 14–18.

15. Лебедик Л. В. Європейський досвід реформування системи підготовки викладачів вищої школи. *Зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка*. Вип. 64. Наукове видання : Педагогічні науки. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. С. 81–87. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5586>

16. Лебедик Л. В. Педагогічні ідеї Михайла Остроградського як методологічна основа підготовки викладачів вищих навчальних закладів споживчої кооперації. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 6. С. 22–26.

17. Лебедик Л. В. Удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси : Черкаський університет імені Богдана Хмельницького, 2016. № 5. С. 73–79.

18. Лебедик Л. В. Модульний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. м. Старобільськ. № 6 (303) жовтень 2016. Ч. II. С. 52–60.

19. Лебедик Л. В. Компетентнісний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Педагогічні науки: зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. 66–67. С. 53–58.

20. Лебедик Л. В. Формування загальних і професійних компетенцій майбутніх викладачів економіки. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 2 (171). С. 11–14.

21. Лебедик Л. В. Критерії готовності майбутнього викладача до проектування дидактичних систем. *Зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Наукове видання : Педагогічні науки*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 69. С. 69–73.

22. Лебедик Л. В. Проектування форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 25–28.

23. Лебедик Л. В. Удосконалення форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки. *Журнал Київського університету ринкових відносин „Економіка, бізнес-адміністрування, право”*. 2018. Вип. № 4(4). С. 290–300.

24. Лебедик Л. В. Проектування інформаційних технологій фахової підготовки майбутніх педагогів. *Зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Наукове видання : Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 71. С. 60–64.

*Статті в періодичних виданнях зарубіжних країн та виданнях,
що входять до міжнародних наукометричних баз:*

25. Лебедик Л. В. Дидактичні принципи формування ІКТ-компетентностей майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Вип. 3(13). С. 215–219. URL:<http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/1-1-0-363>.

26. Лебедик Л. В. Компоненти структури підготовленості викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / ред. кол. : акад. І. Ф. Прокопенко (голов. ред.) та інші; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 49. С. 80–95. URL: journals.hnpu.edu.ua/ojs/zasoby/article/download/.../4929

27. Лебедик Л. В. Инновационные технологии образования взрослых : *Материалы Международной научно-практической конференции „Проблемы и перспективы развития потребительской кооперации в условиях глобализации”*. Таджикский государственный университет коммерции. Душанбе, мая 2012. С. 30–37.

28. Лебедик Л. В. Гейдар Алиев о воспитании молодежи. *Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук. Межвузовский сборник научных статей*. №4/2013. Баку : Mutercim, 2013. С. 331–334.

29. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистров экономики как будущих преподавателей. *Международная научно-методическая конференция профессорско-преподавательского состава и аспирантов „Модернизация образовательной среды в условиях взаимодействия науки и практики” 9-10 апреля 2014 года*. Белгород : Белгородский университет кооперации, экономики и права, 2014. С. 220–225.

30. Lebedyk L. Professional competence of masters of pedagogics higher school. *Theory and Practice of Contemporary Management : Materials of I International Scientific-Practical Conference*, (Batumi, 17-18 October, 2014) / p.h. Tbilisi, Universal, 2014. P. 292–296.

31. Лебедик Л. Использование педагогического наследия А.С. Макаренко в проектировании подготовки магистров педагогики высшей школы. *Edukacja i ekonomia*. Redakcja naukowa. V. Rajangu, T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 199–208.

32. Лебедик Л. В. Инновационные технологии обучения магистров педагогики высшей школы. *Использование инновационного потенциала вуза при подготовке бакалавров и магистров*. Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Шарипова М. М., Раджабова Р. К. Душанбе : Ирфон, 2015. С. 20–25.

33. Лебедик Л. В. Социально-профессиональное становление будущих преподавателей высшей школы. *Современные тенденции в образовании и*

науке: состояние и перспективы : Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. : в 4 т. / под общ. ред. Г. Е. Накиповой, Т. А. Ханова. Қарағанды : КЭУК, 2018. Т. 1. С. 113–117.

34. Лебедик Л. В. Требования Совета Европы к общим и профессиональным компетенциям будущих преподавателей экономики и торговли. „*Dezvoltarea relațiilor comerciale din perspectiva integrării economice a Republicii Moldova în circuitul economic internațional*”, conferință științifico-practică internațională (2017 ; Chișinău). Conferința științifico-practică internațională „*Dezvoltarea relațiilor comerciale din perspectiva integrării economice a Republicii Moldova în circuitul economic internațional*” = „*Development of trade relations from the perspective of economic integration of the Republic of Moldova in the international economy*”, September 21-22, 2017 Chișinău : [în vol.] / col. red. : Căpățînă Sofia [et al.] ; com. șt. : Larisa Șavga [et al.]. Chișinău : UCCM : INCE, 2017 Vol. 2. 2017. P. 200–203.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів монографії:

35. Лебедик Л. В., Спіріна В. В. Підготовка викладачів вищих навчальних закладів споживчої кооперації до проектування сучасних технологій навчання. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2013-2014 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 194–199.

36. Лебедик Л. В., Петренко А. І. Формування педагогічних умінь у майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі. *Зб. наук. ст. магістрів спеціальностей „Технології в ресторанному господарстві”, „Технології зберігання, консервування та переробки м'яса”, „Маркетинг”, „Педагогіка вищої школи” ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014-2015 навчального року.* Полтава: ПУЕТ, 2015. С. 163–169.

37. Лебедик Л. В., Собакар Т. М. Реалізація технології формування у студентів вищих навчальних закладів вмінь моделювання. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного*

бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2014-2015 н. р. Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 86-91.

38. Лебедик Л. В., Вароді Я. І. Інноваційні технології підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Україна Цивілізація. Том 5. Утвердження українського цивілізаційного простору : духовно-історичні передумови, сучасні тенденції та перспективи розвитку /* Карпатський університет імені Августина Волошина; Українська богословська академія; редкол. : Бедь В. В. (гол. ред.), Гайданка Є. І. (відп. секр.), Урста С. В. та ін. Ужгород : Видавничий відділ КаУ, 2016. С. 282–294.

39. Лебедик Л. В., Ковтун Н. О. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до створення позитивного професійного іміджу. *Зб. наук. ст. магістрів. Факультет товарознавства, торгівлі та маркетингу. Факультет харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу : у 2 ч.* Полтава : ПУЕТ, 2018. Ч. 2. С. 274–279.

40. Лебедик Л. В. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : науковий журнал.* Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 2. С. 72–78.

41. Лебедик Л. В. Перспективи використання європейського досвіду педагогічної підготовки викладачів економіки. *Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти : українські традиції та європейська практика : збірник наукових праць I Всеукраїнського науково-методичного семінару, 29 жовтня 2010 р.* Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011. С. 52–54.

42. Лебедик Л. В. Формування загальних і професійних компетенцій магістрів педагогіки вищої школи. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції „Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації” : Зб. наук. праць.* Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 4. С. 120–123.

43. Лебедик Л. В. Роль майбутнього викладача вищої школи у формуванні своєї індивідуальності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* : збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. М. Ічанської. К. : Аграр Медіа Груп, 2018. С. 182–187.

44. Лебедик Л. В. Особливості проектування інноваційних технологій навчання. *Дидактика : часопис* / А. Бойко (гол. ред.) ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. заг. педагогіки та андрагогіки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. „Політехнічна освіта як засіб забезпечення ринку праці в Україні” (Полтава, 19–20 листопада 2013 р.). Вип. 14. С. 104–107.

45. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів економіки на основі компетентнісного підходу. *Компетентнісний підхід до підготовки випускників вищого навчального закладу* : матеріали XXXVI міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 22–23 березня 2011 р.) в 2 ч. Ч. 1. Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. С. 174–176.

46. Лебедик Л. В. Педагогічний професіоналізм магістрів педагогіки : критерії, показники, рівні. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти* : матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, (Ірпінь, 29–30 березня 2012 р.). Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. В 4 ч. Ч. 2. секції 3, 4. С. 203–214.

47. Лебедик Л. В. Психолого-педагогічні вимоги до викладача курсів дистанційного навчання. *Якість вищої освіти : методологічні та методичні підходи щодо впровадження дистанційних технологій навчання* : матеріали XXXVIII міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 23–24 січня 2013 р.): в 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2013. Ч. 1. С. 148–150.

48. Лебедик Л. В. Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у підготовці магістрів педагогіки вищої школи. *Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. „Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі”, присвячена 125-й річниці з дня*

народження А. С. Макаренка (Полтава, 12–14 березня 2013 р.). / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2013. – С. 95–97.

49. Лебедик Л. В. Технології підготовки магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи”. *Якість вищої освіти : чинники формування конкурентоспроможності випускників* : матеріали XXXIX Міжнар. наук.-метод. конф. (Полтава, 23–24 січня 2014 р.) : у 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2014. Ч. 1. С. 205–207.

50. Лебедик Л. В. Наукові основи педагогічної практики магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи”. *Якість вищої освіти : вдосконалення змісту та організації практичної підготовки студентів* : матеріали XL Міжнар. наук.-метод. конф. (Полтава, 25-26 лютого 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 223–225.

51. Лебедик Л. В. Проблеми освітнього менеджменту у підготовці магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи”. *Менеджмент розвитку соціально-економічних систем у новій економіці* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 14-15 травня 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 169–172.

52. Лебедик Л. В. Перспективи удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Підготовка соціального педагога на засадах партнерства*. Матеріали науково-практичної конференції (Харків, 24 листопада 2015 року). За редакцією М. П. Васильєвої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2015. С. 74–75.

53. Лебедик Л. В. Сучасні наукові підходи до якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Якість вищої освіти : сучасні тенденції та перспективи розвитку освітньої діяльності вищого навчального закладу* : матеріали XLI Міжнар. наук.-метод. конф. (Полтава, 18-19 лютого 2016 р.). Полтава : ПУЕТ, 2016. С. 200–203.

54. Лебедик Л. В. Інтеграція систем професійної підготовки педагогічних працівників у Європі й в Україні. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти*

в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ, 28 жовтня 2016 р.). За заг. ред. В. В. Олійника. К. : УМО НАПН України, 2016. С. 563–568.

55. Лебедик Л. В. Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування технологій дистанційного навчання в умовах магістратури. *Дистанційна освіта : забезпечення доступності та неперервної освіти впродовж життя (E-Learning and University Education 2017)* : матеріали XLII Міжнародної науково-методичної конференції (Полтава, 9-10 лютого 2017 р.). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 233–235.

56. Лебедик Л. В. Компетентнісний підхід до проектування системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Дидактика : часопис* / О. Ільченко (гол. ред.) ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. заг. педагогіки та андрагогіки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 17 : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. із міжнар. участю „Інноваційність в освіті : пошуки і перспективи розвитку” (Полтава, 22-23 листопада 2016 р.). С. 154–158.

57. Лебедик Л. В. Ергономічні проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Превентивна безпека людини в сучасних умовах* : матеріали Міжвузівського круглого столу, присвяченого Всесвітньому дню охорони праці (Полтава, 28 квітня 2017 року). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 31–33.

58. Лебедик Л. В. Формування професійних компетенцій майбутніх викладачів вищої школи. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності і майбутнього* : збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 30-31 березня 2017 року) / ред. колегія : В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало ; укл. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 159–162.

59. Лебедик Л., Різніченко Р. Підготовка викладачів вищої школи до формування професійної компетентності майбутнього фахівця в умовах вищого професійного аграрного училища. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Софія Русова та сучасна українська освіта” та*

науково-практичного семінару „Соціалізація особистості в умовах інноваційного середовища” (Полтава, 18–19 травня 2018 р.) / за заг. ред. Куторжевської Л. І. Полтава : Полтавська спеціалізована школа-інтернат №2 І-ІІІ ступенів „Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки” імені Софії Русової Полтавської обласної ради, 2018. С. 92–94.

60. Лебедик Л. В. Принципи вимірювання якості знань як результату навчання. *Abstracts second international summer school „Educational measurement : teaching, research and practice”*. 18–25 September 2010, Foros (Crimea, Ukraine). Nizhyn, 2010. С. 36.

61. Лебедик Л. В. Дидактичні можливості електронних підручників. *Сучасна середня освіта : інновації, методологія, теорія, практика*. Тези доповідей на міжрегіональній науково-практичній конференції, 7 жовтня 2014 р. / За заг. ред. І. М. Бобер. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2014. С. 171–173.

62. Лебедик Л. В. Використання інформаційних технологій для забезпечення якості системи підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. *Інформаційні технології 2017* : зб. тез ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (Київ, 18 трав. 2017 р.). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; відповід. за вип. : М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, В. П. Вембер, О. М. Глушак, О. С. Литвин, Н. П. Мазур. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 132–134.

Навчально-методичні посібники, навчальні програми, методичні матеріали:

63. Лебедик Л. В. Сучасна освітня ситуація і складники ефективного навчання: метод. рек. до самостійного вивчення теми у змістовому модулі „Загальні основи педагогіки вищої школи” з навчальної дисципліни „Педагогіка вищої школи” для студентів спеціальності 8.18010021 „Педагогіка вищої школи” та слухачів курсів підвищення кваліфікації МІПК. Полтава : ПУЕТ, 2015. 25 с.

64. Лебедик Л. В. Розвиток комунікативних навичок викладача : метод. рек. до самостійного вивчення теми у змістовому модулі „Викладач вищого

навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу” з навчальної дисципліни „Педагогіка вищої школи” для студентів спеціальності 8.18010021 „Педагогіка вищої школи” та слухачів курсів підвищення кваліфікації МПК. Полтава : ПУЕТ, 2015. 16 с.

65. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Дипломне проектування: метод. рек. щодо виконання, оформлення та підготовки до захисту дипломної роботи на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” галузі знань 1801 „Специфічні категорії” спеціальності 8.18010021 „Педагогіка вищої школи”. Полтава: ПУЕТ, 2015. 34 с.

66. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Навчальна програма з дисципліни „Основи педагогіки” для студентів напрямку 6.040302 „Інформатика”. Полтава : ПУЕТ, 2015. 12 с.