

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

**Теорії та технології інноваційного розвитку
професійної підготовки майбутнього вчителя
в контексті концепції «Нова українська школа»**

Монографія

За загальною редакцією професора А. А. Сбруєвої

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

УДК 378.147:373.3/.5.091.12-051]-027.561:001.895(477)

ТЗЗ

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол № 10 від 29.03.2021 р.)

Рецензенти:

- Антонова О. Є.** – доктор педагогічних наук, професор,
Житомирський державний університету імені
Івана Франка;
- Заболотна О. А.** – доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, Президент
Української асоціації дослідників освіти.

**ТЗЗ Теорії та технології інноваційного розвитку професійної
підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції
«Нова українська школа: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої.
Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. – 492 с.**

ISBN 978-966-698-308-7

У монографії, що є результатом виконання колективної наукової теми кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, висвітлено широке коло актуальних проблем інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя, що стали предметом дослідження в контексті запровадження концепції «Нова українська школа». Схарактеризовано теоретичні та методичні засади бакалаврської, магістерської та докторської підготовки майбутнього вчителя до роботи у закладах шкільної і позашкільної освіти, що спрямована на формування інноваційного фахівця як агента змін.

Для викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів, широкої педагогічної громади.

ISBN 978-966-698-308-7

УДК 378.147:373.3/.5.091.12-051]-027.561:001.895(477)

© Колектив авторів, 2021
© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021

ЗМІСТ

Кривонос О.Б.	Вступ. Інноваційний учитель як агент змін у реалізації концепції «Нова українська школа»..	5
Розділ 1. Теоретичні та методичні засади бакалаврської підготовки вчителя Нової української школи.....		14
Бикова М.М.	Структурно-логічна модель формування у майбутніх педагогів професійної толерантності.....	14
Бикова М.М.	Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до формування толерантності у дітей в контексті концепції «Нова українська школа».....	39
Волошко Г.В.	Фасилітаційний підхід як умова організації реверсивного навчання майбутніх педагогів.....	61
Коваленко Н.В.	Професійна ідентичність майбутнього вчителя: орієнтири НУШ.....	83
Коваленко Н.В.	Рання професійна ідентифікація майбутніх вчителів: дослідження стану розвитку	107
Кривонос О.Б.	Педагогічна діагностика: історичні витоки, генезис, сучасні підходи в контексті концепції «Нова українська школа».....	131
Проценко І.І.	Структурно-логічна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів Нової української школи.....	169
Проценко І.І.	Формування професійних компетентностей майбутніх учителів Нової української школи у процесі педагогічної практики.....	181
Чернякова Ж.Ю.	Формування ІК компетентностей майбутнього вчителя як агента змін у контексті реалізації концепції «Нова українська школа».....	203
Розділ 2. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки вчителя Нової української школи.....		228
Бойченко М.А.	Формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки.....	228
Кривонос О.Б.	Трансформація методологічних основ підготовки майбутнього вчителя Нової української школи (на прикладі дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти»).....	250

Мартиненко О.В., Шищенко І.В., Чкана Я.О.	Цифрові інновації у професійній підготовці майбутніх учителів математики як вимога концепції «Нова українська школа».....	271
Осьмук Н.Г., Скоробагатська О.І.	Психолого-педагогічний контекст підготовки майбутніх педагогів до організації виховної роботи З дітьми покоління Z	294
Чистякова І.А.	Характеристика міжнародного досвіду магістерської підготовки педагогічних кадрів: уроки для України.....	318
Чистякова І.А.	Досвід розробки й запровадження інноваційних програм підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.....	344
Розділ 3. Теоретичні та методичні засади підготовки PhD зі спеціальності «Освітні, педагогічні науки» у контексті положень концепції «Нова українська школа».....		367
Авраменко В.В. , Сбруєва А.А.	Структурно-функціональна модель формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти: інтеграція досвіду країн Європейського Союзу	367
Сбруєва А.А., Бойченко М.А.	Реформи докторської підготовки у Європейському просторі вищої освіти: чинники, етапи та перспективи Зальцбургського процесу.....	389
Сбруєва А.А.	Університет як інклюзивна академічна громада: європейський та український досвід трансформації підготовки PhD.....	421
Огієнко О.І.	Андрагогіка як складова змісту підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.....	443
Чернякова Ж.Ю.	Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки.....	465

ВСТУП

Ольга Кривонос

ORCID ID 0000-0001-8076-32-59

ІННОВАЦІЙНИЙ УЧИТЕЛЬ ЯК АГЕНТ ЗМІН У РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНЬСКА ШКОЛА»

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя, здатного стати агентом змін у закладі освіти у складних та непередбачуваних соціально-економічних умовах, є однією з головних у освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти.

Відповідно до Закону України «Про освіту» та Концепції нової української школи, суттєво змінюються вимоги до професії вчителя. Педагог повинен виконувати одночасно декілька професійних ролей. Адже вчитель НУШ – це не просто передавач знань, це й ментор – наставник, що готовий ділитися з дитиною своїм досвідом; коуч, що допомагає учням досягати поставленої мети; тьютор, який допомагає формувати цілісну особистість, розвивати здібності, необхідні учням у подальшому житті; новатор, що у практиці викладання використовує інноваційні методи та технології навчання і каже «ні» застарілим засобам та формам навчання, а також фасилітатор, який формує позитивний клімат всередині групи, забезпечує ефективну групову комунікацію.

Учитель – це професіонал, на якому тримається реформа. Без нього будь-які зміни системи освіти будуть неможливими, тому один з головних принципів НУШ – умотивований учитель, агент змін.

Змінилася й мета освіти, на яку зобов'язаний орієнтуватися сучасний учитель. Згідно з Законом «Про освіту», метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Отже, метою української школи на сучасному етапі є формування свідомого випускника, що являє собою цілісну, усебічно розвинену,

здатну до критичного мислення особистість; патріота нашої держави з активною життєвою позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя.

Змінився також зміст навчання школярів із знанневого на компетентнісний. Компетентного учня, здатного застосувати свої знання і вміння в різних життєвих ситуаціях, може сформувавати тільки компетентний учитель. Тому успішне розв'язання завдань навчання і виховання підростаючого покоління вирішальною мірою залежить від рівня сформованості професійної компетентності учителя, готовності до міжособистого спілкування, знаходження необхідних компромісів, умінь надихати учнів до навчання і самовиховання, невтомної роботи над собою, безмежної відданості справі тощо.

Вважаємо, що вчитель повинен творчо підходити до своєї професійної діяльності з ряду взаємопов'язаних причин, які об'єднують поняття неповторності. По-перше, неповторними є як кожен учень, так і вчитель; по-друге неповторними є суб'єктивні й об'єктивні обставини організації педагогічного процесу, особливо в умовах реформи освіти; по-третє, неповторними є життєві й виробничі ситуації, в яких учителю доводиться щоразу приймати невідкладні рішення, а тому кожного разу необхідні нові підходи, нові прийоми і способи вирішення професійних завдань.

У той самий час, виконуючи функцію агента змін системи освіти, кожний педагог повинен зберегти свою індивідуальність і неповторність, свою авторську педагогічну систему, адаптовану під сучасні вимоги. Відмінними ознаками індивідуальної неповторності виступають особливості стилів мислення і діяльності, специфічно неповторні форми творчого самовираження. Як би педагог не діяв, він завжди зберігає і виявляє свою індивідуальність.

Компетентний учитель повинен вміти розв'язувати різноманітні проблеми. У педагогічній роботі будь-яка задача проблемна, тому що невідомо, чи вийде досягти педагогічної мети і забезпечити перехід учня в новий стан. При цьому, навіть, якщо задача, на погляд учителя, стандартна і він діє шаблонно (рішення приходить відразу і не

вимагає аналітичного мислення), то й за цих умов немає ніякої гарантії, що мета буде досягнута й не виникне необхідності у пошуку нових шляхів її вирішення. Навіть працюючи шаблонно, або виконуючи розпорядження алгоритмічного типу, вчитель постійно стикається з великою кількістю можливих конкретних підходів до розв'язання педагогічних ситуацій. Тому педагогічні ситуації розглядаються як проблемні і, виходячи з цього, можна зробити висновки, що педагогічна діяльність за своєю суттю завжди творча і вимагає спеціальної компетентності.

Учитель за сутністю своєї професійної діяльності є дослідником. Його дослідницька компетентність повинна забезпечити йому виконання багатьох видів педагогічної діяльності, зокрема, оцінити учня різносторонньо як цілісну особистість: рівень здібностей, психологічних утворень (знань, умінь, навичок, звичок), спрямованість особистості, відношення до навчання, спорту, дисциплінованість, чесність, колективізм, працездатність, культуру поведінки тощо; виявити ідеали і переконання учня, його принциповість; безпомилково визначити мотиви поведінки і навчання, причини занять у певних гуртках, секціях; діагностувати комунікативні риси своїх вихованців (привітність, щиросердність, відвертість, чуйність, товариськість, здатність до розв'язання конфліктних ситуацій, прагнення до лідерства, недовірливість, примхливість, жорстокість, озлобленість); оцінити емоційний стан учня (жвавість, добродушність, пристрасть); визначити силу, врівноваженість, рухомість нервової системи своїх вихованців; виявити вольові якості учня, як вимогливість до себе і до інших, рішучість, оперативність, відповідальність за слово і справу. Також необхідно вміти розглядати особистість вихованця в різних професійних і життєвих ситуаціях; діагностувати етапи розвитку учнівського колективу; здійснити критичний аналіз та оцінку професійної ситуації (задачі), виявити проблеми і суперечності у педагогічному процесі, схопити суть основних взаємозв'язків, властивих проблемі; відчувати присутність проблеми там, де здається, що «все вже розв'язано»; прослідкувати генезис педагогічних взаємодій і впливів; проаналізувати виховні явища і факти в їх цілісності, взаємозв'язку і взаємозалежності; розрізнити педагогічну істину від помилок.

Крім того, сучасний учитель повинен вміти: застосувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики навчання й виховання у конкретних педагогічних ситуаціях; бачити в явищах освітнього процесу педагогічну суть; використовувати у педагогічній практиці всі типи і способи мислення, переходити від абстрактного (ідеї) до конкретного – педагогічної ситуації – і рухатись у зворотному напрямі.

Сучасний учитель як агент змін зобов'язаний сформулювати одну із головних компетентностей учня, яка забезпечить йому можливість стати успішною людиною – це здатність учитися. Ця компетентність, зокрема, включає здатність аналізувати, синтезувати інформацію, виділяти головне, суттєве, описувати явища і процеси, здійснювати інформаційний пошук, працювати з першоджерелами, з технічними джерелами інформації, генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, уявляти, переносити знання і вміння в нові проблемні ситуації, виділяти суперечності, долати інерцію мислення тощо.

Суттєвою вимогою до сучасного вчителя як агента змін є його здатність реалізувати положення педагогіки партнерства, яка є одним із важливих пріоритетів нової української школи.

Педагогіка партнерства передбачає доброзичливість і позитивне ставлення між учителем, учнями і батьками; прояв поваги до особистості кожного; добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість їх виконання; розподілене лідерство, активність усіх учасників, дотримання права вибору; діалогова взаємодія і взаємоповага; дотримання принципів соціального партнерства (рівності сторін); довіра у відносинах (стосунках); обов'язкове виконання домовленостей тощо. Одним із принципів педагогіки партнерства є здатність педагога вести продуктивний діалог з учнями, батьками, колегами, образно і яскраво виражати свої думки за допомогою слова і невербальних засобів.

Професійне володіння словом є головним способом інтелектуального й емоційного впливу на учня. Значення слова у педагогічній діяльності вчителя неможливо переоцінити. Але мистецтвом мови володіє не кожен педагог.

Більшість шкільних конфліктів, які приносять багато лиха, мають своїм джерелом відсутність умінь вчителя говорити зі своїми учнями.

Слово дає можливість викликати потребу і мотивацію до навчальної діяльності учня, пов'язати навчальний матеріал з життям,

знайти у відомих явищах невідомі сторони, несподівані повороти, використати попередній досвід тих, хто навчається, наповнити навчальний матеріал цікавими фактами, подіями тощо.

У залежності від творчого вміння педагога володіти словом, інформація, що ним передається, може сприйматися учнем позитивно, негативно, нейтрально, а може стати фоном, пройти непоміченою. Учитель завжди повинен пам'ятати, що учень є суб'єктом словесного контакту. Тому важливою є здатність учителя не проповідувати істину, а разом з учнями виробляти загальну точку зору, створювати такі умови, щоб учень не боявся виказати сумнів, посперечатись, задати запитання.

Особливо важливе значення мають сформовані діалогічні вміння як нестандартні творчі дії, які стимулюють здатність педагогів до прийняття рішень і творчої їх реалізації у діалогічних ситуаціях. До таких умінь можна віднести: вміння стимулювати позитивну мотивацію пізнавальної діяльності, мотивувати необхідність діалогу в навчальному процесі, викликати й закріплювати інтерес до діалогу, бажання відстоювати власну позицію в діалозі; вміння контактувати з людьми, бути гнучким у спілкуванні, слухати, доступно, виразно й переконливо викладати власний погляд у діалозі; вміння організувати діалог, керувати дискусією, координувати дії та висловлювання учасників діалогу, мобілізувати увагу співрозмовника, організовувати зіткнення поглядів, попереджувати конфліктні ситуації у спорі; вміння моделювати діалог, структурувати навчальну інформацію у формі діалогу, узагальнювати й критично оцінювати факти, активізувати прийоми логічного мислення, адаптувати інформацію до можливостей аудиторії; вміння робити висновки, підводити підсумки діалогу, аналізувати результат спільної бесіди, оцінювати власні пізнавальні можливості у діалозі тощо.

Здатність педагога користуватись невербальними способами спілкування для розв'язання нестандартних задач професійної діяльності, які постійно виникають у педагогічному процесі, також є важливою характеристикою вчителя як агента змін.

Ще А. Макаренко зазначав, що не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю потрібного виразу, або стримати свого настрою. Вихователь

повинен уміти ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь повинен поводитися так, щоб кожен його рух виховував і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче.

Творчого характеру комунікативним умінням надають оптимізм і гумор педагога, які допомагають активізувати навчальний процес, будь-який вид роботи і відпочинку, попередити або безболісно ліквідувати складний конфлікт, зняти напругу.

Важливою комунікативною компетентністю сучасного вчителя є здатність до соціальної перцепції – сприйняття внутрішнього світу учня, відчуття його психічного стану, виявлення його відношення до навчального процесу і до викладача.

В основі соціальної перцепції – аналітичний підхід учителя до поведінки учня, здатність фіксувати у свідомості значимі деталі цієї поведінки, що розкривають їх внутрішній зміст.

Поганий настрій учня, пропуски ним занять, грубість можуть бути наслідком ненормального стану в сім'ї або неблагополучних відносин з іншими учнями в колективі, відхилень в стані здоров'я. Вміння зрозуміти це, виявити мотиви його вчинків, його психічний стан, проникнути в його внутрішній світ, відчутти його справжнє відношення до навчання, до вчителя, вміння сформулювати на цій основі емоційно доброзичливе відношення до учня допомагає успішно виховувати і навчати, ефективно взаємодіяти з молодою людиною.

Найважча проблема перцептивних умінь – виявити мотиви поведінки. Необхідно вміти пов'язати факти біографії учня, особливості соціального оточення особистості в сім'ї та поза нею. При вмілому аналізі можна зрозуміти процес формування особистості, передбачити її поведінку, виявити можливі відхилення. Вдумливий підхід до учня, його цілісне сприйняття можуть надати велику допомогу педагогу в налагодженні перцептивного спілкування з ним, в аналізі та прогнозуванні педагогічних ситуацій.

Однією із важливих ролей, яку повинен виконувати вчитель нової української школи як агент змін, є роль фасилітатора.

Мета учителя-фасилітатора – організувати спілкування всіх учасників обговорення, налагодити ефективний обмін думками таким чином, щоб зіткнення думок перейшли в конструктивне русло, розбіжності були успішно подолані і прийнятне рішення було виконано.

Для здійснення цієї функції вчитель повинен мати розвинені організаційні компетентності. Вони передбачають динамічну систему усвідомлених дій педагога спрямовану на організацію діяльності інших, яка ґрунтується на специфічних властивостях особистості й необхідних для цього знаннях. Зокрема, це здатність чітко, без втрати часу підготувати будь-яке навчальне заняття, класну годину, вечір відпочинку, батьківські збори, екскурсію, туристичний похід тощо. В структуру організаційних компетентностей входять такі дії: знайти кожному учню посилену і цікаву для нього справу; створити дружню обстановку в колективі; проявити творчу і виконавчу ініціативність; демонструвати активність, самостійність і наполегливість; проявляти високу працездатність і особисту організованість; досягти дидактичної мети з різним контингентом учнів і в різних психолого-педагогічних і матеріально-технічних ситуаціях; реалізувати ефективно сплановані і спрогнозовані методи, засоби, форми навчання; використати інноваційні дидактичні можливості застосованих педагогічних технологій; реалізувати основні дидактичні принципи: свідомості, активності, доступності, наочності, систематичності, міцності тощо.

Учитель нової української школи як агент змін повинен володіти інноваційними педагогічними технологіями. Особлива увага приділяється інтегрованому і проєктному навчанню з використанням комунікативно-інформаційних технологій.

Сучасний вчитель реалізує триєдину мету – навчання, виховання і розвитку особистості.

Найскладнішим є процес виховання особистості учня, який здійснюється як під час навчання, так і в позаурочний час.

Учитель-вихователь, класний керівник також повинні досконало володіти організаторськими компетентностями (роль супервайзера).

До них відносять: здатність діагностування та цілепокладання, планування та прогнозування, практично-перетворювальної (виконавської) виховної діяльності, аналізу результатів практичного вирішення виховних завдань; здатність підготувати та провести різноманітні виховні заходи (класну годину, етичну бесіду, диспут, конференцію, колективну творчу справу та інші); здатність проводити виховну роботу з дітьми з девіантною поведінкою, виховну роботу в конфліктних ситуаціях, співробітничати з батьками; здатність

організувати заходи з різних напрямів виховання (морального, національного, патріотичного, економічного, естетичного, фізичного тощо); здатність організовувати самовиховання школярів.

Учитель нової української школи як агент змін виконує функцію модератора.

Модератор – організатор групової роботи, що активізує і регламентує процес взаємодії учасників групи на основі демократичних принципів, забезпечує ділове спілкування, протоколювання процесу обговорення, проміжних і підсумкових результатів групової дискусії.

Учитель-модератор повинен вміти: планувати роботу з колективом та його активом; організувати діяльність учнівського самоврядування; залучати до роботи більшість членів колективу; стимулювати діяльність колективу; здійснювати контроль за виконанням доручень; використовувати різні методи виховання; ставити вимоги до колективу; підтримувати дисципліну в класному колективі; установлювати педагогічно доцільні відносини з колективом; використовувати різноманітні форми організації діяльності колективу; будувати і регулювати внутрішньоколективні відносини; спонукати колектив до формування традицій; формувати громадську думку в колективі; спонукати колектив до самодіяльності; аналізувати результати роботи колективу; прогнозувати подальший розвиток колективу.

Надзвичайно важливою компетентністю сучасного вчителя як агента змін є його здатність до рефлексії. Рефлексією називають розуміння самого себе та іншої людини за допомогою логіки, розуму, слова і усвідомлення того, як я в дійсності сприймаюсь і оцінююсь іншими.

Вчитель, який володіє рефлексивними вміннями на творчому рівні, багаторазово прокручує в думках власну тактику поведінки і поведінки партнера по спілкуванню, легко змінює свою поведінку при необхідності.

Рефлексивний учитель є спостерігачем або менеджером по відношенню до самого себе, своїх учинків і думок, а також дослідником по відношенню до учнів.

Учителю дуже важко виявити риси характеру, особливості поведінки учня, якщо він погано знає самого себе, свої сильні і слабкі сторони, особливості поведінки у конфліктних ситуаціях. Зрозуміти досить

точно внутрішній стан іншої людини можливо, тільки спираючись на власні індивідуально-психічні особливості, адекватно оцінюючи свій психічний стан, добре знаючи властивості власної особистості.

Моральна вихованість, культура поведінки вимагають реалістичної самооцінки своєї діяльності. Необхідно добре знати які якості в собі виховувати, а які долати.

Володіння рефлексивними компетентностями передбачає: уміння адекватно оцінювати власну педагогічну діяльність за результатами навчально-виховного процесу; об'єктивно оцінювати рівень свого професіоналізму в галузі фахової діяльності; готовність до високої самореалізації, самокритичності, самоспостереження в професійній діяльності; здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від зовнішніх чинників, які провокують емоційний зрив; володіння високим рівнем інтуїтивної рефлексії щодо здійснення процесу навчання і виховання учнів; уміння вчителя постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають та інтерпретують його образ і поведінку вихованці; уміння утримувати стійку професійну позицію, відстоювати головні наукові принципи педагогіки; уміння накреслити перспективу і шляхи власного професійного розвитку у вибраній спеціальності.

Відповідно до Концепції нової української школи, до рис, притаманних сучасному вчителю відносять: креативність, оптимальність, нестандартність, конкурентоспроможність, уміння взяти на себе ініціативу в реалізації задуманого, ентузіазм, новаторство, творчість, об'єктивність, перфекціонізм, оптимізм, інноваційність, ініціативність, толерантність.

Ми усвідомлюємо, що представлена характеристика не відображає всього багатства і різноманітності професійних компетентностей сучасного педагога, необхідних в реальній практиці освітнього процесу в умовах змін.

Таким чином, можна зробити висновок, що вчитель нової української школи як агент змін в ній – це багатогранна, умотивована особистість, професіонал, який розвиває особистість учня, забезпечує його самореалізацію. Через учителя суспільство будує нову школу і нове ставлення до суспільства до неї. Щоденний труд учителя – це знахідки, інновації. Досягнення вчителя – це успіхи його учнів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ БАКАЛАВРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Марія Бикова

ORCID ID 0000-0002-0386-1856

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/014-038

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Предметом дослідження є професійна толерантність як одна з найважливіших педагогічних якостей та загальнокультурних компетенцій випускника сучасного вишу. Метою роботи є обґрунтування необхідності теоретичного аналізу проблеми формування педагогічної толерантності та розробка моделі формування толерантності майбутніх педагогів. При проведенні дослідження був застосований комплекс методів, відповідних дослідницьким завданням: вивчення і аналіз філософської, педагогічної та психологічної літератури; вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду; соціологічні методи (бесіди, анкети, інтерв'ю); спостереження. Модель має таку структуру: визначено етапи (підготовчий, усвідомлення проблеми педагогічної толерантності та формування толерантної поведінки, оцінно-рефлексивний); для кожного етапу сформульовано мету, обрано провідний компонент педагогічної толерантності, над формуванням якого працюємо насамперед, запропоновано комплекс методів та прийомів.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, педагогічна толерантність, складові педагогічної толерантності, компетенції.

Mariia Bykova. Structural-logical model of formation in future teachers of professional tolerance.

The subject of the research is professional tolerance as one of the most important pedagogical qualities and general cultural competencies of a modern university graduate. The aim is to substantiate the need for theoretical analysis of the problem of formation of pedagogical tolerance and the development at the initial stage of a model of formation of tolerance of future teachers. The study used a set of methods relevant to the research objectives: the study and analysis of philosophical, pedagogical and psychological literature; study and generalization of advanced pedagogical experience; sociological methods (interviews, questionnaires, interviews); observation. The model has the following structure: stages are defined (preparatory, awareness of the problem of pedagogical tolerance and formation of tolerant behavior, evaluation-reflexive); for each stage the purpose is formulated, the leading component of pedagogical tolerance is chosen, on which formation.

Key words: olerance, intolerance, pedagogical tolerance, components of pedagogical tolerance, competence.

Постановка проблеми. Проблема цивілізованого, мирного, заснованого на прийнятті людини у її розмаїтті існування представників різних національних, релігійних, соціальних груп в контексті сучасної дійсності як у світі, так і в нашій країні характеризується неоднозначністю контексту, що безперечно впливає на рівень міжособистісного взаєморозуміння, та неодмінно позначається на якості як одержуваної освіти так і на наданні освітніх послуг на всіх рівнях.

Тому на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти одним з пріоритетних напрямів має бути підготовка фахівців, здатних здійснювати складні професійні завдання в умовах різнорівневого, соціально детермінованого середовища. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають здатність педагогів успішно долати труднощі, що пов'язані з особливими умовами педагогічного середовища.

Нова українська школа вимагає модернізації всієї освітньої галузі, а від її фахівців - умінь і навичок створювати професійну діяльність у неоднорідному середовищі з урахуванням особливості соціокультурної ситуації розвитку суспільства, керуючись принципами толерантності, на основі діалогу і співпраці, здатності і готовності враховувати особистісні та соціальні відмінності суб'єктів освіти.

Таким чином, запровадження поняття «педагогічна толерантність» у освітній контекст та наповнення його новітнім змістом у сьогоденні є актуальним і визначається гуманістичною спрямованістю педагогічної діяльності, а також її спеціальним змістом, що обумовлює певні вимоги до професійно важливих якостей фахівців в освітній галузі.

Умови розвитку суспільства завжди висувають нові вимоги до педагога, що передбачає в тому числі і формування педагогічної толерантності. Толерантність, з одного боку, – це засіб досягнення певних виховних та освітніх завдань, а з іншого – одна з провідних цілей процесу виховання. Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності є прийняття дитини такою, яка вона є. Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови власної поведінки по відношенню до дітей, досягає більшої результативності.

Поняття «толерантність» увійшло в освітній процес закладів вищої освіти порівняно нещодавно. Однак воно є провідним орієнтиром демократичного суспільства, без якого неможливо уявити собі сучасний освітній процес, адже толерантність сприяє

подоланню різноманітних конфліктів: етнічних, соціальних, міжособистісних тощо.

Сучасні умови розвитку суспільства ставлять нові вимоги до педагога, що неодмінно передбачають формування толерантності. Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури можна помітити, що поняття «толерантність» не має однозначного визначення.

Аналіз наукової літератури та вивчення педагогічної практики дозволяє стверджувати, що освіта як сфера трансляції культури сприяє створенню необхідних умов для навчання продуктивному вирішенню ситуацій конфлікту і напруженості, що виникають на підставі відмінностей. Однак нерозвиненість толерантного мислення у педагогів, недосконалість регулятивних, організаторських, управлінських, комунікативних навичок з позиції толерантної взаємодії, умінь саморегуляції у процесі педагогічного спілкування, недостатнє володіння способами вирішення напружених, конфліктних ситуацій призводять як до зниження ефективності освітнього процесу, так і до конфліктних відносин безпосередньо у педагогічному процесі. Щоб нівелювати ці негативні прояви вчитель повинен володіти однією з найважливіших педагогічних якостей – педагогічною толерантністю.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню професійно значущих якостей педагогічних працівників, їх професійної культури взагалі присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів (Ф. Бухбергер, Д. Зинов'єв, І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, К. Фрай, Є. Шиянов та ін.). Також останнім часом можна ознайомитися з дослідженнями, присвяченими формуванню толерантності як професійно важливої якості особистості педагога (М. Перепеліцина, С. Данилова, А. Погодіна, С. Бондирєва та ін.). При цьому поруч з поняттям «педагогічна толерантність» (М. Перепеліцина, О. Шавріна та ін.), нерідко вживається словосполучення «толерантність педагога», яке використовується авторами (Г. Безюльова, Н. Морєва, Г. Шеламова та ін.) як синонім першого.

Дослідниками доводиться необхідність подальшої розробки проблеми формування педагогічної толерантності у структурі професійно значущих властивостей на основі особистісно-діяльнісного (І. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), професійно-особистісного (І. Гусєв, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.),

акмеологічного (І. Баткіна, Н. Кузьміна, А. Реан, Є. Степанова та ін.), деонтологічного (Ю. Азаров, Ш. Амонашвілі, К. Левітан і ін.), прогностичного (О. Абдулліна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.), культурологічного (З. Абросимова, В. Андреев, В. Біблер, А. Орлов, А. Піскунов та ін.), аксіологічного (С. Верпшовський, В. Гинецинський та ін.), компетентнісного (І. Агапов, Г. Селевко, В. Шепель, С. Шишов та ін.) підходів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми формування педагогічної толерантності та розробці моделі формування толерантності майбутніх педагогів.

При проведенні дослідження був застосований комплекс **методів**, відповідних дослідницьким завданням: вивчення і аналіз філософської, педагогічної та психологічної літератури; вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду; соціологічні методи (бесіди, анкети, інтерв'ю); спостереження.

Виклад основного матеріалу

1. Визначення та структура педагогічної толерантності.

Специфічною характерною особливістю професійної діяльності педагогів є те, що вона відбувається в умовах, які характеризуються певним ступенем невизначеності: непередбачуваністю ситуацій спілкування з учнями, особливостями психологічного складу і психічної організації індивідуумів, неявно вираженими ознаками належності до тієї чи іншої культурної спільноти, субкультурної групи тощо. Тому особливу актуальність набуває здатність педагога успішно долати невизначеності навчального середовища. У зв'язку з цим нам імпонує теза Н. Круглової з приводу того, що «толерантність до невизначеності є базою для всієї культурогенетичної активності людини, а подолання невизначеності, створення проєкту щодо визначення її є проявом когнітивних, творчих та евристичних здібностей людини, що дозволяють спрямувати культурогенез шляхом не тільки трансформаційного, а й переважно інноваційного розвитку» (Круглова, 2011).

Підтвердження запропонованого положення автор бачить у природній терпимості членів суспільства один до одного, в універсальності даного соціального феномена у будь-який період історичної епохи. І саме толерантність як культурна універсалія, що забезпечує стабільність, цілісність, ресурс пристосування і виживання

суспільства, лежить в основі розвитку будь-яких суспільних відносин (Круглова, 2011).

Поділяючи точку зору А. Асмолова та співавторів з приводу трактування толерантності з точки зору активної життєвої позиції особистості (Асмолов, 2001), деякі дослідники (Шкуратова, 2003) вважають, що толерантність починається вже з нейтрального ставлення до людей, при цьому виділяють ознаки толерантного мислення, а саме:

- здатність стати на точку зору іншої людини, тобто децентрація на протипагу інфантильному егоцентризму;
- здатність виділяти в об'єкті, що оцінюється, істотні та другорядні ознаки;
- здатність до амбівалентності сприйняття об'єкта, за яким людина може бачити одночасно як позитивні, так і негативні характеристики, на протипагу чорно-білому унівалентному сприйняттю;
- здатність встановлювати схожість і відмінності між одними й тими ж об'єктами на різних підставах, утворюючи різні угруповання;
- гнучкість мислення, що полягає у готовності змінити свої уявлення про об'єкт у зв'язку з отриманою новою інформацією, на протипагу ригідності (Шкуратова, 2003).

Що стосується педагогічних працівників, то толерантність у широкому соціальному значенні по відношенню до цієї категорії розглядається як певна моральна якість особистості, яка характеризує терпиме ставлення до інших людей незалежно від їх етнічної, національної, культурної приналежності, поглядів та звичок. Це форма цивілізованого сприйняття дійсності, цивілізованого ставлення до всього «іншого», «чужого». Вона виявляється у ставленні до особливостей різних культурних груп та їх представників і виражається у прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску методами роз'яснення та переконання (Зиновьев, 2005).

Зазвичай тлумачення визначення толерантності залежить від тієї сфери, в якій відбувається дослідження зазначеного феномену. Поняття «толерантність» досліджують у різних науках: філософії, педагогіці, психології, медицині, етиці, політології тощо. Ми поставили задачу схарактеризувати дане поняття як педагогічне явище.

У педагогіці толерантність як професійний феномен вивчається відносно нещодавно. Усвідомлення толерантності як поваги і визнання рівноправності, відмови від домінування і примусу, визнання багатомірності і різноманітності людської культури, норм, релігій; відмова від пізнання цього розмаїття у стандартах однаковості або у перевазі однієї точки зору відображено у працях А. Асмолова (Асмолов, 2000), і Г. Солдатової (Солдатова, 2006).

Привертає увагу протилежна позиція А. Реана щодо аналізу взаємозв'язку понять «терпимість» і «толерантність». Він вважає, що поняття толерантності психофізіологічне і означає пом'якшення реагування на будь-який несприятливий фактор, як результат зменшення сприйнятливості щодо його впливу (Реан, 2007). Поняття «терпимість» є більш загальним. Терпимість розуміється як властивість особистості, що об'єднана зі ставленнями до різноманітних суджень, неупередженості при оцінці людей і подій.

На думку А. В. Петровської, толерантність доречно аналізувати як педагогічну стабільність при наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася у результаті зменшення сприйнятливості до їх періодичного впливу (Петровська, 2005).

Справжня толерантність забезпечується внутрішньою духовною свободою людини, яка може не завжди збігатися зі свободою зовнішньою (політичною, економічною).

З точки зору А. Асмолова (Асмолов, 2000), толерантність розуміється не як непохитне правило або готовий до вживання рецепт, не як примусова вимога під загрозою покарання, а як вільний і відповідальний вибір людини «ціннісного толерантного ставлення до життя».

Звідси постає проблема виявлення основних компонентів педагогічної толерантності, що сприяють успішності виконання професійної педагогічної діяльності у закладі освіти. Аналіз літератури дозволив виявити, що педагогічна толерантність знаходиться у тісному взаємозв'язку з професійно важливими якостями особистості педагога, а саме: емпатійністю, альтруїзмом, креативністю, наявністю сенсу життя, внутрішнім локусом контролю, сприйняттям і розумінням невизначеності, конфліктостійкістю, фрустрацією, здатністю до рефлексії, психологічною стійкістю, адекватною самооцінкою. Толерантність як складова психологічної культури людини сприяє

спокійному засвоєнню знань і коректній, безконфліктній участі у комунікації на будь-якому рівні міжособистісної взаємодії (Селіна, 2013).

Однак дослідники також зазначають, що у реальному житті педагоги «частіше демонструють адаптивну модель поведінки, основою якої є стандартизація внутрішнього світу, відсутність чітко вираженої професійної позиції, підпорядкування зовнішнім обставинам у вигляді виконання соціальних вимог, очікувань і норм, домінування консерватизму, авторитаризму, умовностей та формально-інструктивних приписів. У свідомості накопичуються безособові форми поведінки» (Безюльова, 2003). Необхідно відзначити, що вироблення толерантного ставлення до співрозмовника як до суб'єкта професійної діяльності, успішність толерантного спілкування і взаємодії досягаються не лише за допомогою психотехніки і тренінгів, а й тим, наскільки педагог усвідомлює глибину і складність проблеми і здатний її проаналізувати.

Розглядаючи проблематику толерантної взаємодії у просторі полікультурної школи, Т. Міхеєва зазначає, що толерантність учителя може виявлятися у двох аспектах – діяльнісному (у формах поведінки, діях людей по відношенню один до одного) і комунікативному (у формах міжособистісного, міжнаціонального, міжгрупового спілкування). Комунікативний аспект толерантності – це здатність особистості і суспільства в цілому до нормативного, етикетного, безконфліктного спілкування; формування у всієї лінгвокультурної спільноти в цілому вміння слухати співрозмовника і поважати його думку, зберігати спокій під час суперечки і конфлікту; вміння спокійно й етично проводити міжособистісну суперечку та публічну дискусію (Міхеєва, 2011).

Отже, неоднозначність у визначенні сутності толерантності взагалі і педагогічної толерантності зокрема обумовлює необхідність не тільки розкриття сутності поняття «педагогічна толерантність», а й уточнення його структури. Ми розглядаємо педагогічну толерантність як особливий вид толерантності, зміст якого обмежений специфікою професійно-педагогічної діяльності. Тобто, під педагогічною толерантністю ми розуміємо інтегративну професійно важливу якість особистості фахівця сфери освіти, в основі якої лежить система гуманістичних цінностей, наявність у фахівця сфери освіти внутрішньої настанови на прийняття кожного учасника освітнього процесу, обумовлені здібності та вміння ґрунтувати свою поведінку на основі

розуміння, визнання й прийняття всіх учасників освітнього процесу у всьому різноманітті їх особистісних та соціальних відмінностей. Будова педагогічної толерантності містить в собі соціальний і психологічний компоненти, які виявляються у визначеній поведінці педагога. Психологічний компонент педагогічної толерантності передбачає позитивне ставлення як до себе, так і до життя й до професійної діяльності, а також здатність протистояти, витримувати несприятливі впливи освітнього середовища. Соціальний компонент полягає у позитивному ставленні до відмінностей учасників освітнього процесу, до соціальних та особистісних ознак на підставі визнання, розуміння й прийняття цих відмінностей.

Педагогічна толерантність передбачає визнання фахівцем права кожного учасника освітнього процесу на особисту думку, але не зобов'язує приймати ані його судження, ані його манеру поведінки під час висловлювання цього судження, якщо воно йому не до вподоби, або прямує у зворотньому напрямі з моральними нормами. Толерантність педагога передбачає можливість поважати людину за наявність у нього особистої думки, але не приймати цю думку, визнавати його право бути іншим, але не примирятися з проявом його негативних властивостей особистості. Суперечки з приводу розходження думок не повинні переходити у площину оцінки особистості. Будь-яка поведінка, будь-яка форма міжособистісних відносин – це є прояв властивостей особистості. І тут потрібно дотримуватися моральних та етичних норм взаємин. Якщо вони порушуються, не слід терпіти.

Специфіку педагогічної діяльності можна визначити через її високу, остаточну мету, мотив-мету (за А. Леонтьєвим), яка є підсумком привласнення особистістю суспільно та історично зумовленої функції педагогічної діяльності. Досягнення цієї остаточної мети педагогічної діяльності – це формування і розвиток особистості дитини. Вона може здійснюватися лише за умов організації взаємодії, що відповідає характеру співробітництва, співтворчості педагога і учнів (а також тих, хто навчається, між собою). Отже, завдання вчителя – не пристосовувати учня до навчального матеріалу, а «зміст освіти підпорядкувати його розвитку як найвищій меті» (Каверзіна, 2017).

Розглядаючи особливості толерантності вчителя у педагогічному процесі, Ю. Поваренков виокремлює два види толерантності педагога:

соціальну (або соціально-психологічну) і психологічну (або психофізіологічну). Присутність соціальної толерантності дозволяє педагогу результативно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість вчителя до чисельних професійних стресів та сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. Ю. Поваренков пропонує виділяти в соціальній толерантності такі структурні компоненти:

1) динамічні – це динамічна сторона толерантності, що визначається змістом мотиваційної сфери вчителя (готовність прийняти учня таким, яким він є), системою його цінностей, інтересів, переконань та соціальних настанов;

2) операціональні – операціональне підґрунтя соціальної толерантності складають конкретні знання, вміння та здібності (знання про психологічні особливості людей, здатність спілкуватися з різними людьми, здатність контролювати процес спілкування та ін.) (Каверзіна, 2017).

Таким чином під педагогічною толерантністю доцільно розуміти продуктивне володіння вміннями і навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; настанову на терпимість як активну позицію щодо розвитку толерантності власної особистості, особистості учнів та їх батьків; як якість особистості; як норму власної поведінки, що являє собою одну зі складових педагогічної етики. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і виявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірливе спілкування.

Педагогічна толерантність виступає як інтегруюча форма, якій притаманні риси усіх видів і рівнів толерантності, яка визначається цілями, завданнями та особливостями педагогічної діяльності педагога й усім різноманіттям педагогічних ситуацій, яка є професійно-особистісною якістю вчителя.

Аналізуючи структуру толерантності, необхідно виокремити такі функції толерантності:

- мотиваційна (визначає склад і силу мотивації соціальної діяльності та поведінки, сприяє розвитку життєвого досвіду, тому що дозволяє особистості прийняти інші точки зору і бачення вирішення;
- інформаційна (розуміння ситуації, особистості іншої людини);

- регулятивна (толерантність має тісний зв'язок з вольовими якостями людини: витримкою, самовладанням, саморегуляцією, які формувались у процесі виховання);

- адаптивна (дозволяє особистості виробити в процесі спільної діяльності позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, яку здійснює особистість, до об'єкту і суб'єкту спільних відносин).

Нам видається цікавою думка філософа В. Лекторського, згідно з якою толерантність може бути представлена у чотирьох можливих формах:

- байдужість (толерантних відносин у подібній формі цілком і повністю достатньо у тому випадку, коли справа стосується відмінностей у традиціях, судженнях, поглядах);

- повага до іншого, якого я разом з тим не можу розуміти та з яким не можу взаємодіяти (така форма толерантності може існувати в науці і культурі: всі наукові погляди та культурні традиції рівні, але разом з тим несумісні);

- поблажливість до слабкості інших, яка поєднується з певною частиною презирства до них;

- розширення особистого досвіду та критичний діалог (здатність подивитися на іншого з його точки зору й тим самим побачити слабкість власної позиції) (Лекторський, 2011).

На думку В. Лекторського, тільки останній вид толерантності може привести до конструктивного діалогу.

Що стосується тлумачення поняття толерантності у філософії, то тут принаймні виділяють п'ять рівнів толерантності: соціальний, цивілізаційний, етнічний, міждержавний та індивідуальний.

Толерантність цивілізаційна має на увазі ненасильство у контактах різноманітних культурних світів (цивілізацій). Тому цивілізаційний вимір толерантності, як найбільш загальний рівень її існування, вважається умовою творчого розвитку «культури світу» (термін ЮНЕСКО) у сьогоденні.

Толерантність у міжнародних відносинах є договором співпраці і миролюбного співіснування країн незалежно від їх розміру, економічного розвитку, етнічної або релігійної приналежності їх мешканців.

Соціальна толерантність зумовлюється як ненасильницьке, шанобливе ставлення між різноманітними соціальними групами,

виступає гарантом гармонійних відносин у суспільстві. Вона спрямована на рівновагу у суспільстві і визнає право на об'єднання людей для захисту своїх прав та інтересів. У соціально-спрямованому суспільстві створюються умови для формування толерантної поведінки особистості, її відповідальності.

На індивідуальному рівні толерантність є нормою поведінки відповідальної особистості. Толерантність у стосунках людей, що відрізняються своїми поглядами та манерами, вимагає усвідомлення того, що правда не може бути елементарною, що вона багатогранна і зустрічаються інші переконання, здатні пролити світло на той чи інший її бік.

На нашу думку заслуговує на увагу підхід К. Крутової, яка виділяє такі рівні толерантності.

1. Рівень стримування негативного реагування щодо морально значущого фактору, який проминає насильство (рівень прояву терпимості). Принаймні необхідно враховувати, що терпимість є виразом вільної емпатії, не може зароджуватися загрозою, благанням, наслідуванням. За терпимість можуть бути неправильно прийняті: надія на автоматизм долі, сповільненість реакції, нездатність до ціннісного розрізнення, цинічна байдужість, нерішучість. А. Зімбুলі виділяє такі види терпимості (Круглова, 2011):

- квазітерпимість – види стриманості, які зовнішньо демонструються як терпимість, але є уявними, несправжніми; ймовірні мотиви такої поведінки – самореклама, віра в автоматизм подій, прагматизм, потурання, конформізм;

- псевдотерпимість – випадки усвідомленого введення будь-кого в оману; мотивація – вдавання;

- «негативна» терпимість – терпимість, що має показний характер, а також злісне невтручання; мотивація - налагоджена помста, злісна стриманість;

- «позитивна» або справжня терпимість визначена такими мотивами, як увага, турбота про адресата, допомога, симпатія, розуміння.

2. Рівень готовності до взаєморозуміння та розуміння іншого на підставі загальнолюдських цінностей, а також визнання за ним права на існування.

3. Рівень критичного діалогу та розширення особистого досвіду на основі критичного усвідомлення (Крутова, 2002).

Окремим компонентом педагогічної толерантності виступає толерантність у спілкуванні (комунікативна толерантність), яку можна вважати основою толерантної культури педагога. Власне, в цьому різновиді педагогічної толерантності найбільш яскраво виявляються всі найважливіші аспекти проблеми. Комунікативна інтолерантність виявляється у ситуаціях, коли партнери по спілкуванню знаходяться на різних рівнях розвитку і сприйняття дійсності. Якщо мова йде про процес педагогічного спілкування, то нетерпимість може бути породжена причинами психологічних відмінностей (відмінності у рівнях інтелектуального розвитку, відмінності темпераментів, відмінності естетичних і моральних аспектів). Толерантність у педагогічному спілкуванні – це комплексне поняття, воно має морально-етичний характер, а також професійні риси педагога в найвищому сенсі цього слова.

Комунікативна толерантність педагога – це його вміння побудувати педагогічне спілкування на рівні діалогу та рівноправних взаємин, заснованих на довірі та доброзичливості. Діалог – це найбільш простий, повноцінний й розвиваючий спосіб спілкування.

Професійно-педагогічна толерантність – це не тільки терплячість, психічна незмінність, але й витриманість, правильність, почуття такту, гуманізм, доброзичливість, спостережливість, близькість до учнів, мудре терпіння, чуйність, вимоглива доброта, відсутність фальші у взаєминах та спілкуванні з учнями. Проте, без комунікативної толерантності (знання педагогом основ культури мовлення, володіння риторичними навичками, вміле застосування норм мовного етикету та ін.) професійно-педагогічна толерантність навряд чи відбудеться.

Навички толерантності сприяють безконфліктній участі у будь-якій комунікації. А провідним соціальним інститутом, що сприяє розвитку толерантних навичок майже з самого початку, є освіта, в якій продуктивно застосовується діалог, співпраця, повага між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Таким чином, психологічний аналіз прояву толерантності у процесі педагогічної діяльності вчителя свідчить про те, що вона є професійно значущою якістю особистості вчителя та впливає на ефективність його праці, а також на взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Виходячи з цього, під педагогічною толерантністю доцільно розуміти володіння вміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; настанову на толерантність як на активну позицію щодо формування толерантності власної особистості, особистості учнів і їх батьків; як якість особистості; як норма поведінки, що являє собою складову педагогічної етики. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і виявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірче спілкування.

Педагогічна толерантність виступає як інтегруюча форма, що містить у собі риси всіх видів і рівнів толерантності, визначається цілями, завданнями та особливостями педагогічної діяльності вчителя й усім різноманіттям педагогічних ситуацій, є професійно-особистісною якістю вчителя.

За умови визначення педагогічної толерантності професійною толерантністю, ми вважаємо за необхідне проаналізувати таке поняття, як «професійно важлива якість вчителя». Взагалі проблема професійно важливих якостей педагога освітлена в працях Н. Кузьміної, В. Мерліна, П. Ананьєва, В. Гаєвської та ін.

Значущим для досягнення мети нашого дослідження є вивчення сутності поняття «професійна толерантність». Ми погоджуємося з О.Харламовою, Р. Торосян, Н. Жердевою, що професійна толерантність - «інтеграційна характеристика фахівця, відсутність схильності до екстремізму, конструктивна поведінка у ситуації професійного конфлікту». Професійна толерантність – це професійно важлива якість, яка допомагає фахівцеві у вирішенні професійних завдань. Професійно важлива якість, за визначенням В. Шадрикова, – це «цілісне особистісне утворення, сформованість якого забезпечує успішне здійснення даної професійної діяльності» (Вонєва, 2016). Таким чином, професійну толерантність можна розглядати як інтегративну характеристику, професійно важливу якість, наприклад, юриста, педагога тощо. Тоді мова може йти про юридичну толерантність, педагогічну толерантність. Їх можна розглядати як різновиди професійної толерантності.

У дослідженнях О.Харламова, О. Нурлігаянковой, М. Перепеліцина та ін. педагогічна толерантність визначається як «інтегративна професійно значуща якість особистості фахівця сфери освіти», «професійна

здатність вчителя встановлювати діалогічні відносини з суб'єктами освіти», «що несе в собі риси всіх видів і рівнів толерантності, яка визначається цілями, завданнями та особливостями педагогічної діяльності вчителя і всім різноманіттям педагогічних ситуацій, є професійно-особистісною якістю вчителя» (Воднева, 2016). Однак дослідження поняття толерантності показало, що педагогічна толерантність як різновид професійної толерантності може виступати не тільки як характеристика вчителя. Реалізація педагогічних функцій: освітньої, організаційної, прогностичної, інформаційної, комунікативної, контролюючої та ін. надає підстави розглядати педагогічну толерантність як інтегративну особистісну якість представника будь-якої професії сфери «людина - людина»: лікаря, юриста, педагога, психолога, продавця, менеджера. У будь-якому з напрямків сфери «людина - людина» фахівець повинен опанувати не тільки професійні знання та вміння своєї професії, а й знання та вміннями щодо роботи з людьми. Звідси витікає припущення, що успішне виконання професійних обов'язків можливе лише у тому випадку, коли буде почута та зрозуміла інша людина, будуть враховані його особливості та побажання, встановлений контакт. Лікар, продавець, менеджер тільки тоді будуть успішними, коли прагнуть зрозуміти клієнта, прислухаються до його побажань, враховують його особистісні особливості. Слід також зауважити, що фахівці сфери «людина - людина» повинні бути доброзичливими, виявляти до людей інтерес, співчуття, співпереживання, а також бути емоційно стійкими, володіти самоконтролем, витримкою, бути комунікабельними. Тобто основним для працівника даної сфери є взаємодія з іншими людьми.

Отже, проаналізувавши сутність поняття «толерантність», можна стверджувати, що співпереживання, прагнення зрозуміти, виявлення інтересу до людей, емоційна стійкість – все це прояви толерантності.

Проаналізувавши підходи до визначення поняття «толерантність», розглянувши різні види толерантності, ми дійшли висновку, що педагогічна толерантність як різновид професійної толерантності є одночасно і міждисциплінарним феноменом, що несе в собі сенс не стільки зв'язку з професією педагога, скільки з педагогічними функціями. Вважаємо, що педагогічну толерантність доцільно розглядати як інтегративну професійно важливу якість особистості, яка

виявляється у конструктивній взаємодії з людьми-представниками різних культур, конфесій, націй, поглядів, думок, що дозволяє з використанням педагогічних засобів вирішувати професійні завдання, незалежно від сфери застосування. Ми вважаємо, що володіння педагогічної толерантністю є важливою професійною якістю фахівців професій сфери «людина - людина». Педагогічна толерантність є тією якістю, яка може допомогти при вирішенні професійних завдань.

Таким чином, поняття «педагогічна толерантність» можна вважати міждисциплінарним феноменом, так як, будучи одним з видів толерантності, вона, з одного боку, виступає як об'єкт вивчення різних наук, а з іншого боку, є професійно важливою якістю різних представників сфери «людина - людина».

2. Модель формування педагогічної толерантності

Зміст педагогічної толерантності і технології її формування у майбутніх педагогів розглядаються у наукових працях фахівців (Г. Караханова, Б. Шамхалова, Є. Холявіна), а дослідження, що присвячені питанням формування педагогічної толерантності у системі професійної підготовки, підкреслюють актуальність даної проблеми у сьогоденні і надають підстави для розробки моделі педагогічної толерантності майбутніх педагогів, що дозволить більш чітко розуміти феномен педагогічної толерантності, розробляти та застосовувати технологію її формування. (Караханова, 2016)

Спираючись на проведене теоретичне й практичне дослідження та в рамках компетентнісного підходу, ми вважаємо за необхідне визначати педагогічну толерантність як один з елементів компетентності майбутніх педагогів, що виявляється в шанобливому ставленні до особистості учня (дитини), емпатійному розумінні його, заснованому на знаннях індивідуальних і вікових особливостей дітей, установку на діалог у взаємодії з учнями з метою організації педагогічних умов успішного особистісного розвитку учня. Педагогічна толерантність є професійною якістю особистості педагога, і необхідність її формування у студентів педагогічних вишів підтверджують сучасні вимоги до випускників педагогічних вузів (Концепція НУШ, Закон Про освіту, Закон про Вищу освіту). Комплекс перерахованих факторів зумовив розробку моделі педагогічної толерантності у контексті компетентнісного підходу.

Толерантність - одна з загальнокультурних компетентностей, якою повинен володіти випускник сучасного вишу.

Формування толерантності, на нашу думку, буде проходити найбільш ефективно на основі розробленої нами моделі формування толерантних якостей особистості. За основу нами була взята будова педагогічного процесу: цільовий, змістовний, діяльнісний, результативний компоненти. Звідси ми запропонували модель, яка складається з трьох етапів: підготовчого, усвідомлення проблеми педагогічної толерантності та формування толерантної поведінки, оцінно-рефлексивного. На кожному етапі було визначено мету, провідний компонент педагогічної толерантності, над формуванням якого працюємо насамперед, які методи та прийоми застосовуємо.

1 етап - підготовчий. Мета та завдання: на даному етапі має бути сформована мотивація до більш глибокого вивчення запропонованого питання, визначається рівень знань студентів щодо проблеми толерантності, стосунки між студентами, що належать до різних соціальних та культурних груп, національностей, ознайомлення з правилами роботи, встановлення першого контакту, зняття напруги, психологічних та комунікативних бар'єрів, формування групової згуртованості.

Провідний компонент педагогічної толерантності, над яким ми цілеспрямовано працюємо на даному етапі - мотиваційний. Відповідно, він включає до себе відбір і структурування змісту психолого-педагогічних дисциплін, професійної культури та етики тощо. Елементи моделі формування педагогічної толерантності майбутніх педагогів ОР «Бакалавр» можливо реалізовувати під час вивчення таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Педагогічна творчість», «Порівняльна педагогіка» тощо. Що стосується студентів ОР «Магістр», то тут елементи моделі формування педагогічної толерантності можливо реалізовувати під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Комунікація в навчанні», «Професійна культура класного керівника, вчителя, вихователя», «Технології ефективної педагогічної взаємодії в закладах освіти» тощо. На цьому етапі важливо піднімати такі проблеми, як формування етнічної самосвідомості особистості, культури міжнаціональних відносин, толерантності, проблеми націоналізму та екстремізму тощо.

На першому етапі відбувається усвідомлення проблеми толерантності, формується потреба і інтерес до питань педагогічної толерантності, проводиться робота, спрямована на розвиток у майбутніх педагогів мотиваційних процесів, пізнання особистісних особливостей, розвиток рефлексії. Основний вплив спрямовано на мотиваційну і когнітивну включеність педагогів у систематичне опанування педагогічних, психологічних та етичних знань. Особливу увагу було приділено розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів, створювалися умови для розвитку їх діяльнісної, комунікативної компетентності, а також потреби у самопізнанні, саморозвитку та рефлексії.

Факторами і механізмами формування педагогічної толерантності на цьому етапі стають установка педагогів до вивчення проблеми толерантності та педагогіки толерантності, мотивація, педагогічна спрямованість, децентрація.

Комплекс методів та прийомів впливу визначається завданнями кожного етапу процесу формування педагогічної толерантності. На першому етапі - це спостереження, тести, опитувальники, бесіди, тренінгові ігри та вправи, аналіз конкретних ситуацій, бесіди, дискусії, діалоги, мотиваційний тренінг.

2 етап – усвідомлення проблеми педагогічної толерантності та формування толерантної поведінки. Метою є формування теоретичних знань з проблеми толерантності та практичних умінь з проблеми. На другому етапі необхідно створити передумови для вироблення вміння розуміти іншу людину й контролювати власний емоційний стан. Вона включає усвідомлення проблеми толерантності, зниження тривожності, прагнення до самопізнання та самозміни, відпрацювання розуміння меж толерантності, формування взаєморозуміння та ефективної взаємодії. Для того, щоб поводитися правильно, необхідно для себе визначити критерії поведінки. Джерела отримання знань про норми та правила толерантної поведінки різноманітні: слово педагога, його особистий приклад, приклад інших людей, цікава книга, фільм, стаття в журналі, нестандартні педагогічні ситуації тощо. Важливо, щоб майбутній педагог не тільки зрозумів і усвідомив про те, що йому розповідають, а й виявляв при цьому почуття. Лише загострюючи почуття і спираючись на них, можна спонукати людину до дії.

Провідні компоненти педагогічної толерантності, над якими ми працюємо, – когнітивний та емоційно-вольовий, що передбачає внутрішню рефлексію, результатом якої є свідомий, осмислений і відповідальний вибір педагога щодо побудови толерантних взаємовідносин, виявлення емпатії та саморегуляції, регулюються емоційні складові педагогічної толерантності. Робота з розвитку емоційної сфери педагога прямує до формування емоційної культури. Емоційна напруженість, що переважає у професійній діяльності педагога, вимагає розвитку емоційної стійкості та адаптації до напружених факторів діяльності, а також застосування засобів і способів саморегуляції емоційного стану.

На цьому етапі актуалізуються активні форми навчання: мозковий штурм, бліц-гра «Самооцінка», тренінги, круглий стіл «Декларація принципів толерантності» та інші. Таке навчання активізує пізнавальну діяльність студентів, дозволяє залучити власний досвід до обговорення та вирішення різноманітних проблем, дозволяє виробити новий погляд, на вже звичні речі та поняття.

Усвідомленню важливості педагогічної толерантності сприяло ознайомлення майбутніх педагогів з різними професійними позиціями, в яких відбивається система інтелектуальних, вольових, емоційно-оцінних ставлень до педагогічної діяльності. Зростанню і становленню у студентів толерантної поведінки і спілкування сприяв тренінг формування педагогічної толерантності. До усвідомлення необхідності вироблення толерантних переконань, формуванню установок толерантної свідомості і поведінки у педагогів сприяють семінари-практикуми. Визнаючи культурні, етнічні традиції, особливості спілкування, способу життя і думки, студенти, принаймні, самі погоджуються з тим, що для гармонійного розвитку світу необхідна толерантність як загальна цінність.

Методи та прийоми. Для реалізації поставленої мети найкраще використовувати метод тренінгових вправ та ігор, технологію критичного мислення, дискусію, аналіз педагогічних ситуацій.

3 етап - оцінно-рефлексивний, передбачає формування у студентів готовності до здійснення і прояву правильної моделі поведінки в різних життєвих ситуаціях. Студенти вчаться аналізувати і вибудовувати певну послідовність дій, придбаних у процесі навчання за допомогою спеціально моделюючих ситуацій - тренінгів. Провідний компонент

педагогічної толерантності, над яким ми цілеспрямовано працюємо на даному етапі – поведінковий. Відбувається оцінка досягнутих результатів під час тренінгу, рівень прийняття, прагнення знаходитися поруч з іншими людьми, потреби у створенні емоційно значущих стотунків; наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків. Поведінковий етап характеризується розвитком і формуванням у майбутніх педагогів здатності до толерантного висловлення, вони усвідомлюють свій рівень егоцентризму, працюють над подоланням стереотипів, здатні протистояти різного роду психологічним труднощам, зберігаючи при цьому психологічну адаптацію, здатні ідентифікувати себе з іншим суб'єктом, групою, формування у студентів готовності до здійснення і прояву правильної моделі поведінки в різних життєвих ситуаціях. Студенти вчать аналізувати і вибудовувати певну послідовність дій, придбаних у процесі навчання за допомогою спеціально моделюючих ситуацій - тренінгів.

Мета – відпрацювання розуміння меж толерантності, формування взаєморозуміння та ефективної взаємодії, оцінка досягнутих результатів під час тренінгу.

Методи та прийоми - рольові ігри, дискусія, самооцінка досягнень, аналіз педагогічних ситуацій, тренінгові вправи та ігри, методи навчання у співпраці.

Таким чином, організація процесу формування педагогічної толерантності у майбутніх педагогів відбувалася з урахуванням процесів зміни поведінки та стадій оптимізації особистості.

Запропонована модель формування педагогічної толерантності представлена також у таблиці 1.

Педагогічна толерантність, що розглянута в структурній моделі, дозволяє зробити припущення щодо подальшого дослідження ефективних технологій формування однієї з важливих особистісно-професійних компетентностей педагога – педагогічної толерантності в умовах існуючих міжетнічних і міжособистісних конфліктів. Толерантний до своїх учнів педагог має такі якості, як емпатія, терпимість, повага до особистості учня, володіння технологіями вирішення конфліктних ситуацій, позиціонує себе як толерантну особистість. Таким чином, формування педагогічної толерантності у майбутніх учителів у сьогоденні – пріоритетна задача педагогічних вишів.

Таблиця 1

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Назва етапу	Провідний компонент педагогічної толерантності	Мета	Методи та прийоми
Підготовчий	мотиваційний	формування мотивації до більш глибокого вивчення запропонованого питання, визначення рівня знань студентів щодо проблеми толерантності, стосунків між студентами, що належать до різних соціальних та культурних груп, національностей, ознайомлення з правилами роботи, встановлення першого контакту, зняття напруги та комунікативних бар'єрів, формування групової згуртованості	спостереження, тести, опитувальники, бесіди, тренінгові ігри та вправи, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, бесіди, дискусії, діалоги, мотиваційний тренінг
Усвідомлення проблеми педагогічної толерантності та формування толерантної поведінки	Когнітивний та емоційно-вольовий	формування теоретичних знань з проблеми толерантності та практичних умінь з проблеми	спостереження, тести, опитувальники, бесіди, тренінгові ігри та вправи, аналіз конкретних ситуацій, бесіди, дискусії, діалоги, мотиваційний тренінг
Оцінно-рефлексивний	поведінковий	Відпрацювання розуміння меж толерантності, формування взаєморозуміння та ефективної взаємодії, оцінка досягнутих результатів під час тренінгу	рольові ігри, дискусія, самооцінка досягнень, аналіз педагогічних ситуацій, тренінгові вправи та ігри, методи навчання у співпраці

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. У процесі дослідження нами було здійснено теоретичний аналіз проблеми формування педагогічної толерантності майбутніх педагогів. Проаналізувавши, як сутність поняття «толерантність» досліджують у різних науках: філософії, педагогіці, психології, медицині, етиці, політології тощо, ми розкрили дане поняття з точки зору педагогіки та описали його як педагогічне явище. Ми виходимо з того, що толерантність з одного боку - це засіб досягнення зазначених виховних та освітніх завдань, а з іншого - одна з провідних цілей процесу виховання. Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності є прийняття дитини такою, якою вона є. Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови власної поведінки по відношенню до дітей, домагається більшої результативності. І саме толерантність виступає культурною універсалею, що забезпечує стабільність, цілісність, ресурс пристосування і виживання суспільства, лежить в основі розвитку будь-яких суспільних відносин.

Процес реформування освітньої системи виявляє необхідність впровадження нових підходів до професійної підготовки педагогів сучасного типу, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах середовища, яке постійно змінюється. Ці фактори неодмінно вимагають підвищення ролі викладача як носія та пропагандиста толерантної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, здатного адекватно, без використання примусу та інших форм нетерпимості реагувати на сучасні виклики полікультурного середовища життєдіяльності. Тільки толерантність як норма суспільних відносин у сучасному світі дозволить досягти згоди, забезпечить продуктивну взаємодію у багатонаціональних, полікультурних колективах.

2. Педагогічна толерантність має основоположне значення в роботі педагога, і на жаль, відчувається значний брак поваги й терпимості. У повсякденній педагогічній практиці часто можна натрапити на прояви педагогічної інтолерантності різного ступеня - від байдужості до «власної думки» дитини й до відвертого та грубого знецінення й приниження самого учня за «неправильні погляди». Постановка даної проблеми і зумовила актуальність та вибір теми нашого наукового дослідження - «Структурно-логічна модель формування у майбутніх педагогів професійної толерантності».

3. Проаналізувавши існуючі визначення терміну «толерантність», ми в рамках нашого дослідження керувалися саме визначеннями толерантності з точки зору педагогіки. Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, нами було сформульовано визначення педагогічної толерантності - це володіння вміннями і навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і виявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірче спілкування. Педагогічна толерантність може бути сформульована через соцікультурний підхід і неодмінно об'єднана з процесом спілкування. Спираючись на проведені теоретичне й практичне дослідження та в рамках компетентнісного підходу, ми вважаємо за необхідне визначати педагогічну толерантність як один з елементів компетентності майбутніх педагогів, що виявляється в шанобливому ставленні до особистості учня (дитини), емпатичному розумінні його, заснованому на знаннях індивідуальних і вікових особливостей дітей, установку на діалог у взаємодії з учнями з метою організації педагогічних умов успішного особистісного розвитку учня. Педагогічна толерантність є професійною якістю особистості педагога, і необхідність її формування у студентів педагогічних вишів підтверджують сучасні вимоги до випускників педагогічних вузів (Концепція НУШ, Закон Про освіту, Закон про Вищу освіту). Комплекс перерахованих факторів зумовив розробку моделі педагогічної толерантності у контексті компетентнісного підходу.

4. У структурі педагогічної толерантності зазвичай виокремлюють два види: соціальну (або соціально психологічну) і психологічну (або психофізіологічну). Присутність соціальної толерантності дозволяє вчителю результативно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує більшу стійкість вчителя до чисельних професійних стресів та сприяє результативній побудові професійної кар'єри. З цієї точки зору педагогічна толерантність - це здатність конструктивно вибудовувати толерантну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу: педагогами, учнями та батьками. У педагога сучасного освітнього закладу повинна бути настанова на те, що толерантність - норма його поведінки, головна якість особистості та складова педагогічної етики.

Педагогічна толерантність - це підгрунття соціальної категорії, що виявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите та довірче спілкування.

5. Формування толерантності, на нашу думку, буде проходити найбільш ефективно на основі розробленої нами моделі формування толерантних якостей особистості. За основу нами була взята будова педагогічного процесу: цільовий, змістовний, діяльнісний, результативний компоненти. Модель має наступну структуру: визначено етапи (підготовчий, усвідомлення проблеми педагогічної толерантності та формування толерантної поведінки, оцінно-рефлексивний); для кожного етапу сформульовано мету, обрано провідний компонент педагогічної толерантності, над формуванням якого працюємо насамперед, запропоновано комплекс методів та прийомів.

6. Узагальнюючи все вище сказане, ми дійшли висновку, що чим більший рівень сформованості толерантності у педагогів, тим ефективніше повинен відбуватися педагогічний процес і тим більш високими повинні бути показники засвоєння змісту освітніх програм.

Для подальшого вивчення ми визначаємо аспекти, що пов'язані з урахуванням особливостей і можливостей особистісного та професійного становлення майбутніх педагогів, а також ефективності реалізації наявних програм за допомогою адекватного діагностичного інструментарію. Окремо доцільно дослідити проблему меж толерантності, яка в останній час потребує більш визначеного підходу, а також конкретних показників та критеріїв педагогічної толерантності.

ЛІТЕРАТУРА

- Асмолов, А.Г., Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А. (2001) О смыслах понятия «толерантность». *Век толерантности: Научно-публицистический вестник*. М.: МГУ, 8-18.
- Асмолов, А.Г. (2000). *Толерантность от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию*. Москва.
- Безюлева, Г.В., Шеламова, Г.М. (2003). *Толерантность: взгляд, поиск, решение*. Москва. Вербум
- Бацевич, Ф.С. (2010) Лінгвокультурні аспекти комунікативної толерантності. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 5, сс. 108–119.
- Вірна, Ж., Гайдук, Г. (2020) Толерантна компетентність педагога: концепція й емпірична верифікація. *Психологічні перспективи*, 36, 67–85. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-36-67-85>
- Воднева, С.Н., Донина, И.А., Шерайзина, Р. М. (2016) Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен. *Вестник ТГПУ*, 1(166), 144-150.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tolerantnost-kak-mezhdistsiplinarnyy-fenomen/viewer>
- Гайдук, Г. А. (2018). Модель структурної організації професійної толерантності педагога. *Психологічні перспективи*, 32, 73–84. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-32-73-84>
- Грива, О.А. (2007) Толерантність молоді в полікультурному середовищі: Монографія. К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2007. Зиновьев, Д.В. (2005) *Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности* (автореф. дис. ... канд. пед. Наук). Красноярск
- Каверзина, Т. Е. (2017). *Толерантность педагога как профессионально важное качество педагога в поликультурном образовании*. (Курсовая работа). Братск.
https://brstu.ru/docs/faculties/fmp/portfolio/kaverzina/KR2017_2.pdf
- Кавун, Л. В. (2010). Толерантность в структуре личностных свойств студентов вуза: результаты факторного анализа. *Вестн. Томского гос. пед. ун-та*, 12 (102), 160–166.
- Караханова, Г. А., Шамхалова, Б. А. (2016). Модель процесса формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования. *Вестник ТГПУ 1* (166), 38–41.
https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/karakhanova_g_a_38_42_1_166_2016.pdf
- Колмогорцева, Н.Н. (2013). Технология формирования педагогической толерантности дополнительного образования. *Вестн. Шадр. гос. пед. ин-та*, 1, 173-176. <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-1-36.pdf>
- Круглова, Н.В. (2011). Этапы становления толерантности как социокультурной нормы. *«Мир науки, культуры, образования»*, 4 (29), с.109-112.
- Круглова, Н.В. (2011). *Толерантность как социокультурная норма (западноевропейский опыт)*: (автореф. дис. ... докт. философ. Наук). Санкт-Петербург.
- Крутова, К.В. (2002). *Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам*. (Дисс. канд. пед. Наук). Волгоград.
- Лекторский, В.А. (2011). Толерантность как философская проблема. *Образовательная политика*. 2: 50 – 53.
- Михеева, Т.Б. (2011). Профессиональная толерантность учителя (на примере деятельности учителя русского языка полиэтнической школы). *Гуманитарный вектор*. 1(25), 42-45.
- Молчанова А.О. (2013) Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
- Петровская, Л.А. (2005). *Теоретические и методологические проблемы социально - психологического тренинга*. Москва.
- Реан, А.А., Коломенский, Я.Л. (2007). *Социальная педагогическая психология*. СПб.: Питер.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Селина, И.А. (2013). Социокультурная толерантность педагога. *Вестник Белгородского юридического института МВД России*, 2, 49-51.
<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-tolerantnost-pedagoga>
- Солдатова, Г.У. (2006). *Межэтническая напряженность*. М.: Смысл.
- Холявина, Е.Ю. (2016). Связь уровня сформированности толерантности с психолого-педагогическими характеристиками образовательного процесса у студентов первых курсов педагогических заведений. *Мир науки, культуры, образования*, 6, 144-147.
<https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-urovnya-sformirovannosti-tolerantnosti-s-psihologo-pedagogicheskimi-harakteristikami-obrazovatel'nogo-protsessa-u-studentov/viewer>
- Шкуратова, И.П. (2003). Когнитивная сложность как основа толерантного мышления. *Век толерантности*. 5, 44-51.
- Яковлева, Е.В. (2011). Толерантность как личностно-профессиональное качество учителя. *Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки*. 3 (1).
<https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-kak-lichnostno-professionalnoe-kachestvo-uchitelya/viewer>

Марія Бикова

ORCID iD 0000-0002-0386-1856

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/039-060

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Предметом дослідження є толерантність як одна з характеристик особистості та пріоритетних проблем виховання у закладах дошкільної освіти. Метою є аналіз сучасних підходів до проблеми толерантності, визначення завдань та напрямів формування толерантності у дітей у закладах дошкільної освіти. У розвідці використано методи теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми дослідження; також застосовано методи систематизації, порівняння, узагальнення спеціальної літератури. Розроблено методiku формування толерантності у дітей у закладах дошкільної освіти, що включає такі складові: завдання формування толерантності, принципи, критерії та показники педагогічної толерантності, чинники розвитку інтолерантності, напрями виховання толерантності (формування позитивного ставлення до людей з особливими потребами, до представників різних культур, національностей, релігій). Основними формами і методами методики виступають заняття з вивчення фольклору, культури, традицій та свят народів світу; рольові ігри, спрямовані на опанування прийомів толерантного спілкування, подолання духу нетерпимості, визначення основних ознак толерантної особистості; виховні та етичні бесіди; активні ігри народів світу, заняття за мотивами народних казок народів світу тощо.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, стереотипи, прийняття іншого, особистість, індивідуальність, відмінності, дошкільники, формування.

Mariia Vykova. Tolerance as an urgent problem in the education of preschool institutions.

One of the key competencies that determine a child's intellectual and personal development is the person's willingness and ability to live and constructively interact in a multiformat multicultural world, that is, tolerance as a special characteristic of the individual.

The purpose of our study is to analyze current approaches to the problem of tolerance, to define the tasks and directions of formation of tolerance of children in pre-school institutions. Methods of research: in the process of scientific research we used theoretical analysis of scientific sources on the problem of research, also used the method of systematization, comparison, generalization of specialized literature.

Tolerance means respect, perception and understanding of the rich diversity of cultures in our world, forms of self-expression and self-expression of the human personality. Knowledge, openness, communication and freedom of thought, conscience and beliefs contribute to the formation of tolerance.

Tolerance in the pedagogical sense is characterized as communication between teachers and students, which is built on the creation of optimal conditions that contribute to the formation of a culture of communication among students, respect for individual personality, the ability to express their own opinions freely. It is justified that the best age to begin purposeful formation of tolerance is older preschool age. The reasons for this are the beginning of active development of the individual, it is during this period that the value foundations of the outlook are laid. The basic factors of development of intolerance are

analyzed, the leading tasks of formation of tolerance are defined, the main directions of formation of tolerance in preschool children are characterized. A set of methods and techniques for the formation of tolerance of children in pre-school institutions was created, criteria and indicators of tolerance were determined, the guiding principles of pedagogical tolerance.

Among the factors that influence the productivity of the process of forming tolerance in preschool children, we consider it appropriate to separately identify the level of education of educators and parents on tolerance issues, as well as the presence of an emotionally balanced environment. This may be the basis for further research. The ability of one's own behavior and example to engage others in positions of tolerance is essential for preschool educators and very important for the development of tolerance in preschool children.

Key words: *tolerance, intolerance, stereotypes, the adoption of another, personality, individuality, differences, preschoolers, formation.*

Постановка проблеми. Проблема толерантності, побудова гармонійних, неконфліктних відносин між людьми і групами людей вже давно є однією з пріоритетних проблем сучасності. А толерантність, як одна з характеристик особистості, значною мірою впливає не тільки на розвиток соціального клімату, міжособистісні відносини, політику, але й виявляється найбільш актуальним завданням для розвитку сучасної людини та її виховання.

Сьогодні вимагає особливої уваги щодо питання формування та розвитку толерантності. Ще 16 листопада 1995 року держави-члени Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури прийняли Декларацію прав толерантності, де надали наступне визначення терміну «толерантність»: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність - це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність - це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру».

Що стосується нашої країни, то ознаками надзвичайної актуальності проблеми толерантності можна вважати те, що останнім часом ми все частіше зіткаємося з негативними проявами людської особистості, а саме з недоброзичливістю, неприязністю, розлюченістю, агресивністю. У сім'ю і школу проникають настрої нестерпності та культурного егоїзму. Ці тенденції негативно впливають на процес становлення особистості дітей, починаючи з періоду відвідування

дошкільних закладів освіти, формування їх духовності і залучення до загальнолюдських цінностей. Таким чином, ми вважаємо, що толерантність виявляється найбільш актуальною задачею як розвитку сучасної людини, так і її виховання.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з обраної проблеми, ми зіткнулися з великою кількістю визначень толерантності, які принципово одне від одного не відрізняються. На нашу думку найбільш загальне розуміння толерантності та її сутності формулює С. Бондирева: «толерантність - це гармонія в різноманітті» (Бондырева, 2011). Прагнення досягти цієї гармонії, рівноваги, життєвого балансу між досить різними «елементами» нашого життя є найважливішим критерієм толерантності. Серед визначень, що викликають певну незгоду з точки зору педагогіки, можна відзначити ті, в яких толерантність розуміється як терпимість до інакості інших (Гусаева, 2006). Власне, поняття терпимості, що походить від слова «терпіти», вже означає неприйняття. Звідси, терплю - означає не припускаю, але змушений зовні погоджуватися і приймати, оскільки так вимагають норми соціального середовища. На нашу ж думку, з точки зору педагогіки, справжня толерантність - це ставлення до іншого як до рівного собі, що має всі права, в тому числі і право бути не таким як усі.

Характеризуючи сучасність як епоху глобальної кризи - політичної, екологічної, моральної тощо дослідники проблеми толерантності відзначають в ній прямо протилежні якості. Одні вбачають в толерантності «ідеал і життєво важливий принцип», вважаючи, що «сама вона надасть шанс вижити цивілізації». Інші вважають, що вона «служує лише для того, щоб символічно красти і лікувати реальний розкол і байдужість, які демонструє людство» (Крестьянинова, 1997). Але всі дослідники впевнені у необхідності подолання інтолерантності як антиподу толерантності.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі сучасних підходів до проблеми толерантності, визначенні завдань та напрямів формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти.

Методи дослідження: в процесі наукового дослідження ми використовували теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, також застосовано метод систематизації, порівняння, узагальнення спеціальної літератури.

Виклад основного матеріалу

1. Термінологічний аналіз ключових понять дослідження

Толерантність у сьогоденні є умовою гармонійного життя у суспільстві. Саме тому й виникла необхідність виховувати молоде покоління за правилами толерантності.

У змісті поняття «толерантність» А. Асмолів (Асмолів, 2000) виділяє три основних аспекти: один пов'язує дане поняття зі стійкістю, витривалістю, інший – з терпимістю, третій з допуском, допустимістю, допустимим відхиленням.

Толерантність – «... це взаємна свобода, яку люди використовують, щоб вірити і говорити те, що їм здається істиною, таким чином, що вислів кожним своїх вірувань і думок не несе ніякого насильства, але, навпаки, є спільним із сутністю світу» (Conche, 1993). Воно включає повагу до людської гідності, яка не допускає ставлення до людини як до засобу.

Етимологія терміну «толерантність» (від лат. Tolerantia) походить від латинського дієслова *tolero* – «нести, тримати», а також «переносити, зберігати, годувати, залишатися». Початкове значення *tolero* – «нести, тримати» в руках якусь річ. Отже, все те, що ми тримаємо в руках або несемо протягом життя, вимагає від нас зусиль і вміння «виносити», страждати, терпіти. Все це – наша «витривалість» по відношенню до несприятливого зовнішнього впливу, терплячість. Похідні (від лат. Tolerantia) – *tolerance* і *toleration*, що зустрічаються вже з античних часів, також несуть сенс «страждання».

З іншого боку, значення слова *tolero* – «годувати, жити» і дієслова *tollo* – «вважати своєю дитиною, виховувати, плекати» безпосередньо пов'язує його з ідеєю підживлення або «виховання» людини і, в кінцевому рахунку, «освіти» особистості. Ймовірно, що розбіжності між українським «терпимість» і європейським «толерантність» істотні саме через втрату цього аспекту в структурі даного поняття. Більш того, на думку М. Миріманової, толерантність – це насамперед вихованість, що вимагає самообмежень і дозволяє ставитися до іншого (не такого, як я) з позиції рівності (Миріманова, 2002).

Толерантність передбачає прийняття іншого таким, яким він є.

У психології толерантність – поняття багатоаспектне і може розглядатися як з позицій особистості, її установок, цінностей, так і з

точки зору виховання, розвитку. Толерантність у нашому розумінні - це, з одного боку, мета і результат виховання, що супроводжується формуванням певних соціальних установок, а з іншого - цінність і якість особистості, що виявляється у поведінці та вчинках.

Р. Бріслайн розглядає толерантність як якість особистості, що протиставляється стереотипності й авторитаризму (Шрейдер, 1990). Вона вважається необхідною умовою успішної адаптації до нових несподіваних умов. Надто спрощуючи явища навколишнього світу, люди з несформованою толерантністю виявляють категоричність, виявляються нездатними до змін.

Незважаючи на надто сильні відмінності в оцінці толерантності, всіх учених об'єднує впевненість щодо необхідності боротьби з її антиподом, інтолерантністю, яка зустрічається в різноманітних формах у нашому житті.

Проаналізуємо сутність терміну «інтолерантність».

У тлумачному словнику Т. Єфремової інтолерантність трактується як несхильність до компромісу; нетерпимість, агресивність, деструктивність (Єфремова, 2000).

Окремо розглядається інтолерантність етнічна – (від лат. *Intolerantia* – непереносимість, нетерпимість) властивість етнічної спільності або окремого її представника, що характеризується неприйняттям або запереченням культури, традицій, цінностей, поведінкових і комунікативних моделей, способу життя тощо.

У словнику синонімів інтолерантність визначають як іменник, який має два синоніми: нестерпність та нетерпимість (Тришин, 2013).

Проаналізуємо основні чинники розвитку інтолерантності.

По-перше, це нерозуміння на рівні мови, яке створює найголовніші труднощі і бар'єри у процесі взаємодії. І справа тут у тих «суб'єктивних» сенсах, які мають певні слова і вислови для різних народів та їх культур, не кажучи вже про те, що в деяких мовах до певних семантичних виразів неможливо добрати аналогів в інших мовах.

По-друге, це відмінності у зовнішності та характері. Психологічне коріння неприйняття іншого у даному випадку слід шукати у завищеній самооцінці та надмірному егоїзмі. Слід зазначити, що «розумний» егоїзм – це цілком здорове явище, що притаманне кожній людині, оскільки для особистості немає нічого ціннішого, ніж вона сама саме

така, яка є. Звідси, всі, хто відрізняються, викликають почуття поблажливості, зневаги, можливо, огиди, і це найбільш м'які з тих форм відносин, які можуть перерости у повне заперечення права особистості іншої людини на існування.

Третя причина ховається у стереотипах і «сценаріях» поведінки (за Е. Берном), що були прищеплені нам з дитинства. Як приклад можна навести відомі ідіоми: «всі цигани – злодії і шахраї», «кавказці – терористи», «у слов'ян широка» душа». Стереотипи виконують, з одного боку, заспокійливу функцію, а з іншого, – полегшують розуміння того, що іноді важко зрозуміти на рівні здорового глузду.

Четверта причина, що тісно пов'язана з іншими, – нерозуміння, що стосується різних аспектів існування людей інших національностей. Нерозуміння складається з протиріччя, що виникає між тими установками, цінностями, традиціями, які є елементами засвоєної культури і особливостями культурного і духовного життя інших людей. Нерозуміння ми часто використовуємо як певний захисний механізм, коли інтелектуальних можливостей не вистачає, чи їх немає зовсім, або людина просто не бажає докладати зусилля, які потрібні для пізнання і розуміння нового. Заперечувати, уникати або засуджувати більш просто і комфортно, аніж застосовувати інтелектуальні зусилля задля усвідомлення та пояснення «нестандартної» поведінки іншої людини. Подібне нерозуміння може призвести до крайньої форми – заперечення можливості існування іншого, і виявлятися, наприклад, у знищенні цілих народів і націй, що переконливо продемонструвало нам історія людства навіть у прогресивних XX та XXI століттях (Ростовцева, 2016).

Отже, інтолерантне ставлення – це, перш за все, категоричне, агресивне конфліктне ставлення. Проявів інтолерантності існує безліч, зокрема, найбільш поширеними вважаються десять різновидів її виявлення, що різняться саме за предметом нетерпимості:

1- образи, глузування, виявлення зневаги;

2- негативні стереотипи, упередження, забобони, засновані на негативних характеристиках;

3 - етноцентризм (оцінка оточуючих з точки зору цінностей свого етносу, які розглядаються як еталонні для всіх інших людей і культур);

4 - пошук ворога (перенесення провини за нещастя і проблеми на інші групи);

- 5 - переслідування, залякування, погрози;
- 6 - расизм, націоналізм, експлуатація, фашизм;
- 7 - ксенофобія у формі етнофобії, мігрантофобії (неприятність до представників інших груп і культур, переконання в тому, що «чужаки» завжди шкідливі для суспільства);
- 8 - паплюження релігійних і культурних пам'яток;
- 9 - вигнання, сегрегація, репресії;
- 10 - релігійне переслідування (Ростовцева, 2016).

Навіть найелементарніші злочини проти особистості – це вже виявлення ненависті та нетерпимості по відношенню до іншого. При цьому мотивація може бути різна, але це не змінює сутності інтолерантності, що існує у суспільстві і яка, здається, зростає в геометричній прогресії згідно міри розвитку світового співтовариства. Особистісний егоїзм, жадібність, емоційний і моральний ідіотизм, які породжуються світовим прогресом, технічними і науковими досягненнями, багато в чому є підставою сьогоденних міжнаціональних та громадянських війн, сварок та міжусобиць.

Жодна з розглянутих форм інтолерантних відносин не прийнятна для цивілізованого суспільства. Жодна з цих форм не може вважатися більш легкою або важчою, жодна з них не прийнятна для того рівня розвитку соціуму, який досягнутий зараз.

2. Питання виховання толерантності у міжнародних та вітчизняних документах

У Декларації принципів толерантності ООН 1995 р. зазначено, що найефективнішим засобом запобігання проявам нетерпимості є виховання. Виховання в дусі толерантності починається з прищеплення людям знань про їхні права та свободи з метою забезпечити їхню реалізацію та зміцнити прагнення кожного до захисту прав інших. Політика і програми в галузі освіти повинні сприяти покращенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями.

Що стосується нашої країни, то система освіти України відчуває необхідність суттєвих реформ. Концепція «Нова українська школа» пропонує формулу нової школи, що складається з дев'яти ключових

компонентів, серед яких зокрема зазначено пріоритетність нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Компетентність визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Концепція Нової української школи, 2016, с.12).

Серед 10 ключових компетентностей нової української школи виокремлено соціальну та громадянську компетентності, що включає усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повагу до закону, дотримання прав людини і підтримку соціокультурного різноманіття.

Що стосується форм взаємодії між учасниками освітнього процесу, то тут декларується педагогіка партнерства між учнем, учителем і батьками.

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. (Концепція Нової української школи, 2016, с.14).

Велике значення у формуванні толерантності у дітей відводиться педагогам. Звідси виникає проблема аналізу толерантності у педагогічному розумінні. Ми визначаємо толерантність у педагогічному розумінні як спілкування вчителя і учнів, що побудоване на створенні оптимальних умов, які сприяють формуванню у вихованців культури спілкування, поваги до індивідуальності особистості, здатності вільно висловлювати власну думку.

Толерантний педагог характеризується головним чином тим, що він не сприймає відмінність як недолік, що є характерним для загальної маси людей. Власне, саме ототожнення індивідуальності з чимось неприпустимим лежить в основі інтолерантності.

В основі процесу виховання закладена ідея добровільно та свідомо обраного ставлення щодо поведінки та вчинків іншого, тобто

толерантність. У цьому випадку толерантність передбачає терпіння більш сильного, досвідченого (вихователя) до більш слабкого (вихованця), що включає вміння управляти власною поведінкою і навчати вихованця за допомогою «зразка власної поведінки».

Виховання як процес взаємодії, а не впливу, неодмінно пов'язане з толерантністю, а саме з терпінням і терпимістю, але не взагалі всього, що завгодно, а лише того, що надає підставу для роздумів та розвитку. Це є навчання таких способів поведінки і реагування, які не завдають шкоди іншому, які враховують саме цього іншого.

Отже, у педагогіці толерантність вважається основою ненасильства як універсального принципу у регуляції ставлення людини до навколишнього світу та оточуючих, створення простору активної взаємодії людей і спільнот, що відрізняються за поглядами, манері поведінки і спілкування. Терпимість трактується як згода, готовність до взаємних послуг. Це, перш за все, володіння вміннями і навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; спрямованість на толерантність як активну позицію щодо формування толерантної особистості, яка виявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатичних розуміння, на відкрите і довірливе спілкування, на формування здатності людини співіснувати з людьми іншого менталітету або іншого способу життя.

Толерантність – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що виявляється у свідомому і відповідальному виборі людини, його власній позиції і активності при побудові певних відносин.

Аналіз проблеми толерантності у педагогіці дозволяє виділити, по-перше, її динамічний характер і можливість її розвитку в освітньому середовищі, оскільки толерантність не тільки формується, скільки розвивається і тому проблемою педагогіки взагалі і виховного процесу зокрема повинна стати проблема створення умов розвитку толерантності. По-друге, дозволяє відзначити, що психологічною основою толерантності слугують цінності, смисли, особистісні підходи, що дозволяють вибудовувати особливий спосіб взаємин і міжособистісної взаємодії як справжній міжособистісний діалог. У цьому випадку змістовний сенс феномена толерантності розкривається у двох площинах: у контексті ціннісного ставлення до людей взагалі (не

зважаючи на їх культурну чи іншу приналежність), а також у контексті ціннісного ставлення до людей як до представників інших соціокультурних груп. Тобто, сучасний погляд на сутність толерантності виявляється саме у ставленні до іншості людини як до цінності, на відміну від традиційного трактування терпимості як свідомого придушення в собі почуття неприязності та нерозуміння. По-третє, дозволяє орієнтуватися при формуванні толерантності дітей на інваріантні загальні ідеї, що дозволяють подолати «ментальну несумісність» суспільства на підставі побудови і розвитку теорії та практики толерантності, що відбивається в аксіологічних, ціннісно-цільових пріоритетах сфери освіти.

3. Психолого-педагогічні особливості виховання толерантності у дітей дошкільного віку

Психологи вважають, що найкращий вік для початку цілеспрямованого формування толерантності – це старший дошкільний вік. Підставами для цього виступає початок активного розвитку особистості, саме у цей період закладаються ціннісні основи світогляду. Також у вирішенні задачі формування толерантності особливу роль відводимо дошкільної освіти та виховання тому, що це є початковим етапом у моральному розвитку дитини.

Взагалі період дошкільного дитинства дуже важливий для розвитку особистості дитини: протягом усього дошкільного періоду інтенсивно розвиваються психічні функції, формуються складні види діяльності, закладаються основи пізнавальних здібностей. Дошкільна дитинство – це час досягнень і проблем не тільки однієї маленької людини, а й усього суспільства в цілому. У цьому віці відбувається формування навичок шанобливої і доброзичливої поведінки під час взаємовідносин з представниками різних культур, вміння сприймати навколишній світ як результат співпраці людей різних національностей, різного етнічного походження. Подібні цілеспрямовані зміни у особистості позитивно впливають на дитину, перетворюють її, підносять, повертають до більш гармонійного стану.

Геноцид, ксенофобія, радикальний (і нерадикальний) націоналізм міцно і, нажаль, в геометричній прогресії затверджуються як форми реальних практичних суспільних відносин, що пронизують майже всі сторони нашого суспільного життя, починаючи з дитячого садка. На

жаль, вже навіть там від малосвідомої дитини можна почути зневажливі та агресивні висловлювання у бік його товариша по іграх, який відрізняється зовнішністю, манерою поведінки, мовою. Саме з цього часу – періоду неусвідомленого наслідування і копіювання поведінки батьків і починаються певні перекоси спочатку просто у свідомості, вихованні, поведінці, а потім і в становленні толерантної свідомості особистості.

Слід зазначити, що апіорі причинами інтолерантного ставлення до іншого можна вважати саме перші кроки усвідомлення людиною власної індивідуальності й неповторності як особистості. За сприятливих умов соціалізації формується адекватна здібностям і особливостям дитини внутрішня самооцінка, в результаті чого дитина навчається будувати гармонійні, здорові відносини з іншими людьми. Гіперпротекція, або навпаки, надмірна зневага батьків до потреб дитини, змушують його шукати у першому випадку – гіпертрофовані шляхи визнання власної унікальності та значущості іншими, а у другому – елементарної уваги до власної персони. Надалі, для самоствердження й самореалізації у суспільстві зіпсована психіка такої особистості прямує не психологічно здоровим шляхом побудови гармонійних взаємин, а шляхом ганьблення та приниження іншого: через глузування, знущання, агресію (Ростовцева, 2016).

У дошкільному віці формуються у дітей елементарні уявлення про добро, чуйність, взаємодопомогу, дружелюбність, увагу до дорослих і однолітків, тому завдання розвитку і виховання дітей даного віку - виховання доброзичливого ставлення до оточуючих, емоційної чуйності, здатності до співпереживання, спілкування.

Отже, ми вважаємо, що проблему толерантності доцільно віднести до виховної, а задачу формування толерантності – не тільки до актуальних завдань, а й до основних напрямів виховання.

Серед провідних завдань формування толерантності у дітей дошкільного віку ми визначаємо такі:

- ознайомлення та прищеплення навичок культури спілкування, що є одним з найважливіших у закладах дошкільної освіти та за їх межами;

- розуміння, усвідомлення і прийняття загальнолюдських цінностей (культурних, моральних, соціальних), які близькі і зрозумілі різним народам. Дітям слід пояснювати, що неповага до будь якої культури не

сприяє порозумінню між людьми, а тільки підвищує рівень конфліктності;

- поширення ідей та ідеалів толерантності;
- розвиток незалежного критичного мислення з урахуванням моральних загальнолюдських цінностей;
- формування шанобливого ставлення до людей;
- робота над практичним умінням будувати ефективно спілкування з дітьми різних національностей і релігій.

Система освіти, починаючи з дошкільної освіти, повинна бути спрямована на передачу дітям глибоких знань про народи, культури і традиції, що, в свою чергу, сприяє запобіганню проблеми виникнення у дітей нетерпимості та забобонів.

У закладі дошкільної освіти створено максимум потенційних можливостей для толерантного виховання дітей, бо саме тут є дуже важлива перевага – дитяче співтовариство, в якому дитина може ознайомитися та навчитися сприймати різноманітність дітей. Таке середовище формує готовність дитини до гуманної, толерантної поведінки. Задача педагога – навчити дитину толерантно поводитися та спілкуватися. Заняття повинні будуватися на гуманістичній позиції, суб'єкт-суб'єктному підході у взаємодії з дітьми, що передбачає:

- свободу висловлювань і поведінки дитини в різних формах педагогічного процесу;
- вияв взаємних оцінок і суджень як дорослого так і дитини з різних приводів, надбання в процесі такої взаємодії індивідуального досвіду;
- недопущення будь-яких насильницьких чи жорстких заходів, що обмежують поривання і бажання дітей.

Проаналізувавши основні напрями формування толерантності у дітей дошкільного віку ми визначили, що найбільш продуктивно цю проблему можна вирішити через:

- формування уявлень дитини про себе як унікальної, самоцінної, неповторної особистості;
- розвиток уявлень про інших людей на підставі визначення схожих та відмінних рис;
- повідомлення знань про навколишній світ відповідно до базової програми;
- усвідомлення дітьми власних можливостей та їх розвиток;

- усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, виявлення критичності;
- усвідомлення прав і обов'язків щодо себе та інших людей;
- формування вміння відстоювати свої права і зважати на права інших;
- визначення разом з дітьми правил і норм людського спілкування;
- уміння давати оцінку власним вчинкам і вчинкам інших;
- уміння робити вибір, приймати рішення;
- прислухатися до думки інших і безконфліктно вирішувати виникаючі проблеми;
- поглиблення розуміння значущості і цінності життя кожної людини.

Для того, щоб робота в дитячому садку щодо виховання толерантності у дошкільнят була більш продуктивною, доцільно задіяти великий спектр заходів і різних видів діяльності дошкільнят.

Основними напрямками виховання толерантності у дошкільнят ми вважаємо такі:

1. Формування позитивного ставлення до людей з особливими потребами, до представників різних національностей і релігій.
2. Навчання дошкільнят основам толерантного спілкування і методам виходу з конфліктів.
3. Вивчення фольклору з метою отримання знань про різноманітність народів.

4. Методичні особливості виховання толерантності у дітей у закладах дошкільньої освіти

Наступним кроком нашого дослідження було створення комплексу методів і прийомів для формування толерантності у дітей у закладах дошкільньої освіти.

Виходячи з того, що провідним видом діяльності у дітей дошкільнього віку є гра, то і формувати толерантність у дошкільнят найкраще за допомогою гри. З цією метою доцільно проводити систему заходів. Розглянемо деякі з них.

1. Свята і заняття знайомства з культурою і традиціями як українського народу, так і інших народностей. Вивчення фольклору з метою отримання знань щодо різноманітності народів.
2. Рольові ігри на опанування прийомів толерантного спілкування.

3. Виховні бесіди. Орієнтовними темами для обговорення можуть бути наступні: «Про дружбу», «Про доброту», «Зло в гостях», «Правила поведінки в дитячому садку», «Що таке милосердя».

4. Етичні бесіди. Пропоновані теми: «Що ти зробив, як зробив», «Що таке права, що таке обов'язки». Обговорення ситуацій гуманістичного вибору.

3. Активні ігри різних народів.

4. Народні традиції та свята.

5. Заняття за мотивами народних казок різних народів.

6. Ігри на визначення головних ознак толерантної особистості (наприклад, такі властивості людини: повага до думки інших, доброзичливість, завжди спрямованість на взаємодію, здатність зрозуміти і прийняти іншого, допитливість і чуйність, поблажливість тощо). До кожної ознаки створити педагогічну ситуацію, разом з дітьми вирішити її і таким чином закріпити не тільки теоретичні знання, а й навички практичної поведінки.

7. Ігри на подолання духу нетерпимості (інтолерантності). Для корекції поведінки при нетерпимості ми рекомендуємо застосовувати ігри та вправи, які допоможуть педагогові провести цікаве групове чи індивідуальне заняття з формування толерантності вихованців (наприклад, робота з дитиною, що виявляє нетерпимість до іншого або ж з дитиною, до якої виявляється нетерпимість).

Спочатку доцільно визначити сутність поняття «нетерпимість», дізнатися, чи спостерігали діти її у спілкуванні оточуючих, що може виступати предметом нетерпимості (такі особливості дітей, як національні, релігійні, етнічні, соціальні, статеві, пов'язані з зовнішнім виглядом, зі станом здоров'я, з інтересами, захопленнями та звичками). Наступним кроком є формування позитивного ставлення до людей різних національностей, релігій, людей з особливими потребами тощо. Для цього створюються проблемні ситуації і діти вирішують, як безконфліктно спілкуватися та які існують прийоми виходу з конфліктів. Розглянемо деякі з них.

«Антиподи». Педагог пропонує вихованцям назвати начебто у два стовпчика хороші і погані риси свого характеру. Після складання списку відбувається обговорення, попутно виробляються варіанти заміщення негативних якостей на позитивні.

«Мінуси і плюси». Використовуючи той же список рис особистості, педагог пропонує подумати дитині, в яких випадках негативні якості будуть корисні. Наприклад, нетерпимість може проявлятися, але тільки не у брехні, шкідливих звичках, зрадах, насильстві.

«Камінчик». Вихователь зазначає, що в кожній людині є якийсь недолік, як «камінчик, що потрапив в взуття», який заважає йому розвиватися і досягати успіхів. Педагог пропонує дитині знайти в собі таку якість, яка заважає йому толерантно спілкуватися.

«Родзинка». Педагог пояснює дитині, що кожен має і найкращу якість, що дозволяє впоратися зі складними життєвими ситуаціями та пропонує відшукати ту саму «родзинку», якою дитина може пишатися.

«Правильна позиція». Педагог допомагає виробити дитині правильне ставлення до себе і до ситуації, що склалася. Важливо навчити дитину говорити собі: «Я у повному порядку, оточуючі мене теж в порядку». Такий позитивний настрій допоможе виробити адекватну позицію в спілкуванні з ким завгодно.

«Ламаємо стереотипи». Педагог пояснює, що світ не поділяється тільки на чорне і біле, на погане і хороше. Світ - багатогранний, барвистий і дивовижний. І чим більш різноманітніший внутрішній світ кожної людини, тим більш цікавішим є життя.

«Мій ідеальний образ». Педагог пропонує назвати дитині якості, які його влаштовують, а також ті, які він бажає в собі розвинути і придбати. Визначення ідеального образу допоможе дитині намітити план подолання негативних рис характеру.

Для здійснення успішної педагогічної діяльності у напрямі формування толерантності в закладах дошкільної освіти, ми вважаємо за доцільне використовувати педагогу в процесі взаємодії наступне:

- активні ігрові технології;
- розвиток рідної мови;
- вивчення іноземних мов;
- вивчення історії;
- розширення знань про народності дітей, їх традиції;
- використання творів мистецтва (літератури, картин, кінофільмів та ін.);
- залучення вихованців до активних форм обговорення актуальних питань (участь у дискусіях, дебатах, диспутах);

- організація спільної діяльності дошкільнят;
- увагу вихователя щодо опанування дітьми сенсу тієї чи іншої поведінки, вчинків;
- взаємодія педагога з сім'ями вихованців;
- виховна активність педагога, яка полягає у спільному відвідуванні з дітьми культурних центрів, виставок, концертів різних національних культур тощо.

Спираючись на визначення толерантності, аналіз її сутності, враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, дослідження С. Бобінової та І Сухопари, ми визначили наступні критерії та показники толерантності:

- знання про навколишній світ;
- впевненість у собі – адекватна самооцінка власних вчинків, дій, власних сил і здібностей;
- відповідальність за свої вчинки і дії;
- доброзичливість і чуйне ставлення до навколишнього світу;
- емпатія (здатність співпереживати, співчувати, співпереживати, емоційно оцінювати події, чуттєвість партнера, екстравертність, здатність до рефлексії);
- рефлексія – здатність усвідомлювати, осмислювати свої дії і вчинки, знання індивідуальних особливостей, достоїнств і недоліків;
- відсутність тривожності, страху;
- витримка, самовладання (володіння собою, вміння керувати емоціями, вчинками);
- здатність прощати;
- вміння слухати, вислуховувати інших;
- екстравертність, комунікабельність;
- уміння знаходити шляхи порозуміння і злагоди, вирішувати суперечливі питання та конфліктні ситуації без агресії й силового впливу;
- здатність зрозуміти іншого і шанобливо до нього ставитися;
- відмова від домінування і насильства;
- почуття власної гідності;
- визнання за іншим права мати свою точку зору і можливість вільно її висловлювати;

- стійкість особистості (емоціональна стабільність, доброзичливість, ввічливість, терпіння, соціальна відповідальність, самостійність, соціальна релаксація);

- дивергентність (відсутність стереотипів, гнучкість мислення, критичність мислення);

- мобільність поведінки (відсутність напруги у поведінці, відсутність тривоги, уміння знайти вихід з складної ситуації, автономність поведінки).

- соціальна активність (соціальна самоідентифікація, соціальна адаптація, креативність, соціальний оптимізм, ініціативність) (Сухопара, 2002, с.110-111. Бобінова, 2001, с. 30-31).

У зв'язку з цим виділяються два аспекти толерантності вихователя:

- зовнішня толерантність (до інших) - переконання, що вони можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з інших (різних) точок зору, з урахуванням різних факторів;

- внутрішня толерантність (як гнучкість, як ставлення до невизначеності, ризику, стресу) - здатність до прийняття рішень і міркувань над проблемою, навіть якщо не відомі всі факти і можливі наслідки (Мириманова, 2002).

Виходячи з вищесказаного, ми пропонуємо власне визначення принципів педагогічної толерантності, яке розглядаємо як основні вимоги до діяльності педагога, вихідні положення, якими керується вихователь у процесі формування толерантності дітей, а саме у визначенні його змісту, створенні педагогічних умов, форм організації спільної діяльності, методів та засобів тощо.

Отже, провідними принципами педагогічної толерантності ми вважаємо такі:

- відмова від насильства як неприйнятної засобу залучення дитини до будь-якої ідеї;

- добровільність вибору вихованця, акцент на ширості його переконань, «свобода совісті». Ідея толерантності може стати своєрідним орієнтиром, свого роду прапором руху, що об'єднує однодумців. При цьому не слід засуджувати або звинувачувати тих, хто не приєднався до «освічених»;

- вміння примушувати себе, не примушуючи інших. Страх і примус ззовні не сприяють стриманості і терпимості, хоча в якості виховного фактора в певний момент дисциплінують людей, формуючи певні звичаї;

- підпорядкування законам, традиціям і звичаям, це сприяє вдоволенню суспільних потреб. Підпорядкування законам, а не волі конкретної людини чи більшості є важливим фактором розвитку і руху в потрібному напрямі;

- прийняття іншого, який може мати відмінності за різними ознаками - національними, расовими, культурним, релігійним тощо. І, звичайно, керуватися золотим правилом моральності: як ви бажаєте, щоб з вами поводитися люди, так само поведіться і ви з ними. Толерантність кожного сприяє рівновазі та цілісності всього суспільства.

Для самоаналізу рівня толерантності (аспект ставлення до представників інших національностей) ми пропонуємо педагогам спробувати описати та ранжувати власні почуття (бали від 1 до 10):

-коли я зустрічаюся з людьми іншої національності, у мене виникає почуття інтересу, очікування чогось незвичайного, пострашеного;

- коли я зустрічаю людей іншої національності, то у мене виникає хвилювання, занепокоєння і я намагаюся якомога швидше піти від цих людей;

- при знайомстві з людьми іншої національності я відчуваю радість, збудження;

- я відчуваю почуття зневаги до людей інших національностей;

- серед людей іншої національності я відчуваю себе байдужим;

- коли я допомагаю людям іншої національності, то у мене виникає почуття задоволення;

- коли я дізнаюся дещо нове про життя людей іншої національності, то я відчуваю інтерес, задоволення;

- коли я перебуваю в групі людей іншої національності, то відчуваю почуття небезпеки;

- коли я спілкуюся з людьми інших національностей, то відчуваю себе невпевнено, ніяковою;

- у мене виникає почуття інтересу при зустрічі з культурою і звичаями іншого народу.

Проблема виховання толерантності дитини повинна об'єднати зусилля багатьох людей, насамперед, фахівців різних напрямків і рівнів – психологів, педагогів, вихователів, керівників, рядових фахівців, а також представників різних вікових груп (дітей і підлітків, дорослих і молодь). Особлива роль належить батькам.

Всім добре відома істина, що дитина з народження має бути оточена батьківською любов'ю. В ідеалі, в родині повинні панувати доброзичливі життєрадісні відносини. Все це впливає на формування толерантності у дитини. Якщо ж, навпаки, в сім'ї нормальним вважається агресія, вічне невдоволення, крики, приниження, неприязнь один до одного, докори - то в такій сім'ї дитина не може навчитися адекватно сприймати власну особистість і індивідуальність і буде аналогічно сприймати оточуючих.

Психологи стверджують, що якщо дитина постійно спостерігає у власній родині агресію і негатив, то ці прояви можуть стати нормою життя.

Пропонуємо своєрідний звід правил, або пам'ятку для батьків щодо сприяння розвитку толерантності у дитини:

- якщо дитину регулярно критикують - вона буде вчитися ненавидіти;
- якщо до дитини вороже ставляться - вона може легко стати агресивною;
- якщо над дитиною постійно сміються - вона виросте замкнутою;
- якщо дитину часто дорікають - її буде переслідувати почуття провини;
- якщо дитину сприймають такою, якою вона є - вона буде таким же чином сприймати людей;
- якщо до дитини уважно ставляться і підтримують - вона повірить у себе;
- якщо з дитиною чесні батьки - вона стане по-справжньому справедливою;
- якщо дитина відчуває безпеку - вона виросте оптимістом;
- якщо дитину розуміють і піклуються про неї - вона буде вірити в любов.

За умов, якщо батьки непослідовні у вихованні, у дитини може сформуватися певна модель поведінки. Наприклад, коли батьки

сьогодні говорять одне, а завтра - зовсім інше, дитина буде розгубленою, безпринципною, озлобленою і агресивною стосовно оточуючих - причому, і в стосунках з батьками. Толерантною дитину не можна зробити в одну мить. Толерантність - це поступова і постійна педагогічна праця. І велика роль тут відводиться тому, яку участь в цьому процесі приймають батьки.

Ми пропонуємо педагогічні поради для уважних батьків щодо виховання дитини в традиціях толерантності:

- навчіться слухати дитину і чути її;
- навчіться знімати емоційну напругу дитини;
- дозволяйте дитині виражати емоції, в тому числі і негативні;
- приймайте і любіть дитину такою, якою вона є;
- дитина буде слухатися і виконувати вимоги лише у тому випадку, якщо вони розумні;
- дитина буде відкритою до світу і толерантною, якщо у своїй сім'ї вона буде від народження відчувати доброту і повагу, розуміння і спокій;

- бути толерантним – це значить сприймати світ у всьому багатстві та розмаїтті. Навчайте дітей бути саме такими, і тоді у них не буде ворогів і перешкод для спілкування.

Щодо використання комплексу методів, запропонованих прийомів та порад педагогам та батькам під час колективної або індивідуальної роботи з дітьми необхідно уважно їх відбирати відповідно до мети і завдань, демонструвати гуманізм, виявляти високий рівень довіри до дітей, бути здатними прийняти їх і намагатися надати підтримку.

Висновки. 1. Проаналізувано основні сучасні підходи щодо проблеми формування толерантності взагалі та у дітей в закладах дошкільної освіти зокрема. Сучасна культурна людина - це не тільки людина освічена, але й така, що володіє почуттям самоповаги і шанована оточуючими. Важливо формувати у підростаючого покоління починаючи з закладів дошкільної освіти вміння будувати стосунки з оточуючими на основі співпраці і взаєморозуміння, готовності прийняти інших людей, їх погляди, звичаї і звички такими, якими вони є.

2. У дослідженні визначено завдання та основні напрями формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти.

Завдання сучасного дошкільного освітнього закладу полягає в тому, щоб з його стін вийшли вихованці не тільки з певним багажем знань, умінь і навичок, а й самостійні діти, що володіють толерантністю в якості основи своєї життєвої позиції. Головне, щоб виховна робота щодо формування толерантності у дітей дошкільного віку базувалася на принципах, заснованих на людяності, яка буде лежати в основі відносин між людьми й активно застосовуватися на практиці.

3. Основна роль у процесі формування толерантної свідомості молодого покоління, яке в майбутньому стане ініціатором усіх наступних змін в суспільстві, відводиться освіті. Тому однією з ключових компетентностей, що визначають інтелектуально-особистісний розвиток учнів, є готовність і здатність людини жити і конструктивно взаємодіяти у багатоформатному полікультурному світі, тобто толерантність як особлива характеристика особистості.

4. Серед факторів, що впливають на продуктивність процесу формування толерантності у дітей дошкільного віку ми вважаємо за доцільне окремо виділити рівень освіти вихователів та батьків з питань толерантності, а також відзначимо, що розвиток толерантності дошкільнят стане ефективним лише у тому випадку, якщо він відбувається в емоційно врівноваженому середовищі. Це може бути підґрунтям для подальшого дослідження. На нашу думку, здатність власною поведінкою і прикладом залучити інших на позиції толерантності є вихідною для вихователів закладів дошкільної освіти і вельми важливою щодо розвитку толерантності у дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

- Асмолов, А. Г. (2000). *На пути к толерантному сознанию*. Москва: Смысл.
- Безюлева, Г. В., Шеламова, Г. М. (2003). *Толерантность: взгляд, поиск, решение*. Москва. Вербум.
- Бережна, Я. В., Кубіцький, С. О. (2013). Показники та критерії сформованості толерантності у дітей молодшого шкільного віку. Вісник Національного університету оборони України, 4, 7-10. Retrieved from: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
- Бобинова, С. В. (2001). Воспитание культуры толерантности у детей младшего школьного возраста. *Педагогика толерантности*, 2, 30-32.
- Бондырева, С. К., Колесов, Д. В. (2011). *Толерантность (введение в проблему)*. Москва: Изд-во МПСИ.
- Братченко, С.Л. (2000). Образование: ненасилие, толерантность и гуманитарная экспертиза. *Век толерантности. Научно-публицистический вестник*. 3-4. <http://www.tolerance.ru/p-last/shtml>
- Гершунский, Б. С. (2002). Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*, 7. 3-12.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Гусаева, К. Г., Вагабова, Н. М. (2006). *Толерантность: специфика проявления в современном обществе*. Махачкала.
- Декларація принципів толерантності (1995). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_503
- Ефремова, Т. Ф. (2000). *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык.
- Иоффе, А. Н. (2004). *Многообразие понимания толерантности: учебно-методические материалы по курсу «Права человека»*. под ред. Е. Н. Рахмановой. М.: ИД «Камерон».
- Концепція Нової української школи. (2016). Retrieved from: (<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>)
- Крестьянинова Е. Н. Концепция «Культура — цивилизация» К.Леонтьева. (1997). *Сб. Философия культуры-97. Тез. докл. на российской научной конф., «Человек в культуре — культура в человеке»*. Самара: «Самарский университет», 164.
- Мириманова, М. (2002). Толерантность как проблема воспитания. *Развитие личности, 2*, 14-115.
- Палаткина, Н. В. (2003). Формирование этнотолерантности у младших школьников. *Начальная школа, 11*, 65-72.
- Ростовцева, М. В. (2016). Проблема интолерантности в современном обществе. *Социодинамика, № 6*, 13 - 17. DOI: 10.7256/2409-7144.2016.6.18113 URL: Retrieved from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=18113.
- Соколова, Э. (2002). Образование - путь к культуре мира и толерантности. *Народное образование, 2*. 11-18.
- Сухопара, І. Г. (2002). Формування у молодших школярів толерантності як соціально-ціннісних якостей особистості: теоретичний аспект. *Педагогіка толерантності, 1-2*, 110-111.
- Тришин, В. Н. (2013). Словарь синонимов. Retrieved from: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/synonyms-trishin/index.htm>
- Уэйн, Кеннет (1997). Образование и толерантность. *Высшее образование в Европе, 2*. Т. XXI. 16.
- Шрейдер, Ю. А. (1990). Утопия или устроительство. *Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности*. Москва, 7—25.
- Conche, M. (1993). *La tolerance francaise et sa signification universelle.* / Document de travail pour le 19 Congres mondial de philosophic. Moscou 22-28 aout. 1993. UNESCO division de la philosophic de 1 etique Paris aout. P.77. [in France].

Ганна Волошко

ORCID ID 0000-0003-0961-1417

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/061-082

ФАСИЛІТАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ РЕВЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У розділі монографії за допомогою методу теоретичного аналізу таких аспектів як соціальні зміни, освітні реформи та психологічні особливості сучасного покоління учнів обґрунтовується актуальність запровадження фасилітативного підходу в освіті. Використовуючи методи порівняння, узагальнення та моделювання автор представив логічний зв'язок між поняттями: реверсивне навчання, фасилітативна педагогіка, педагогічна фасилітація, фасилітативна спрямованість та компетентність. Подається авторське розуміння сутності педагогічної фасилітації як стилю або методики викладання, заснованого на певному концептуальному положенні. Фасилітативна спрямованість викладача визначена як необхідна складова та підґрунтя для формування фасилітативної компетентності, що складається з мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів. Окреслено засоби формування і розвитку фасилітативної компетентності викладачів вищу. Спроектвані фасилітативні методи навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: фасилітація, «педагогічна фасилітація», фасилітативний підхід у освіті, «реверсивне навчання», фасилітативна компетентність, фасилітативна спрямованість.

Voloshko Hanna. Facilitative approach as a condition for organizing reversible training of future teachers.

The section of the monograph with the help of the method of theoretical analysis of such aspects as social changes, psychological features of the current generation of students and educational reforms substantiates the relevance of the introduction of a facilitative approach in education. Using the methods of comparison, generalization and modeling, the author presented a logical connection between the concepts: reversible learning, facilitative pedagogy, pedagogical facilitation, facilitative orientation and competence. The author's understanding of the essence of pedagogical facilitation as a style or method of teaching, based on a certain conceptual position, is given. The facilitative orientation of the teacher is defined as a necessary component and basis for the formation of facilitative competence, consisting of motivational, cognitive, operational and reflexive components. The means of formation and development of facilitative competence of university teachers are outlined. The facilitative teaching methods in the process of future teachers training are designed.

Key words: facilitation, "pedagogical facilitation", facilitative approach in education, "reversible learning", facilitative competence, facilitative orientation.

Постановка проблеми. Сучасний світ, у якому ми живемо називають VUCA – світ. Що означає світ непрогнозований, невизначений, складний і неоднозначний (VUCA – аббревіатура від volatility, uncertainty, complexity та ambiguity) (Цимбал, 2015). У такому

світі суб'єктам допоміжних професій досить складно супроводжувати нове покоління на шляху здобування освіти та становлення особистості. Однією з причин цього вбачаємо у відмінностях між поколіннями та появою молодих людей із новими якостями особистості, пов'язаних з інформаційним вибухом і революційним переходом від освіти 1.0 до 4.0. Ми стаємо свідками, коли до шкіл, коледжів та університетів приходять студенти інформаційного покоління, які від самого раннього віку зростали в тісному зв'язку з технологічним прогресом, мають інший ступінь цифрової обізнаності й інформаційних навичок і потребують кардинально нових підходів у навчанні. Марк Пренський визначає таке покоління, як «цифрові аборигени» (Prensky, 2001) і наголошує на тому, що сучасні студенти, більше не хочуть пасивно сидіти й чекати, коли вчителі (викладачі) – «цифрові імігранти» будуть повільно передавати свої знання, не хочуть просто сприймати лекції чи текстову інформацію, вони потребують будувати власний процес навчання, отримувати навички, які можуть допомогти в житті, інтерактивності багатозадачності, до яких вони звикли в повсякденному цифровому спілкуванні (Robinson, 2011; Digital immigrants, 2007).

Суттєвою відмінністю освіти 4.0 є широкомаштабна інформантизація, за якої шляхи здобування освіти виходять далеко за межі шкільних аудиторій і визначаються глобальними цифровими аудиторіями, а гаджет модифікується студентами та стає основним джерелом інновацій і технологічного розвитку (Базилевич, Татомур, 2019)

У концепції «Нова українська школа» зазначено, що нова місія школи – це різнобічний розвиток і виховання особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, є інноватором, здатним змінювати навколишній світ (Нова українська школа, 2016)

Активна трансформація суспільства та нові орієнтири в освіті стимулюють розвиток нових напрямів освітнього процесу та змісту підготовки майбутнього вчителя, зокрема, в межах фасилітаційної педагогіки та реверсивного навчання.

Прогнозується, що вчителі нового покоління відповідно до реформи мають уміти реалізовувати особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, знати

психологічні особливості групової динаміки та керувати нею, застосовувати інтерактивні методи викладання, (ігри, проєкти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Будуть реалізовувати відмінні підходи до оцінювання результатів навчання, за якого оцінки будуть мати рекомендаційний характер і будуть вказувати напрями індивідуального прогресу учнів. У таких умовах роль учителя набуває ознак справжнього коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальному навчанні дитини. В новому професійному стандарті вчителя, який є орієнтиром для складання програм у закладах вищої освіти, у 2020 році велика увага приділяється також особистісним якостям учителя, які неможливо сформувати поза гуманістичного студентоцентрованого підходу – наприклад, емоційно-етична компетентність (Професійний стандарт за професіями, 2020).

Однак, суттєвою перепоною до досягнення визначених цілей вважаємо переважно традиційну підготовку майбутніх педагогів до професійної діяльності, а також недостатній рівень методичної підготовки викладачів вищої школи. Адже, на нашу думку, існує певний дефіцит якості компетентностей, які необхідно формувати в учнів майбутнього покоління.

Отже, питання підготовки викладача педагогічних закладів вищої освіти, готового реалізовувати описаний вище проєкт, визначаємо як первинно актуальний.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У світовій спільноті все частіше відбувається перенесення акценту в освітньому процесі з викладання на навчання, організацію процесу викладання не як трансляції інформації, а як фасилітації (активізації, забезпечення й підтримки) процесів осмисленого й усвідомленого навчання. Професійно-педагогічна компетентність сучасного вчителя реалізується в площині розвивальної взаємодії на відміну від «знаннєвої» парадигми (так звані ЗУН) (Галіцан, 2020).

Таку зміну в освіті дослідники розглядають як вияв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку не можна забезпечити ані шляхом удосконалення навичок і вмінь, знань і здібностей викладача, ані шляхом розроблення й упровадження в процес навчання нових експериментальних програм і найсучасніших технічних засобів (Козлова, 2012).

У межах нашого дослідження нас зацікавив погляд В. Клочко, який визначає три позиції в розумінні ролі й функції дорослого (викладача) в якості організатора зв'язку з учнем (студентом) (Клочко, 1999).

Перша позиція представлена класичною педагогікою, яка склалася протягом трьох століть у індустріальному суспільстві. У ній вчителеві відводилася роль транслятора культури, «передавача» знань, а учень мав її пасивно засвоювати. Фокус у такій парадигмі на знаннях, а не на те, яку картину світу ці знання породжують, що є великим недоліком такої моделі (Клочко, 1999).

Друга позиція вчителя в системі «культура-учитель-учень» стала формуватися з середини ХХ століття під впливом гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Тут учитель виступив у функції фасилітатора, людини, яка підтримує та стимулює. Фасилітативна, особистісноцентрована педагогіка, яка повинна була реалізувати ідею осмисленого навчання, поширилась у вигляді особистісно орієнтованого навчання, педагогіки партнерства та сприяла зміні професійно-педагогічного мислення.

Третя позиція вчителя полягає в тому, що вчитель не транслює культуру, не просто підтримує учня під час взаємодії з нею. Він організовує сам акт зустрічі з культурою, обираючи визначені її елементи, відповідні до особливостей суб'єкту, які є особистісно значущі для нього, мають сенс і цінність. Така третя позиція і є позиція розвивальної освіти, що реалізується засобами смислової педагогіки. Культура трансформується в багатовимірний світ особистості, а не просто засвоюється, тим самим вона розширює та впорядковує його. На такому рівні смислової педагогіки виникає нова позиція педагога – він розглядається як антропотехнік, що працює зі свідомістю іншої людини. Призначення педагога в такій ситуації – це включення культури в контекст життєвих сенсів учня, в той час, як традиційна освіта пов'язана з перетворенням смислів останнього відповідно до значень культури (Ромашина, 2012).

Отже, потребують переоцінки методологічні, теоретичні й методичні підходи до підготовки сучасного вчителя. При цьому мають бути суттєво змінені зміст, моделі й технології освітньої діяльності педагога. Одним з ефективних шляхів розв'язання проблеми вбачаємо в розвитку галузі педагогіки, яку доктор педагогічних наук

С. Ромашина визначає як фасилітаційну педагогіку (Ромашина, 2012). *Зазначимо, що прикметник, який характеризує фасилітацію використовується дослідниками у декількох формулюваннях: фасилітативний, фасилітаційний та фасилітуючий. Пов'язуємо це з особливостями перекладу з англійської мови і в нашому дослідженні використовуємо термін фасилітативний.*

Зміст і призначення фасилітативної педагогіки автор вбачає у вивченні еволюції педагогічної взаємодії, пошуку шляхів реалізації позицій педагога, які будуть комплементарні позиціям студентів. У процесі синхронізації цих позицій, яка обумовлена фасилітацією, створюються необхідні умови для вільного життєпрояву людини в освіті. Явище виникнення такої галузі педагогіки ми пов'язуємо також із розвитком реверсивного навчання як однієї з моделей змішаного навчання (Ворновская, 2017).

В «Освітній стратегії ЮНЕСКО 2014–2021» навчання протягом життя виступає базовим і «організуючим принципом усіх форм навчання» (an organizing principle of all forms of education), система освіти повинна сприяти навчанню впродовж життя («lifewide»), створенню формальних, неформальних і неофіційних можливостей для навчання людей різного віку. Ми поділяємо думку А. Ворновської про те що, за таких умов саме змішане навчання ("blended learning") є однією з найефективніших форм, яка зможе зняти можливий міжкультурний конфлікт між «Digital Native» та «Digital Immigrant» і сприяти підвищенню цифрової грамотності студентів і викладачів. Отже, змішане навчання – форма навчання, яка поєднує в собі переваги традиційної та електронної, формальної та неформальної освіти.

«Реверсивне навчання» підвищує активність студента шляхом включення його в різні види діяльності з пошуку інформації, застосування здобутих знань, змінює роль і функції викладача, який із джерела нових знань перетворюється на інструктора й консультанта, мотивує студента до освітньої діяльності.

Концепцію реверсивного навчання (лат. reversus, англ. reverse – зворотній) обґрунтовує М. Дудіна. (Дудина, 2020). Автор наголошує на тому, що традиційне навчання відбувалося за акроаматичною моделлю (др.-греч. акроаматикон – те, що може бути почутим, сприйнятим органом слуху) в одному напрямі – від викладача до студентів. Реверсивне

навчання (лат. *reversus*, англ. *reverse* – зворотний) передбачає зміну позицій головних суб'єктів освітнього процесу «викладач – студент» з метою розвитку креативної установки психіки суб'єктів освітнього процесу – викладачів і студентів на всіх рівнях багатоступеневої структури вищої освіти. Отже, відбувається реверс – «зворотний» напрям від студентів до викладачів. У такому підході педагогіка і акмеологія прагнуть до теоретичного обґрунтування більш ефективної організації самостійної роботи студентів, яким доступні в будь-якому місці й у будь-який час різноманітні джерела інформації.

Ядром концепції реверсивного навчання автор визначає сукупність демократичних і гуманістичних засад вищої освіти, що реалізуються в принципах довіри, емпатії, безумовного прийняття й фасилітації кожного студента (за К. Роджерсом) у продуктивній діяльності та спілкуванні, варіативності в ціннісно-смісловому, змістовому та технологічному компонентах освіти, в орієнтації на практичне використання теоретичних знань у процесі оволодіння загальнокультурними, загально-професійними та професійними компетентностями (Дудина, 2020).

Однією з найефективніших умов організації реверсивного навчання вважаємо реалізацію фасилітативного підходу в процесі підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

Фокусуючись на фасилітативному підході в освіті, дослідники частіше за інші використовують поняття *педагогічна фасилітація*. Проаналізуємо його.

Аналіз останніх публікацій із теми дослідження дозволив визначити, що проблема *педагогічної фасилітації* знайшла відображення в сучасній науковій літературі, зокрема, в останні роки кількість публікацій значно зросла. Фасилітацію в андрагогічній моделі навчання досліджує Р. Дімухаметов (Дімухаметов, 2006); формування фасилітативної компетентності майстра виробничого навчання вивчає О. Парунова (Парунова, 2011); фасилітативну діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу до педагогічної діяльності досліджує О. Левченко (Левченко 2007, 2012); розвиток здатності до фасилітативної взаємодії в майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу обґрунтовує С. Борисюк (Борисюк, 2011) теоретичну модель готовності педагога до фасилітації пропонує

Т. Філь (Филь, 2013); технологічну модель формування фасилітативної спрямованості студентів описує О. Маслова (Маслова, 2012.). Результати дослідження з розвитку фасилітативних умінь вчителя у системі професійного навчання обґрунтовує Е. Гуцало (Гуцало, 2016), фасилітативну компетентність учителя гуманітарних спеціальностей досліджує О. Фокша (Фокша, 2017), педагогічні технології розвитку фасилітації майбутніх фахівців гуманітарного профілю розробляє О. Романишина (Романишина, 2018), фасилітацію як технологію управління педагогічними конфліктами в освітніх закладах представляє Н. Кошечко (Кошечко, 2018), важливість ролі фасилітатора для викладача вишу розкриває Н. Волкова (Волкова, 2018), проблематику педагогічної фасилітації у закладі вищої освіти досліджує С. Березка (Березка, 2019), роль педагога-фасилітатора в контексті реформ сучасної української школи характеризує В. Гусак (Гусак, 2019), розглядає педагогічну фасилітацію учителя як вітагенну педагогічну технологію З. Курлянд (Курлянд, 2018); розвиток фасилітативної компетентності викладачів вишу як суб'єктів професійної діяльності досліджують О. Галіцан та Т. Койчева (Галіцан, Койчева 2019; 2020) та ін.

Водночас недостатньо дослідженим, на нашу думку, залишається питання теоретичного обґрунтування та практичного впровадження реверсивного навчання через реалізацію фасилітативного підходу як одного з механізмів реформи вищої освіти та гуманізації освітнього процесу, а також питання підготовки сучасного викладача вишу для реалізації фасилітативної діяльності.

Мету дослідження вбачаємо в обґрунтуванні актуальності запровадження фасилітативного підходу в освіті, здійснення аналізу понять «педагогічна фасилітація», «реверсивне навчання», «фасилітативна спрямованість», «фасилітативна компетентність», у визначенні ступеня дослідженості проблеми педагогічної фасилітації в процесі підготовки майбутніх педагогів та окресленні засобів формування й розвитку фасилітативної компетентності та спрямованості викладачів вишу.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення, прогнозування, синтез, моделювання.

Виклад основного матеріалу

Ідея гуманістичної дитиноцентрованої моделі педагогічної взаємодії не є новою для освіти. У витоків особистісно орієнтованої освіти стоять відомі психологи-гуманісти: А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Берн та ін. Розробку концепції педагогічної фасилітації розпочато в 50-х рр. ХХ ст. відомим психотерапевтом К. Роджерсом разом з іншими представниками гуманістичної психології (Роджерс, 2002;1999; Gordon 1974). Термін «фасилітація» (у перекладі з англійської – facilitate) означає полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. У психології фасилітацію визначають як посилення домінантних реакцій або дій особистості в присутності інших, як правило, авторитетних людей – спостерігачів, партнерів. У педагогіці фасилітація визначає управління навчальною діяльністю учнів, при якому вчитель займає позицію помічника й допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання і (або) формувати будь-які навички.

Педагогічна фасилітація – це умова ефективного навчання або виховання й розвитку суб'єктів педагогічного процесу шляхом певного стилю спілкування та відкритої позиції педагога (Волошко, 2016). Ми поділяємо думку К. Роджерса про те, що одним із недоліків традиційної системи освіти є підсилений акцент на ролі викладача, ролі предмета й недооцінка ролі учня. З точки зору дослідника, учень повинен бути активним суб'єктом процесу навчання, тому він запропонував перенести фокус у навчанні з викладання як способу передачі знань і подальшу їх оцінку на фасилітацію різноманітних процесів – активізацію, підтримку й розуміння учнів із боку викладача.

Поняття «педагогічна фасилітація» наразі активно розвивається в неформальній та формальній освіті (Шевченко, 2014).

В дослідженні Т. Гури фасилітація визначається як недирективний стиль управління в межах самоорганізації керованої системи. Якщо за традиційних форм управління (наприклад, групою) суб'єкт сприяє виконанню власних інструкцій і розпоряджень, то в процесі фасилітації суб'єкт повинен комбінувати в собі функції керівника та, насамперед, лідера групи (Гура, 2014).

Під педагогічною фасилітацією розуміють створення такої взаємодії, за якої акцентується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємообмін індивідуальних контекстів

розуміння навчальної інформації та відбувається становлення суб'єктності як відмінної характеристики навчальної діяльності (Авдеева, 2012). Головним фасилітативним фактором стає суб'єктний досвід учнів, оскільки саме за таких умов уможлиблюється особистісний їх розвиток. Педагогічна фасилітація є такий вид педагогічної взаємодії, який забезпечує усвідомлений, інтенсивний розвиток і саморозвиток її учасників і ставить за головну мету діяльності створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх творчих сил кожної особистості (Фісун, 2010).

О. Галіцан розуміє педагогічну фасилітацію як вид професійно-педагогічної діяльності вчителя, який забезпечує підтримку особистісного зростання учня та педагогічний супровід його освітніх досягнень. Автор акцентує увагу на розвивальному потенціалі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що підсилює прагнення дитини до самоідентифікації, саморозвитку, самовдосконалення. Ми поділяємо думку автора про те, що фасилітація, безперечно сприяє розкриттю індивідуальних особливостей студента (творчий і креативний потенціал, нахили, здібності, таланти, прагнення) та пізнавальні можливості. У своєму змісті педагогічна фасилітація здійснюється у площині конструктивно-діалогічної, перцептивно-невербальної, інтерактивної комунікації в освітньому просторі закладу освіти; базується на здатності вчителя конструювати конгруентне, розвивальне, толерантне середовище навчального закладу (Галіцан, 2020).

Вважаємо, що педагогічна фасилітація – це сучасний передовий метод, технологія, яка відповідає актуальним запитам педагогічної практики щодо підвищення рівня навчання майбутніх педагогів. Відповідальність студента підвищується, оскільки він засвоює знання згідно зі своїми власними інтересами та потребами, а також керує власною пошуковою активністю в освітньому процесі. В авторському розумінні ми більше дотримуємося думки про технологічне розуміння сутності фасилітації як певного стилю або методики викладання, заснованого на певному концептуальному положенні.

Отже, розглядаючи феномен педагогічної фасилітації можна визначити, що в її основі є багатофункціональна взаємодія, за якої викладач займає позицію помічника в навчанні, виступаючи організатором навчання студентів, при цьому він підтримує та

супроводжує процес здобуття студентами нового суб'єктивного досвіду. Фасилітативна діяльність ґрунтується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, довіри та прийняття й забезпечує гуманізацію освітнього процесу (Борисюк, 2011). При цьому основними характеристиками педагогічної фасилітації у закладі вищої освіти мають бути такі:

- спрямування взаємодії викладача та студента на розв'язання навчальних творчих завдань на основі співпраці та взаєморозуміння;
- урахування права кожного учасника на власну позицію та прийняття думок відмінних від своєї;
- розуміння кожної людини як індивідуальної неповторної особистості;
- здатність фасилітатора до самовираження й саморозкриття через прояв власних емоцій і переживань;
- прийняття правил, рішень про способи взаємодії всією групою, одночасно індивідуальна та групова відповідальність за ухвалені рішення;
- співучасть студентів у організації діяльності з педагогом, залученість кожного (Авдеєва, 2012; Шевченко, 2014).

У межах нашого дослідження ми поділяємо тривогу Інни Учитель (Учитель, 2015) щодо того, що часто пріоритет інтелектуального розвитку в підготовці педагогів призводить до відчуження життєвого досвіду студента від процесу набуття знань, а отже гальмує розвиток його особистості. Адже основними функціями педагогічної фасилітації в закладі вищої освіти повинні стати надання педагогічної підтримки, супровід та ініціювання різноманітних форм індивідуальної активності студента на всіх етапах педагогічного процесу, у середині яких відбувається особистісне становлення й розвиток студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності (Казанжи, 2012). Важливу в цьому аспекті функцію фасилітатора додають науковці Ф. Мухаметзянова та Р. Хайрутдінов у статті «Про феномен фасилітації у вищій освіті» – це розробка контенту навчальних програм та індивідуальних освітніх траєкторій і маршрутів для кожного студента (Мухаметзянова, Хайрутдінов, 2017).

У процесі дослідження вимог до особистості викладача-фасилітатора, нашу увагу привернули такі поняття, як *фасилітативна компетентність* та *фасилітативна спрямованість викладача*.

Взаємозв'язок цих характеристик із моделями навчання, зображений на рисунку 1.



Рис. 1. Основні поняття фасилітативного підходу в закладах вищої освіти

Під фасилітативною компетентністю розуміється інтегративне особистісне утворення педагога, що відображає рівень його здатності й готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу учнів як суб'єктів когнітивної діяльності шляхом особливого стилю їх взаємодії.

У дослідженні спираємося на структуру професійної компетентності, запропоновану С. Савельєвою, яка виділяє мотиваційну, когнітивну, операційно-діяльнісну й рефлексивну компетентності, що розглядаються як компоненти фасилітативної (Савельєва, 2012). Схарактеризуємо їх. Сутність *мотиваційного компонента* полягає в усвідомленні необхідності диверсифікації освіти шляхом перетворення ролі педагога з транслятора знань на фасилітатора процесу навчання з трансформацією методів, форм, підходів до організації як власної діяльності, так і діяльності учнів (студентів) з орієнтацією на довготривалий ефект навчання, саморозвитку та самореалізації. Актуальною стає позитивна спрямованість і сприйняття самої

фасилітативної діяльності. Вважаємо, що, крім усвідомленої об'єктивної необхідності, повинна бути наявна особистісна потреба бути частиною цих перетворень і нести зміни. В *когнітивний компонент* входять знання про сутність фасилітації, засади фасилітативної взаємодії, рушійні сили освітнього процесу й технології фасилітативного процесу. В *операційно-діяльнісний компонент* входить оволодіння навичками й уміннями застосування методів фасилітації, заснованих на розумінні освітніх потреб суб'єктів навчання, стимулювання активності учнів щодо використання суб'єктного досвіду у вирішенні пізнавальних задач. До *рефлексивного компоненту* входить спроможність аналізувати власну діяльність, свідомо діагностувати й контролювати результати фасилітативних дій, здійснювати самооцінку власних проявів, дій, їх цілей, змісту, результатів, причин і наслідків, прогнозування шляхів удосконалення (Савельєва, 2012). При цьому автор наголошує, що насамперед фасилітативна компетентність педагога складається з п'яти компонентів – мистецтв: мистецтва поваги, мистецтва розуміння, мистецтва допомоги й підтримки, мистецтва договору й мистецтва бути собою.

Досліджуючи проблему формування фасилітативної компетентності викладача, О. Парунова та Р. Дімухаметов визначають її як складну інтегративну якість педагога й виокремлюють у ній також чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний (Парунова, 2011).

Вважаємо, що до складу фасилітативної компетентності входить комплекс методичних умінь і навичок. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що для успішної фасилітації необхідно оволодіти методами управління груповими процесами; методами роботи з групою динамікою; сформуванню розуміння специфіки роботи з різними групами (за гендером, віком, професією, соціальним статусом тощо); набути навичок урахування особливостей роботи з «важкими» учасниками групи, навичок медіації структурування, візуалізації тощо (Волошина, 2012).

На думку О. Галіцан, фасилітатор має досконало володіти технологіями комунікації, бути чутливим до змін і настроїв групи, щоб швидко реагувати на них, обізнаним, кваліфікованим і гнучким, щоб легко підбирати методи фасилітації залежно від ситуації, проблеми та самої групи (Галіцан, 2009). Однією з необхідних технік, на нашу думку, є

володіння ненасильницькою комунікацією за методом Маршала Розенберга (Розенберг, 2020).

Як вважає С. Березка, розвиваючи фасилітативну компетентність, необхідно враховувати такі здібності та якості, як: спрямовування та структурування дискусії групи під час розв'язання проблем; орієнтування в різних видах діалогів, бесід і зустрічей; уміння виходити із зони комфорту й допомога в цьому учасникам; стресостійкість; швидка реакція на зміну обставин, мотивування учасників на особистісні зміни та саморозвиток (Березка, 2019). На нашу думку, важливим умінням є також уміння досягати консенсусу для ухвалення групових рішень.

Серед умінь фасилітатора, які важливо розвивати, є такі: емпатійне слухання, уважне спостереження за поведінкою учасників; встановлення ефективної комунікації в групі, корекція дій учасників і дотримання правил взаємодії, заохочення активної позитивно-спрямованої поведінки, організація безпечного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу, демонстрація стриманості й терпіння, відстоювання нейтральної позиції під час оцінювання навчальних продуктів.

Саме завдяки таким умінням і особистісному зростанню фасилітатор реалізує новий стиль викладання. Установлюючи педагогічний контакт зі студентами на основі вищезазначених характеристик, викладач-фасилітатор створює для студентів сприятливі умови для пізнання та прийняття себе, розвитку пізнавальних і творчих здібностей, ініціативи й підприємливості, стимулює самостійність, свідомість і групову згуртованість. Способи взаємодії викладачів-фасилітаторів зі студентами припускають: індивідуальний і диференційований підхід, звернення уваги викладача на почуття й переживання студентів, обговорення актуальних питань, співпраця зі студентами під час планування навчально-виховної роботи, почуття гумору, отримання зворотного зв'язку від студентів, надання студентам права вибору форми навчання, спільне зі студентами оцінювання їх знань. При цьому відповідальність за результати навчання лежить на студентові, викладач несе відповідальність за власний професіоналізм (Волошко, 2016).

Система особистісних настанов, які реалізуються в процесах міжособистісної взаємодії зі студентами, визначені К. Роджерсом. Це важ-

ливість викладачу бути відкритим, щирим, конгруентним власним думкам, почуттям, переживанням, проявляти в міжособистісному спілкуванні зі студентами безумовне прийняття й довіру, емпатійне слухання, розуміння відчуттів і потреб студентів (Роджерс, 2002; Лисеная, 2010).

На думку О. Шахматової, до складу ключових кваліфікацій педагога фасилітатора входять: педагогічний гуманізм; соціально-комунікативна компетентність; соціальний інтелект; наднормативна професійно-педагогічна активність; соціально-психологічна толерантність; педагогічна рефлексія; соціальна відповідальність (Шахматова, 2003).

Фасилітативна спрямованість педагога, як зазначає О. Маслоу, виявляється: в позитивному ставленні до учня, до себе, до діяльності, у створенні умов для продуктивної освіти й безпечного розвитку всіх суб'єктів професійно-освітнього процесу за рахунок особистісно орієнтованого стилю спілкування й діяльності (Маслова, 2012). Ефективність формування фасилітативної спрямованості дослідниця пов'язує з формуванням усіх її складових. Такими структурними компонентами фасилітативної спрямованості педагога вчена визначає:

1) емоційно-когнітивний (усвідомлення та прийняття системи цінностей);

2) праксеологічно-поведінковий (оволодіння фасилітативною технологією та розвинені навички безпечної поведінки);

3) рефлексивний (самоаналіз і самооцінка власної діяльності й поведінки, а також діяльності й поведінки учня).

Психологи відзначають, що здатність до фасилітаційного спілкування залежить від типу педагогічної центрації. Центрація – це вибіркова спрямованість педагога щодо різних аспектів педагогічного процесу. К. Левітан виділяє шість видів центрації:

- конформна – центрація на інтересах, думках своїх колег;
- егоцентрична – центрація на інтересах, потребах свого "Я";
- гуманістична – центрація на потребах учнів;
- центрація на вимогах адміністрації, властива педагогам із нереалізованими індивідуальними потребами в силу їх старанності й репродуктивного характеру діяльності;
- центрація на користь батьків;
- методична, або пізнавальна, центрація як зосередженість на засобах і методах викладання (Левітан, 1994).

Гуманістична установка, властива фасилітатору, це – альтернатива типовому традиційному розумінню через оцінювання, за допомогою приписування студентам фіксованих оцінних ярликів. Викладач повинен навчитися розуміти та приймати внутрішній світ своїх студентів без оцінювання, вести себе природно й відповідно до своїх внутрішніх переживань і при цьому доброзичливо ставиться до студентів, створюючи тим самим необхідні умови для забезпечення й підтримки (фасилітації) їх усвідомленого навчання й особистісного розвитку в цілому. На основі цих установок кожен викладач-фасилітатор виробляє власний інструментарій навчання (Лушин, 2003).

На важливість зміни центрації викладача з методичної чи пізнавальної на гуманістичну вказує О. Кондрашихіна. Дослідниця зауважує, що безумовне прийняття цінності особистості студента, відсутність оцінювального ставлення, «навішування ярликів», ставлення до студента як до рівноправного партнера створюють умови психологічної безпеки, що позитивно впливає як на освітній процес, так і на особистість викладача та студентів (Кондрашихіна, 2004).

Узагальнюючи особистісні якості фасилітатора, С. Березка визначає такі групи характеристик:

1. Інтелектуальні характеристики (обізнаність, гнучкість у реакціях на зміни групової динаміки, варіативність у використанні методів роботи залежно від нової ситуації).

2. Емоційні характеристики (емпатія, стресостійкість, вольові якості, високий рівень емоційного інтелекту, асертивність).

3. Мотиваційні характеристики (мотиви й особистісні потреби пов'язані зі справжньою допомогою в реалізації студента).

4. Розуміння себе й оточуючих (об'єктивність, чутливість, здатність до рефлексії, відкритість тощо).

5. Характеристики спілкування (доброзичливість у спілкуванні, здатність до співпраці, почуття такту, педагогічна етика, уміння мотивувати).

6. Ділові характеристики (вміння організовувати, керувати, супроводжувати, планувати) (Березка, 2019).

Отже, можна ствержувати, що між поняттями «фасилітативна спрямованість» і «фасилітативна компетентність» існує логічний зв'язок. Фасилітативну спрямованість вважаємо необхідним компонен-

том і підґрунтям для формування фасилітавної компетентності. На сьогодні існують різні підходи до формування особистості фасилітатора. Серед методологічних концепцій, які лежать в основі розроблення психотехнологій розвитку фасилітації педагога визначаються такі:

- напрям гуманістичної психології, що дає можливість сприймати особистість студента як унікальну цінність і бачити необмежений потенціал для реалізації кожної особистості;

- теорію соціального навчання, яка розглядає важливість застосування стереотипів соціальної поведінки, імітацію та засвоєння нових моделей поведінки в процесі позитивного підкріплення;

- нейролінгвістичне програмування, що збагачує системою технік для ефективної взаємодії у сфері міжособистісного спілкування (Березка, 2019).

Ефективними техніками є: діалогові лекції, діагностуючі практикуми, рефлексивні семінари, особистісно орієнтовані, комунікативні, інтелектуальні й сенситивні тренінги. Особлива перевага надається тренінгам для фасилітаторів, у яких відпрацьовуються методи зміни власної поведінки, техніки формування нових особистісних якостей, активізується механізм створення нових тактик професійної поведінки, що дає можливість сформувати власні практичні навички фасилітатора.

В Україні в межах неформальної освіти існують асоціації фасилітаторів, які надають освітні послуги та здійснюють проєкти з метою навчання фасилітації освітян, які працюють з групами. Так, існує «Спільнота фасилітаторів освіти», в якій нараховується 197 учасників (листопад 2020 року) (<https://www.facebook.com/groups/318920959240121/>), з 2015 року функціонує міжнародна спільнота «Фасилітаторы всех стран» (<https://www.facebook.com/groups/975343552524281/about>), ґрунтовні школи тренерства та фасилітації, онлайн заходи, майстер-класи пропонують такі організації, як «Інша освіта», Центр Інноваційної Освіти «Про.Світ», Консалтингове агентство CEASC.

Серед сучасних українських тренерів-освітніх фасилітаторів можна зазначити Тамару Сухенко, Ганну Валенса, Наталю Орлову.

З метою розвитку гуманістичних установок і цінностей, формування позиції викладача-фасилітатора суттєвою допомогою

можуть стати освітні заходи системи підвищення кваліфікації педагога та додаткової професійної освіти. Серед онлайн сервісів слід відзначити Електронний науково-методичний посібник і розділ «Гуманістична спрямованість – концептуальна основа розвитку педагогічної компетентності викладачів». <https://nmcbook.com.ua/Arhiw1/pedonetoo/modyl1/modyll1.htm>), який можна також використовувати для освітніх заходів та самоосвіти. Проте, ми підтримуємо думку про те, що навчитися фасилітації можна найефективніше, перебуваючи у фасилітативному середовищі та практикуючи методи фасилітації самостійно.

Реалізуючи фасилітативний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів у навчальному курсі «Педагогіка», використовуємо методи фасилітації під час взаємодії офлайн і онлайн. Позитивні результати дає метод «Світове кафе», який має широкі можливості використання майже в будь-якій навчальній темі (Волошко, 2016). Незмінними елементами фасилітації є етапи мотивації на початку лекційних і семінарських занять, а також методи рефлексії, самооцінювання та взаємооцінювання. Примусове дистанційне навчання, викликане пандемією, призвело до залучення нових цифрових інструментів асинхронної та синхронної взаємодії учасників освітнього процесу: платформи для дистанційного навчання MOODLE, електронних підручників, аудіо- та відеоматеріалів, мобільних технологій (Viber), хмарних технологій (GOOGLE диск), онлайн дошки, сайтів-конструкторів навчальних завдань. До найбільш ефективних програм, із допомогою яких можна здійснювати фасилітацію на лекційних і семінарських заняттях відносимо ZOOM із можливістю об'єднання студентів у творчі групи в сесійних залах із метою розв'язання навчальних задач, а також платформу Mentimeter – як конструктор навчальних завдань та інструмент для збору думок і очікувань студентів всієї групи. Засобом цієї програми на лекції було досліджено спільні для всієї групи студентів цінності сучасного виховання, які було візуалізовано в хмару слів, визначалося ставлення студентів до можливостей використання методів заохочення й покарання зі статистикою зроблених виборів. Наприкінці занять проводимо рефлексію щодо досягнення поставленої мети з допомогою чату, білої дошки програми ZOOM, на якій студенти можуть поставити

позначки або ділимося висловлюванням щодо оцінки й рефлексії здійсненої діяльності.

При таких видах взаємодії інструкції та рекомендації для підготовки творчих навчальних завдань подаємо у вигляді відеозаписів на створеному викладачем каналі Ютуб, а також оперативно відправляємо в групу учасників у Вайбері. Таким способом ми використовуємо інтерактивну технологію «Шість капелюхів» під час аналізу та розв'язання педагогічної ситуації. Цікавим відкриттям стало використання онлайн дошки Migo, яка майже в повному обсязі може замінити фасилітаційну дошку (стіну), до якої можна прикріпити віртуальні стікери, а також створювати групові продукти у вигляді інтелект-карт у асинхронній чи синхронній взаємодії.

Під час вибору методів педагогічної фасилітації в різних видах дистанційної роботи фокусуємося на таких питаннях:

Яку мету й задачі потрібно досягти?

Яким чином будуть задіяні учасники?

Якою буде послідовність виконання завдань групою?

Як ефективно організувати комунікацію та зворотний зв'язок?

Як ресурси будуть задіяні?

Які цифрові інструменти будуть оптимальні в досягненні навчальної мети?

Як створити безпечне й комфортне середовище для учасників?

Для здійснення інтерактивного навчання використовуємо створення творчих груп різного характеру: постійні домашні групи для підготовки домашніх проєктів і групи змінного складу для роботи на лекційних та семінарських заняттях.

Звичайно, навчання онлайн має свої обмеження, часто викликає дискомфорт у спілкуванні, і в той самий час така інформатизація має інноваційний потенціал, розвиває професійні вміння майбутніх педагогів, надає можливості реалізовувати фасилітаційний підхід і розвивальне середовище для учасників.

Висновки. Таким чином, на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти потребують переоцінки методологічні, теоретичні й методичні підходи до підготовки сучасного вчителя. Вважаємо, що в цьому аспекті мають бути суттєво змінені зміст, моделі й технології освітньої діяльності педагога. Одним з ефективних підходів до

розв'язання даної проблеми вбачаємо в становленні й розвитку фасилітативної педагогіки, виникнення якої ми пов'язуємо з розвитком реверсивного навчання як однієї з моделей змішаного навчання. Основне призначення фасилітативної педагогіки це – пошук шляхів реалізації позицій педагога, комплементарних позиціям студентів.

Фасилітативний підхід у процесі підготовки майбутніх педагогів обумовлюється створенням активного навчального середовища, організацією спільного співробітництва студентів між собою та з викладачем, розвитком ініціативи, творчих здібностей студентів, підвищенням мотивації до навчальної та професійної діяльності, цілеспрямованою перебудовою установок викладача, що реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії зі студентами.

У процесі реалізації фасилітативного підходу важливе розуміння таких понять як фасилітативна спрямованість і фасилітативна компетентність викладача, які є підґрунтям готовності до фасилітативної діяльності.

Отже, у своєму дослідженні ми дотримуємося тієї думки, що реалізація фасилітативного підходу у роботі викладача вищої школи в традиційному офлайн або в дистанційному онлайн вигляді буде сприяти формуванню педагогів нового типу.

ЛІТЕРАТУРА

- Авдеева, И. Н. (2012). Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность *Горизонты образования*, 2 (35), 37—43.
- Базилевич, Віктор, Осецький, Валерій, Татомур, Ірина (2019). Відповідність вищої освіти вимогам «цифрових вихідців». *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Економіка*, 1 (202). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/conformity-of-higher-education-with-requirements-of-digital-natives>
- Березка, С. В. (2019). Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Педагогічна та вікова психологія*, 4, Том 2. Режим доступу: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf
- Борисюк, С. О. (2011). Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу. *Наукові записки НДУ ім. М. В. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 5, 180–182.
- Волкова, Н. П., Степанова, А. А. (2018). Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (15), 228-234.
- Волошина, Е. В., Калайтан, Н. Л. *Педагогическая фасилитация как главный фактор психолого-педагогического обеспечения развития личности студентов*. URL: [file:///D:/Downloads/VKhnpu_psykhol_2012_43\(2\)_8%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/VKhnpu_psykhol_2012_43(2)_8%20(1).pdf)

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Волошко, Г. В. (2016). Фасиліативний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (63), 96-106.
- Ворновская, А. А., Локша, О. М. (2017). Актуальность внедрения реверсивного обучения в практику высшего образования. *Russian Journal of Education and Psychology*, 8 (6-2), 51-59.
- Галицан, О. А. *Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vypysku/9/statti/galican.htm
- Галицан, О. А., Койчева, Т. І., Курлянд, З. Н. (2019). Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (129), 84-89.
- Галицан, О. А., Курлянд, З. Н. (2020). Детермінанти підготовки майбутніх вчителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*, 21 (1). Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/38.pdf
- Гура, Т. В. (2014). Педагогічна фасилітація - механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 32-44. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_3_6
- Гусак, В. (2019). *Нові ролі педагога у контексті реформ сучасної української школи*. Режим доступу: <https://conf.zippo.net.ua/?p=79>
- Димухаметов, Р. С. (2006). *Фасилітація в системі підвищення кваліфікації педагогів* (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08). Магнітогорск.
- Дудина, М. Н. *Педагогическая акмеология: теория и практика*. Режим доступу: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28360/1/978-5-8295-0624-7_2019_007.pdf
- Дудина, М. Н. (2020). *Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та.
- Казанжи, М. Й. (2012). Поняття фасиліативності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечнікова. Серія «Психологія»*, 17 (5), 21-37.
- Козлова, Е. Н. (2012). К вопросу о фасилитации процесса обучения. *Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии*: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (27 ноября 2012 года). Новосибирск, сс. 127-132.
- Концепція Нова українська школа* (2016). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Кондрашихіна, О. О. (2004). *Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів* (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»). Київ.
- Клочко, В. Е. *Две стратегии управления развитие инновационных процессов в образовании*. Режим доступу: http://www.unialtai.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N1_1999/nauch_konf/pou.html
- Кошечко, Н. В. (2018). Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 2 (8), 24-29.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Курлянд, З., Фокша, О., Поповський, Ю. (2018). Дослідження педагогічної фасилітації учителя як вітагенної педагогічної технології. *Наука і освіта*, 4, 168-176. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2018_4_24
- Лисеная, А. М. (2010). *Человекоцентрированное обучение в высшей школе*. Москва. Режим доступу: <http://psychology.univer.kharkov.ua/download/psyhoterapia/bibl/Statji/4elovekcentr.pdf>
- Левитан, К. М. (1994). *Основы педагогической деонтологии*. М.: Наука.
- Левченко, О. О. (2007). Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу до педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Філософські науки*, 39, 23–26. Режим доступу: <https://zavntag.com/docs/2053/index-37052-1.html>
- Лушин, П. В., Ржевская, З. А., Данникова, Е. Г., Колтко, Н. А., Миненко, О. А. (2003). *Учимся фасилитировать*. Кировоград: Изд. Кировоградского педуниверситета.
- Маслова, Е. А. (2012). Условия формирования фасилитативной направленности у студентов педагогического колледжа. *Современные проблемы науки и образования. Педагогические науки*, 1. Режим доступа: www.scienceeducation.ru/101-5534].
- Мухаметзянова, Флора Габдульбаровна, Хайрутдинов, Рамиль Равилович (2017). О феномене фасилитации в высшем образовании. *Казанский педагогический журнал*, 1 (120), 45-51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fenomene-fasilitatsii-v-vysshem-obrazovanii/viewer>
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Парунова, Е. Ю., Димухаметов, Р. С. (2011). Формирование фасилитационной компетентности будущих мастеров производственного обучения. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 24 (241), 79–83.]
- Проект профстандарту за професіями «Вчитель початкових класів ЗЗСО», «Вчитель ЗЗСО». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>
- Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Режим доступу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf
- Розенберг, Маршалл (2020). *Ненасильницьке спілкування: мова життя*. Х.: Ранок.
- Ромашина, С. Я., Майер, А. А. (2012). Фасилітативная педагогика в высшем образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 6, 45-49.
- Романишина, О. Я., Бигар, Г. П. (2018). Педагогічні технології розвитку фасилітації майбутніх фахівців гуманітарного профілю. *Теорія і методика виховання*, 10, 41-44.
- Роджерс, К., Фрейберг, Дж. (2002). *Свобода учится*. Москва: Смысл.
- Розвиток професійної педагогічної компетентності викладачів ВНЗ I–II рівнів акредитації. Розділ «Гуманістична спрямованість – концептуальна основа розвитку педагогічної компетентності викладачів». Режим доступу: https://nmcbok.com.ua/Arhiw1/pedonetoo/modyl_1/modyll_1.htm

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Савельєва, С. С. (2012). *Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза*. Воскресенск. Режим доступа: https://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/Savelqeva_PedUslovFormirovanProfKmpetentUchit.pdf
- Трухан, Г. В. *Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації*. Режим доступу: <http://file:///D:/Downloads/2881-5760-1-SM.pdf>
- Учитель, Інна. *Форування фасилітаційної компетентності майбутнього педагога професійного навчання*. Режим доступа: file:///D:/Downloads/obrii_2015_2_23.pdf
- Филь, Т. А. (2013). Теоретическая модель готовности к фасилитации педагога. *Психологические науки*, 8 (15), Ч. 2, 135–136. Режим доступа: <http://research-journal.org/psycology/teoreticheskaya-modelgotovnosti-k-fasilitacii-pedagoga/>.
- Фісун, О. В. (2010а). Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 34, 133-139. Режим доступу: file:///D:/Downloads/znpkhnpu_zntndr_2010_34_21.pdf
- Фісун, О. В. (2010б). Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогіка і психологія*, 36, 20—27.
- Фокша, О. М. (2018). Теоретичний аналіз проблеми формування фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 60 (2), 203-207.
- Фокша, О. М. (2019). *Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса.
- Хьелл, Л., Зиглер, Д. (1999). *Теории личности (основные положения, исследования, применения, применение)*. СПб.: Питер.
- Цимбал, І. В., Жовтун, А. А., Ліманська, О. Л. (2015). Світ VUCA як сучасний контекст інформаційних і суспільно-політичних змін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 22: Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін*, 17, 43-47.
- Шахматова, О. Н. (2003). Психологические особенности педагогической фасилитации. *Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов*. СПб.: Изд-во Спб. ун-та, Т. 8, сс. 373–377.
- Шевченко, К. О. (2014). Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомилинського. Серія: Психологічні науки*, 2.13, 258-263. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2.13_46
- 'Digital immigrants' teaching 'digital natives' – Berkman conference ponders universities' digital future (2007). The Harvard gazette. June. URL: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2007/06/digital-immigrants-teaching-digital-natives/>
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. N. Y.: Peter H. Wyden.
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?". *On the Horizon*, 9 (6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone Publishing Ltd.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ОРІЄНТИРИ НУШ

Метою дослідження стало вивчення сутності, структури та чинників забезпечення ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя в системі професійної педагогічної підготовки в контексті ключової реформи МОН «Нова українська школа». Визначено ранню професійну ідентичність майбутнього вчителя, як результат самоусвідомлення себе представником педагогічної професії й самоотождоження з професійною групою, педагогічною діяльністю на ранніх етапах професійного навчання. В структурі професійної ідентичності виокремлено когнітивний, емоційно-ціннісний та мотиваційно-діяльничий компоненти; досліджено чинники розвитку досліджуваного феномену: розвиток саморефлексії; емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти, себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення професійних перспектив.

Ключові слова: ключова реформа МОН «Нова українська школа», професійна ідентичність майбутнього вчителя, процес професійної ідентифікації майбутнього вчителя, компетентнісна модель вчителя, професійна педагогічна підготовка, професійні педагогічні цінності.

Kovalenko Nataliia. Professional identification of the future teacher: NUS guidelines

The aim of the study was to study the essence, structure of the professional identity of a future teacher, factors of ensuring his early professional identification in the system of professional pedagogical training in the context of the key reform of the Ministry of Education and Science "New Ukrainian School".

The early professional identification of a future teacher is determined as a result of self-awareness of oneself as a representative of the teaching profession and self-identification with a professional group, teaching activities at the early stages of professional training. Cognitive, emotional-value and motivational-activity components are distinguished in the structure of professional identity.

The components of the early professional identity of the future teacher are analyzed: the formation of ideas about the professional image; emotionally positive attitude towards oneself as a subject of educational and professional activity, future professional activity, awareness of belonging to a professional group; motivational activity and readiness to realize oneself in the chosen profession, entry into the professional community.

Based on the provisions of the key reform of the Ministry of Education and Science "New Ukrainian School", the Law of Ukraine "On Education", the key priorities in the competence of the teacher, as meaningful guidelines for the professional identity of the future teacher, are clarified, including: autonomy, innovation as a way of thinking; the ability to improvise and experiment; readiness for professional and academic freedom; ensuring the scientific nature of education, implementing the principles of partnership

pedagogy, orienting the educational process to the needs of students, developing an inclusive educational environment, personal qualities and values.

The factors of the future teacher's professional identity development are investigated: the development of self-reflection; emotionally positive perception of their belonging to the professional community, themselves as a subject of professional activity, awareness of professional prospects.

Key words: *key reform of the Ministry of Education and Science "New Ukrainian School", professional identity of a future teacher, the process of professional identification of a future teacher, competence model of a teacher, professional pedagogical training, professional pedagogical values.*

Постановка проблеми. Дослідження професійної ідентичності майбутнього вчителя передбачає пошук шляхів розкриття і розвитку внутрішнього особистісного джерела мотивації, натхнення, прагнення, усвідомленого опанування студентами фаху. В ролі системоутворюючої властивості особистості, професійна ідентичність забезпечує самоусвідомлення, позитивне сприйняття та самоприйняття себе як професіонала, мотивацію до професійного розвитку, швидку адаптацію до нових умов діяльності. Сформована професійна ідентичність виступає в якості внутрішнього підґрунтя професійного розвитку і особистісного зростання суб'єкта.

Одним з головних етапів розвитку професійної ідентичності є професійне навчання. В ході навчання в закладі вищої освіти відбувається якісний стрибок в професійному самосприйнятті студента. Саме тут трансформуються ідеальні уявлення про професію, які походять з сімейних професійних цінностей, були сформовані в дитинстві, утвердились на етапі вибору професійного шляху в реальне усвідомлення себе як представника обраної професії. Відбувається зміна ролі учасників навчального процесу, практичне випробовування майбутнім вчителем себе в професії. В період академічного навчання починають формуватися основні ідентифікаційні характеристики, що виражають приналежність людини до певної професії. Відбувається практично перше знайомство з такими сферами наукового знання, оформленими в навчальні дисципліни – педагогіка і психологія. Фактичний розвиток професійної ідентичності вчителя особливо інтенсивно відбувається в системі педагогічних практик, як складової професійної підготовки майбутнього вчителя.

Як результат означених процесів з'являється емоційно-позитивне (негативне) прийняття своєї приналежності до професійної

спільноти, себе як суб'єкта професійної діяльності. Для того щоб означені ідентифікаційні характеристики розвивалися інтенсивніше, необхідне створення спеціальних психолого-педагогічних умов у процесі професійної педагогічної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Основні завдання модернізації вищої педагогічної освіти окреслені в Конституції України, у Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2020 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020) у яких зазначено, що одним із напрямів державної політики стосовно розвитку освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних до творчості, професійного вдосконалення, освоєння й упровадження інноваційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

В психології проблематика *ідентичності* знайшла відображення в низці досліджень вчених, які протягом сторіччя вивчали цей психологічний феномен (З. Фрейд, Дж. Мід, С. Рубінштейн, Е. Еріксон та ін.). Зміст *професійної ідентичності* представлений у науковому доробку, як показник збереження психічного здоров'я особистості (Е. Еріксон, К. Горні); здатність до самоактуалізації (А. Маслоу, Г. Балл).

Питання ідентичності стало предметом багатьох наукових досліджень у сучасній педагогічній, віковій та соціальній психології. Важливий внесок у вивчення цього феномена зробили закордонні вчені, які власне й започаткували розгляд проблеми ідентифікації та ідентичності (А. Бодальов, Е. Гоффман, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Дж. Мід, Х. Теджфел, Дж. Тернер та ін.). Науковці розглядають ідентифікацію як базисне явище, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини в процесі соціалізації та персоніфікації (М. Герберт, В. Мухіна, З. Фрейд та ін.), з'ясовують її роль у структуруванні особистості з позиції соціальної психології (В. Агеєв, Г. Андреева, М. Боришевський, та ін.); конкретизують психічні механізми формування професійної ідентичності (А. Бодальов, Л. Шнейдер та ін.).

Професійна ідентичність вчителя розглядається, зокрема, у контексті психології розвитку особистості вчителя (І. Бех, Г. Бордовський, І. Ісаєв, Є. Гришін, С. Максименко, А. Мудрик, В. Шадріков та інші автори), формування педагогічного мислення (О. Анісімов, В. Давидов, М. Кашапов, Ю. Кулюткін та інші науковці). Дослідження, присвячені питанням становлення *ідентифікації, ідентичності*

майбутнього вчителя в контексті розвитку професійної самосвідомості (І. Вачков, О. Гриньова, В. Козієв, В. Саврасов, В. Якунін та інші вчені), розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В. Галузяк).

Питання становлення професійної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (ВНЗ) досліджували М. Абдуллаєва, Н. Антонова, Г. Гарбузова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, М. Кліщевська, Л. Романишина, М. Савчин, В. Сафін, М. Шерман, Л. Шнейдер та ін. Науковці визначають етапи становлення професійної ідентичності (Т. Березіна, О. Кочкурова), розглядають професійну ідентичність педагога як інтегративне поняття, в якому проявляються когнітивні, мотиваційні та ціннісні характеристики особистості, що забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті та в соціальному оточенні.

Вивчення теоретичних напрацювань дослідників із проблем формування професійної ідентичності та підготовки майбутніх учителів, узагальнення практичного досвіду навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах сприяло виявленню низки суперечностей між:

- світовими тенденціями оновлення вищої педагогічної освіти, потребою її цілеспрямованого реформування в Україні шляхом реалізації інноваційно-технологічних підходів до професійної підготовки студентів, що забезпечується сучасною системою підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, і домінуванням традиційного навчання;

- об'єктивно зростаючою потребою сучасної педагогічної освіти в здобувачах освіти, які на ранньому етапі освіти ідентифікують себе з майбутньою педагогічною професією, та недостатнім рівнем сформованості професійної ідентичності студентів та випускників вищого педагогічного навчального закладу;

- необхідністю актуалізації студентами перспектив власного професійного становлення на основі професійної самоідентифікації та неформованими вміннями майбутніх учителів визначати професійні цілі;

- можливостями засобів проектно-тренінгових технологій в процесі професійної підготовки майбутніх учителів і відсутністю цілісної системи формування їх професійної ідентичності засобами проектно-тренінгових технологій.

Об'єктивною необхідністю стала потреба у створенні системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів, у якій би

поєднувалися традиційні підходи до процесу навчання й педагогічні інновації задекларовані в концепції «Нова українська школа».

Тому **метою дослідження** стало вивчення особливостей професійної ідентичності майбутнього вчителя через призму концептуальних положень і орієнтирів Нової української школи.

Для реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотези використовувався такий комплекс **методів дослідження**: теоретичні: аналіз наукових літературних джерел, офіційних і нормативних документів з метою формування системності знань і розуміння проблеми підготовки майбутніх учителів; методи концептуально-порівняльного аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, прогнозування, проектування, моделювання, класифікації, за допомогою яких зіставлялися теоретичні та практичні підходи до розуміння концепцій формування професійної ідентичності, конструювалися інноваційні моделі навчання та структурувалася система формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій; емпіричні: бесіди, анкетування, опитування, тестування, спостереження, узагальнення педагогічного досвіду викладачів, діагностування, самоаналіз, самоспостереження, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи), метод аналізу продуктів діяльності, що здійснювався для перевірки ефективності педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій; методи математичної статистики – застосовувалися для оброблення одержаних результатів, аналізу та перевірки гіпотез і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами з використанням t-критерію Стьюдента.

Виклад основного матеріалу

1. Теоретичні основи дослідження сутності поняття «професійна ідентичність майбутнього вчителя»

Ідентичність як характеристика особистості – це широка концепція, що включає в себе всі якості особистісних сполучень, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних і культурних факторів. В психології сформувався окремий науковий напрямок – психологія ідентичності. Сьогодні поняття ідентичності в

різних контекстах широко використовується й у психології, й у соціології, і у філософії (феноменологія), і в етології, і в політичній науці.

Поняття ідентифікації, ідентичності в різних контекстах широко досліджується у психології, соціології та інших науках. Основу сучасного розуміння «ідентифікації» (від лат. indenticus – тотожний, facio – роблю) закладено З. Фройдом, який під цим поняттям розумів сукупність взірців поведінки, що засвоює особа, приймаючи на себе ту чи іншу роль під впливом суспільної свідомості (Фройд, 1996, с.216).

Дж. Мід стверджував, що особистість і суспільство мають загальний генезис, і, отже, представлення про ізольоване і незалежне «Его» – це ілюзія (Mead, G., 1976). Особистість, з його погляду, фактично визначається соціальними умовами. Орієнтиром для «Я-концепції» є «Я-іншої людини», тобто представлення індивіда про те, що думають про нього інші. Дж. Мід підкреслив значення суб'єктивно інтерпретованого зворотнього зв'язку, що надходить до нас від інших людей, як головного джерела даних про власне «Я»: «Що вони про мене думають». Він запропонував це в теорії «дзеркального Я», що виникає на основі символічної взаємодії індивіда з різноманітними первинними групами, членом яких він є.

Е. Еріксон представляв ідентичність як складне особистісне утворення, що має особисту тотожність, цілісність (відчуття і усвідомлення себе незмінним незалежно від зміни ситуації і ролі), спадкоємність свого минулого, сьогодення і майбутнього, а також – визнання певного ступеня схожості з іншими людьми при одночасному баченні своєї унікальності і непересічності. Е. Еріксон розглядав сутність ідентичності як процес, що відбувається в руслі не лише індивідуальної, але й суспільної культури, як *процес, що встановлює синтез двох ідентичностей: соціальної і особистісної*.

Е. Еріксон розглядав ідентичність як *почуття, процес і структуру*, що «у самому загальному вигляді збігається, звичайно, багато в чому з тим, що багатьма дослідниками включається в поняття «я» у різноманітних його формах: «Я - концепції», «Я - системи» чи «Я - досвіду» (Ericson, 1968, с.119). Почуття ідентичності виникає в процесі ранніх взаємин, на базі довіри і емпатії, що виникають між дитиною і матір'ю, як суб'єктивне відчуття тотожності, безперервності і цілісності

свого існування в часі і просторі і визнання цієї тотожності навколишніми «значимими іншими».

Розроблена представниками когнітивної психології Г. Теджфелом та Дж. Тернером (Tajfel, 1982) теорія соціальної ідентичності включає в себе дві підсистеми: особистісну ідентичність і соціальну ідентичність. Перша стосується самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних та етичних особистісних рис. Друга – соціальна ідентичність складається із окремих ідентифікацій і визначається приналежністю людини до різних соціальних категорій: раси, національності, класу, статі і так далі. Г. Теджфел і Дж. Тернер виділили основні постулати: 1) індивіди прагнуть до досягнення або збереження позитивної соціальної ідентичності; 2) соціальні групи пов'язані із притаманною їм позитивною чи негативною оцінкою з боку суспільства, отже, соціальна ідентичність може бути позитивною або негативною; 3) оцінка власної групи індивідом визначається взаєминами із деякими іншими групами через соціальне порівняння ціннісно-значних якостей та характеристик. Порівняння, результатом якого стає виявлення позитивної відмінності своєї групи від чужої, породжує високий престиж; у разі негативної відмінності формується низький престиж тощо.

Дж. Тернер запропонував свій варіант теорії ідентичності, яку він назвав «концепцією деперсоналізації». Деперсоналізація відноситься до процесу «самостереотипізації», завдяки якому люди себе сприймають скоріш як елементи соціальної категорії, ніж як непересічної особистості. У ширшому плані ця версія базується на ідеї самокатегоризації, тобто когнітивного включення себе до певного класу подібних один до одного об'єктів, що є істотно відмінними від тих, які належать до іншого класу. Відповідно, для соціальної «Я - концепції» важливі принаймні три рівні самокатегоризації: 1) вищий рівень - категоризація себе як групової істоти, яка володіє спільними рисами, притаманними всім представникам людської сукупності; 2) проміжний рівень: інгрупова-аутгрупова категоризація, заснована на подібності (або відмінності) між людьми, визначеними як члени саме цих соціальних груп; 3) нижчий рівень — особова самокатегоризації, що заснована на розумінні індивідом себе як непересічної особистості, яка кардинально відрізняється від інших. Можна зробити висновок, що ці три рівні визначають людську, соціальну й особову ідентичність і

ґрунтуються, відповідно, на міжвидовому, міжгруповому і міжособистісному порівнянні себе з іншими.

Отже, на основі узагальнення наукових праць вітчизняних і закордонних учених визначено що розрізняють такі види ідентичності: соціальну (ототожнення себе з соціальною позицією або статусом); групову (ототожнення себе з іншою спільністю); етнічну (ототожнення себе за певною етнічною групою); культурну (ототожнення себе з культурною традицією).

Професійна ідентичність в розрізі означених досліджень можна розглядати як вид соціальної ідентичності. Професійна ідентичність майбутнього вчителя є визначальною складовою професійної підготовки, як фундаментального підґрунтя в період моделювання компаній зарахування випускників шкіл на освітні програми, забезпечення усвідомленого академічного навчання майбутніх вчителів в університетах, швидкого і творчого опанування студентами фаху та що виключно важливо подальшу адаптацію в професійній діяльності.

Поряд з тим, актуальність вивчення професійної ідентичності майбутніх учителів значно зростає в зв'язку з удосконаленням системи освіти України у відповідності з країнами Європи де рання професійна ідентифікація фахівця є невід'ємною складовою системи професійної підготовки.

Професійна ідентичність, як зазначають Н. Іванова та О. Конєва (Іванова, 2004) виступає інтегративним поняттям, у якому виражається взаємозв'язок особистісних характеристик, які забезпечують орієнтацію у світі професій, що дозволяє більш повно реалізувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору. Феномен становлення *ідентичності фахівця* у різних професійних групах став предметом дослідження колективу науковців лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України. Базуючись на раціогуманістичних і діалогічних методологічних орієнтаціях, спираючись на здобутки різних напрямів психологічної науки і суміжних із нею дисциплін, аналізують специфіку прояву становлення ідентичності фахівця, розглядають методи формування та переформатування професійної ідентичності (Балл, 2014).

У своїх працях О. Ємельянова визначає, що професійна ідентичність – це продукт тривалого особистісного й фахового розвитку, який складається лише з досить високих рівнів оволодіння професією і є стійким узгодженням основних елементів професійного процесу, узгодженням реальних та ідеальних професійних образів «Я» (Ємельянова, 2005, с.55).

На думку Л. Шнейдер, «результатом професійної ідентифікації, самовизначення, персоналізації та самоорганізації є професійна ідентичність, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії й професійної спільноти, характеризує певний ступінь ототожнення-диференціації себе із справою та іншими і знаходить відображення в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» (Шнейдер, 2001, с.114).

В окремий напрямок цього підходу, вірніше його різновид, можна відносити розкриття особливостей становлення майбутнього професіонала в період його професійного навчання чи в процесі перепідготовки.

А. Лукіяничук з'ясувала, що професійна ідентичність майбутніх педагогів формується за умови прийняття ними позиції вчителя, що у свою чергу зумовлюється такими чинниками, як професійні знання, спрямованість на професійну діяльність, суспільно-педагогічна активність (Лукіяничук, 2010, с.11).

У структурі професійної ідентичності виділяють наступні компоненти як: переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; професійної ідентичності (усвідомлення своєї тотожності з професійним образом-Я); професійного образу-Я; Я-концепції та Я-образів (ідеального, нормального, реального); образу – професії (Гарбузова, 2007, с.8).

Виявлення професійної ідентичності потребує аналізу сформованості наступних показників: позитивне сприйняття себе в якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти; успішне засвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця взяти на себе професійну відповідальність; рівень особистісного та «технологічного» розвитку, характер вираженості та самоприйняття екзистенціального й функціонального Я; мотиваційна активність та

готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, самодослідження та розвиток своєї особистості, образу Я (Шнейдер, 2001, с.115).

Д. С'юпер створив власну концепцію професійного розвитку, де поєднав диференційну психологію з феноменологічними концептами. За Д. С'юпером, у професійному розвитку людина проходить наступні стадії (фази):

1) «пробудження», котре характеризується процесом ідентифікації дитини з людьми, котрі її оточують. Ця фаза включає у себе етапи «фантазії» (4-10 років, переважання дитячих потреб), «інтересів» (11-12 років, «приміряння» на себе професійних ролей), «здібностей» (13-14 років, прояви здібностей та їх співвідношення із вимогами соціуму);

2) фаза «дослідження», коли відбувається реальне «прогривання» різних ролей. Тут можливі етапи «експерименту» (у 15-17 років – попередній вибір професії, її випробування), «переходу» (реалізації «Я-концепції» — у 18-21 рік);

3) «проби» (оволодіння професійною майстерністю у 22-24 роки);

4) стадія «консолідації» за мету має вироблення стійкої професійної позиції (25-44 рік);

5) стадія «збереження» є переважно часом намагань зберегти набутий професійний статус (триває протягом 45-64 років життя);

6) стадія «зниження» є періодом відходу від активного професійного життя (Super, 1957).

К. Абульханова-Славська розробила типологію ідентичності відповідно до характерних особливостей самовираження індивіда у професійній діяльності, відзначаючи важливу роль особистісної активності у самовизначенні:

1 тип ідентифікації – самовираження через вибір максимально близької до особистісних характеристик професії;

2 тип ідентифікації – самовираження через вибір професії, котра дає можливість руху щаблями професійної майстерності, зміни професійного статусу у бік підвищення – через розвиток особистості й виконання вимог і завдань професії;

3 тип ідентифікації – самовираження відбувається шляхом удосконалення і розвитку особистісних якостей і здібностей, професія актуалізує потенційні здібності й розкриває перспективи розвитку;

4 тип ідентифікації – самовираження ґрунтується на розвитку здібностей, самоконтролю, самоаналізу, планування творчої активності. Наведена концепція є досить цікавою з погляду професійного консультування й діагностики (Абульханова, 1991).

Професійна ідентичність студента – це єдність уявлень студента про самого себе, емоційні переживання і усвідомлену активність, пов'язаних з опануванням педагогічної професії, на основі яких з'являється почуття тотожності з собою як майбутнім фахівцем, з професійною групою (Родигіна, 2007).

Професійна ідентичність виступає системним утворенням, а її формування відбувається на основі розгортання когнітивних, мотиваційних, ціннісних механізмів. Перетворення індивіда у професіонала розглядається як процес формування суб'єкта становлення професійного шляху.

Система уявлень про самого себе в рамках професійної ідентичності студента містить уявлення про себе як про майбутнього фахівця (що належить до певної професійної групи), про свої професійні та навчально-професійні цілі, про свої можливості у реалізації цих цілей, ступінь сформованості професійних компетентностей.

Разом із рівнем професіоналізму, навичками та вміннями в структуру професійної ідентичності входять комунікативні здібності, сформованість емоційно-вольової сфери, діалогічність, акмеологічна орієнтованість особистості, цілеспрямованість, рішучість.

Отже, *професійну ідентичність майбутнього вчителя* визначаємо як самовизначення та усвідомлення майбутнього вчителя крізь призму професії в аспекті особистісної та соціальної ідентичності, складовими якої є:

- самовизначення своєї тотожності, усвідомлення приналежності до представників професійної групи; усвідомлення, прийняття власних професійних інтересів, потреб, цінностей, можливостей, власного професійного вибору, професійних перспектив, розуміння відповідності / невідповідності до професійних вимог, визначення напрямів особистісного та професійного розвитку;
- сформованість уявлень про професійний образ;

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

– емоційно позитивне ставлення до: себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності; майбутньої професійної діяльності; професійної групи.

– мотиваційна активність та готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, самодослідження та розвиток своєї особистості, образу Я (Коваленко, 2020).

У відповідності проведеного теоретичного аналізу наукової літератури, нами визначено професійну ідентичність як динамічну структуру особистості, що складається з когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Структура професійної ідентичності майбутнього вчителя

	Складові професійної ідентичності майбутнього вчителя
Когнітивний компонент	сформованість уявлень про цілісний професійний образ (професійні знання і переконання, відображені як образ професії, професійної діяльності, обов'язків, професійну групу, образ професіонала, професійні смисли, професійну місію)
Емоційно-ціннісний компонент	ототожнення студентом себе з представниками професійної групи, усвідомлення приналежності до професійної групи; суб'єктивне почуття тотожності з нею; емоційно позитивне ставлення до: - себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійної діяльності (професійна самооцінка); - професії; - професійної групи, цінностей, смислів; розуміння відповідності / невідповідності моделі професійної компетентності фахівця на основі рефлексії
Мотиваційно-діяльнісний компонент	Прагнення, активна діяльність та готовність до самореалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, наявність напрямів особистісного та професійного розвитку; усвідомлення професійних можливостей, перспектив та побудова професійної стратегії на основі аналізу власних професійних інтересів, потреб, цінностей, можливостей

Когнітивний, компонент професійної ідентичності реалізується за допомогою самопізнання і розуміння, в його склад входять такі елементи: професійні знання і переконання, виражені як образ професії, образ професіонала, професійні смисли. Емоційно-ціннісний компонент складається в результаті самоствавлення, самооцінки і включає

ставлення до професії, професійну самооцінку і професійні цінності. Мотиваційний компонент розкривається через процес самореалізації і охоплює такі елементи, як навчально-професійне планування, професійна позиція, професійні установки, професійні очікування.

Таким чином, професійна ідентичність постає інтегративним показником особистості, у якому певною мірою синтезовано і реальні здатності, і певні інтенції, спроможні перетворитися (за певного збігу обставин) на реальну структуру.

Наукові підходи до розуміння професійної Я-концепції вирізняються багатогранністю. На основі їхнього аналізу та узагальнення ми розглядаємо професійну Я-концепцію майбутніх фахівців як складне особистісне утворення, що інтегрує в собі професіоналізм діяльності та особистісні цінності фахівців, забезпечує професійне самовизначення, сприяє розвитку та вдосконаленню професійно значущих якостей.

Набуття професійної ідентичності відбувається як прийняття соціально-рольової позиції фахівця певного напрямку, формування соціально-професійного аспекту його «Я-концепції», інтеріоризація певних цінностей, вироблення відповідних професійних настанов. На своєму найвищому рівні розвитку професійна ідентичність означає врівноваження базових потреб особистості з її можливостями та обдарованістю. Людина знає, хто вона і чого вона хоче, і відповідно до цього структурує своє життя. Професія набуває для неї особистісно-значущої цінності.

2. Міжнародні стандарти та орієнтири НУШ як джерело змістового наповнення сутності професійної ідентичності майбутнього вчителя

В контексті нашого дослідження важливим вбачаємо дослідження ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя, як результату усвідомлення себе членом професійної групи, суб'єктом професійної діяльності; співвіднесення індивідуальних особливостей з орієнтирами професії та визначення на цій основі траєкторії професійного розвитку на ранніх етапах професійної підготовки (1-2 роках навчання).

Визначено, що компетентність самоідентичності вчителя є однією з основних компетентностей, якими має володіти вчитель XXI

століття, відповідно до положень Педагогічної конституції Європи, поряд з комунікативною, лідерською, дослідницько-аналітичною компетентністю, компетентністю справедливості, здатністю навчатися протягом життя, емпатією.

Основні компетентності, якими має володіти вчитель XXI століття, викладені у Педагогічній конституції Європи, поряд з комунікативною, лідерською, дослідницько-аналітичною компетентністю, компетентністю справедливості, здатністю навчатися протягом життя, емпатією акцентують увагу на компетентності самоідентичності вчителя. Означені стандарти створили підґрунтя пошуку змісту професійної ідентичності майбутнього вчителя через призму компетентнісної моделі. Так, у відповідності до положень розділу 6 «Основні компетенції європейського вчителя» Педагогічної конституції Європи, статті 6.2., однією з складових професійної ідентичності майбутнього вчителя має бути самоусвідомлення свого розвитку, відчуття професійної необхідності вдосконалення у комунікативній компетентності. Зокрема, сучасний майбутній учитель має відчувати необхідність вільного володіння європейськими мовами. *Дослідницько-аналітична компетентність вносить у зміст професійної компетентності усвідомлення майбутнім вчителем себе як науковця, творця, спрямованого на пошук нових прогресивних рішень, продукування інновацій. Сміливість пошуку нового у поєднанні з аналітичною поміркованістю дозволить обґрунтовано впроваджувати нові педагогічні технології, сприймати навчальний процес як творчу діяльність. Здатність навчатися протягом життя вносить в структуру професійної ідентичності майбутнього вчителя важливість і прагнення до постійного саморозвитку як риси сучасного вчителя, необхідного механізму успішності у педагогічній професії.*

Професійна ідентичність майбутнього вчителя ґрунтується на переліку ціннісних орієнтацій і справедливість визначена Педагогічною конституцією Європи однією з ключових, яка має стати інтегральною особистісною цінністю, описувати подальшу професійну діяльність, проявляться на етапах педагогічного процесу: цілепокладанні, змісті, методах, контролі навчальних досягнень учнів, створенні партнерських відносин. Емпатія, як здатність розуміти переживання учня та

співпереживати в процесі спілкування, складає особистісну та професійну ідентичність, стає ціннісною основою міжособової взаємодії.

Вчитель є агентом змін у суспільстві, тому наступною змістовою лінією професійної ідентичності вчителя можна виокремити сприйняття себе як лідера, розуміння власних надихаючих та мотивуючих можливостей. Лідерська компетентність, передбачає сприйняття майбутнім учителем себе як лідера, з активною життєвою позицією і вибудовування стратегії досягнення такої особистісної характеристики.

У розрізі нашого дослідження окремо хотілось би проаналізувати компетентність самоідентичності, визначену в означеному переліку компетентностей Педагогічної конституції Європи другою. Дана компетентність є основою професійної ідентичності. Розуміння себе, своїх прагнень, потреб, бажань, власних сильних і слабких сторін, рефлексія власних емоційних станів, проявів, стереотипів поведінки зумовлює екологічну, більш глибоку інтеграцію особистісної ідентичності в професійну. Розвинена рефлексія є підґрунтям прийняття себе, виваженої побудови професійної траєкторії, відвертого і відповідального трансформування власних життєвих смислів у професійній сфері.

Отже, розгляд змісту професійної ідентичності майбутнього вчителя крізь призму компетентнісної моделі, створює акценти змістового підґрунтя, смислові орієнтири для розвитку професійної ідентичності відповідно до сучасних європейських педагогічних тенденцій.

Ґрунтуючись на положеннях ключової реформи МОН «Нова українська школа», Закону України «Про освіту», з'ясовано основоположні аспекти компетентності вчителя як агента змін, серед яких: інноваційність як спосіб мислення; здатність імпровізувати та експериментувати; готовність до професійної та академічної свободи; забезпечення наукового характеру освіти, академічної доброчесності, розвитку інклюзивного освітнього середовища, особистісні якості (лідерські уміння, толерантність тощо).

Законом України «Про вищу освіту» та концепцією «Нова українська школа» важливою професійно-особистісною характеристикою вчителя названа академічна свобода, як *самостійність і незалежність* учасників освітнього процесу під час

провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом. Водночас, Концепцією визначено складники, якими з боку держави та місцевої громади як повноправного учасника освіти має забезпечуватися успішна організація навчально-виховного процесу, однією з яких є умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. Автономність як риса особистості передбачає віру у власні ідеї, власний професіоналізм, сміливість до їх представлення та апробації в педагогічному процесі, готовість відповідально аналізувати результати і має стати підґрунтям професійної ідентичності майбутнього вчителя. Поряд з тим усвідомлення майбутнім вчителем власної автономності і свободи як важливої особистісної та професійної цінності має стати підґрунтям відповідного ставлення до учасників освітнього процесу, надання їм свободи, права вибору форм, методів, змісту навчально-виховного процесу. «Дозволяти людям приймати рішення стосовно себе – природніше, ніж контролювати їх. Це більше відповідає основним цінностям, що більшість з нас декларативно підтримує. Крім навичок, які будуть корисними для учнів у майбутньому, вони повинні мати змогу мати можливість вибору вже сьогодні. Зрештою, діти – це лише дорослі у становленні. Вони є людьми, чії нагальні потреби, права і досвід вимагають серйозного ставлення. Скажімо так: учнів потрібно не лише навчати жити у демократії, вони повинні мати цю можливість вже сьогодні» (Бібік, 2017, с.54).

Закон «Про освіту» визначає ціннісну складову професійного профілю вчителя. Так, учитель має бути готовим до настановлення і утвердження особистим прикладом поваги до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей; виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни; готувати учнів та

студентів до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; додержуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента; захищати дітей, молодь від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам.

Загальнолюдські цінності продовжують актуалізуватись у Професійному стандарті за професіями «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Учитель закладу загальної середньої освіти», «Учитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», який визначає основну мету професійної діяльності вчителя в організації навчання і виховання учнів, отримання ними повної загальної середньої освіти (далі – отримання освіти), компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей; розвиток здібностей, необхідних для успішної самореалізації.

Водночас, формула нової школи складається з дев'яти ключових компонентів, одним з яких є – «наскрізний процес виховання, який формує цінності» (Бібік, 2017, с.11). Готовність до упровадження означеного широкого переліку морально-етичних цінностей передбачає сформованість їх у самого майбутнього вчителя, оскільки «учитель є взірцем людини вихованої, своїм прикладом він надихає і зацікавлює дитину» (Бібік, 2017, с.19). Поряд із тим, означені положення підкреслюють важливість усвідомлення майбутніми вчителями місії педагогічної професії в розвитку суспільства, що значно актуалізує і розширює *зміст емоційно-ціннісного компоненту професійної ідентичності* майбутнього вчителя. Автори довідника для вчителя початкової школи вважають дуже важливим, щоб «вчителі повною мірою розуміли свою роль як моделі бажаної поведінки та ставлення до людей з повагою, добротою й відповідальністю» (Бібік, 2017, с.52).

Важливим принципом Нової української школи у розрізі розуміння сутності і змістового наповнення поняття «професійна ідентичність майбутнього вчителя» є орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм (Бібік, 2017, с.11). Актуальні для сучасної освітньої системи ідеї дитиноцентризму реалізуються через ідеї: відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості; активність учнів у навчальному процесі,

орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини; практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом; відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини; виховання вільної незалежної особистості; забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини; впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини розуміє виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству (Кремень, 2008, с.16).

Орієнтація на потреби учня передбачає усвідомлення майбутніми вчителями таких складових професійної позиції, як основи їх професійної ідентичності: поважати кожну дитину; вірити в успішність кожної дитини; бути чесними і визнавати власні помилки; вміти слухати й дотримуватися конфіденційності; бути послідовними й справедливими; мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами; цінувати особисті зусилля дітей; організовувати стимулююче навчальне середовище; постійно поновлювати свої знання про дитячий розвиток (Бібік, 2017, с.52).

Пріоритетність потреб учня в поєднанні з важливістю орієнтації освітнього процесу на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями, визначає розуміння майбутнім вчителем місії і цілей педагогічної діяльності, вносить у професійну ідентичність усвідомлення майбутнім вчителем своєї професійної позиції як відповідального балансу здоров'я-збережувального і комфортного освітнього простору, що спрямований на інтереси і потреби дитини і забезпечення результативності навчального процесу. Поряд з тим, зміни в організації сучасного освітнього середовища, започатковані реформою «Нової української школи, передбачають зростання частки групової, ігрової, проектної і дослідницької діяльності, створення середовища, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). У такому освітньому середовищі є баланс між

навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми (Бібік, 2017, с.52).

Важливість орієнтації на потреби учня в освітньому процесі реалізується в педагогіці партнерства між усіма учасниками освітнього процесу (Бібік, 2017, с.16). Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності вчителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів. Принципи партнерства в педагогіці є такими: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Бібік, 2017, с.16), що також визначають змістову складову професійної ідентичності майбутнього вчителя.

3. Особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійної педагогічної підготовки

Становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців (будь-яких спеціальностей) відбувається в складних та нестабільних умовах. Як соціально-економічних та психологічних, і навіть у військових. Відповідно для сьогодення характерною особливістю є: злом стереотипів, руйнування традицій, невизначеність соціально-рольової структури суспільства тощо. Звичайно, такий соціальний вплив на нервову систему молоді людини ускладнює адаптаційні процеси й ініціює можливі загострення.

У сучасному суспільстві структура «Я» його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності у порівнянні із будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи подолання її кризи також набувають значної складності. Оскільки, чим більше Я-Образів, тим більш

складно зберегти саму ідентичність, усвідомлення приналежності кожного із своїх Я-Образів до єдиного комплексу Я.

Професійна ідентичність визначається як прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності (Балл, 2014, с. 68), та включає в себе співвіднесення себе з професією, створення еталонного зразка особистості професіонала, уявлення про себе як про професіонала, а також вироблення стратегії наближення до еталонної моделі та прагнення до неї (Власова, 2004, с. 92). Професійна ідентичність виявляється у прийнятті індивідом, по-перше, професійної діяльності у якості засобу, форми самореалізації, задоволення своїх потреб та інтересів, а, по-друге, себе як професіонала (Чьорний, 2000, с. 110). Ідентифікуючи себе з певною спільнотою, особистість набуває певної системи норм, шаблонів поведінки, які виступають для неї як критерії, еталони оцінок.

Зв'язок особистісного росту з ростом професіоналізму показано А. Фонарьовим. Він вказує, що структура професійної діяльності та її зміст змінюються з особистісним ростом спеціаліста. Фахівець знаходить нові грані, сенс та форми в рамках професії, тобто перетворює її, поглиблює уявлення про неї. Перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень, в свою чергу, призводять до подальшого особистісного росту, що у свою чергу наповнює професійну діяльність новим смисловим навантаженням (Фонарев, 1997).

На думку О. Ємельянової, становлення професійної ідентичності залежить від таких *факторів*: зростання мотивації до самопізнання; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей, створення позитивних образів та перспектив професійного й особистісного майбутнього; постановки цілей для підтримки та розвитку «образу Я»; надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці (Ємельянова, 2005, с.155).

Суттєвий вплив на становлення професійної ідентичності здійснюють такі зовнішні *чинники*, як: виховання відповідно до сімейних традицій (династії), отримання, інтерпретація й оцінювання інформації про особливості різних професій (інформаційно насичене середовище, з якого особистість черпає уявлення про професію, її цілі й завдання, способи здобуття професійної освіти, знання певної термінології,

професійного лексикону, цінностей і норм, інформацію про видатних представників професії, про професійно важливі якості й уміння тощо) (Мельник, 2018).

За Е. Еріксоном, при становленні професійної ідентичності людина проходить ті ж етапи, що й у процесі соціалізації – довіра, автономія, ініціативність, досягнення, ідентичність, інтимність, творчість, інтеграція (Ericson, 1968). Г. Теджфел та Дж. Тернер (Tajfel, 1982) виділяли три етапи у становленні ідентичності: 1) відбувається соціальна категоризація пізнання соціальної структури навколишнього світу; 2) людина обирає собі групу, яка їй найбільше до вподоби та вивчає правила і цінності цієї групи; 3) у людини формується відчуття тотожності себе з цією групою.

Важливими умовами розвитку професійної ідентичності студентів і подолання її криз є:

- 1) активізація рефлексії та ідентифікації;
- 2) стимулювання до самопізнання та самовдосконалення;
- 3) самостійний вибір, прийняття професійних рішень, розрізнення своїх очікувань і реальності, професійне оцінювання і самооцінювання;
- 4) розвиток самоорганізації, засвоєння і переробка професійних ритуалів, моделювання образів майбутньої професійної діяльності і себе в ній;
- 5) цілеспрямоване формування етичних професійних орієнтирів (відповідальності, переживання власної професійної самоефективності, впевненості в реалізації свого потенціалу в професійній (Балл, 2014).

Н. Іванова вважає, що на процес професійного самовизначення найбільше впливають: 1) інтереси, на формування яких, у свою чергу, впливають здібності, попередній досвід, уявлення про майбутню професію; 2) індивідуальні особливості (риса характеру, темперамент, властивості нервової системи); 3) рівень підготовки (культурний кругозір, світобачення, шкільна успішність); 4) стан здоров'я; 5) низка соціальних чинників (місце проживання, професія та поради батьків, рекомендації вчителів, друзів, засоби масової інформації) (Іванова, 2004).

На процес формування професійної ідентичності, як зазначає Г. Гарбузова, впливають три основні чинники: 1) суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні чинники, пов'язані з ціннісно-смісловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю,

вміннями, задоволенням, творчістю; 2) об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя; 3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер (Гарбузова, 2007).

Механізмом формування професійної Я-концепції завдяки засвоєнню функціонально визначних професійних ролей та динаміці оцінки себе як фахівця виступає професійна самоідентифікація. Професійна самоідентифікація розглядається як результат фахової підготовки та професійного становлення.

Критеріальними характеристиками ефективності процесу розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя визначаємо такі: 1) мотиваційна готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, самодослідження та розвиток своєї особистості, образу Я; 2) активна професійна діяльність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в процесі дослідження обґрунтовано сутність поняття *«рання професійна ідентичність майбутнього вчителя»* як результату усвідомлення себе членом професійної групи, суб'єктом професійної діяльності; співвіднесення індивідуальних особливостей з орієнтирами професії та визначення на цій основі траєкторії професійного розвитку на ранніх етапах професійної навчання.

Проаналізовано складові ранньої професійної ідентифікації майбутнього вчителя: сформованість уявлень про професійний образ; емоційно позитивне ставлення до: себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійної діяльності, педагогічної професії, професійної групи; усвідомлення приналежності до професійної групи; усвідомлення власних професійних інтересів, потреб, цінностей, професійних перспектив, розуміння відповідності / невідповідності до професійних вимог, визначення напрямів особистісного та професійного розвитку; мотиваційна активність та готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту.

Ґрунтуючись на положеннях ключової реформи МОН «Нова українська школа», Закону України «Про освіту», виокремлено основоположні складові компетентності вчителя, які розглянуто як змістові

орієнтири професійної ідентичності майбутнього вчителя, серед яких: автономність, інноваційність як спосіб мислення; здатність імпровізувати та експериментувати; готовність до професійної та академічної свободи; забезпечення наукового характеру освіти, академічної доброчесності, реалізації принципів педагогіки партнерства, орієнтації освітнього процесу на потреби учнів, розвитку інклюзивного освітнього середовища, особистісні якості (лідерські уміння, толерантність тощо).

Визначено, що компетентність самоідентичності вчителя є однією з основних компетентностей, якими має володіти вчитель XXI століття, відповідно до положень Педагогічної конституції Європи, поряд з комунікативною, лідерською, дослідницько-аналітичною компетентністю, компетентністю справедливості, здатністю навчатися протягом життя, емпатією. Розгляд змісту професійної ідентичності майбутнього вчителя крізь призму компетентної моделі не заглиблюється у психологічні механізми та особливості конструкту ідентичності, проте виокремлює сучасні акценти змістового підґрунтя, смислові орієнтири для розвитку професійної ідентичності у розрізі сучасних європейських педагогічних тенденцій.

Вважаємо вартими подальшого дослідження такі чинники розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя: 1) розвиток саморефлексії; 2) сімейні професійні установки, цінності, погляди; 3) емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти, себе як суб'єкта професійної діяльності, свого професійного успіху; 4) усвідомлення професійних перспектив.

ЛІТЕРАТУРА

- Абульханова, К. А. (1991). Типологический подход к личности профессионала. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала*. (с. 58-66). Бодров В.А., Крылова Н.В., Графинина Н.А., Кирьянова Е.Н. (Ред.). Москва.
- Балл, Г. О., Перепелиця П. С., Рибалко В. В. (Ред.). (2001). *Психологія праці та професійної підготовки особистості*. Хмельницький: Універ.
- Балл, Г. О., Зливков В. Л., Копилов С. О. ... Зливкова В. Л. (Ред.). (2014). *Становлення ідентичності фахівця*. К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. К: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- Борисюк, А. С. (2011). Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога. (Дис. канд. психол. Наук). Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника, Івано-Франківськ.
- Власова, Ю. В. (2004). К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога. *Психология в вузе*, 2, 86–98.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Гарбузова, Г. (2007). Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. *Управление общественными экономическими системами*, 1, 3–14.
- Емельянова, О. (2005). Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Экономика и управление»*, 2, 153–156.
- Иванова, Н. Л. (2004). Профессиональная идентичность и профессиональное пространство. *Мир психологи*, 2, 148–157.
- Коваленко, Н. В. (2021). Професійна ідентифікація майбутніх вчителів в умовах глобальних викликів : на прикладі пандемії COVID-19. Суми: ФОП Цьома С.П.
- Коваленко, Н.В. (2020) Професійна ідентифікація майбутнього вчителя у психологопедагогічному дискурсі, *Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (26 травня 2020 року, м. Суми)*, 75-79.
- Кремень, В.Г. (2008). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К: Педагогічна думка.
- Лукіяничук, А. М. (2010). Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/2lukiyznchuk/lukiyanchuk.htm (03.12.2020)
- Мельник, І.М. (2018). Фактори формування професійної ідентичності вчителя, *Теорія і практика сучасної психології*, 2, 23–28.
- Про вищу освіту, 2020. (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (03.12.2020)
- Про освіту, 2017. (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради*. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>(03.12.2020)
- Про повну загальну середню освіту, 2020. (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (03.12.2020)
- Родыгина, У.С. (2007). Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*, 4, 39–51.
- Фонарев, А. Р. (1997). Формы становления личности в процессе ее профессионализации. *Вопросы психологии*, 2, 88–93.
- Фройд, З. (1996). Добренькова, В. И. (Ред.). Неудовлетворенность культурой. *Западноевропейская социология XIX – нач. XX веков*. (с. 202-234). Москва: Издание Международного университета бизнеса и управления.
- Черный, Е. В. (2000). Профессиональная идентичность практического психолога. *Практична психологія та соціальна робота*, 8, 36–39.
- Шахрай, Т. О. (2012). Професійна ідентичність майбутніх педагогів: теоретичний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*, 4 (29), 115–118
- Шнейдер, Л. Б. (2001). Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления. (Автореф. дисс. д-ра психол. наук). М.
- Ericson, E. (1968). *Identity, youth and crises*. Michigan: Eerdmans.
- Mead, G. O. *Mind*, (1976). *Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Cambridge: University of Chicago Press.
- Super, D. E. (1957). *Vocational development*. N.-Y.
- Tajfel, H. (1982). *Social identify and intergroup relations*. Cambridge: University Press.

РАННЯ ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ : ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ

Мета дослідження полягала у теоретичному та практичному вивченні стану розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя, з'ясуванні чинників та визначенні психолого-педагогічних умов ефективного її розвитку. В дослідженні подано концепцію дослідження, пакет діагностичного інструментарію вивчення стану розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя, сформований у відповідності до виокремлених в структурі професійної ідентичності майбутнього вчителя компонентів: когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-діяльнісний. Висвітлено особливості проведення дослідження з метою вивчення стану розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів та чинників її розвитку. Подано результати дослідження рівня сформованості професійної ідентичності, проаналізовано профіль професійної ідентичності за сьома субшкалами, наведено кореляцію з чинниками розвитку.

Ключові слова: професійна ідентичність майбутнього вчителя, чинники професійної ідентифікації майбутнього вчителя, професійна педагогічна підготовка.

Kovalenko Nataliia. Early professional identification of the future teacher: a study of the state of development

The aim of the study was to theoretically and practically study the state of development of the future teacher's professional identity, to clarify the factors of its effective development. The research presents the concept of research, a package of diagnostic tools for researching the professional identity of a future teacher, highlights the features of the research.

To achieve this goal, the following set of research methods was used: theoretical: analysis of scientific literature sources, official and normative documents in order to form a system of knowledge and understanding of the problem of training future teachers; methods of conceptual and comparative analysis, synthesis, abstraction, generalization, forecasting, design, modeling, classification, which were used to compare theoretical and practical approaches to understanding the concepts of professional identity formation; empirical: (online survey (Googl form), online interview (Zoom, BigBlueBottom), study of educational products (Moodle)), observation, generalization of pedagogical experience of teachers, self-analysis, pedagogical experiment (stating stages) methods of mathematical statistics - applied to process the obtained results, analyze and test hypotheses and establish quantitative relationships between the studied phenomena (Student's t-test).

The article presents the results of a study based on the methodology of A. Ozerina on the level of formation of the future teacher's professional identity (65% of future teachers, second-year students have an average level of professional identity; 74.5% from medium to high; 25.5% from below average to low).

The analysis of the professional identity profile of future teachers for 7 subscales revealed high results in the following elements of professional identity: the indicator of the conscious image of a professional - 81.25 and the indicator of adequate professional self-esteem - 79.7. Low results were obtained in terms of professional identity: indicator of

active professional position - 47.4; the indicator of the attitude to the profession (the indicator of the irrationality of the attitude to the profession) - 57.3.

We found an insignificant influence in the formation of professional identity and the level of reflexivity (according to Student's criterion - a weak direct statistical dependence), observed a correlation between a high level of professional identity of future teachers and the presence of family professional traditions; for students with a high, above average and average level of professional identification, the most significant were the motives of professional activity: pleasure from the process itself and the result of work; the possibility of the most complete self-realization in this particular activity and money earnings.

Key words: *professional identity of a future teacher, factors of professional identification of a future teacher, professional pedagogical training.*

Постановка проблеми. Концепція «Нова українська школа» визначає вчителя агентом освітніх реформ, без якого прогресивні поступки неможливі. Сприяння професійному та особистому зростанню вчителя, підвищення його соціального статусу є одним з пріоритетів реформи. Заклади вищої педагогічної освіти зорієнтовані на підготовку професіонала готового до ефективної діяльності в умовах освітніх реформ. Розуміння місії педагогічної діяльності, власної ролі і відповідальності в освітніх інноваціях, усвідомлення себе творцем освітньої системи створюють професійну ідентичність, яка поряд з педагогічним теоретичним підґрунтям, методичною майстерністю, потребує самопізнання, саморозуміння і саморозвитку майбутнього вчителя.

Рання професійна ідентичність закладається ще в шкільні роки, продовжує формуватись в академічний період становлення фахівця і передбачає емоційно-позитивне ставлення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, професійної групи, себе як частини професійної спільноти, спрямованість на самовдосконалення в цій сфері і вдумливе відношення до навчального процесу. Тому постає необхідність вивчення стану розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів, психолого-педагогічних умов становлення професійної ідентичності майбутніх учителів, чинників та механізмів засвоєння студентами в процесі професійного навчання найкращих зразків педагогічної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Основні завдання модернізації вищої педагогічної освіти окреслені в Конституції України, у Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020), у яких зазначено, що одним із напрямів державної політики стосовно розвитку освіти є підготовка

висококваліфікованих кадрів, спроможних до творчості, професійного вдосконалення, освоєння й упровадження інноваційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Психологічний феномен *ідентичності* знайшов відображення в дослідження вчених (З. Фрейд, Дж. Мід, С. Рубінштейн, Е. Еріксон та ін.). Зміст *професійної ідентичності* як показника збереження психічного здоров'я особистості представлений у науковому доробку таких науковців, як Е. Еріксон, К. Горні та ін.; здатність до самоактуалізації – А. Маслоу, Г. Балл та ін.

Питання ідентичності стало предметом багатьох наукових досліджень у сучасній педагогічній, віковій та соціальній психології (А. Бодальов, Е. Гоффман, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Дж. Мід, Х. Теджфел, Дж. Тернер та ін.). Науковці розглядають ідентифікацію з позиції соціальної психології (В. Агеєв, Г. Андреева, М. Боришевський, та ін.); конкретизують психічні механізми формування професійної ідентичності (А. Бодальов, Л. Шнейдер та ін.).

Професійна ідентичність вчителя розглядається, зокрема, у контексті психології розвитку особистості вчителя (І. Бех, Г. Бордовський, І. Ісаєв, Є. Гришін, С. Максименко, А. Мудрик, В. Шадриков та ін.), формування педагогічного мислення (О. Анісімов, В. Давидов, М. Кашапов, Ю. Кулюткін та ін.).

Дослідження, присвячені питанням становлення *ідентифікації, ідентичності майбутнього вчителя* в контексті розвитку професійної самосвідомості знаходимо в роботах таких науковців, як І. Вачков, О. Гриньова, В. Козієв, В. Саврасов, В. Якунін та ін.).

Метою даного дослідження є з'ясування стану розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів, визначення психолого-педагогічних умов становлення професійної ідентичності майбутніх учителів, вивчення чинників та механізмів засвоєння студентами в процесі професійного навчання найкращих зразків педагогічної діяльності.

Для реалізації поставленої мети застосовувався комплекс **методів дослідження**, що включає *теоретичні методи*: аналіз наукових джерел, офіційних і нормативних документів з метою формування системи знань у галузі професійної підготовки майбутніх учителів; методи концептуально-порівняльного аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, прогнозування, проектування, моделювання,

класифікації, за допомогою яких зіставлялися теоретичні та практичні підходи до розуміння концепцій формування професійної ідентичності; *емпіричні методи*: (он-лайн опитування (Google форма), он-лайн інтерв'ю (Zoom, BigBlueBottom), вивчення освітніх продуктів (Moodle)), спостереження, узагальнення педагогічного досвіду викладачів, самоаналіз, педагогічний експеримент (констатувальний етап); методи *математичної статистики* – застосовувалися для оброблення одержаних результатів, аналізу та перевірки гіпотез і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами (t-критерій Стьюдента).

Виклад основного матеріалу

1.1. Теоретичні основи розробки концепції дослідження професійної ідентичності майбутніх учителів

Професійну ідентичність майбутнього вчителя визначаємо як самовизначення та усвідомлення майбутнього вчителя крізь призму професії в контексті особистісної та соціальної ідентичності, складовими якої є:

– усвідомлення приналежності до представників професійної групи; усвідомлення (на основі саморефлексії та самодослідження) власних професійних інтересів, потреб, цінностей, можливостей, власного професійного вибору, професійних перспектив, розуміння відповідності / невідповідності до професійних вимог, визначення напрямів особистісного та професійного розвитку;

– сформованість уявлень про образ професії, образ професіонала;

– емоційно позитивне ставлення до: 1) себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійної діяльності; 2) професії; 3) професійної групи;

– мотиваційна активність та готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, самодослідження та розвиток своєї особистості, образу Я (Коваленко, 2020).

У відповідності до проведеного теоретичного аналізу наукової літератури, професійну ідентичність визначили як *динамічну структуру особистості, що складається з когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів, які ґрунтуються на процесах самопізнання, самоставлення і саморозвитку* (таблиця 1).

Структура професійної ідентичності майбутнього вчителя

	Складові професійної ідентичності майбутнього вчителя
Когнітивний компонент	сформованість уявлень про цілісний професійний образ (професійні знання і переконання, відображені як образ професії, професійної діяльності, обов'язків, професійну групу, образ професіонала, професійні смисли, професійну місію)
Емоційно-ціннісний компонент	ототожнення студентом себе з представниками професійної групи, усвідомлення приналежності до професійної групи; суб'єктивне почуття тотожності з нею; емоційно позитивне ставлення до: - себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійної діяльності (професійна самооцінка); - професії; - професійної групи, цінностей, смислів розуміння відповідності / невідповідності моделі професійної компетентності фахівця на основі рефлексії
Мотиваційно-діяльнісний компонент	Прагнення, активна діяльність та готовність до самореалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, наявність напрямів особистісного та професійного розвитку; усвідомлення професійних можливостей, перспектив та побудова професійної стратегії на основі аналізу власних професійних інтересів, потреб, цінностей, можливостей

Когнітивний, компонент професійної ідентичності реалізується за допомогою самопізнання і розуміння, в його склад входять такі елементи професійні знання і переконання, виражені як образ професії, образ професіонала, професійні смисли.

Емоційно-ціннісний компонент складається в результаті самоставлення, самооцінки і включає ставлення до професії, професійну самооцінку і професійні цінності.

Мотиваційний компонент розкривається через процес самореалізації та охоплює такі елементи, як навчально-професійне планування, професійна позиція, професійні установки, професійні очікування.

Визначена структура стала підґрунтям для визначення діагностичного інструментарію дослідження.

1.2. Методики та процедура дослідження особливостей розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя

З метою визначення особливостей формування професійної ідентичності майбутнього вчителя проведено емпіричне дослідження, яке передбачало три етапи. На *початковому етапі* дослідження було

підбірано комплекс методик визначення особливостей розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя та формування он-лайн опитувальників (Google forms). *Практичний* етап охоплював здійснення тестування студентів другого курсу Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. На *завершальному етапі* проведена обробка та аналіз результатів дослідження рівня професійної ідентичності майбутнього вчителя та системи чинників, які впливали на її формування.

Мета емпіричного дослідження – дослідити особливості розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя та визначити чинники, які впливають на розвиток його професійної ідентичності в системі професійної педагогічної підготовки.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Визначити стан сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя.
2. Визначити чинники, які впливають на розвиток професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Організація дослідження. Дослідження проводилось на базі Сумського державного педагогічного університету протягом листопада 2020 року. Вибірку склали 63 майбутніх вчителів – студентів другого курсу Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка Фізико-математичного та Природничо-географічного факультетів, Інституту педагогіки та психології (спеціальність «Початкова освіта»), з яких 48 респондентів жіночої статі та 15 – чоловічої (рис.1).

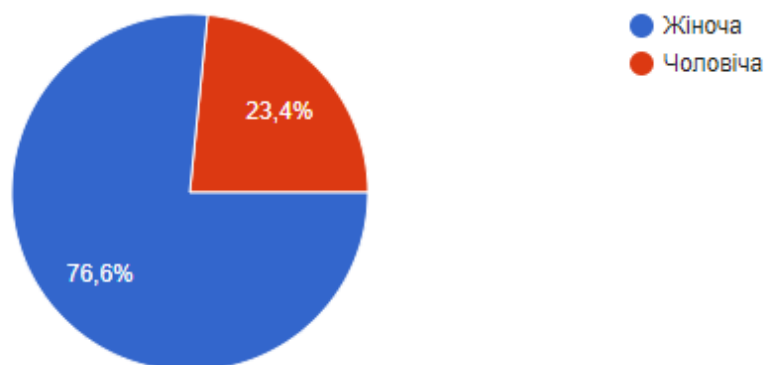


Рис. 1. Гендерні особливості загальної вибірки респондентів

Аналіз методичного інструментарію (Заїка, 2017; Линенко, 2016; Озерина, 2012; Родигіна, 2007) уможливив вибір для нашого

дослідження низки методик, які дають можливість встановити рівень розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя та визначити чинники, які впливають на формування його професійної ідентичності.

Методичний інструментарій сформований у відповідності до компонентів професійної ідентичності майбутнього вчителя, що відображено у таблиці (табл.2).

Таблиця 2

Діагностичний інструментарій дослідження рівня сформованості професійної ідентичності (ПІ) майбутнього вчителя

Компоненти ПІ	Методики дослідження
Когнітивний компонент	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Опитувальник «Професійна ідентичність» (А. Озеріна) ✓ Адаптований опитувальник професійної ідентичності студентів - майбутніх психологів У. Родигіної
Емоційно-ціннісний компонент	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності, опитувальник А. Карпова ✓ Тест Холла для визначення рівня емоційного інтелекту ✓ Ціннісні орієнтації М. Рокич
Мотиваційно-діяльнісний компонент	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Опитувальник «Професійна ідентичність» (А. Озеріна) ✓ Опитувальник мотивації професійної діяльності К. Замфір

Для виконання першого завдання (встановити рівень розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя) нами було підібрано такі опитувальники: опитувальник «Професійна ідентичність» А. Озеріної, адаптований опитувальник професійної ідентичності студентів - майбутніх психологів У. Родигіної.

Дослідження особливостей динаміки професійної ідентичності студентів також ґрунтувалось на опитувальнику «Професійна ідентичність» А. Озеріної (Озеріна, 2012).

Дана методика відноситься до особистісних опитувальників. Завдяки здатності концептуалізувати себе, респондент оцінює і описує своє ставлення до професії. Дослідник, спираючись на результати такого стандартизованого самозвіту, може простежити особливості сприйняття студентом себе в професійному середовищі.

Опитувальник містить дві підсумкові шкали, що відображають рівень сформованості та зрілості професійної ідентичності, різне поєднання яких дає один з чотирьох статусів ідентичності. Високий

рівень за шкалами сформованості і зрілості характеризує *досягнуту* професійну ідентичність; високий рівень сформованості і низький – зрілості (або незрілість) – *обумовлений*; низький рівень сформованості (або несформованість) і високий рівень зрілості – *мораторій*; низький рівень сформованості і зрілості – *дифузний*. За методикою можна простежити динаміку елементів професійної ідентичності студентів за допомогою підрахунку результатів по семи субшкалам.

Сім субшкал - навчально-професійні цілі і плани, ставлення до професії, образ професії, образ професіонала, професійна позиція, професійна самооцінка, професійна мотивація. Кожна субшкала утворена різними варіантами поєднання так званих субкатегорій, що дозволяє простежити особливості формування кожного елемента ідентичності.

Таким чином, кожен елемент професійної ідентичності студента наділений певною характеристикою. Наприклад, навчально-професійні цілі і плани студента можуть бути визначеними і власними, або певними і запозиченими, або невизначеними і власними, або невизначеними і запозиченими. Нагадаємо, що кожне таке поєднання субкатегорій відповідає одному з чотирьох статусів професійної ідентичності: *досягнутому*, *мораторію*, *дифузному*, *обумовленому*. Наприклад, внутрішній і цілісний образ професії відповідає статусу досягнутої ідентичності, а поверхневий і фрагментарний - дифузійної тощо.

Адаптований *опитувальник професійної ідентичності студентів - майбутніх психологів (У. Родигіної)* складається з 26 запитань, які спрямовані на виявлення 1) позитивних емоцій, пов'язаних із задоволенням потреб людини в даній професії; 2) позиції активного ставлення студента до професії, яка здобувається (Родигіна, 2007).

Опрацювання результатів складається з підрахунку кількості балів за чотирма шкалами: позитивні емоції, пов'язані із задоволенням потреб людини в даній професії; негативні емоції, пов'язані з незадоволенням потреб людини в даній професії; позиція активного ставлення студента до професії, що здобувається; позиція пасивного ставлення студента до професії, що здобувається. Переважання позитивних емоцій визначають, сумуючи дві відповідні шкали. У підсумку дві величини характеризують професійну ідентичність студента: показник переважання емоцій і показник активності.

Перший фактор – «Емоції від задоволеності / незадоволеності потреб людини в даній професії» (шкала «Емоційне ставлення»). У людини є набір певних усвідомлюваних або неусвідомлюваних потреб (фізіологічних, матеріальних, духовних, соціальних тощо). Вибираючи певну професію, людина сподівається задовольнити тим самим наявні у нього потреби. Коли студент починає навчатися, більш детально ознайомлюючись з істинним змістом професії, він ясніше уявляє собі, наскільки дана професія здатна задовольнити його потреби і наскільки він підходить для даної професії. Передумовою будь-якої діяльності є та чи інша потреба, відповідно передумовою навчально-професійної діяльності студентів є ті потреби, які планується задовольнити в майбутній професійній діяльності. Тому можемо стверджувати, що професійна ідентичність студентів прямо залежить від задоволення / незадоволення потреб здобувача освіти навчально-професійною діяльністю і супроводжуваних емоцій.

Другий фактор – «Позиція активного / пасивного ставлення студента до професії» (Шкала «Усвідомлена активність»). Позиція усвідомленого активного ставлення студента до майбутньої професії може бути також позначена як позиція «суб'єкта». В якості основної передумови успішного освоєння професії, багатьма авторами розглядаються «не так конкретні знання і вміння і не стільки психофізіологічні характеристики, які могли б стати в нагоді в обраній професії, скільки ... суб'єктне ставлення до своїх дій і вчинків» (Родигіна, 2007).

З метою виконання другого завдання (визначити чинники, які впливають на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя, гіпотеза передбачала визначення кореляції рівня розвитку професійної ідентичності майбутніх вчителів в залежності від розвитку їх саморефлексії, наявності сімейних професійних установок, цінностей, поглядів; емоційно-позитивного сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності) нами було використано опитувальники: тест Холла для визначення рівня емоційного інтелекту; методика діагностики рівня розвитку рефлексивності, опитувальник А. Карпова; опитувальних ціннісних орієнтацій М. Рокич, опитувальник мотивації професійної діяльності К. Замфір.

Методика діагностики емоційного інтелекту" (Н. Холл) призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини,

що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Методика складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність, самомотивація (довільне керування своїми емоціями, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших)).

Методика діагностики рефлексивності (опитувальник А. Карпова, тест на рефлексію) призначена для визначення рівня розвитку рефлексії у особистості. Рефлексивність – це здатність людини виходити за межі власного "Я", осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого "Я" з якимись подіями, особистостями. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають всі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються їм малоправдоподібним, приймають рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти вирішення "завдання".

Методика "Ціннісні орієнтації" М. Рокича обрана ґрунтуючись на тому, що система ціннісних орієнтацій визначає зміст спрямованості особистості і є основою її ставлення до навколишньої дійсності, інших людей, себе, ядром світосприймання та мотивації життєвої активності, основою життєвої концепції. Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича призначена для прямого ранжування переліку цінностей. Автор відзначає два класи цінностей: *термінальні* - переконаність, що певна кінцева мета існування конкретної людини варта, щоб до неї прагнути; *інструментальні* - переконаність, що певний образ дії або особистісні якості мають переваги в будь-якій ситуації.

Такий поділ відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Опитувальник мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана призначений для визначення рівнів сформованості таких параметрів професійної мотивації, як: внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) і зовнішня негативна мотивація (ЗНМ).

Отже, для проведення дослідження стану розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя (студентів 2 курсу Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка),

вивчення чинників та педагогічних умов ефективного її розвитку було обрано шість методик.

1.3. Аналіз стану розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя

Результати проведеного дослідження подамо у відповідності до поставлених завдань дослідження. Перше завдання передбачало вивчення стану сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Аналізуючи результати дослідження, зазначимо, що 95,3 % опитаних студентів усвідомлюють місію педагогічної професії в суспільстві, 81,4 % вважають постать учителя високошанованою, що є позитивним з огляду на процес становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Оцінюючи свій професійний вибір, схвалення та зміна вибору розподілились майже навпіл. Проте, за одним запитанням виявлено дещо більше схвалення зробленого вибору (55,8%); за іншим запитанням 64,6% студентів демонструють впевненість у правильності вибору; 37,2% респондентів зазначили, що професія вчителя повністю задовольняє їх потреби і запити (рис.2). У відповідності до отриманих результатів можемо говорити, що майже половина студентів схвалює свій професійний вибір.

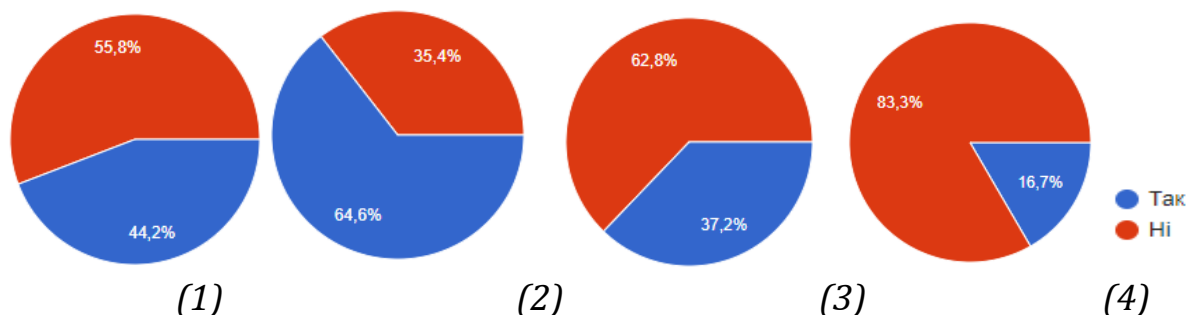


Рис. 2. Результати відповідей респондентів на запитання «Якби я знову опинився в ситуації професійного вибору, то не обрав би педагогічну сферу» (1), «Відчуваю, що зробив(ла) професійний правильний вибір» (2), «Професія вчителя повністю задовольняє мої потреби і запити» (3), «Мені категорично не подобається спеціальність, якій я навчаюся» (4)

Дані результати розуміємо більше як передбачувані, оскільки професійна ідентичність, згідно результатів досліджень (Балл, 2014; [Линенко](#), 2016; Лукіяничук, 2010) нестабільна, спостерігаються зрушення в настроях студентів – від захопленого в перші місяці навчання у виші до скептичного при оцінці організаційних засад, системи викладання, окремих викладачів ЗВО. Студенти другого курсу

демонструють продовження шкільної ідентифікації, яка піддається трансформації в процесі навчання у виші, що підтверджують 41,7 % респондентів (рис.3).

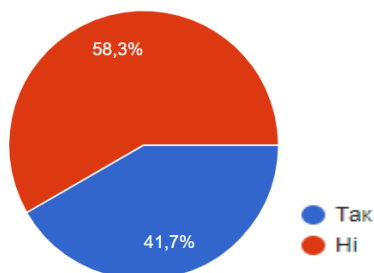


Рис. 3. Результати відповідей респондентів на запитання «Мої професійні інтереси постійно змінюються»

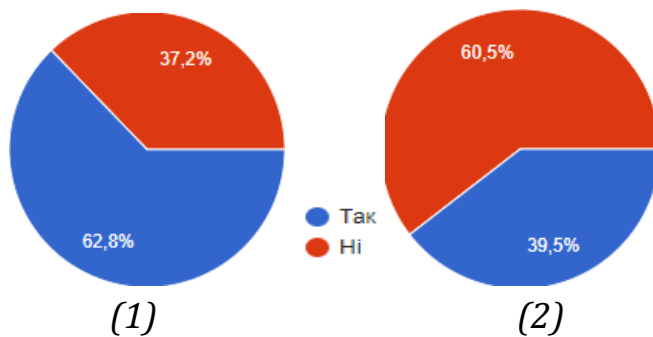


Рис. 4. Результати відповідей респондентів на запитання «Професія педагога для мене – це один із способів самореалізації в житті» (1), «У мене є потреба більшу частину свого вільного часу проводити, вдосконалюючись у педагогічній діяльності» (2)

За іншими запитаннями: для 62,8 % студентів загальної вибірки професія педагога – це один із способів їх самореалізації в житті; 39,5 % зазначили потребу більшу частину свого вільного часу проводити, вдосконалюючись у педагогічній діяльності (рис. 4).

Образ професії і образ професіонала нами визначені як одні з критеріїв сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя. Результати дослідження виявили, що 25,5 % респондентів вважають, що погано розуміють, що являє собою їх майбутня професія; 37,2 % – що не мають цілісного уявлення про професію; для 25,6 % майбутня професія нічим не відрізняється від багатьох інших (рис. 5). Спостерігаємо незначні показники сформованості образу професії, що потребує цілеспрямованої роботи.

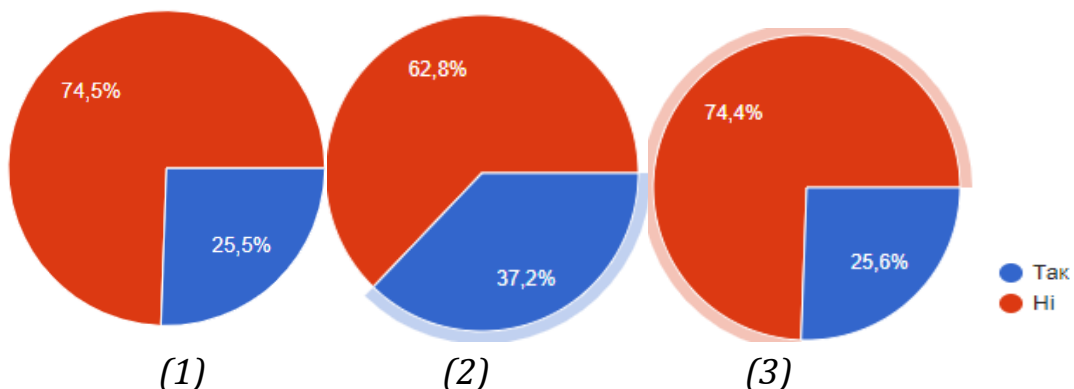


Рис. 5. Результати відповідей респондентів на запитання «Я поки погано розумію, що являє собою моя майбутня професія» (1), «У мене немає цілісної картини моєї майбутньої професії» (2); «Моя майбутня професія нічим не відрізняється від багатьох інших» (3)

Образ професіонала за результатами опитування теж потребує спеціальної роботи, так 30,2 % респондентів не знають, яким має бути ідеальний представник майбутньої педагогічної професії; 67,4 % студентів відчують себе скоріше студентом, ніж майбутнім фахівцем, що говорить про низький рівень професійної ідентичності, уподібнення себе з професійною групою, прийняття професійних цінностей, традицій (рис. 6).

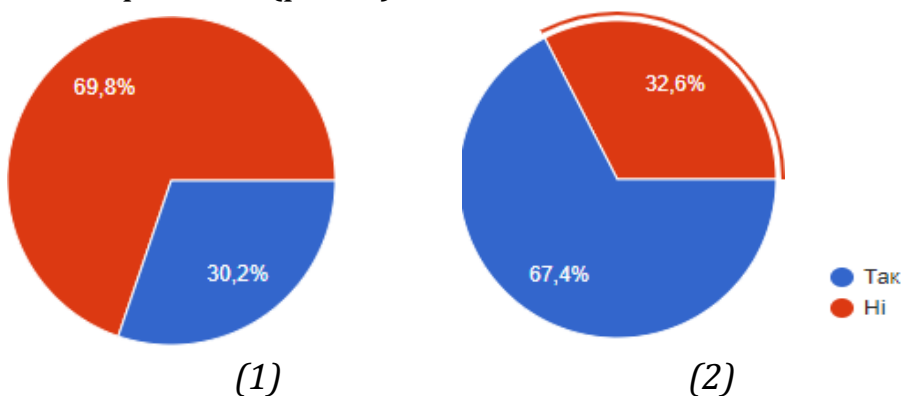


Рис. 6. Результати відповідей респондентів на запитання «Я не знаю, яким має бути ідеальний представник моєї майбутньої професії» (1), «Я відчуюю себе скоріше студентом, ніж майбутнім фахівцем» (2)

Узагальнені результати за шкалою сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів виявили найбільший відсоток кількості респондентів – 31,9 %, які мають рівень розвитку «вище середнього», найменший відсоток кількості респондентів – 6,3 % мають низький рівень розвитку професійної ідентичності. Кількість студентів, рівень розвитку професійної ідентичності яких від середнього до високого

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

склала – 74,5 %. Кількість студентів, рівень розвитку професійної ідентичності яких від нижче середнього до низького склала – 25,5 % (таблиця 3). Середній результат за вибіркою рівня розвитку професійної ідентичності майбутніх вчителів: 65 % – вище середнього.

Таблиця 3

**Сформованості професійної ідентичності майбутніх вчителів
(кількість студентів у %)**

Рівень розвитку ПІ	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
Кількість студентів	6,3	19,2	21,3	31,9	21,3

Детальний профіль професійної ідентичності майбутніх учителів було досліджено за 7 субшкалами, які дозволяють виявити результати за відповідними елементами професійної ідентичності (Таблиця 4).

Таблиця 4.

Профіль професійної ідентичності майбутніх учителів

Компоненти ПІ	Когнітивний		Емоційно-ціннісний		Мотиваційно-поведінковий		
	1. Навчально-професійні плани	2. Ставлення до професії	3. Образ професії	4. Образ професіонала	5. Професійна позиція	6. Професійна самооцінка	7. Професійна мотивація
середнє значення за запитаннями	29	29,5	33,5	35,75	22,75	38,25	27,75
середнє значення за запитаннями на одного учасника	2,4166	2,458	2,79166	2,979	1,8958	3,1875	2,3125
Показник елемента ПІ	60,4166	61,458	69,7916	74,479	47,3958	79,6875	57,8125
середнє значення за запитаннями	33	27,5	35,5	39	36	34,5	28
середнє значення за запитаннями на одного учасника	2,75	2,29166	2,95833	3,25	3	2,875	2,33
Показник елемента ПІ	68,75	57,2916	73,95833	81,25	75	71,875	58,33

Найвищі результати за субшкалами, які свідчать про достатньо високий рівень розвитку, було отримано за показником усвідомленого образу професіонала (81,25 %) і за показником адекватної професійної самооцінки (79,7 %). Низькі результати було отримано за показниками професійної ідентичності: показник активної професійної позиції (47,4 %); показник ставлення до професії (показник ірраціональності взаємини з професією) (57,3 %).

Дослідження за сімома субшкалами дозволило виявити такі результати:

Субшкала 1. *Навчально-професійні плани* (визначені / невизначені; власні / запозичені), виявили достатні значення показника визначеності планів (60,4%) і показника власних планів (68,8%), що говорить про усвідомлення студентами свого професійного майбутнього, наявність професійних прагнень.

Субшкала 2. *Ставлення до професії* (емоційне прийняття / відкидання; раціональне / ірраціональне), показник емоційного прийняття професії – 61,5 %; показник ірраціональності ставлення до професії – 57,3 %. Результати говорять про необхідність надання особливої уваги при розробці формувальних методик саме до цього критерію – ставлення до професії. Ми розуміємо, що даний критерій залежить від статусу професії в суспільстві, що лежить за межами можливостей формувального експерименту, проте вважаємо можливими зміни за даним елементом професійної ідентичності за допомогою комплексу заходів в рамках університетського навчання.

Субшкала 3. *Образ професії* (цілісний / фрагментарний; внутрішній / поверхневий) дозволила виявити такий стан: показник цілісності образу професії – 69,8 %, оцінюється з точки зору структурованості, змістовності, грамотності в описі професії. Показник внутрішнього образу професії (74 %) свідчить про усвідомленість та докладність суджень, наявністю особистого сенсу. У висновуємо, студенти мають достатньо цілісний образ професії, можуть характеризувати головні особливості педагогічної діяльності.

Поряд з тим, уподібнення себе професійній групі є критеріальною характеристикою розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя. Аналіз відповідей засвідчив, що 69,8 % респондентів можуть уявити себе одним з представників педагогічного колективу.

Субшкала 4. *Образ професіонала* (чіткий / розмитий; усвідомлений / стереотипний): показник чіткого образу професіонала – 74,47 %; показник усвідомленого образу професіонала 81,25 %. Саме показник усвідомленого образу професіонала був найвищим у профілі професійної ідентичності майбутнього вчителя, що говорить про сформовані уявлення студентів щодо особливостей сучасної моделі вчителя, узагальненого еталону представника професії, ідентифікація з яким сприяє появі власного бачення себе в професії та досягнення професійної ідентичності.

Субшкала 5. *Професійна позиція* (активна/пасивна; 2) автономна / залежна), яка розкривалась в показнику активної професійної позиції (47,4 %) і показнику автономної професійної позиції (75 %) у підсумку говорять про те, що студенти достатньо самостійні у власних баченнях професійної позиції, проте недостатнім виявили розуміння свого місця в професії, що супроводжується відчуттям тотожності з собою як з майбутнім фахівцем, усвідомленням і демонстрацією приналежності до певної професійної групи.

Субшкала 6. *Професійна самооцінка* (адекватна / неадекватна; рефлексивна / ригідність): показник адекватної професійної самооцінки (79,7 %) і показник професійної самооцінки як результату власної рефлексії (71,9 %) говорять про достатню оцінку власних професійних здібностей і можливостей для реалізації професійних цілей.

Субшкала 7. *Професійна мотивація* (позитивна / негативна; інтринсивна / екстринсивна): показник позитивної мотивації (57,8 %) і показник внутрішньої орієнтації (58,3 %) дозволяють дійти висновку про недостатній стан розвитку системи мотивів або потреб, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з цією професією. Отримані дані говорять, що обидва показника за субшкалою професійна мотивація недостатньо розвинені і потребують цілеспрямованого формування.

Узагальнюючи отримані результати можемо зробити висновки, що студенти у більшості усвідомлюють суспільну місію педагогічної професії, майже половина респондентів схвалює свій професійний вибір; їх професійна ідентичність нестабільна, спостерігаються зрушення в настроях студентів – від захопленого в перші місяці навчання у виші до скептичного при оцінці організаційних засад системи викладання,

окремих викладачів ЗВО; за критерієм сформованості професійної ідентичності «*образ професії і образ професіонала*» отримали невисокі показники, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи (30,2% респондентів не знають, яким має бути ідеальний представник педагогічної майбутньої професії; 67,4% студентів відчують себе скоріше студентом, ніж майбутнім фахівцем).

Результати дослідження рівня сформованості професійної ідентичності засвідчили, що студенти другого курсу – 65% майбутніх учителів мають середній рівень розвитку професійної ідентичності. Кількість студентів, рівень розвитку професійної ідентичності яких від середнього до високого склала – 74,5%. Кількість студентів, рівень розвитку професійної ідентичності яких від нижче середнього до низького склала – 25,5%. Профіль професійної ідентичності майбутніх учителів за 7 субшкалами, виявив високі результати за такими елементами професійної ідентичності: показник усвідомленого образу професіонала – 81,25% та показник адекватної професійної самооцінки 79,7%. Низькі результати отримано за показниками професійної ідентичності: показник активної професійної позиції – 47,4%; показник ставлення до професії (показник ірраціональності ставлення до професії) – 57,3%.

1.4. Аналіз впливу чинників розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя

Отримані результати сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя потребують виявлення причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування чинників її формування.

Гіпотеза дослідження передбачала, що розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів залежить від розвитку їх рефлексивності, наявності сімейних професійних традицій, ціннісних орієнтацій та мотивації до професії.

За однією з гіпотез передбачалась наявність зв'язку між *рефлексивністю* і рівнем сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя. З цією метою проаналізували значення рефлексивності майбутніх учителів, отримані за методикою діагностики рефлексивності (опитувальник Карпова А.В., тест на рефлексію), яка призначена для визначення рівня розвитку рефлексії у відповідності до рівнів професійної ідентичності майбутнього вчителя.

За отриманими результатами спостерігали залежність за середніми значеннями рефлексивності і середніми значеннями професійної ідентичності (таблиця 5).

Таблиця 5

Результати за тестом рефлексивності в залежності від рівня професійної ідентичності майбутніх учителів

Рівень професійної ідентичності (ПІ) студентів	низький	середній	високий
Середнє значення ПІ за рівнями	10,6	17,8	23,4
Середнє значення рефлексивності за рівнем ПІ	111,8	122,6	117,6

Так, результати дослідження показали найвищий рівень рефлексивності у студентів з середнім рівнем розвитку професійної ідентичності. Можемо передбачити припустити, що вміння рефлексії могли визначити і рівень професійної ідентичності, оскільки вміння точно оцінювати себе як суб'єкта навчання, майбутнього професіонала, члена професійної групи, суб'єкта професійної діяльності, достовірно ідентифікувати власну позицію у запитаннях анкети могло спричинити неусвідомлене завищення чи заниження рівня професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Застосування методів статистичної обробки отриманих даних (коефіцієнт Спірмена) дозволило виявити слабку пряму статистичну залежність між рівнем рефлексивності та рівнем професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Коефіцієнт Спірмена обчислюється як:

$$r = 1 - \frac{\sum 6d^2 + A + B}{n^3 - n}, \text{ де } A = \frac{1}{12} \sum (A_j^3 - A_j), B = \frac{1}{12} \sum (B_k^3 - B_k)$$

j - номер зв'язок по порядку для ознаки x;

A_j - число однакових рангів в j-й зв'язці з x;

k - номери зв'язок по порядку для ознаки y;

B_k - число однакових рангів в k-й зв'язці з y.

$$A = [(43-4) + (33-3) + (33-3) + (23-2) + (43-4) + (33-3) + (33-3) + (33-3) + (33-3) + (33-3) + (63-6) + (33-3)] / 12 = 44$$

$$B = [(43-4) + (33-3) + (33-3) + (23-2) + (23-2) + (23-2) + (43-4) + (23-2) + (33-3) + (23-2) + (33-3) + (23-2) + (23-2)] / 12 = 21.5$$

$$D = A + B = 44 + 21.5 = 65.5$$

$$p = 1 - \frac{6 \cdot 16264 + 65.5}{47^3 - 47} = 0.059$$

Зв'язок між ознакою Y і фактором X слабкий і прямий.

Для того, щоб при рівні значущості α перевірити нульову гіпотезу про рівність нулю генерального коефіцієнта рангової кореляції Спірмена при конкуруючій гіпотезі $H_1: \rho \neq 0$, треба обчислити критичну точку:

$$T_{kp} = t(\alpha, k) \cdot \sqrt{\frac{1-p^2}{n-2}}$$

де n - обсяг вибірки; p - вибірковий коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; $t(\alpha, k)$ - критична точка двосторонньої критичної області, яку знаходять за таблицею критичних точок розподілу Стьюдента, за рівнем значущості α і числа ступенів свободи $k = n-2$.

Якщо $|p| < T_{kp}$ - немає підстав відкинути нульову гіпотезу. Ранговий кореляційний зв'язок між якісними ознаками не значимий. Якщо $|p| > T_{kp}$ - нульову гіпотезу відкидають. Між якісними ознаками існує значущий ранговий кореляційний зв'язок.

За таблицею Стьюдента знаходимо $t(\alpha / 2, k) = (0.05 / 2; 45) = 2.311$

$$T_{kp} = 2.311 \cdot \sqrt{\frac{1-0.059^2}{47-2}} = 0.34$$

Оскільки $T_{kp} > p$, то приймаємо гіпотезу про рівність 0 коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Іншими словами, коефіцієнт рангової кореляції статистично незначимий і ранговий кореляційний зв'язок між оцінками за двома тестами незначимий.

Поряд з тим спостерігали важливість для майбутніх вчителів можливості прояву індивідуальних якостей в професійній діяльності. Так, виявили, що для 95,3% студентів важливо, щоб майбутня професія дозволила проявити їх індивідуальність; 90,7% вказали, що знають, які їх особистісні якості сприятимуть успіху в майбутній професії; 79,1% студентів знають, якими вміннями мають оволодіти, щоб відчувати себе фахівцем в цій галузі та вважають, що їх особистісні якості відповідають обраній професії (рис.6).

Аналізуючи кореляцію рівня розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів із сімейними професійними установками, цінностями, традиціями, виявили, що з загальної вибірки 34,9%

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

відсотків студентів у професійному плані унаслідують близьких людей, у 30,2% студентів в родині є педагоги (рис.7). Аналізуючи вибірку студентів з високим рівнем професійної ідентичності виявили, відповідно, 68,2% і 74,8%. Тобто прослідковується залежність між виділеним чинником і рівнем ПІ.

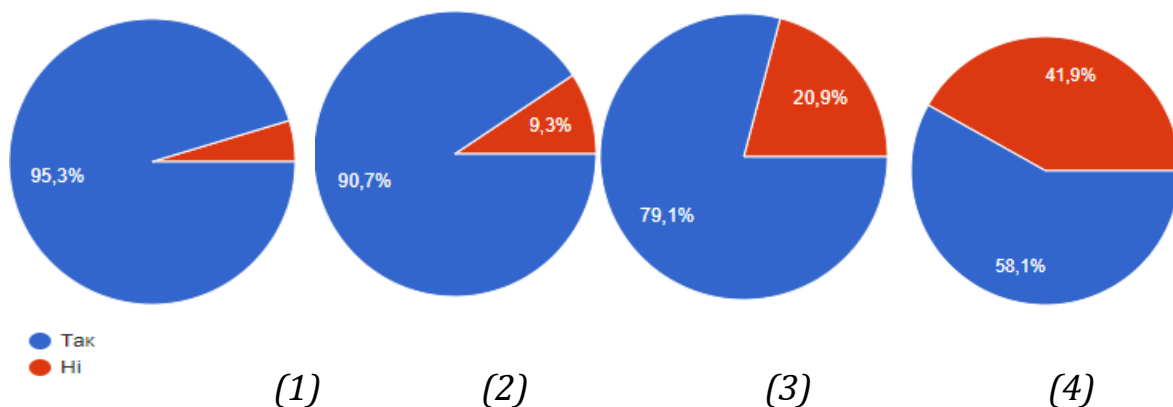


Рис. 6. Результати відповідей студентів на запитання анкети «Мені важливо, щоб моя майбутня професія дозволила проявити моїй індивідуальності» (1); «Я знаю, які особистісні якості сприяють успіху в моїй майбутній професії» (2); «Я знаю якими вміннями маю оволодіти щоб відчувати себе фахівцем в професії» (3); «Мої особистісні якості відповідають обраній професії» (4).

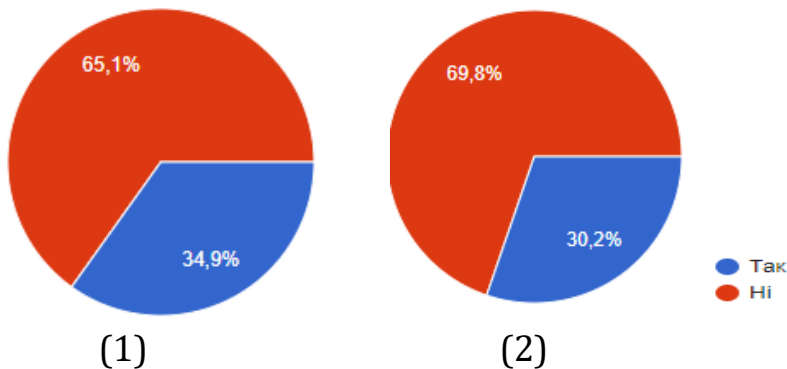


Рис.7. Відповіді студентів на запитання анкети «В професійному плані я унаслідую близьких мені людей» (1), «В моїй родині є педагоги» (2)

Аналіз кореляції емоційно-позитивного сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності з рівнем професійної ідентичності майбутніх учителів дозволив виявити неоднозначні результати за схожими запитаннями. Так, аналізуючи результати загальної вибірки студентів виявили, що 55,8 % респондентів говорять у більшості про позитивні емоції, емоційний підйом від перспектив своєї майбутньої професії (рис. 8., (1)); поряд з тим, в іншому запитанні 77,6 % зазначили, що професія педагога не завжди викликає у них позитивні

емоції (рис. 8., (2)); і в третьому запитанні 55,6 % респондентів зазначили, що їхні думки про майбутню кар'єру у сфері освіти доставляють радість (рис. 8., (3)).

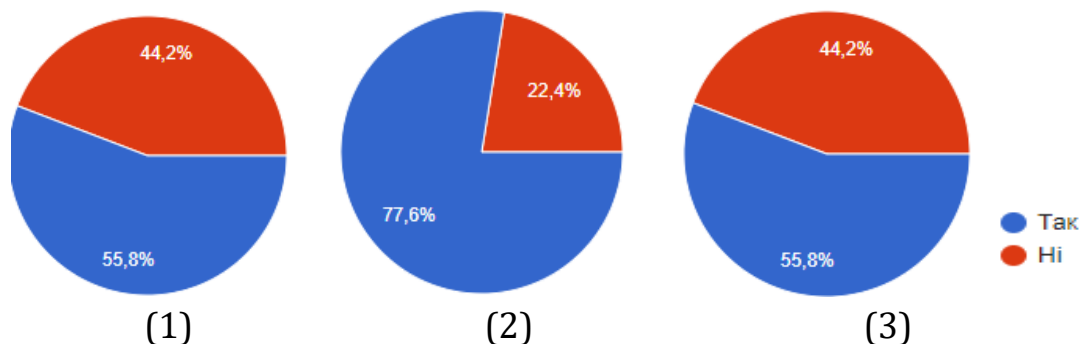


Рис. 8. Результати відповідей студентів на запитання анкети «Я відчуваю емоційний підйом, коли думаю, які перспективи відкриває переді мною моя спеціальність після закінчення вузу» (1); «Професія педагога не завжди викликає у мене позитивні емоції» (2), «Мої думки про майбутню кар'єру в сфері освіти доставляють мені радість»(3)

Підсумовуючи можемо зазначити, що за усіма запитаннями більше половини студентів отримують задоволення від власного професійного вибору, що може стати гарним підґрунтям процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Аналіз залежності рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів і значимості для них мотивів професійної діяльності дозволив виявити, що для студентів з високим, вище середнього і середнім рівнем професійної ідентифікації найбільш значимими стали мотиви професійної діяльності: задоволення від самого процесу і результату роботи; можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності і грошовий заробіток (Таблиця 6).

Усвідомлення *перспектив самореалізації* у професії є одним з показників професійної ідентичності. Тому передбачали, що цілеспрямоване розкриття перспектив і формування студентами професійних планів могло би підвищити рівень професійної ідентичності.

Результати дослідження дозволили виявити, що за схожими запитаннями респонденти надали дещо відмінні відповіді. Так, 60 % респондентів загальної вибірки (81,6 % студентів з високим рівнем професійної ідентичності) не мають чітких уявлень щодо того, чим займатись після закінчення ЗВО, і 48,8 % респондентів загальної вибірки (76,3 % студентів з високим рівнем професійної ідентичності) усвідомлюють професійні перспективи; 46,5 % загальної вибірки

(21,6 % студентів з високим рівнем професійної ідентичності) не мають чіткого уявлення про подальше професійне майбутнє.

Таблиця 6

Мотиви професійної діяльності майбутніх учителів з рівнем професійної ідентичності від високого до середнього

Значущість мотивів	Мотиви професійної діяльності
У дуже незначній мірі	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег Грошовий заробіток
У досить незначній мірі	Прагнення до кар'єрного просування по роботі Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших
У невеликій, але значимій мірі	Грошовий заробіток
У досить великій мірі	Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності
У дуже великій мірі	Задоволення від самого процесу і результату роботи Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, Узагальнюючи отримані результати можемо дійти висновку щодо *стану розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя*. Виявлено, що студенти здебільшого усвідомлюють суспільну місію педагогічної професії, половина респондентів схвалює свій професійний вибір, професійна ідентичність студентів другого курсу нестабільна, спостерігаються зрушення в настроях студентів, образ професії і образ професіонала сформовані недостатньо (30,2 % респондентів не знають, яким має бути ідеальний представник педагогічної майбутньої професії; 67,4 % студентів відчують себе скоріше студентом, ніж майбутнім фахівцем).

Результати дослідження *рівня сформованості професійної ідентичності* засвідчили, що студенти другого курсу – 65 % майбутніх учителів мають середній рівень розвитку професійної ідентичності. Кількість студентів, рівень розвитку професійної ідентичності яких від середнього до високого склала – 74,5 %. Кількість студентів, рівень розвитку професійної ідентичності яких від нижче середнього до низького склала – 25,5 %. Профіль професійної ідентичності майбутніх вчителів за 7 субшкалами, виявив високі результати за такими

елементами професійної ідентичності: показник усвідомленого образу професіонала 81,25 % та показник адекватної професійної самооцінки 79,7 %. Низькі результати отримали за показниками ПІ: показник активної професійної позиції 47,4 %; показник ставлення до професії (показник ірраціональності взаємини з професією) – 57,3 %.

Дослідження *чинників*, які визначають ефективність формування професійної ідентичності майбутніх учителів виявили, що *рефлексивність* мала незначний вплив у формуванні професійної ідентичності оскільки кореляція за критерієм Стюдента – слабка пряма статистична залежність між рівнем рефлексивності та рівнем професійної ідентичності майбутнього вчителя; поряд з тим спостерігали найвищий рівень рефлексивності у студентів з середнім рівнем розвитку професійної ідентичності. Спостерігали кореляцію високого рівня професійної ідентичності майбутніх учителів з наявністю *сімейних педагогічних професійних традицій*. Аналізуючи залежність рівня професійної ідентичності майбутніх вчителів і значимість для них *мотиви професійної діяльності* виявили, що для студентів з високим, вище середнього і середнім рівнем професійної ідентифікації найбільш значимими стали мотиви професійної діяльності: задоволення від самого процесу і результату роботи; можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності і грошовий заробіток.

Отримані результати говорять про перспективи подальших досліджень: необхідність цілеспрямованої системи роботи з метою розвитку професійної ідентифікації майбутнього вчителя, розвитку їх рефлексивності, самосприйняття, формування позитивного образу професії, позитивно-емоційного ставлення до професійної діяльності та професійної групи.

ЛІТЕРАТУРА

- Балл Г. О., Зливков В. Л., Копилов С. О. ... Зливкова В. Л. (Ред.). (2014). *Становлення ідентичності фахівця*. К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Заїка, Є. В. (2017). Співвідношення рефлексивності, емоційного інтелекту та професійної самоідентифікації у старших школярів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 62, 48-52.
- Карпов, А. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 2003. № 5.
- Коваленко, Н. В. (2021). *Професійна ідентифікація майбутніх вчителів в умовах глобальних викликів : на прикладі пандемії COVID-19*. Суми: ФОП Цьома С.П.
- Коваленко, Н.В. (2020). Професійна ідентифікація майбутнього вчителя у психологопедагогічному дискурсі, *Психологія: від теорії до практики*:

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

Інноваційні технології в роботі практичного психолога: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (26 травня 2020 року, м. Суми), 75-79.

- Линенко, А. Ф. (2016). Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*, 1, 72-76.
- Лукіячук, А. М. (2010). Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/2lukiyznchuk/lukiyanchuk.htm (03.12.2020)
- Методика вивчення мотивації професійної діяльності Замфир. <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html> (03.12.2020)
- Озерина, А. А. (2012). Професійна ідентичність студентів бакалавриата. (Дис. канд. психол. наук). Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, Волгоград.
- Пальшкова, І. О. (2013). Формування та становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя як одна з проблем сучасної освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 30, 260-264.
- Родыгина, У.С. (2007). Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*, Т12, 4, 39-51.
- Троян, Г. В. (2018). Поняття професійної ідентичності майбутнього вчителя у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних розвідках. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 51, 407-411.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА: ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ, ГЕНЕЗИС, СУЧАСНІ ПІДХОДИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

У дослідженні на основі аналізу історичних витоків, принципів, функцій, структури, методів діагностичної діяльності педагога сформульовано цілісну концепцію діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи. Зокрема, до основних принципів педагогічної діагностики віднесено такі: науковості, системності, достовірності, об'єктивності, технологічності, економності, доступності, систематичності, послідовності, гласності. Схарактеризовано інформаційну, вимірну, контрольну-регуляторну, розвивальну, стимулюючу, комунікативну, конструктивну, прогностичну функції діагностичної діяльності педагога. Виокремлено структуру і методи педагогічної діагностики. Проаналізовано сучасні вимоги до досліджуваного явища з урахуванням компетентнісного підходу до навчання учнів і студентів.

Ключові слова: педагогічна діагностика, принципи діагностики, функції діагностики, структура діагностики, методи діагностики, компетентність учня, компетентність педагога, реформа загальної середньої освіти, навчання майбутніх педагогів.

Kryvonos Olga. Pedagogical diagnostics: historical origins, genesis, modern approaches in the context of the concept «New Ukrainian school»

In the research on the basis of the analysis of historical origins, principles, functions, structure, methods of diagnostic activity of the teacher the integral concept of diagnostic activity of the teacher in the conditions of development of new Ukrainian school has been formed. In particular, the basic principles of pedagogical diagnostics are defined as the following: scientific, consistency, reliability, objectivity, technology, economy, accessibility, systematic, consistency, transparency. The informational, measuring, control-regulatory, developmental, stimulating, communicative, constructive, prognostic functions of diagnostic activity of the teacher are characterized. The structure and methods of pedagogical diagnostics are singled out. The modern requirements to the researched phenomenon are analyzed taking into account the competence approach to training the pupils and students.

Key words: pedagogical diagnostics, principles of diagnostics, diagnostic functions, diagnostic structure, diagnostic methods, student competence, teacher competence, general secondary education reform, training of future teachers

Постановка проблеми. Реформа загальної середньої освіти в Україні відповідно до нового Закону «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» вимагає переходу від розвитку знань, умінь і навичок учнів до формування ключових і предметних компетентностей, які

забезпечать кожній особистості можливість бути успішною, самореалізованою, національно свідомою, здатною навчатися протягом усього життя, сформують людину, що буде найціннішим активом держави (Закон «Про освіту», 2017; Концепція «Нова українська школа», 2015).

Але існує суперечність між необхідністю формувати особистість з розвиненими компетентностями і недостатньо розробленими механізмами їх педагогічної діагностики. Між існуючими критеріями, показниками контролю, перевірки і оцінки знань, умінь, навичок і необхідністю створювати нові показники для діагностики рівня сформованості певних компетентностей.

Отже, перед науковцями і педагогічною спільнотою шкіл стоїть невідкладне завдання розв'язання цих суперечностей. Вирішення зазначеної проблеми є однією з найважливіших передумов зміни змісту освіти на компетентнісний і реалізації Концепції «Нова українська школа».

Виникає необхідність наукового обґрунтування процесу педагогічної діагностики навчальних досягнень учнів (студентів) в умовах сучасних інноваційних перетворень середньої освіти, використовуючи при цьому вже існуючий досвід діагностування.

Надзвичайно важливою є підготовка майбутніх учителів, здатних ефективно здійснювати педагогічну діагностику в умовах сучасного інноваційного навчального процесу в загальноосвітніх школах. Разом із тим, існуюча практика підготовки сучасного вчителя у педагогічних закладах не ставить за мету глибокого засвоєння студентами знань із діагностичної діяльності, не передбачає вправляння їх у формуванні діагностичних умінь, зокрема, щодо діагностики різного роду компетентностей. Особливо це відчутно у здатності студентів діагностувати результати власної пізнавально-творчої діяльності. А саме ця ланка навчального процесу, на нашу думку, має зазнати найбільших змін та удосконалень на користь суттєвого підвищення ролі студента як самоорганізатора, проєктанта, виконавця та експерта якості своїх власних компетентностей.

Таким чином, можна стверджувати, що досліджувана нами проблема є надзвичайно актуальною, здатною поліпшити якість підготовки як учнів, так і педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєвий внесок у дослідження проблеми педагогічної діагностики вмінь та навичок учнів і студентів зробили педагоги та психологи Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, В. Беспалько, Л. Виготський, К. Інгенкамп, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонт'єв, М. Махмутов, В. Паламарчук, К. Платонов, С. Рубінштейн, М. Скаткін та ін.

Ми згодні з дослідниками (С. Гончаренко, В. Євдокимов, О. Леонт'єв, Л. Спірін, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва), які досліджували діагностику перебігів і результатів навчання, зокрема, сформованість умінь, і вважають її невід'ємним елементом структури навчального процесу, а на сьогодні – невід'ємним компонентом сформованих компетентностей.

На жаль, проголошуючи самостійну діяльність студентів (учнів) провідною в структурі навчального процесу, а здібності до самооцінки – однією з основних якостей підростаючої особистості, педагогічна наука поки що не має достатньо ґрунтовної відповіді на важливі питання цієї проблеми. Дослідження Ю. Бабанського, К. Інгенкампа, М. Поташника, І. Підласого та ін. мають безумовну наукову і методичну вартість щодо розкриття сутності і способів педагогічної діагностики, але вони адресовані вчителю, викладачу, вихователю як безумовним і часто єдиним діагностам та експертам якості студентської (учнівської) праці. Що ж стосується навчання студентів (учнів) способам і процедурам діагностики власних досягнень, то системних і змістовних досліджень з цього питання поки що у вітчизняній дидактиці недостатньо.

Однією з причин такого становища є, на нашу думку, відмінності у тлумаченні діагностики різними авторами і відповідно – різні підходи до її використання. Ряд авторів (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, М. Поташник, Т. Шамова) розглядають діагностику як невід'ємну і нероздільну складову єдиного процесу контролю та оцінки знань, що здійснюється педагогом, інші (К. Інгенкамп, І. Підласий) – обстоюють думку, що діагностика більш широке поняття, і тому включають до її структури і контроль, і оцінку, і корекцію знань учнів – знову ж таки виключно з боку вчителя (викладача) або ж інших експертів. Нарешті, виявляється ще одна точка зору (психологи О. Божович, З. Калмикова, О. Юдіна та ін.), сутність якої в тому, що необхідно чітко розмежовувати функції оцінки, самооцінки, з одного боку, та діагностики, – з іншого, при

цьому діагностика ставиться прихильниками такої позиції на чільне місце і розглядається як провідний фактор самооцінки, оцінки й корекції, до того ж має проводитись обов'язково і студентами (учнями), і викладачем (вчителем). Пояснюється це тим, що якісна діагностика виконаних робіт – потужний, але не до кінця використаний резерв сучасного навчального процесу і особливо учіння, яке має не на словах, а на ділі стати активною, привабливою для молоді, успішною діяльністю (Лазарєв, 2017, с. 148 – 149).

Ми дотримуємося саме останньої позиції, особливо щодо пріоритетів доступної для студентів діагностики виконаної самостійної роботи по відношенню до таких процедур, як самооцінка й оцінка роботи, її корекція й удосконалення. Підставою для такого підходу стали такі міркування. Насамперед, без доступної для студентів й одночасно всебічної діагностики виконаного завдання не можна сподіватись на його об'єктивну самооцінку і самокорекцію, на ефект завершеності самостійних зусиль й одержання необхідної для студента мотивації. По-друге, вивчення структури і особливостей самостійної роботи, дозволяє виділити ядро діагностики, що чітко вказує на її специфіку у порівнянні з контролем і оцінкою – це виявлення причин допущених помилок, недоліків й утруднень з опорою на раніше встановлені і засвоєні студентами критерії якості самостійної роботи і необхідні для цього способи їх досягнення. Нарешті, взята до уваги емоційна гострота ситуації контролю й оцінки фактично для кожного, хто навчається.

Дослідники Г. Цехмістрова та Н. Фоменко стверджують, що педагогічна діагностика як аналітико-оціночна діяльність здатна надати інформацію, необхідну для прийняття ефективних управлінських рішень, що забезпечують розвиток освітнього процесу в навчальному закладі будь-якого рівня. Але це можливо лише в тому випадку, коли вона володіє сучасним, технологічним інструментарієм і надійною методикою, здатними гарантувати якість и своєчасність отриманої інформації (Цехмістрова, Фоменко, 2005).

Метою дослідження є наукове обґрунтування сучасних підходів до феномену педагогічної діагностики навчальних досягнень учнів і студентів, створення цілісної концепції діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи, що включає її зміст, принципи, функції, структуру, методи і критерії педагогічної діагностики.

Виклад основного матеріалу

У психолого-педагогічній літературі існує думка про те, що педагогічна діагностика є одним із головних чинників підвищення ефективності процесу навчання та формування творчої особистості.

Термін «діагностика» походить від грецьких слів *dia* – прозорий, *gnosis* – знання і в буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання. У виданні «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия» 2004 року першоосною терміну «діагностика» вважається грецьке *diagnostikos* – здібний розпізнавати. Діагностика однозначно тлумачиться як вчення про методи й принципи розпізнавання хвороб і постановки діагнозу. І сьогодні найбільша мультимедіа-енциклопедія Європи мету діагностики – діагноз – визначає як виявлення сутності й особливостей хвороби на основі всебічного обстеження хворого, тобто традиційно не відходить від першоджерел поняття і не поширює його на інші сфери життя людини. Аналогічно тлумачить значення поняття «діагностика» сучасний словник іншомовних слів: «діагностика – вчення про способи діагнозу захворювань» (Толковый словарь иностранных слов, 2004).

В античному світі діагностами називали людей, які після бою підраховували кількість убитих і поранених. В епоху Відродження діагностика стала суто медичним поняттям, що означало розпізнавання хвороби. Це тлумачення збереглося, як показано вище, і в новітній енциклопедичній літературі. Але це не означає, що діагностика не торкалася проблем такої науки, як педагогіка. Діагностика успішності навчання й виховання має глибокі історико-педагогічні корені. У первісному суспільстві це пов'язано з ініціаціями і ритуалами, в епоху античності – із системою змагань і конкурсів.

З розвитком суспільства й освітніх систем відбувається поступове ускладнення як вимог до виховання і навчання учнів, так і критеріїв, прийомів їх діагностики. В усіх розвинутих соціальних системах діагностика вихованості й навченості привертає особливу увагу управлінських структур, що відбивається в працях філософів і богословів, та закріплюється в законодавстві.

У стародавніх Греції та Римі головним критерієм оцінки освіченості й вихованості була слухняність, сумлінність і внутрішня самодисципліна. Для дітей еліти до цих критеріїв додаються знання цивільних чеснот і розвиток уміння і навичок ораторського мистецтва.

У середні віки ключовим критерієм успішності навчання й виховання, їх оцінки стає знання релігійних текстів і догм, строге виконання волі священнослужителів, дотримання ритуалів і слухняність. На зміну інтелектуальному аспектові критерію оцінки навченості й вихованості приходять морально-вольовий.

В епоху Відродження починається реставрація інтелектуальних критеріїв у навчанні й вихованні, вони більшою мірою ототожнюються з освіченістю й ерудицією.

У педагогіці нового часу, починаючи з робіт Я. Коменського, діагностика навчання й виховання вписується в загальну систему вивчення індивідуальності дитини, що виховується в умовах масової школи.

З часів діяльності Я. Коменського спостерігаються спроби створення експериментальних ситуацій для виявлення навченості й вихованості дитини й виділення основних критеріїв для опису даного феномена.

Й. Песталоцці включає діагностичні уміння і навички в систему професійної підготовки педагога.

А. Дістервег вводить у число критеріїв освіченості й вихованості здатність до самовизначення і морального самовдосконалення.

У традиціях вітчизняного суспільства історичною ознакою освіченості й вихованості було не тільки знання релігійних догм та основ деяких наук, але й ціннісне відношення до культури, освіти. Для зарубіжної і вітчизняної педагогіки ХІХ ст. характерна психологізація як педагогічного процесу, так і його діагностики. А. Дістервег у Західній Європі, В. Одоєвський, М. Пирогов, К. Ушинський у Росії закликають до переходу від діагностики окремих симптомів і причин до системного аналізу результатів навчальної й виховної роботи. І на сьогодні залишається актуальною глибока думка генія вітчизняної педагогіки К. Ушинського: «якщо педагогіка ставить за мету виховувати людину у всіх відношеннях, вона має передовсім її пізнати теж у всіх відношеннях» (Ушинський, 1950, с. 22-23). Роботами К. Ушинського та інших вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів закладено методологічні основи для появи на рубежі ХІХ-ХХ століть дослідно-експериментальних методик масової діагностики – використання анкет, формалізованих програм спостереження і зв'язаних з ними схем монографічних характеристик, перших тестів.

Тенденції психологізації й індивідуалізації педагогічного процесу, що виявлялися з початку XIX ст., створюють сприятливі передумови для появи на рубежі XIX-XX століть педологічно орієнтованої освіти. На початку XX ст. у систему критеріїв, використовуваних у педагогічній діагностиці в рамках педології уже входять мотиви поведінки й навчальної діяльності, інтереси і схильності учнів. У педології з'являються спроби формалізації і професійної розробки діагностичного інструментарію для систематичного обстеження учнів.

Розгром педології в СРСР у 1936 році привів до різкого відставання вітчизняної педагогіки від зарубіжної в методології і психології діагностування результативності навчально-виховного процесу. Вітчизняна педагогічна діагностика виявилася відкинутою від поступального розвитку психолого-педагогічного діагностування у цивілізованих країнах Європи й Америки.

Затребуваність методик діагностики в освіті з 60-х років минулого століття приводить до відродження і поступового розширення спектра вітчизняних педагогічних досліджень в галузі діагностики освітнього процесу. Однак у силу історичних і соціальних причин у діагностиці був присутній дилетантизм (Кравцов, 2000, с. 2 – 3).

В окрему галузь педагогічної науки діагностика виокремилась лише в 70-х роках XX століття, коли з'явилися науково обґрунтовані і придатні для широкого використання методики діагностування та прогнозування.

80-90 роки минулого століття відзначаються помітним пожвавленням науково-методичних пошуків у галузі діагностики як складової педагогічної науки та освітнього менеджменту. В цей період і на початку нинішнього століття в Росії, Білорусі, Україні з'являється ряд фундаментальних праць за результатами психолого-педагогічних досліджень (Кочетов, 1987).

Не можна не звернути увагу на те, що існують різні погляди на сутність, предмет, мету діагностики в освіті, на її функції і методи. У новітній період поняття «педагогічна діагностика» було вперше заявлено в педагогічній літературі по аналогії з медичною і психологічною діагностикою німецьким педагогом К. Інгенкампом у 1968 році (Інгенкамп, 1991), і з того часу активно вживається

зарубіжними і вітчизняними педагогами. Ніхто з них не заперечує пріоритету німецького вченого, хоч і не завжди погоджується з тою першоосновою, яку надавав педагогічній діагностиці К. Інгенкамп.

Для виявлення сутності педагогічної діагностики як наукової педагогічної дисципліни, тобто її внутрішнього, тільки їй властивого сенсу, який відрізняє її від інших споріднених і схожих понять, варто порівняти різні дефініції (наукові визначення) й трактування (наукові тлумачення) діагностики з часу її входження в педагогічний та освітній простір, тобто з 70-х років минулого століття. Як відомо, саме наукове, а не побутове, визначення розкриває не окремі ознаки, а сутнісні, глибинні характеристики, специфічне призначення предмета вивчення. При аналізі схожих і несхожих дефініцій, пояснень до них можна помітити, що різні автори використовують неоднакові підстави для визначення шуканої сутності.

Так, К. Інгенкамп основною підставою для виокремлення сутності діагностики серед інших понять вважає ті завдання, які виконує педагогічна діагностика, що «покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими критеріями, зводити до мінімуму помилки при переведенні учнів із однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різноманітні курси та виборі спеціалізації навчання. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання» (Інгенкамп, 1991, с. 8). І вже на основі зазначених завдань німецький учений розкриває змістову сутність педагогічної діагностики, називаючи її складовою педагогічної діяльності. Ввівши поняття «діагностична діяльність», автор, таким чином, розглядає її як процес, в ході якого педагог, застосовуючи необхідні наукові критерії, спостерігає за учнями, обробляє дані спостережень та опитувань і повідомляє про одержані результати.

Отже, діагностика і діагностична діяльність розглядаються як рівнозначні поняття, і такий діяльнісний підхід конкретизує нове поняття «педагогічна діагностика». Для більш чіткого відокремлення від діагностики інших галузей науки автор вказує на відмінність педагогічної і психологічної діагностики: педагогічна діагностика ніколи не обмежується лише обстеженням клієнтів, реєструванням їхніх

ознак, щоб згодом передати результати замовникові. Найхарактернішим для педагогічної діагностики є те, що вона слугує вдосконаленню, оптимізації навчального процесу, є його невід'ємною частиною (Інгенкамп, 1991, с. 11) Таким чином, К. Інгенкамп, не пропонуючи академічного визначення, виявляє суттєві характеристики педагогічної діагностики: це діяльність, оснащена певним діагностичним інструментарієм і спрямована на вдосконалення навчального процесу.

Інший німецький педагог К. Клауер заперечує тим хто, визначаючи педагогічну діагностику, спирається на ті завдання, що стоять перед нею. Він стверджує: «Класифікація педагогіко-діагностичних завдань не може бути встановленою раз і назавжди. З цієї причини вона не повинна входити у визначення педагогічної діагностики. Таким чином, залишається тільки один відносно формальний підхід до визначення педагогічної діагностики: педагогічна діагностика є сукупністю пізнавальних зусиль, які слугують прийняттю актуальних педагогічних рішень». З такою думкою не погоджується К. Інгенкамп, зауваживши, що відмова від включення завдань педагогічної діагностики в її визначення невиправданий, і його можна мотивувати, тільки коли прибігти до майже карикатурної деталізації таких завдань. Центральні і принципово значимі завдання в царині педагогіки змінюються не так швидко, і дефініція тої чи іншої наукової дисципліни майже завжди розрахована на обмежений час. К. Інгенкамп у зв'язку з цим вважає доцільним у центр визначення педагогічної діагностики поставити ті завдання, які вона вирішує. При цьому під діагностичною діяльністю, – уточнює свою попередню думку автор, – «розуміється процес, в ході якого (з застосуванням діагностичного інструментарію чи без нього), додержуючи необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями, проводить анкетування, обробляє дані спостережень і опитувань і повідомляє про одержані результати з метою представити поведінку, пояснити її мотиви чи передбачити поведінку в майбутньому» (Інгенкамп, 1991, с. 8).

Розглядаючи педагогічну діагностику як складний і суперечливий процес, К. Інгенкамп не без підстав відзначає незавершеність наукових концепцій діагностики і необхідність подальших теоретичних та експериментальних пошуків змісту, методів і специфіки діагностики як суто педагогічного явища (Інгенкамп, 1991 с. 10-16).

Вітчизняний учений-дидакт професор І. Підласий так визначає це ключове поняття: «Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків...» (Підласий, 1998, с. 10). Автор, як видно, при визначенні досліджуваного поняття наголошує не на контрольній чи оцінювальній функції діагностики, а на призначенні діагностики передовсім виявляти фактори, що забезпечують успішний перебіг педагогічного процесу, визначають стан досліджуваних педагогічних суб'єктів і об'єктів. Така точка зору збігається з поглядами на педагогічну і психологічну діагностику групи дослідників, які працюють під проводом О. Божович і які теж на перший план висувають як суто специфічну особливість діагностики виявлення якостей навчання суб'єктів за допомогою вироблених критеріїв, а також з'ясування причин їх типових утруднень і помилок при виконанні завдань, установа способів корекції досягнутих результатів.

Не можна не звернути увагу на принципову позицію зазначених авторів щодо чіткого розмежування понять «контроль», «діагностика», «оцінка», «корекція». На їхню думку, будь-яка помилка є тонким індикатором тих чи інших особливостей навчальної роботи суб'єкта навчання. Тому контроль за засвоєнням навчального матеріалу ефективний лише тоді, коли він пов'язаний з діагностикою причин помилок та утруднень. Корекція навчальної роботи приносить позитивні результати, якщо спирається на діагностичні дані, а не тільки на предметний зміст помилок. Таким чином, контроль – діагностика – корекція – оцінка навчальної роботи учнів і студентів складають ланки одного ланцюга. Центральна ланка, на думку авторів, – діагностика, тому що від неї залежить і якість контролю знань, і продуктивна корекція досягнутих результатів, і їх оцінка. Діагностика причин помилок та утруднень учня і студента, тим більше діагностика його розвитку в ході навчання, здійснюється, як правило, педагогами-фахівцями і психологами обов'язково на науковій, а не стихійній основі.

Таким чином, предмет педагогічної діагностики може бути визначений як діяльність із визначення на наукових засадах якості перебігу і результатів освітньої (навчальної) роботи, виявлення оптимальних умов і факторів для розвитку її суб'єктів, набуття ними професійної

компетентності. Працівники освіти визначають якість як академічне поняття, що базується на ефективному освоєнні знань, набутті студентами необхідних фахових компетентностей, професійно-творчої самостійності і високої мотивації до здобуття обраної спеціальності.

Залежно від того, хто оцінює якість і з якою метою, вона може мати різні значення. Але однозначним є те, що для її оцінки мають бути встановлені критерії, певний еталон і стандарти освіти (Цехмістрова, Фоменко, 2005). В Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що головним завданням діяльності вищого навчального закладу є «здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає державним стандартам вищої освіти» (Закон «Про вищу освіту», 2014).

Сучасна діагностика, як видно з проаналізованої літератури і власного досвіду викладача ЗВО, має більш широкий і глибокий зміст порівняно з традиційною системою контролю знань та умінь, бо остання лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. Діагностування ж розглядає результати разом із шляхами і способами їх отримання, виявляє тенденції та динаміку формування продукту навчання.

З наведених суджень дослідників досліджуваної проблеми (І. Підласий, О. Божович, М. Лазарєв, Д. Чернилевський, А. Хуторський та ін.), ми можемо дійти висновку про те, що педагогічна діагностика – найбільш узагальнююче поняття серед освітніх термінів, що стосуються встановлення якості освіти. Поняття «контроль» і «діагностика» часто розглядаються як тотожні, з тією тільки різницею, що діагностика має більш конкретний і визначений зміст на відміну від широкого і більш абстрактного поняття «контроль». І все ж, на нашу думку, не можна ці поняття розглядати як ідентичні. Контроль як складова управлінської діяльності традиційно займає більш широку площину на освітньому полі і виконує більш загальну функцію управління, використовує більшу кількість форм, засобів, методів, ніж сучасна педагогічна діагностика (наприклад, певні звіти навчальних закладів та їх підрозділів, окремих виконавців, інформації, аналітичні та статистичні огляди тощо). Від нього походять і включені в його структуру інші освітні складники: контрольні роботи,

контрольні перевірки, інспекторський контроль, ректорський контроль, самоконтроль та ін. Не важко помітити, що контроль в освіті, зокрема в навчанні, не може обійтись без діагностики, її інструментарію, операцій, методів тощо.

Діагностування із залученням експертів називають експертизою (А. Алексюк, І. Підласий, М. Лазарєв). Експертами виступають досвідчені вчені і практики, компетентні в предметі діагностики. Експертиза характеризується різностороннім, поглибленим вивченням об'єкта діагностики. З цього можна зробити певний висновок: якщо діагностика стосується комплексних продуктів самостійної, особливо професійно-творчої діяльності студентів, то наявність діагностичної експертизи цих продуктів вбачається обов'язковою.

Встановлено (М. Голубєв, І. Підласий), що теоретичною основою педагогічної діагностики є закономірності педагогічного процесу, зокрема, особливості гуманістичної парадигми сучасної освіти, принципи та правила педагогіки, а також умови й фактори навчально-виховної роботи (Підласий, 1998).

Методологічну основу педагогічної діагностики складають положення про процес пізнання об'єктивної реальності, системний і комплексний підходи до складних не рівноважних, динамічних систем та їх діагностичного вимірювання (зокрема, теорія синергетики і концепція зворотної аферентації П. Анохіна стосовно поведінки і діяльності суб'єктів навчального процесу); єдність теорії і практики при застосуванні критеріїв діагностики і прогнозуванні розвитку педагогічних явищ.

Важливо відзначити, що практична діагностика повторює основні етапи наукового дослідження і відкриває нові знання щодо певного педагогічного проєкту, сховані часто під традиційними одежинами відомих і здавалось би непохитних фактів.

Як зазначає дослідник І. Єськова, для забезпечення функціонування системи педагогічної діагностики у ЗВО необхідна наявність певних умов: організаційних, методичних, педагогічних, психологічних (Єськова, 2001, с. 11).

Автор визначає педагогічну діагностику як педагогічну діяльність, спрямовану на вивчення і розпізнання стану об'єктів і

суб'єктів освіти з метою співпраці з ними і управління процесом навчання і виховання.

Дослідник О.Мельник сформулював зміст поняття «діагностична діяльність» як свідому цілеспрямовану активність, спрямовану на виявлення стану, рівня розвитку, змін суб'єктів педагогічного процесу з метою прогнозування навченості та вихованості учня і колективу, розроблення стратегії і добору необхідних методів і засобів організації педагогічного процесу, зростання педагогічної майстерності вчителя (Мельник, 2002, с. 12).

Педагогічна діагностика передбачає вивчення і пошуки оптимальних шляхів підвищення продуктивної діяльності двох сторін процесу навчання: учіння і викладання – від початку педагогічного процесу до його завершення, від заданої мети до її досягнення.

Внутрішньовузівську діагностику потрібно розглядати як головну ланку, яка забезпечує якість освітньо-професійної підготовки. Вона допомагає виявити умови перебігу та досягнення й недоліки процесу навчання, визначити шляхи підвищення його ефективності і відповідно коригувати процес з метою отримання бажаного результату.

Проведення внутрішніх діагностичних вимірювань результатів ефективності навчання за будь-який період, визначення факторів, які впливають на нього, дає інформацію для оцінки та наступного коригування змісту й методики організації навчального процесу і є вагомим інструментом активізації процесу досягнення мети.

Отже, аналіз педагогічної літератури, присвяченої педагогічній діагностиці, вивчення позитивного досвіду вищої й середньої школи з організації аналізу й оцінювання успішності навчання за допомогою діагностичних процедур дозволили виявити, з одного боку, зростання дослідницького інтересу до діагностичної діяльності і її складових, розв'язання цілої низки важливих дослідницьких завдань. З іншого боку, залишаються нерозв'язаними актуальні питання, пов'язані, зокрема, з незавершеністю дидактичної концепції діагностики, з невизначеністю місця діагностики в цілісному процесі управління навчальною діяльністю студентів, зокрема, в управлінні самостійною роботою творчого характеру зі створення особистісних творчих продуктів студентів.

Таким чином, актуальною є необхідність вирішення проблем діагностування пізнавально-творчої діяльності студентів педагогічного

вишу, зокрема: у створенні й випробуванні в практиці ЗВО цілісного комплексу діагностичних засобів, які б допомогли встановлювати об'єктивний рівень самостійної творчої діяльності студентів; у з'ясуванні місця і функції діагностики в загальному процесі управління самостійною, зокрема творчою, діяльністю студентів; у розкритті дидактичних особливостей педагогічної діагностики, її змісту і можливостей в удосконаленні творчої самостійної праці студентів.

Нами сформовано цілісну концепцію діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи на основі семіотичного, технічного і логічного підходів. Концепція включає систему принципів, функцій, структурних компонентів, методів, критеріїв педагогічної діагностики навчальних досягнень студентів.

Як показують сучасні педагогічні дослідження, діагностичні вимірювання навчального процесу у закладах освіти мають бути комплексними, систематичними, прогностичними, повинні мати чітко визначені мету, завдання та методи їх досягнення, ґрунтовно впливати на ефективність кінцевих результатів діяльності.

Ефективність діагностичної діяльності в значній мірі залежить від дотримання певних науково обґрунтованих принципів.

Принципи педагогічної діагностики – це основні положення, що визначають її зміст, організаційні форми та методи діагностичного процесу.

Досліджувана система педагогічної діагностики базується на принципах науковості, системності, достовірності, об'єктивності, технологічності, економності, доступності, систематичності й послідовності, гласності.

Принцип науковості забезпечує здійснення діагностики на науковій основі, тобто на застосуванні сучасних наукових знань, досягнень сучасної науки в області педагогічної діагностики, методів наукового пізнання, використанні наукової термінології. Він вимагає розкриття причинно-наслідкових зв'язків у процесі діагностики, проникнення в сутність явищ і подій, розкриття історії розвитку досліджуваної проблеми, орієнтацію на міждисциплінарні наукові зв'язки.

Вимоги системного принципу полягають у тому, що будь-яке педагогічне явище повинно розглядатися як цілісна система. Системний підхід дозволяє визначити той бік педагогічного процесу,

який необхідно діагностувати, проаналізувати головні зв'язки всередині об'єкту діагностики, визначити структуру (незмінні характеристики) і організацію (спрямованість процесу, його кількісну характеристику) діагностованого педагогічного явища.

Принцип достовірності педагогічної діагностики визначається тим, що вона повинна бути орієнтована на реальні можливості отримання вичерпної і достовірної інформації щодо об'єктів діагностування. Достовірність забезпечується в першу чергу науково обґрунтованими об'єктивними критеріями діагностики.

Усі засоби діагностики і прогнозування розраховані на отримання об'єктивних даних, фактів, відомостей, що допомагають кращому досягненню педагогічних цілей. Тому принцип об'єктивності пізнання педагогічних явищ вимагає об'єктивності методик, використання їх таким чином, щоб була виключена можливість суб'єктивності, підтасування результатів під певні висновки. Об'єктивність вимагає також наукового обґрунтування діагностичних завдань (тестів, запитань), діагностичних процедур, критеріїв оцінювання знань і вмінь. На практиці об'єктивність діагностування означає, що виставлені оцінки співпадають незалежно від методів і засобів діагностики, а також викладачів, які її здійснюють.

У процесі діагностування необхідно дотримуватись і принципу технологічності, використовувати можливість проведення діагностичних процедур за певним алгоритмом.

Принцип економності вимагає, аби процедура педагогічної діагностики була максимально економна і зручна для проведення.

Важливою вимогою до застосування діагностичних методик є дотримання принципу їх доступності для учасників діагностичного процесу. Тому кожний прийом, кожний критерій повинні бути продумані і апробовані з цієї точки зору.

Вимоги принципу систематичності й послідовності проявляються в необхідності проведення педагогічної діагностики на всіх етапах дидактичного процесу – від початку сприйняття знань до їх практичного застосування. Регулярному діагностуванню повинні підлягати всі учасники навчального процесу з першого до останнього дня перебування їх у закладі освіти. Принцип систематичності вимагає комплексного підходу до проведення діагностування, під час

якого різноманітні форми, методи і засоби перевірки, контролю, оцінювання використовуються у взаємозв'язку й єдності, підпорядковуються одній меті. Такий підхід виключає універсальність окремих методів і засобів діагностування.

Принцип гласності вимагає, насамперед, відкритих випробувань усіх, хто навчається, за однаковими критеріями. Рейтинг кожного студента (учня), що визначається в процесі діагностування, має наглядний, порівняльний характер. Принцип гласності вимагає також оголошення і мотивації оцінок. Оцінка – це орієнтир, за яким студенти визначають еталон вимог до них, а також об'єктивність педагога. Необхідною умовою реалізації принципу є оголошення результатів діагностичних зрізів, обговорення й аналіз їх з участю зацікавлених осіб, складання перспективних планів ліквідації наявних проблем (Цехмістрова, 2002).

Діагностична діяльність як обов'язковий компонент усіх етапів навчання виконує певні функції, що забезпечують її об'єктивний, незалежний характер. До основних функцій відносять: інформаційну, яка створює інформаційний обмін у освітній системі; вимірювальну, що дає можливість виразити динаміку розвитку якостей, які вивчаються; контрольну- регулятивну, що дозволяє знаходити, виправляти недоліки виховного та навчального процесів як змістового, так і організаційного характеру; розвивальну, яка виявляє суттєві закономірності між різноманітними педагогічними явищами; виховну, що дає можливість не тільки отримувати інформацію про студентів, а і активно втручатися в їх реальну діяльність, в систему сталих стосунків. При цьому не можна забувати, що не всяке втручання педагогічне.

Педагогічна діагностика виконує і стимулюючу функцію, сприяє розвитку й самовихованню особистості як студента (учня), так і викладача.

Не контролюючи своїх дій, педагог втрачає можливість керувати процесом формування особистості. Тому дуже важливою є функція зворотного зв'язку, яка дає йому такі відомості про педагогічний процес, які дозволяють орієнтуватися на досягнення найкращого варіанту вирішення педагогічних проблем.

Функція оцінки результативності педагогічної діяльності ґрунтується на порівнянні досягнутих педагогічних результатів з

критеріями і показниками, що прийняті як ідеальний еталон результативності.

Комунікативна і конструктивна є особливими функціями діагностичної діяльності. Будь-яке міжособистісне спілкування ґрунтується на знанні й розумінні партнера і тих людей, через яких це спілкування здійснюється.

Надзвичайно важливою є прогностична функція педагогічної діагностики. Будь-який діагноз передбачає прогнозування – визначення перспективи розвитку об'єкту діагностики. Реалізація цієї функції пов'язана з великою відповідальністю викладача.

Результати педагогічної діагностики цікаві й важливі для викладачів, студентів, учнів, їх батьків. Звичайно, не завжди діагностичні висновки необхідно повідомляти; інколи краще, щоб у дуєті «викладач – студент», «вчитель – учень» зберігалась певна таємниця. Це лише підкреслює значущість інформаційної функції педагогічної діагностики (Уруський, 2012).

Педагогічна діагностика має і певну структуру. Загальна теорія діагностики виділяє три її аспекти – семіотичний, технічний і логічний. Напевно, ці аспекти мають відношення і до педагогічної діагностики.

Семіотичний аспект передбачає, що дослідник, який починає розробляти діагностичну систему, досить чітко визначає зміст понять, що забезпечують кінцеву її спрямованість, вимірювані (оцінювані) ознаки і способи узагальнення діагностичної інформації в цілісну знакову систему.

Технічний аспект передбачає наявність спеціальних методів і методик діагностичного обстеження, адекватних семіотичному, що часто стає стримуючим ланцюгом в розробці діагностичної системи. Справа в тому, що на технічний рівень може перевестись тільки те поняття, яке підлягає операційному визначенню і яке вказує на спосіб розрізнення станів об'єкту. Так, достатньо легко піддаються операційному визначенню знання і практичні вміння студентів; в той же час, операціоналізація розумових умінь, не дивлячись на зусилля психологів, ще знаходиться на такому рівні, що їх включення в систему дидактичної діагностики ускладнено.

Логічний аспект передбачає специфічне діагностичне мислення, правила формування висновків про об'єкт діагностики. Головна

особливість цього мислення – його протилежність теоретичному, зворотній хід думки. Так, педагог-теоретик рухається від одиничного, виділяє загальне, осмислює, відокремлюючись від специфічного, і на цій основі визначає закономірне. Педагог-діагност прямує зворотнім шляхом: спираючись на ряд закономірностей, що характеризують загальне, розробляє засоби для відновлення того одиничного, яке було узагальнене в теоретичному дослідженні (Божович, 1999).

Таким чином, педагогічна діагностика висуває особливі вимоги до організації дослідження, спрямованого на розроблення діагностичної методики.

Компонентами діагностичної діяльності педагога також вважають мотиваційний, змістовий, операційний.

Мотиваційний компонент містить у собі: гуманістичну спрямованість, яка виражається в ставленні до студента як до найвищої цінності; орієнтацію на особистісно орієнтоване навчання; наявність у викладача і студента (учня) мети і мотивів діагностування. Ті, хто навчається, виявляють активний інтерес до діагностування, зацікавлене ставлення до систематичного дослідження об'єктів педагогічної діяльності, чітко усвідомлюють мету і завдання діагностичної діяльності, її місце в педагогічному процесі.

Змістовий компонент включає знання сутності та особливостей діагностичної діяльності, методів педагогічної діагностики, особливостей проведення діагностичних досліджень, статистичної обробки даних, факторів, що впливають на результати такої діяльності.

Операційний компонент складається із системи діагностичних умінь. При діагностуванні студенти спираються на базові психолого – педагогічні знання, обґрунтовують доцільність діагностичної діяльності, використовують отримані дані для проектування педагогічної взаємодії, прагнуть до самостійного добору та конструювання методик педагогічного дослідження, засобів педагогічної взаємодії. Діагностичні вміння застосовуються на основі професійного досвіду, переносяться в нові умови, ситуації. Дії, як складові діагностичних умінь, характеризуються стійкістю і усвідомленістю, професіоналізмом і педагогічною доцільністю, повинні виконуватись точно, без утруднень, з елементами новаторства, що є базою для розвитку особистісних і професійних якостей (Педагогічна діагностика, 2012).

Серцевину діагностики і невід'ємної від неї корекційної роботи складають операції з виявлення причин допущених помилок. Узагальнення їх привело до висновку, що основними причинами помилок і недоліків як у процесі виконання самостійної роботи, так і при її контролі самим студентом (учнем) можуть бути: а) слабкі знання учня про етапи і способи розв'язання навчального завдання; б) недостатні вміння аналізувати власну діяльність і самостійно або у співпраці з викладачем (товаришами) виявляти коріння недоліків; в) недостатньо усвідомлені теоретичні знання з певного розділу предмета і тому неадекватне їх застосування для вирішення практичного завдання; г) невміння співставляти свої дії з відомими критеріями якості, порівнювати одержані результати з еталоном або алгоритмом дій. Виявлення причин помилок і утруднень як основної частини діагностичних операцій є найважчою і найголовнішою справою всієї самостійної роботи тих, хто навчається. Оволодіння цією справою повинно займати немало часу, але не можна той час віддавати іншій роботі.

Так, наприклад, орієнтовну схему організації педагогічної діагностики результатів самостійної роботи студентів (учнів) можна представити таким чином: 1) створення доброзичливого і ділового психологічного клімату, впевненості студентів (учнів) в успішному виконанні самостійної роботи, позитивних мотивів для пізнавально-творчої активності; 2) актуалізація здобутих теоретичних знань, необхідних для виконання самостійної творчої роботи; 3) надання детального інструктажу щодо етапів і способів виконання самостійного (творчого) завдання; 4) самостійне виконання завдання студентами (учнями) відповідно до отриманого інструктажу з консультативною (при необхідності) допомогою викладача; 5) самоперевірка виконаної творчої роботи із застосуванням засвоєних чи наданих критеріїв якості виконання або зразків виконання, констатація допущених помилок; 6) усне чи письмове пояснення причин помилок, виправлення виявлених помилок із застосуванням означених теоретичних основ (правил, формул, критеріїв якості тощо); 7) статистичне узагальнення допущених помилок, самооцінка виконаної роботи на основі засвоєних критеріїв якості, виявлених причин помилок і недоліків; 8) перевірка викладачем якості виконання самостійної творчої роботи – з фіксацією відповідності роботи певним критеріям, позначенням *допущених і виправ-*

лених помилок, якості пояснення причин цих помилок, не помічених студентом недоліків і помилок; 9) педагогічна оцінка виконаної самостійної творчої роботи і, якщо є необхідність, короткі рекомендації щодо запобігання виявлених недоліків і вдосконалення, активізація подальшої самостійної (творчої) діяльності студентів (учнів) (Лазарєв, 2016).

Таким чином, самостійна робота над помилками як певний аспект дидактичної системи має будуватися з метою формування у студентів (учнів) *діагностико-корекційного способу* цієї роботи з пріоритетами *самодіагностики як свідомого виявлення причин недоліків і помилок*.

Необхідно відмітити, що усі компоненти діагностичної діяльності взаємовпливають та взаємодоповнюють один одного, формуються поетапно в цілісному педагогічному процесі закладу освіти.

Педагогічна діагностика передбачає використання різних методів. Метод педагогічної діагностики – це спосіб (шлях) опанування складними психолого-педагогічними процесами реалізації основних принципів діагностичної діяльності. Це комплекс прийомів та правил, за допомогою яких здійснюється вимір, оцінка певних змін у якостях, рисах людини або навчально-виховного процесу, порівняння, аналіз об'єктів вимірювання, а також прогнозування діяльності і результатів та їх якісна оцінка. Іншими словами, діагностичні методи – це способи одержання різноманітних відомостей про розвиток особистості, групи, колективу з метою оптимізації цього розвитку (Лазарєв, 2016, с. 143).

У педагогічній діагностиці використовують як теоретичні, так і емпіричні методи. Серед теоретичних методів найчастіше застосовують порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретацію, аргументацію тощо.

Емпіричні методи використовуються у вигляді спостереження, бесіди, методу експертних оцінок.

Порівняння – це один із універсальних методів наукового пізнання, що дозволяє встановлювати подібність і розходження досліджуваних предметів і явищ реальної дійсності. Відомий афоризм «Усе пізнається в порівнянні» – краще тому підтвердження. Зокрема, в діагностичній діяльності визначається відповідність і розходження виконаної студентом (учнем) самостійної творчої чи іншої роботи з визначеними,

науково обґрунтованими критеріями якості роботи. За допомогою порівняння виявляються якісні і кількісні характеристики, упорядковується й оцінюється зміст діагностованих робіт студентів (учнів).

З теоретичної точки зору найпростіший і найважливіший тип відносин, що виявляється шляхом порівняння – відношення рівності і розходження. За допомогою порівняння встановлюється те загальне, що властиво двом або декільком об'єктам. Слід зазначити, що порівняння має сенс тільки в сукупності «однорідних» предметів. Для того, щоб порівняння було плідним, воно повинно задовольняти двом основним вимогам. По-перше, порівнюватися повинні лише ті явища, між якими може існувати визначена об'єктивна спільність. Не можна порівнювати об'єктивно не порівнювані речі, тому що це нічого не дає. По-друге порівняння повинно здійснюватись за найбільш важливими, істотними (в плані конкретної пізнавальної задачі) ознаками. Порівняння за несуттєвими ознаками може легко привести до оман.

Аналіз – це логічний спосіб мислення, що являє собою уявне розкладання предмета (явища, процесу) на частини, елементи або ознаки, їх зіставлення та поступове вивчення з метою виявлення суттєвих тобто необхідних та визначаючих, якостей та властивостей. В педагогічній діагностиці аналіз дозволяє оцінювати структурні компоненти (частини) особистісних творчих чи інших продуктів студентів (учнів), а потім узагальнювати результат в єдину оцінку.

Прогнозування – це сукупність засобів і прийомів мислення, що дають змогу на основі аналізу ретроспективних даних вивести судження певної достовірності стосовно майбутнього розвитку об'єкта. Прогнозування – метод, який забезпечує наукове передбачення очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів). Прогнозування дозволяє також спроектувати шляхи вирішення проблем, що можуть виникнути в процесі діагностичної діяльності і помилок, допущених студентами. Метод прогнозування повинен ґрунтуватися на перевірених наукових теоріях і фактах.

Інтерпретація як тлумачення, роз'яснення, розкриття змісту явища, що сприяє його розумінню, має важливе значення в процесі педагогічної діагностики і для викладача, і для студента (учня). Якісна інтерпретація досліджуваної проблеми чи педагогічної задачі

викладачем допомагає тому, хто навчається, на належному рівні виконати завдання і розкрити зміст отриманих ним результатів.

Аргументація – логічний процес, суть якого – довести істинність власних суджень (тезу доказу) за допомогою інших суджень (аргументів, доказів). Володіння методом аргументації дає можливість студенту проявити високий рівень науково-теоретичної і професійної підготовки у розв'язанні нестандартних (складних) задач педагогічної діяльності.

Метод *наукового спостереження* майже всі наукові дослідники відносять до найбільш поширених і найбільш доступних у педагогічній діяльності, зокрема, і в діагностичній. Але необхідно відмітити, що науково-педагогічне спостереження суттєво відрізняється від звичайного (побутового). Науково-педагогічне спостереження – це спеціально організоване, цілеспрямоване сприйняття педагогічних явищ у їх цілісності й динаміці. Щоб спостереження викладача справді перетворилось у науковий метод діагностики, необхідно дотримуватись певних умов.

Якщо узагальнити теоретичні дослідження з розглядуваного питання (Ю. Бабанський, К. Інґемкамп, М. Скаткін, Я. Скалкова та ін.), то можна виділити такі ознаки наукового спостереження: а) наявність наукової теорії, в рамках якої проводиться спостереження, бо тільки справжня теорія може бути плідним підґрунтям будь-якого пошуку і створює умови для успішного використання будь-якого методу; б) чітке визначення мети, завдань і об'єкту спостереження; в) наявність плану спостереження, в якому необхідно відповісти на такі запитання: які об'єкти спостерігаються, яким чином буде вестись спостереження, протягом якого часу, на які результати можна сподіватись, яку систему єдиних наукових оцінок фактів і явищ доцільно обрати; г) системне ведення записів (протоколу) спостереження, які можуть бути в певній мірі формалізовані; д) наявність оптимальної системи оцінювання результатів пізнавально-творчої діяльності і відображення її в протоколі спостереження.

Безумовно, педагогічне спостереження вимагає якісного аналізу фактів, має бути точним і об'єктивним.

Разом з тим треба відмітити, що спостереження часто не в повній мірі сприяє проникненню в сутність явища, яке ми вивчаємо, а деякі явища й ситуації взагалі недоступні для спостереження. Тому

природною й загальною є потреба поєднувати спостереження з іншими методами педагогічної діагностики.

Бесіда – метод, що допомагає з'ясувати недоступні безпосередньому спостереженню особливості педагогічних явищ, оцінок, суджень, думок, мотивів діяльності. У діагностичному процесі бесіда повинна мати чітку, регламентовану форму, для якої заздалегідь складаються питання. До діагностичної бесіди необхідно готуватися (визначити мету, завдання, питання тощо), встановлювати контакт із співбесідником (зацікавлено й щиро вести розмову, тактовно й доброзичливо ставити питання, вміти берегти довірені таємниці). За невимушеності характеру бесіди питання формуються в залежності від ситуації (Лозова, 2006. с. 146 – 147).

Метод *експертних оцінок* має особливе значення в діагностичній діяльності викладача. Педагог повинен бути підготовлений до діагностичної експертизи результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Педагогічні дослідження дозволяють визначити такі функції експерта як *проектувальна* (розробка загальних принципів оцінки особистісних творчих продуктів студентів, нормативних і методичних матеріалів), *організаційна* (організовує оціночні процедури), *експертна* (здійснює оціночні процедури, обробляє й аналізує результати, зберігає й використовує оціночні матеріали), *комунікативна* (бере участь у роботі експертної комісії, спілкується зі студентами в процесі діагностики), *самоосвітня* (постійно підвищує кваліфікацію через самоосвіту й рефлексію власної діяльності).

Статус експерта накладає на викладача відповідальність за наслідки невірної оцінки, вимагає уміння здійснювати соціально-психологічну оцінку студента, володіти механізмом проведення бесіди, прийняття рішень, розв'язання професійних конфліктів тощо. Необхідно не забувати, що внаслідок вибору експертом тоталітарної, авторитарної позиції у студента можуть виникнути різноманітні психічні розлади й хвороби.

Виділяють загальні вимоги до експерта. Це, перш за все, володіння певною сукупністю компетентностей: професійною, психолого-педагогічною, комунікативною, рефлексивною, володіння комп'ютерними технологіями, оціночними діями тощо (Педагогічна діагностика: методичні рекомендації, 2012).

Таким чином, сучасний діагностичний процес вимагає формування нового типу аналітичного і рефлексивного мислення, нового стилю комунікативної й експертної діяльності з метою поліпшення якості освітнього процесу.

Одним із головних компонентів педагогічної діагностики, який ми включили до концепції, є наявність адекватних критеріїв оцінки.

Діагностика як особливий вид проміжного пізнання передбачає проникнення у приховану внутрішню сутність явища на основі обмеженої кількості ознак, що дозволяє одержати реальну наочну картину розвитку подій, явищ.

У педагогічній діагностиці надзвичайно важливо визначити якість результатів виміру. Розробляються відповідні критерії, які дозволяють дати оцінку якості виміру.

Критерій (з грецького *kriterion* – мірило для оцінки) – це міра, за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища. «Прикладання» критеріїв до якогось процесу чи одержаного результату і є тією процедурою, за допомогою якої ми ставимо оцінку.

Критерії в навчанні – це комплекс необхідних і достатніх вимірювальних якісних характеристик певного рівня навчальних досягнень. Критерії, як правило, відображають дві сторони навчального процесу: з одного боку, як інструмент практичної діагностики, вимірюють якість конкретної навчальної роботи студента (реферат, доповідь, курсова робота, проект тощо), допомагаючи віднести її до певного рівня навчальних досягнень, а, з іншого, встановлюють рівень пізнавально-творчого розвитку студента.

Для діагностики розвитку *професійно-творчої самостійності* як найважливішої інтегральної якості майбутнього фахівця застосовано *інваріантні критеріальні характеристики*, які поступово набуваються в творчій діяльності. Зокрема, це здатність суто самостійно ставити власні цілі й завдання, знаходити засоби й способи їх розв'язання; здібності знаходити й формулювати проблему, виявляти її суперечності; володіти механізмами творчої діяльності (аналіз, порівняння, зіставлення, аналіз через синтез, евристики тощо); досягати комунікативної взаємодії з іншими при створенні індивідуального чи колективного творчого продукту тощо.

Комплекс взаємопов'язаних показників і відповідних їм критеріїв дає також можливість оцінити дослідницьку зрілість майбутнього вчителя. Зокрема : 1) *рівень теоретичних знань з філософії і педагогіки наукового дослідження* (сутність основних суперечностей сучасної освіти і способи їх розв'язання; тема, предмет, мета, гіпотеза, завдання, методи наукового дослідження, сутність і структура наукового експерименту, його констатуючий, перетворюючий і контрольний етапи; інноваційні моделі і технології і способи їх впровадження у практику); 2) *рівень творчо-дослідницьких здібностей і вмінь* (визначається за допомогою критеріальної оцінки результатів конкретної самостійної дослідницької роботи); 3) *рівень комунікативної культури*; 4) *рівень захисту* перед експертом чи експертною комісією *власного дослідницького творчого продукту* (обґрунтування інноваційних ідей та їх цільового призначення, ступеня новизни авторської творчої задумки, гіпотези передбачуваних результатів; особливості творчих завдань у відповідності із специфікою їх творчих мотивів, здібностей, нахилів до відповідної дослідницької роботи, вольової і спеціальної підготовки); 5) *рівень творчої взаємодії керівника і студентів, результативність* (поточної і підсумкової) *дослідницької роботи* (встановлюються за наявними продуктами діяльності студентів за певний період (півроку, рік тощо) – статті, доповіді, олімпіадні та конкурсні досягнення, захисти наукових робіт тощо (Лазарєв, 2016).

Діагностичні матеріали контролю й аналізу відіграють також роль як внутрішнього, так і зовнішнього мотиватора дій, тому має бути науково обґрунтована методика діагностичних вимірювань та оцінювання результатів діяльності студентів і викладачів на основі конкретних критеріїв.

Традиційними компонентами внутрішніх діагностичних вимірювань, які знайшли широке застосування в навчальному процесі, є контроль, перевірка та оцінка на критеріальній основі успішності учнів (студентів).

Засобом стимулювання учіння є оцінка, при цьому вона виступає не як цифровий показник, а як якісна характеристика (судження) про досягнутий рівень навченості, тому при її застосуванні важливо дотримуватись принципів об'єктивності, систематичності і гласності. Оцінка, яка може бути достатнім критерієм при проведенні досить

приблизної атестації, на жаль стала домінуючим засобом визначення якості навчальної діяльності, не вважаючи на те, що вона містить зовсім мало інформації для удосконалення навчального процесу.

Ефективним засобом удосконалення навчального процесу на сучасному етапі є рейтингова система контролю знань, умінь та навичок, в основі якого реалізація принципів самостійності та демократичності навчання. Система рейтингового оцінювання в балах передбачає врахування всіх видів навчальної роботи студентів, впровадження системи стимулюючих та штрафних балів. При цьому успішно застосовується тестова діагностика знань.

На самостійну роботу у навчанні студентів відводиться більше половини навчального часу і, як показують дослідження, без системи оцінювання ефективність її досить низька. Це спонукає викладачів навчальних закладів до пошуку адекватних, науково обґрунтованих форм, методів і критеріїв оцінки самостійних творчих робіт студентів.

Як засвідчує педагогічний досвід, в процесі виконання самостійної творчої роботи спостерігається недостатня прозорість і доступність для студентів критеріїв, отих вимірювальних інструментів, без яких важко зрозуміти, чи досяг ти бажаної якості роботи. Особливо це стосується евристичних (конструктивних) і творчих робіт. Нами узагальнені критерії, які допоможуть студентам в самооцінці ними результатів власної творчої праці.

Критерії оцінки результатів творчої самостійної роботи студентів визначаються за певними рівнями. Визначення рівня особистісних творчих продуктів студентів у контексті сучасної реформи освіти є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню, зокрема, самостійній творчій діяльності.

При застосуванні критеріального підходу до діагностичних процедур студенти навчаються, перш за все, усвідомлювати і переосмислювати на індивідуальному рівні суттєві *критерії якості виконаної роботи* згідно з *рівнями* навчальних досягнень, що в узагальненому вигляді стали орієнтиром для діагностики й оцінки у навчальному процесі. Тому особлива увага педагога зверталася на

складання і вмиле пояснення інваріантних і варіативних (стосовно конкретного завдання) комплексних критеріїв якості виконаної роботи.

До *інваріантних*, тобто не залежних від конкретної специфіки завдання, *критеріїв* ми віднесли (стосовно *високого* і *достатнього* рівнів навчальних досягнень у самостійній роботі) такі: а) *для високого (творчого) рівня* – використання узагальнених, системних знань теоретичного матеріалу, вміння застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, проявляючи розвинуту уяву, оригінальність і гнучке, варіативне мислення; пояснювати, чому і як теорія застосована в конкретній навчальній задачі; вміння ставити проблему, формулювати задачі, аналізувати, порівнювати факти і явища, робити узагальнення і висновки, аргументувати і відстоювати свою позицію; відсутність фактичних і мовних помилок в оформленні роботи; б) *для достатнього (евристичного) рівня* – знання істотних ознак понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійне застосування знань у стандартних ситуаціях, володіння розумовими операціями (аналізом проблемної ситуації, постановкою запитань, абстрагуванням, узагальненням), вміння робити висновки, виправляти допущені помилки на основі виявлення їх причин; повнота, правильність, логічність роботи, хоча їй і бракує власних суджень.

При виявленні і освоєнні критеріїв якості окремих видів самостійної роботи, зазначені інваріантні характеристики обов'язково зберігаються, але вже у більш конкретній формі, відображаючи специфіку певного виду евристичної чи творчої роботи.

Треба відзначити, що за умови міцного і свідомого засвоєння подібних критеріїв якості, умілого проведення діалогічної взаємодії з обмеженим числом учасників, надання кожному з них можливості переконатися в правильності чи хибності своєї діяльності, знайти причини допущених помилок, спираючись на теоретичні підстави (індивідуально і за допомогою товаришів), можна було спостерігати об'єктивну і закономірну тенденцію до постійного підвищення якості виконаних самостійних завдань.

Отже, діагностика творчої діяльності студентів базується на тому, що продукт, створений творчими зусиллями, це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня професійного розвитку особистості. Тому робота студента як

результат складних творчих зусиль теж вимірюється та оцінюється всебічно, з різних позицій, різними, але надійними засобами і прийомами.

Надзвичайно актуальним на сьогодні є теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної діагностики рівня сформованих компетентностей майбутнього вчителя в контексті вимог Закону «Про освіту» та концепції «Нова українська школа».

Існує суперечність між необхідністю здійснювати педагогічну діагностику навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи на рівні ключових і предметних компетентностей і готовністю здійснювати цей процес випускників ЗВО.

Сформовані компетентності дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними знаннями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач, вони дозволяють студенту (учню) розрізнити об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших; брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін..

До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокомпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції.

У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. зміщення акцентів вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Таким чином, ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння

сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються студентом не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо.

Проблему діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів розглядаються в працях М.Інкова, Н.Калініної, М.Катаєвої, І. Кузнецової, В. Шадрикова та ін. Дослідники вказують на те, що під час діагностики професійних компетентностей майбутнього вчителя необхідно враховувати їх структуру, яка включає ціннісно-орієнтаційні, диференційно-психологічні, стратегічні, особистісні, організаційні, предметні, інформаційно-технологічні, інноваційно-творчі, соціально-комунікативні компоненти.

Ю. Шапран виділяє в структурі компетентностей майбутнього педагога такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації), когнітивно-діяльнісний (володіння теоретико-методологічними знаннями, уміннями і навичками), особистісно-професійний (особистісні якості педагога), рефлексивно-корекційний (самопізнання і самоусвідомлення своїх професійних можливостей, прагнення до їх вдосконалення) (Шапран, 2012).

Враховуючи складну і багатогранну структуру компетентностей майбутнього педагога, виникає необхідність конструювання науково-обґрунтованої системи їх діагностики, створення методологічної моделі з адекватним набором діагностичних інструментів.

І. Єськова пропонує включити в модель діагностики професійно-педагогічних компетентностей такі компоненти: а) спеціальна і професійна компетентності в галузі викладання дисципліни; б) методична компетентність в галузі формування знань, умінь і навичок; в) соціально-психологічна компетентність щодо способів спілкування; г) диференційно-психологічна компетентність в галузі формування мотивів, здібностей учнів; д) рефлексивна компетентність щодо оцінки досягнень і недоліків власної педагогічної діяльності. З точки зору автора моделі ці компоненти пронизують такі аспекти професійно-педагогічної діяльності, як: інформаційно-діяльнісний; операційно-діяльнісний; аналітико-діагностичний (Єськова, 2001).

Дослідник С. Соколова вважає, що діагностування сформованої педагогічної компетентності майбутніх педагогів передбачає наявність комплексу діагностичних методик, за допомогою яких визначається її конкретні параметри і рівні як цілісної системи (Соколова, 2009).

Формування системи діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів повинно здійснюватись на основі певних концептуальних основ. Ця система включає в себе не тільки розробку безпосереднього діагностичного інструментарію, а й вимагає відповіді на цілий ряд запитань (ключові елементи, методи, підходи до оцінки тощо).

Аналіз досвіду зарубіжних країн показав велике різномаяття методів і підходів до діагностики, що зумовлено різницею національних систем освіти. Разом з тим, можна виділити ключові елементи, що повинні бути включені в систему діагностики. До них відносяться: 1) врахування інтересів усіх учасників освітнього процесу; 2) чіткість визначення компетентностей, які діагностуються; 3) залучення до процесу діагностики як внутрішніх, так і зовнішніх експертів; 4) адекватний вибір інструментів діагностики відносно тих компетентностей, які діагностуються; 5) система діагностики повинна будуватись на основі прийнятих в країні стандартів і критеріїв педагогічної діяльності; 6) здійснення оцінки і аналізу результатів (Курнешова, 2016).

О. Пермяков, С. Менькова виділяють три ключові методи оцінки професійних компетентностей майбутніх педагогів: експертна оцінка, тестування, самооцінка. Інструментами діагностики вони визначають: тест, кейс, порт фоліо, індивідуальні бесіди, цілеспрямоване спостереження (Пермяков, Менькова, 2010).

Л. Курнешова та Д. Дидзинська пропонують основні методи та інструменти діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів (табл. 1) (Курнешова, Дидзинська, 2016).

Надзвичайно важливим, з нашої точки зору, у підготовці компетентного педагога, здатного до діагностування, є формування його вміння до розв'язання професійних задач різного рівня складності. Ми маємо такий досвід, який включає не тільки вміння студента розв'язувати педагогічні задачі, а й самостійно створювати їх, причому не тільки на репродуктивному, а й на евристичному рівні,

пропонувати різні варіанти їх розв'язання, аргументувати свої шляхи вирішення різноманітних проблем, передбачених в задачах. Такий шлях формування компетентностей майбутнього педагога ми вважаємо одним із найефективніших.

Таблиця 1.

**Методи та інструменти діагностики професійних
компетентностей майбутніх педагогів**

№	Метод діагностики	Сутність методу	Інструменти діагностики
1.	Експертна оцінка	Дозволяє оцінити рівень компетентності як внутрішніми, так і зовнішніми експертами. В процесі оцінювання експерт акумулює власні професійні знання і досвід, тому цей метод відноситься до найсуб'єктивніших. Експертами можуть бути як викладачі, так і представники освітніх закладів. Знизити суб'єктивізм експертів можна за рахунок: підвищення професіоналізму експертів; формалізації процедури оцінювання (регламенти, шаблони, системи оцінки, експертні листки тощо); автоматизації процесу оцінювання.	Кейс; портфоліо; цілеспрямоване спостереження; індивідуальні бесіди.
2.	Тестування	Найоб'єктивніший метод оцінювання. При його використанні необхідно керуватися загальноприйнятими в тестології правилами.	Тест
3.	Самооцінка	Використання методу підвищує мотивацію студента брати участь у діагностиці рівня сформованості власних компетентностей. Зазвичай, цей метод використовується в сукупності з іншими методами діагностики. Педагог повинен сформулювати у студентів вміння до діагностичної діяльності.	Самоанкетування, самоопитування, портфоліо.

У проведеному нами дослідженні діагностика визначалась як встановлення за допомогою спеціальних вимірювальних механізмів (критеріїв) реальної якості знань, досягнення певного рівня їх засвоєння, осмислення, творчого пристосування до свого

професійного досвіду і рівня підготовки у вигляді сформованих професійно-творчих умінь розв'язувати нестандартні задачі діяльності. Це і виявлення причин успіхів і невдач. Тільки, провівши всі необхідні діагностичні операції, ми приступали до оцінки знань та професійно-творчих умінь.

Діагностика професійно-творчої діяльності студентів базувалася на тому, що продукт, створений творчими зусиллями, це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня професійного розвитку особистості. У дослідженні виявлено, що діагностика готовності спеціаліста – це виявлення його здатності розв'язувати професійні задачі. Випробовувався комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки професійно-творчих умінь студентів розв'язувати нестандартні задачі професійної діяльності на пошуково-виконавчому (початковому), евристичному (достатньому) та творчому (креативному) рівнях.

Конструювання й аргументація провідних (достатніх і необхідних) критеріїв рівня сформованості професійно-творчих умінь студентів виявилось одним із найбільш складних процесів.

У відповідності з етапами пізнавально-творчої роботи студентів, діагностична діяльність і викладача, і студентів проявлялась таким чином. Досліджуючи дидактичне забезпечення спонукально-мотиваційного етапу, були створені такі умови, щоб студенти не тільки сприймали мотиваційні й цільові завдання професійної пізнавально-творчої діяльності, знаходились у постійній взаємодії з викладачем, але й самостійно їх визначали на підставі попереднього навчального і життєвого досвіду.

При вивченні теоретичних основ професійно спрямованих дисциплін під час лекційних занять ми намагалися забезпечити адекватність теоретичних знань цілям діагностики. Студенти за допомогою різних механізмів пізнавально-творчої та евристичної діяльності і критеріальних характеристик навчалися переформулювати, у відповідності до власного розуміння, визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складали проблемні запитання, розв'язували задачі професійної діяльності різного рівня складності, здійснювали структурування змісту навчання на різних ступенях абстракції. Такі

результати діяльності уже на другому етапі евристично-модульної технології ми визначали як власний (особистісний) освітній продукт студентів, який необхідно діагностувати. Викладач при цьому коригував цю складну для багатьох студентів роботу.

При здійсненні самостійної проблемно-пошукової роботи із поглиблення теоретичних знань, студентами виконувались завдання на осмислення, поглиблення, систематизацію вивченого теоретичного матеріалу: складання плану, конспекту, тез доповіді, реферату, евристичних запитань тощо. З метою дотримання принципу об'єктивності діагностичних процедур, викладачем спільно зі студентами були визначені критерії якості виконання названих видів самостійної проблемно-пошукової роботи. Цими критеріями студенти керувалися з самого початку виконання певного виду завдання. Так, при підготовці повідомлення (доповіді) критеріями, на які орієнтувався студент, було: а) виявлення суперечностей досліджуваної проблеми; б) наявність власної точки зору на тематику, що розглядається; в) виразність та образна наповненість мови тощо. Критеріями оцінки реферату визначались: а) наявність плану, який послідовно і логічно повністю розкриває мету і завдання теми; б) відповідність тексту основної частини плану, приведення аргументації із літературних джерел і практики; в) правильність оформлення використаної літератури; д) наявність самостійних розгорнутих висновків у відповідності з розглянутою темою і пунктами плану. При складанні конспекту самостійно вивченого матеріалу зверталась увага студентів на такі критерії: а) наявність послідовно і логічно складеного плану; б) виділення і конспектування основних (головних) положень, визначень, закономірностей; в) представлення законспектованого матеріалу у переосмисленій формі: у вигляді логічних структур різного ступеня абстракції, таблиць, схем тощо. У випадку необхідності надання допомоги студентам на цьому етапі викладачами проводились консультації, які давали можливість викладачу і студенту визначити можливі у майбутньому проблеми, помилки, допомогти розпізнати і підтримати цікаві думки, порадитися, в якому напрямі далі працювати.

Дотримуючись принципу послідовності, особливе значення діагностичним процедурам приділялось на третьому етапі евристично-модульної технології, де здійснювався практичний

тренінг з формування запланованих професійно-творчих умінь. Найбільша увага зверталася на розвиток здібностей студентів до рефлексії, самодіагностики та самооцінки результатів власної пізнавально-творчої діяльності, а також – до взаємодіагностики та взаємооцінки вмінь творчо освоювати та гнучко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі студенти формували всі блоки професійно-творчих умінь, орієнтуючись на конкретні критерії якості, що притаманні певному рівню пізнавально-творчих досягнень.

Враховуючи, що однією з головних цілей даного етапу евристично-модульної технології було оволодіння студентами професійно-творчими вміннями застосовувати набуті знання для розв'язання різноманітних професійних задач діяльності, були застосовані адекватні діагностичні процедури сформованості даних умінь. Дослідження здійснювалось у просторі роботи з такими задачами, що вирішувались у відповідності зі структурою творчої діяльності (від виявлення проблеми і суперечностей явища, що планується перетворити, через гіпотезу шляхів такого перетворення до всебічного аналізу одержаних результатів) і її провідними методами (прогнозування, переформулювання задачі, розчленування загальної задачі на часткові, евристичний пошук варіантів розв'язання, конструювання оптимального з них, мовні методи переконання та навіювання, діагностика поточних і кінцевих результатів тощо).

Отже, діагностичні процедури, здійснювались викладачем і студентами за визначеними рівнями, показниками і критеріями пізнавально-творчої діяльності студентів шляхом розв'язання нестандартних ситуаційних педагогічних задач (Левченко, Кривонос, 2015, с. 91).

Надзвичайно важливою є досліджувана нами проблема у зв'язку з реформою сучасної української школи, зокрема, змісту освіти із знаннєвого до компетентнісного. Основні компетентності, якими повинен володіти учень, а, відповідно, і студент педагогічного ЗВО, викладені в Законі «Про освіту» і Концепції «Нова українська школа». Стає надзвичайно актуальною і проблема науково обґрунтованої педагогічної діагностики цих компетентностей.

У Концепції представлені ключові компетентності, визначені «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006). До їх числа належать такі: спілкування державною (рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадська компетентність; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Важливий акцент змін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто, кожна освітня галузь (мовно-літературна, іншомовна, математична, природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережна, фізкультурна, громадянська та історична, мистецька) володіє освітнім потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності. Цей потенціал має бути реалізований наскрізно у процесі навчання кожного предмета або курсу.

Наприклад, внеском *математичної* освітньої галузі у формування компетентності спілкування державною мовою є уміння, що виробляється в процесі навчання математики, – лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень; у компетентність спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з іноземної мови; в основні компетентності у природничих науках і технологіях – моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі; в інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом та складати алгоритми; у компетентність уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки; у компетентність ініціативність і підприємливість – здійснювати раціональний вибір; у соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв'язування задач соціального змісту; в обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, рисунки; в екологічну грамотність і здорове життя – ощадливо користуватися природними ресурсами. Наведений приклад показав, що

під час вивчення будь-якого предмета чи курсу у його змісті мають бути реалізовані складники всіх ключових компетентностей. (Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, 2017).

Отже, перед педагогічною наукою стоїть завдання сформулювати теоретико-методологічні засади діагностики сформованості таких інтегрованих компетентностей.

Висновки. Таким чином, на основі теоретико-методологічного аналізу наукової педагогічної літератури, конструктивного аналізу історичного досвіду педагогічної діагностики, власних спостережень і проведених досліджень, можна зробити деякі узагальнення.

1. Проблема науково-методологічного забезпечення педагогічної діагностики рівня сформованості професійних компетентностей майбутніх педагогів є надзвичайно актуальною, що пов'язано з реформуванням змісту освіти в Україні з рівня знань, умінь і навичок до рівня компетентностей.

2. Існують різні точки зору науковців щодо визначення сутності педагогічної діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів, їх структури, методології та інструментів діагностики. Цей факт вказує на особливе значення теоретичних розробок з досліджуваної проблеми і апробації діагностичних інструментів в освітньому процесі вищої школи.

3. Сучасний стан вимог до педагогічної діагностики майбутніх педагогів вимагає концептуального обґрунтування комплексу вимог до структури професійних компетентностей, системності проведення діагностики, професійної розробки діагностичного інструментарію, комплексного використання методик різного типу для комплексного оцінювання рівня розвитку основних компетентностей майбутніх вчителів.

4. Потребує також підвищення рівень діагностичної культури експертів (викладачів), що забезпечить підвищення ефективності навчання майбутніх педагогів. Зокрема, діагностування професійної компетентності повинно бути організовано як багатомірний процес, що співвідноситься з методологічно обґрунтованими критеріями і адекватними до них інструментами.

5. Нами розроблена концепція діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи, що забезпечує

комплексний підхід до цього процесу, розкриття дидактичних особливостей педагогічної діагностики, її змісту, принципів, функцій, структури, методів і можливостей в удосконаленні діагностичної діяльності майбутніх педагогів.

Концепція сприятиме підвищенню рівня діагностичної культури експертів (майбутніх педагогів), що забезпечить підвищення ефективності навчання студентів. Зокрема, діагностування навчальних досягнень учнів повинно бути організовано як багатомірний процес, що співвідноситься з методологічно обґрунтованими критеріями і адекватними до них інструментами

На подальше дослідження заслуговують шляхи підвищення ефективності педагогічної діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

- Еськава И.В. (2001). *Педагогическая диагностика как средство управления процессом обучения в вузе* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08) Ставрополь.
- Ингенкамп К. (1991). Педагогическая диагностика: пер. с нем. М.: Педагогика.
- Концепция исследования компетенций учителей. (2014). Режим доступа: <https://tcs.statgrad.org/download/93714.doc>
- Кравцов А.А. (2000). История становления и современное состояние диагностики воспитанности (автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00 01). Таганрог.
- Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. (2001). В. Огнев'юк, О. Савченко (ред.). К.: Головне упр. змісту освіти МОН України.
- Курнешова Л. Е., Дыдзинская Д. В. (2016). Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов. *Наука и Школа*, 6, 68 – 80. Режим доступа: <file:///D:/Downloads/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvii-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov.pdf>.
- Лазарев М. О. (2016). Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету: 2-е видання, доповнене і перероблене. Суми: ФОП «Цьома С.П.
- Левченко Л.С., Кривонос О.Б. (2015). Педагогічна діагностика професійно-творчих умінь студентів як показника готовності спеціаліста до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Збірник наук. праць*. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2, 91 – 97.
- Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. (2006). В.І. Лозова (ред.). – Х.: "ОБС".
- Мельник О.М. (2002). *Підготовка майбутнього учителя початкових класів до діагностичної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя.
- Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. (2010). В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова (ред). М.: НИИПВШ.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Нова українська школа: порадник для вчителя (2017). Бібік Н. М. (ред.). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- Педагогічна діагностика: методичні рекомендації. (2012). В.І. Уруський (уклад.). Тернопіль.:
- Педагогическая диагностика в школе (1987). А.И. Кочетова (ред.). Минск. : Нар. асвета.
- Пермяков, О. Е., Менькова С.В. (2010). Диагностика формирования профессиональных компетенций. М.: ФИРО.
- Підласий І.П. (1998). Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посібник. К.: Україна.
- Поважна Л.І., Цехмістрова Г.С. (2001). Організаційно-методичне забезпечення контролю навчального процесу у вищих закладах освіти. К.: НПУ.
- Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. Учебное пособие. (1999). Е.Д.Божович (ред.). М.: Моск. психолого-социальный институт.
- Райгородский Д.Я. (2008). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Уч. Пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ — М».
- Соколова С.В. (2009). Диагностика педагогической компетентности у будущих преподавателей. *Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания»*, 4(5). Режим доступа: www.grani.vspu.ru.
- Темняткина О. В. (2015). Выявление потенциала для развития педагога на основе анализа сформированности компонентов деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 1-1. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18010>
- Толковый словарь иностранных слов Л.П. Крысина (2004). *Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия*. М. : Компания «МультиТрейд». Режим доступа : www.multitrade.com.ua.
- Туріщева Л.В. (2006). Професійний розвиток педагога: психологічний аспект. Харків: Вид. група «Основа».
- Ушинский К.Д. (1950). Человек как предмет воспитания. Собр. соч. в 11 т. : 8 т. М.: Политиздат.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов М.Г. (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии.
- Цехмістрова Г.С. (2002). Сутність педагогічної діагностики та її місце в дидактичному процесі. *Теоретичні питання культури, освіти виховання*, 20, 67-70.
- Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. (2005). Управління в освіті та педагогічна діагностика. К. : Слово.
- Шапран Ю.П. (2012). Диагностика профессиональной компетентности будущих учителей биологии. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК.
- Teacher Evaluation. A. (2009). Conceptual Framework and Examples of Country Practices. – OECD, December.

Ірина Проценко

ORCID ID 0000-0003-1792-7200

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/169-180

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Метою дослідження виступає розробка та експериментальна перевірка структурно-логічної моделі управління розвитком професійної компетентності вчителя Нової української школи у процесі внутрішньошкільної методичної роботи. Для розв'язання окреслених завдань використано сукупність загальнонаукових теоретичних та емпіричних методів. Розроблена модель включає три основні блоки: цільовий, управлінський, діагностико-корекційний. Кожен із блоків складається із складових: цільовий визначає мету та завдання процесу управління формування професійної компетентності вчителів Нової української школи; управлінський – відображає наукові підходи, умови формування, етапи реалізації моделі, методи, засоби, принципи та провідні ідеї; діагностико-корекційний – відображає критерії та рівні сформованості професійної компетентності. Представлено п'ять етапів реалізації моделі: цільовий, прогностичний, продуктивно-творчий, підсумковий. Визначено критерії виявлення рівня управління розвитком професійної компетентності: усвідомлення артефактів; обізнаність у системі розпоряджень, наказів; керування у професійній діяльності системою цінностей, розуміння системи знань; сутність, структура, зміст та технології професійної діяльності вчителя Нової української школи.

Ключові слова: професійна компетентність, Нова українська школа, модель управління професійною компетентністю, внутрішньошкільна методична робота, вчитель Нової української школи, критерії рівня сформованості управління професійною компетентністю.

Protsenko Iryna. Model of management of professional competence development of teachers of the New Ukrainian School

The purpose of the research is to develop and experimentally test the management model for the development of professional competence of teachers of the New Ukrainian School in the process of in-school methodological work. To solve the outlined problems, general scientific methods of theoretical level. In order to verify the effectiveness of the structural-logical model of managing the development of professional competence of primary school teachers in the process of in-school methodological work, purposeful observation of the activities of teachers of the New Ukrainian School, questionnaires were used; testing; pedagogical experiment, analysis of teachers' products.

In the presented research the developed model includes three basic blocks: target, administrative, diagnostic and corrective. Each of these blocks consists of the main components: the target determines the purpose and objectives of the management process of formation of professional competence of teachers of the New Ukrainian school; managerial - reflects the scientific approaches, conditions of formation, stages of implementation of the model, methods, tools, principles and leading ideas; diagnostic and corrective - reflects the criteria and levels of professional competence. There are five stages

of the model: target, prognostic, productive and creative, final. The criteria for identifying the level of management of professional competence development are determined: awareness of artifacts; awareness of the system of orders, orders; management in professional activity of system of values, understanding of system of knowledge; essence, structure, content and technologies of professional activity of a teacher of the New Ukrainian school.

Key words: *professional competence, New Ukrainian school, model of management of professional competence, intraschool methodical work, teacher of New Ukrainian school, criteria of level of formation of management of professional competence.*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здібність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, до продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культури. Професійна діяльність учителя Нової української школи серед інших педагогічних професій посідає особливе місце. Воно визначається не тільки обсягом освітніх завдань, які вирішуються, але й значимістю цього періоду для всього розвитку і становлення особистості дитини, її цінностей і світогляду. Зважаючи на це, науковці чимало уваги приділяють проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності на рівні професійної компетентності.

Проте, питання створення науково обґрунтованої моделі управління формуванням професійної компетентності вчителя не достатньо представлені в науковій літературі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В останні роки особлива увага приділяється аналізу та обґрунтуванню теоретичних складових механізмів становлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г. Аксьонова, Р. Асадуллін, Є. Волкова, Н. Григор'єва, В. Жорнова, Н. Нікітіна, Н. Соловійова); формуванню загальних і професійно-педагогічних компетентностей (М. Віленський, В. Гриньова, Е. Гришин, О. Ходусов); різним аспектам його індивідуально-творчого розвитку та інноваційного потенціалу (І. Богданова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Мажар, Л. Подимова, Н. Посталюк, Т. Руденко, Т. Руднева, О. Цокур та інші).

Мета дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці моделі управління розвитком професійної компетентності вчителя Нової української школи у процесі внутрішньошкільної методичної роботи.

Виклад основного матеріалу

Сутність феномену моделювання управління тісно пов'язане з процесом алгоритмізації операцій і процедур у рамках тих або інших функцій керівної системи.

Для того, щоб керівнику забезпечити освітній процес висококваліфікованими фахівцями, необхідно: визначити кількість, послідовність і характер операцій, котрі складають цей процес, підібрати (розробити) для кожної операції відповідні способи, прийоми (методику), технічні засоби, визначити оптимальні умови протікання процесу в часі та просторі. Для підвищення ефективності моделі управління велике значення мають аналіз, дослідження організаційних операцій, подання їх у графічній і текстовій формах, типізація і стандартизація, а звідси й проектування, поєднання однорідних операцій, технологізація процесу виконання з метою зниження трудомісткості процесу управління.

Враховуючи зазначену мету дослідження, нами розроблено модель управління розвитком професійних компетентностей у процесі внутрішньошкільної методичної роботи. Розглянемо кожний з блоків представленої моделі управління розвитком професійної компетентності педагога Нової української школи у процесі внутрішньошкільної методичної роботи.

У цільовому блоці представлена мета та завдання моделі. Мета полягала у запровадженні ефективного управління розвитком професійної компетентності молодого фахівця Нової української школи у процесі внутрішньошкільної методичної роботи. У конструюванні моделі управління розвитком професійної компетентності педагога НУШ у процесі внутрішньошкільної методичної роботи передбачено роз'язання таких завдань:

1) створення умов для формування, розвитку та управління формуванням професійної компетентності вчителів початкової школи;

2) визначення рівня сформованості професійної компетентності вчителів за визначеними критеріями.

Розроблена модель управління формуванням професійної компетентності НУШ включає три блоки: цільовий, управлінський та діагностико-корекційний.

Цільовий блок складається з мети та завдання процесу управління формуванням професійної компетентності вчителів НУШ.

Управлінська складова відображає змістову сутність цього процесу: наукові підходи, компоненти технології, умови формування, етапи реалізації моделі, методи, засоби, принципи та провідні ідеї її формування.

Не менш важливою за значущістю є діагностико-корекційний блок, до якого входять критерії та рівні сформованості професійної компетентності. Результатом реалізації такої моделі є підвищення рівня управління розвитком професійної компетентності вчителів початкової школи як процесу якісних змін у структурі мотиваційно-ціннісних ставлень і пріоритетів; розширення особистісних ресурсів педагога; покращення результатів діяльності; створення індивідуальної програми розвитку професійної компетентності вчителів.

Збирання, обробка і опрацювання інформації в керівній системі, підготовка й прийняття управлінських рішень, організаторська робота з реалізації рішень – усі ці процеси управлінського впливу, що виконуються менеджером, слід розглядати як упорядковану послідовність операцій. Регламент змісту і послідовність операцій в інформаційному процесі виконує роль процедури процесу управління.

За своєю структурою модель управління включає в себе такі компоненти: а) концептуальна основа; б) змістова частини моделі; в) процесуальна частина – процес управління.

Концептуальною основою управління формуванням професійної компетентності вчителів НУШ є такі положення (Шестоपालюк, 2010):

а) підходи (особистісно-діяльнісний, системний, компетентнісний, гуманістичний);

б) провідні ідеї (терміновість, професіоналізм, індивідуальний підхід, варіативність, безперервність професійного росту, диференційованість, єдність зусиль адміністрації та вчителів);

в) принципи (самостійного навчання, спільної діяльності; індивідуалізація навчання; актуальність результатів навчання; контекстності навчання; системності навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомленості навчання).

Основою представленої моделі управління формуванням професійної компетентності педагогів НУШ є особистісно-діяльнісний підхід.

В управлінській діяльності при такому підході особистість педагога розглядається як суб'єкт діяльності, який сам, формуючись у діяльності, визначає характер раніше зазначеної діяльності та спілкування.

При створенні моделі ми керувались положенням, що особистісно-діяльнісний підхід в управлінні полягає в єдності особистісного й діяльнісного компонентів. Слід відзначити, що перший із них співвідноситься з особистісно орієнтованим підходом, який припускає, що в центрі навчання перебуває сам учитель з його особистими мотивами, цілями, психологічними особливостями, а другий, співвідносячись із діяльнісним підходом, встановлює принципи взаємозалежності, свідомості особистості та діяльності (Drach Irina, 2012).

Основою особистісно-діяльнісного підходу до управління є гуманізація як загальної, так і професійної освіти, що пов'язані з розвитком творчих можливостей особистості, формування умов реального середовища для збагачення інтелектуального, емоційного, вольового та морального потенціалу людини, стимулювання прагнення до самореалізації, розширення меж саморозвитку і самовираження (Viemans Harm, 2005). Ми спиралась на думки відомих вчених, що така ідеальна гуманістична ціль дозволить вивести кожну людину в її індивідуальному розвитку на передній план людської культури, на межу пізнаного и непізнаного, зробленого й незробленого. Переведення вчителя на новий рівень оволодіння культурою, зміна його ставлення до світу, інших людей і до себе, підвищення відповідальності за свої дії та їх наслідки – основний результат гуманістичної освіти, свідчення сформованості професійної компетентності вчителя, управління якою ми досліджуємо.

На відміну від традиційного навчання, коли педагогічна діяльність є жорстко регламентованою, при гуманістичному підході мета освіти передбачає неперервний загальний і професійний розвиток всіх учасників освітнього процесу, у тому числі і вчителя.

У зв'язку з цим іншого значення набуває і мета професійного розвитку вчителя. Окрім професійних знань, умінь, навичок (професійна компетентність), вона охоплює і загальнокультурний розвиток, формування особистісної позиції (усвідомлена настанова на виконання професійно-педагогічної діяльності, мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності). До того ж ця єдність є не просто сумою властивостей, а якісно новим утворенням. Вона

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

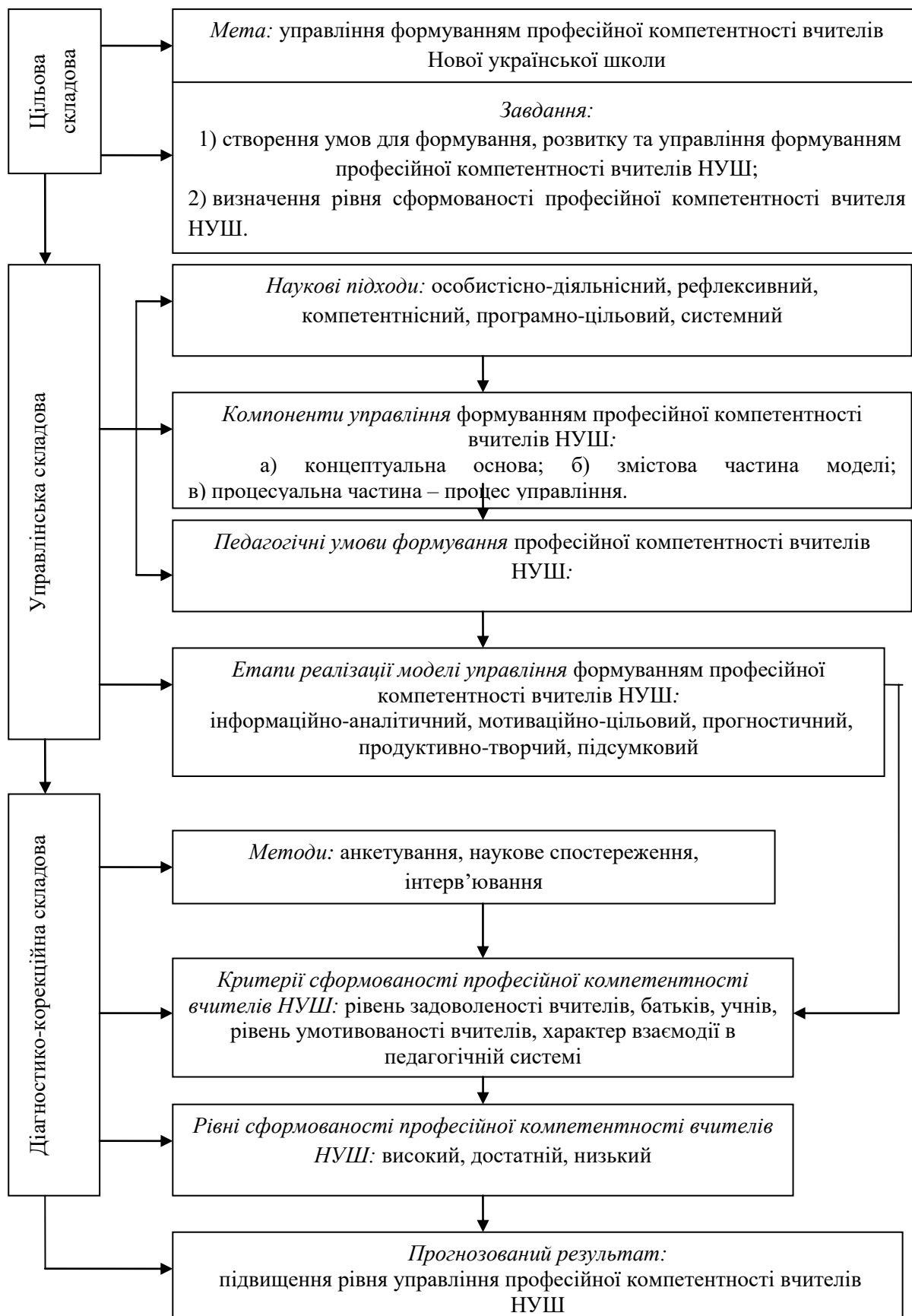


Рис. 1. Модель управління формуванням професійної компетентності вчителів НУШ

характеризується таким рівнем розвитку особистості педагога, на якому дії та вчинки визначаються не стільки зовнішніми обставинами, скільки внутрішнім світоглядом, настановами, стійкою професійною позицією.

При розробці моделі управління формуванням професійної компетентності вчителів НУШ нами виокремлено п'ять послідовних, взаємопов'язаних етапів: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, прогностичний, продуктивно-творчий, підсумковий.

Перший етап – інформаційно-аналітичний. На цьому етапі відбувається виявлення первісного стану сформованості професійної компетентності вчителів як цілісної системи мотиваційно-цілісних ставлень у різних соціальних педагогічних системах. Тому щоб мати повну інформацію про первісний рівень сформованості професійної компетентності вчителів ПШ, керівник використовує діагностичну функцію, завданням якої є виявлення у вчителя професійної компетентності як системи ставлень у педагогічних підсистемах «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – керівник», «учитель – батьки».

Другий етап – мотиваційно-цільовий. Управлінська діяльність більш ефективна, якщо спирається на активність персоналу. Саме тому завданням керівника на даному етапі є мотивація педагогів до підвищення рівня професійної компетентності, що передбачає збагачення уявлень учителів про цілі, сутність і спрямованість сучасного педагогічного процесу, цінності професії. Керівник спонукає вчителя аналізувати власну професійну підготовку, систему уявлень, систему цінностей, цілей, намічає шляхи подальшого професійного зростання на базі підвищення рівня професійної компетентності вчителів.

Логічним є наступні два – прогностичний та продуктивно-творчий етапи моделі. На прогностичному етапі керівник прогнозує кінцевий результат сформованості професійної компетентності вчителів. І якщо результат є незадовільним, керівник вчасно вносить зміни у роботу педагога, вказує на помилки. На продуктивно-творчому етапі, управлінська діяльність керівника спрямована на спонукання вчителя до творчої діяльності: проведення різноманітних заходів у системі науково-методичної роботи, участь у семінарах, відкритих заходах; розкриття свого творчого потенціалу.

Останній етап (підсумковий) визначається як етап регуляції та корекції професійної компетентності вчителів. На даному етапі

керівник робить висновки про професійний рівень та особистісні особливості вчителів; прогнозує подальший його розвиток. Таким чином, зазначена модель передбачає реалізацію сукупності компонентів, які призводять до розвитку й підвищення рівня професійної компетентності вчителів початкової школи. Під час впровадження моделі керівник визначає план діяльності зі створення умов ефективності управління розвитком професійної компетентності вчителя, який складається з двох частин.

Перша – передбачає систему заходів через оптимізацію педагогічного керівництва формуванням професійної компетентності вчителів НУШ (в системі початкової школи). Друга – це індивідуальна програма самовдосконалення вчителів як підґрунтя формування їх професійної компетентності.

Розроблена в такий спосіб модель управління формуванням професійної компетентності вчителів НУШ дає можливість підвищити рівень умотивованості вчителів до розвитку власного професіоналізму; підвищити адекватність самооцінки; виробити усвідомлення важливості самоконтролю думок, емоційних станів, вольових проявів у педагогічній діяльності; відпрацювати навички саморефлексії; сформувати стійкі погляди, установленні цінності; сформувати уміння дотримуватися ситуаційної ролі на основі самоаналізу, саморегуляції та вміння позитивного впливу на учасників спілкування шляхом суб'єкт-суб'єктних стосунків з ними.

У моделі зазначено етап визначення стану сформованості професійної компетентності вчителів Нової української школи. Щоб мати повну інформацію про первісний рівень сформованості професійної компетентності вчителів, використовуються анкетування, наукове спостереження, інтерв'ювання, завданнями яких є виявлення професійної компетентності вчителів у педагогічних підсистемах «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – керівник», «учитель – батьки».

Прогнозований результат: підвищення рівня управління професійною компетентністю вчителів НУШ.

З урахуванням прогнозованих результатів була розроблена логіка і методика експериментального дослідження, метою якого було виявлення ефективності управлінської діяльності щодо розвитку професійної компетентності вчителя Нової української школи.

Експериментальне дослідження проводилося на базі КУ Сумської загальноосвітньої школи I-III ступенів №6. Усього експериментом, який тривав упродовж 2019-2020 років, було охоплено 13 учителів та 2 представники адміністрації навчального закладу I-III ступенів.

Загальна кількість контрольної групи складала 15 осіб.

Досягнення мети, поставленої на етапі експериментального дослідження, вимагало вирішення таких завдань: визначити критерії ефективності управління розвитком професійної компетентності вчителя Нової української школи; визначити методику діагностики означених показників, що забезпечує одержання надійних і достовірних даних в умовах експериментальної роботи; виявити та узагальнити дані за виділеними показниками та схарактеризувати умови ефективності управління розвитком професійної компетентності вчителя початкової школи.

При визначенні критеріїв оцінювання умов управління розвитком професійної компетентності вчителя НУШ ми виходили з того, що критерій – це еталон, що приймається за основу для оцінювання будь-чого, засіб перевірки достовірності або хибності того чи іншого ствердження, гіпотези (Онищенко, 2012). В іншому джерелі зазначено, що критерій – це міра для визначення, оцінки предметів, ознака, що прийнята за основу класифікації (Потебня, 2006).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів свідчить про відсутність загальних підходів до визначення критеріїв управління професійним становленням особистості, її професійної компетентності.

За результатами теоретичного етапу дослідження, управління розвитком професійної компетентності вчителя НУШ виявляє власну сутність через такі критерії: усвідомлення артефактів, у яких відтворено історичний різноманітний досвід навчання і виховання учнів в умовах НУШ, накопичений педагогічною діяльністю особливої – професійно підготовленої групи вчителів; володіння системою професійно-визначених правил, норм і моральних еталонів поведінки, що регулюють відносини вчителя з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками освітнього процесу; обізнаність у системі розпоряджень, наказів, інструкцій, що регламентують цілі, засоби, принципи здійснення педагогічної діяльності вчителя НУШ у вигляді навчальних

планів, навчальних програм, підручників, методик навчання, методичних рекомендацій; керування у професійній діяльності системою цінностей, що визначають соціальний і професійний статус учителя у суспільстві і системі освіти, його права і обов'язки, професійні вимоги щодо його особистості; розуміння системи знань, які у знаковій формі відображають наявні в суспільстві і в самій педагогічній дійсності уявлення щодо змісту початкового навчання, його ролі в розвитку дитини та її життєдіяльності; сутності, структури, змісту і технологій професійної діяльності вчителя Нової української школи.

Отже, в системі сучасної освіти управління розвитком професійної компетентності вчителя виявляє себе в здатності свідомо і доцільно практично використовувати різноманітні методики і технології навчання і виховання учнів, у різних навчальних предметах, відповідно визнаних норм організації освітнього процесу у Новій українській школі і еталонів професійно-педагогічної діяльності. Визначаючи систему критеріїв для оцінювання реалізації умов ефективного управління розвитком професійної компетентності вчителя початкової школи ми брали до уваги, що ця підготовка базується на трьох компонентах, кожен з яких може функціонувати і розвиватися самостійно в межах професійної компетентності вчителя НУШ. Однак у контексті професійної діяльності педагога ці компоненти обов'язково зумовлюють один одного і забезпечують культурну відповідність цієї діяльності тільки цілісно, взаємодіючи як система.

З урахуванням цих міркувань щодо ефективності управління розвитком професійної компетентності вчителя НУШ, стан сформованості професійної компетентності вчителя закладу освіти визначаємо за такими критеріями: обізнаність як вимір ступеня володіння знаннями в професійно-педагогічній культурі, що нормують і визначають дії педагога і його вихованців у просторі педагогічного процесу, мету їх спільної діяльності та способи її досягнення; навченість як вимір ступеня практичного використання культуровідповідних норм професійно-педагогічної діяльності у процесі організації дій і співпраці учасників педагогічного процесу; схильність як вимір ступеня потреби і спроможності реалізовувати культуровідповідні способи професійно-педагогічної діяльності та удосконалювати їх у власній педагогічній практиці.

Для статистичної обробки емпіричних даних, отриманих за цими критеріями, і визначення рівня сформованості професійної компетентності вчителя Нової української школи, які брали участь в експерименті, нами використовувалася шкала оцінок, де

бал «1» фіксував, що завдання виконано відповідно до вимог;

бал «0» – що завдання не виконано відповідно до вимог.

З урахуванням обраної шкали та її застосування за трьома критеріями оцінювання, наявність у вчителів-практиків професійної компетентності ми мали можливість схарактеризувати у такий спосіб:

як сформовану на низькому рівні, якщо загальна сума за трьома критеріями становила 1-3 бали;

як сформовану на середньому рівні, якщо загальна сума за трьома критеріями складала 4-7 балів;

як сформовану на високому рівні, якщо загальна сума за всіма критеріями складала 7-9 балів.

Ступінь сформованості професійної компетентності у респондентів контрольної і експериментальної вибірки, що брали участь в експериментальній роботі, визначався за такими компонентами як-от: когнітивним, що утворюється із системи знань щодо цілей, призначення, способів реалізації діяльності вчителя в системі загальної освіти, особистість учня як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу, способів використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії вчителя і його вихованців як активних учасників освітнього процесу; діяльнісно-поведінковим, що утворюється з системи культуровідповідних дій вчителя НУШ, його поведінки, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників навчально-виховного процесу за нормами, визнаними суспільством в системі освіти; ціннісно-орієнтаційним, що утворюється з системи моральних орієнтирів, настанов і мотивів, зумовлюючих гуманістичну спрямованість дій вчителя у забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня як учасника педагогічного процесу.

Задля обстеження учителів-практиків на констатувальному і на формуальному етапах експериментальної роботи за кожним компонентом професійної компетентності використовувались спеціально дібрані методи дослідження. Констатувальний етап експериментальної роботи проходив упродовж 2019 року. За цей період

досліджувана модель управління розвитком професійної компетентності вчителя НУШ у процесі внутрішньошкільної методичної роботи була реалізована через: удосконалення змісту педагогічних рад, наповнення їх темами, що розкривають сутність професійної компетентності вчителя початкових класів в її історичному і соціальному контексті; активізацію навчально-пізнавальної діяльності вчителів засобами інтерактивних форм і методів навчання (рольові ігри, тренінги і вправи, круглі столи, дискусії тощо), проблемними завданнями, що спонукали їх до критичного аналізу, рефлексії і самовизначення професійної компетентності і норм професійно-педагогічної діяльності; оптимізацію програми педагогічної практики, наповнення її завданнями, що вимагали від вчителів практичного використання різноманітних технологій організації навчально-виховної роботи з учнями, обґрунтування доцільності їх вибору і відповідності задуму їхнього автора.

Висновки. Таким чином, розроблена модель управління розвитком професійної компетентності вчителя Нової української школи у процесі внутрішньошкільної методичної роботи зможе допомогти керівнику загальноосвітнього навчального закладу здійснити свою управлінську діяльність більш ефективно.

ЛІТЕРАТУРА

- Онищенко, І. (2012) Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія та практика*, 8.
- Сучасний словник іншомовних слів* (2006). Київ: «Довіра».
- Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти: тематичний зб. праць / за заг. ред. В. В. Олійника. – Рівне: ПП Лапсюк, 2012. – 632 с.
- Drach I.I. (2012) Category of quality education in modern research / I. Drach // *Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach*, FL, USA, L&L Publishing, P. 132–135
- Шестопалюк О.В. (2010) Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.В. Шестопалюк; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. — К., 2010. — 434 с.
- Biemans Harm. Competence — based VET in the Netherlands: Background and Pitfalls / H. Biemans, L. Nieuwenhuis, R. Poel [et al.] // *Berufs — und Wirtschaftspädagogik online*. — 2005. — Issue 7 (April). — P. 1–14 p
- Drach Irina. Methodology for managing a professional competence formation of future teachers in higher education / I. Drach // *European Applied Sciences*, Stuttgart, Germany. — № 1. — 2012 (November-December). — P. 138–140.

Ірина Проценко

ORCID ID 0000-0003-1792-7200

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/181-202

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Мета дослідження полягала у визначенні професійних компетентностей майбутніх учителів Нової української школи під час проходження педагогічної практики. Дослідження здійснювалося у міждисциплінарному просторі гуманітарних дисциплін. Використовувались такі методи: загальнонаукові: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дозволило виявити основні функції та професійні компетентності майбутніх учителів. В результаті з'ясовано, що до основних професійних компетентностей майбутніх учителів, що формуються у процесі проходження педагогічної практики, належать: здійснення перспективного і поточного планування змісту усіх видів роботи; визначення і реалізація у взаємозв'язку розвиваючих та виховних завдань, використання різноманітних прийомів психолого-педагогічної дії з урахуванням індивідуальних особливостей дітей; обґрунтований вибір і застосування методів, форм і прийомів під час проведення занять.

Ключові слова: професійні компетентності, майбутні вчителі, міждисциплінарний простір, педагогічна практика, індивідуальні особливості.

Protsenko Iryna. Formation of professional competencies of future teachers of the new ukrainian school in the process of pedagogical practice

The purpose of the study was to determine the professional competencies of future teachers of the New Ukrainian School during pedagogical practice. The research was carried out in the interdisciplinary space of humanities. Where the following methods were used: general science: analysis, synthesis, abstraction, comparison and generalization, which revealed the main functions and professional competencies of future teachers. As a result, it was found that the main professional competencies of future teachers, which are formed in the process of pedagogical practice include: the implementation of long-term and current planning of the content of all types of work; definition and realization in interrelation of developing and educational tasks, use of various receptions of psychological and pedagogical action taking into account individual features of children; reasonable choice and application of methods, forms and techniques during classes.

Key words: professional competencies, future teachers, interdisciplinary space, pedagogical practice, individual features.

Постановка проблеми. Демократичні зміни, що відбуваються в країні, спонукали до пошуку ефективних шляхів інноваційного розвитку різних сторін життя суспільства, його соціальних інститутів, у тому числі

і системи вищої освіти. Вища школа орієнтується у своєму розвитку на якісну підготовку фахівця, що відповідає змінам на ринку праці. Нині одним із завдань вищої педагогічної школи є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоздатного фахівця для роботи в умовах школи, що динамічно міняється, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання.

Концепція «Нова українська школа» декларує наступність усіх ланок освіти й характеризується подовженням терміну навчання в середній школі, запровадженням компетентнісно зорієнтованих стандартів, наданням можливості за бажанням учня змінювати освітні та професійні напрями підготовки, створенням такої моделі загальної середньої освіти, яка дозволяє поєднувати здобуття загальної середньої освіти зі здобуттям професії (Нова українська школа, 2016).

Професійна діяльність майбутнього вчителя Нової української школи базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до освітнього процесу, підготовлений до організації навчальної діяльності учнів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, до розв'язання завдань життєтворчості (Лазарев, 2016).

Аналіз актуальних досліджень. Загальні закономірності формування професійної компетентності учителя аналізуються в роботах О. Абдуліної, Ю. Бабанського. Концептуальні положення виховання педагогічної культури особи учителя розроблені О. Бондаревською.

Проблеми вивчення професійно значимих якостей учителя розглядаються в роботах Т. Белоусової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна.

Творчий характер діяльності учителя і вплив його на результати навчання і виховання розкриваються в дослідженнях А. Сбруєвої, М. Лазарева, І. Проценко, О. Козлової та ін. вивчали питання професійного самоудосконалення і самовиховання учителя.

Скиба О., Коваленко С. у своїх працях розглядали особливості професійної діяльності, професійні параметри, пов'язані з фізіологічними особливостями майбутнього вчителя.

Педагогічне спілкування як один з компонентів професійної педагогічної діяльності досліджували у своїх роботах М. Бикова, Д. Будянський; вивчили психологічну сторону діяльності учителя : природні передумови педагогічної професії, типологію, професійну

спрямованість, особливості педагогічного мислення, мотиваційні спонування, емоційну стійкість і інший психологічний особливості.

Вплив методичної і дидактичної підготовки учителя на формування його професійної компетентності вивчали Ю. Бабанський, В. Сластьонін та ін. Дослідження В. Сластьоніна, спрямовані на розробку професійних компетентностей майбутніх учителів, дали можливість передбачати конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів і удосконалювати програму формування майбутнього фахівця.

Професійні знання, уміння, необхідні студентам, методи їх формування в процесі навчання у ЗВО й у процесі проходження студентами педагогічної практики досліджував В. Кан-Калик, який зробив певний вклад у вивчення проблеми формування професійної компетентності студентів

Роль та значення педагогічної практики у формуванні професійної компетентності педагога розкриті в дослідженнях О. Абдулліної, О. Браславської, Т. Білоусової, К. Дмитренко, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, І. Макаревич, В. Розова, В. Сластьоніна, А. Харківської, Є. Шиянова та інших. Питання організації педагогічної практики майбутніх учителів гуманітарних дисциплін розглядали І. Гринченко, Т. Дерєка, О. Іващенко, Л. Капова, Т. Карпунець, Ю. Кринін, Л. Лисенко, М. Огієнко, О. Худолій, Г. Черкас, Т. Чопик, Б. Шиян та ін.

Мета дослідження полягала у з'ясуванні особливостей формування професійних компетентностей майбутніх учителів Нової української школи під час проведення педагогічної практики.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було застосовано теоретичні методи дослідження – загальнонаукові: аналіз, синтез, класифікація, зіставлення, порівняння та узагальнення; конкретнонаукові: вивчення нормативно-правових документів щодо підготовки педагогічних кадрів, термінологічний аналіз науково-педагогічної літератури для порівняння різних підходів до розв'язання проблеми дослідження, системно-структурний метод для з'ясування взаємозв'язку та взаємодії структурних елементів педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу

1. Вимоги Нової української школи до професійної підготовки вчителя.

У професійному становленні майбутнього вчителя Нової української школи великого значення набувають завдання реформи освіти. Концепція «Нова українська школа» – це якісно нова цільова програма розвитку загальної середньої освіти, що передбачає трансформацію змісту, організації освітнього процесу, дидактико-методичного його забезпечення, підходів до оцінювання освітніх результатів у напрямі посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру (Нова українська школа, 2016).

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього учителя, здатного вільно й активно мислити, моделювати освітній процес, самостійно генерувати та утілювати нові ідеї і технології навчання і виховання є актуальною, тому що:

- по-перше, професійно компетентний учитель робить позитивний вплив на формування творчих учнів у процесі освітньої роботи в школі;
- по-друге, зможе добитися кращих результатів у своїй професійній діяльності;
- по-третє, сприяє реалізації професійних можливостей. Доказом цьому служить діяльність освітніх установ нового типу: ліцеїв, гімназій, шкіл з поглибленим вивченням навчальних предметів.

Професійна компетентність учителя потребує постійного розвитку і удосконалення. Особливо актуальним це питання є у період діяльності, пов'язаної з реалізацією Концепції «Нова українська школа», підготовки вчителя до роботи в нових умовах.

Формування педагога нового типу – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у закладі вищої освіти до реальної професійної діяльності. Адже становлення вчителя, як і будь-якого фахівця, визначається не лише глибокими знаннями основ наук, а й постійним удосконаленням його професійних умінь і навичок.

Вчителю Нової української школи для якісного виконання головних функцій, виправдання довіри суспільства щодо виховання підростаючого покоління необхідно мати добру професійну підготовку,

яка залежить від певних якостей особистості. В.О.Сухомлинський наголошував на тому, що вчитель повинен володіти науковими знаннями зі свого фаху, знати психологію і педагогіку. А також володіти основами педагогічної майстерності (Будянський, 2016).

Кожна професія вимагає від людини володіння певними особистими якостями як базою для формування професіоналізму в галузі тієї чи іншої діяльності.

Зокрема, Концепцією Нової української школи визначено, що вчитель має володіти такими основними якостями: любов до дітей, вміння бачити у своїх вихованцях юних громадян з невичерпними потенціальними можливостями тощо. Без цих рис учителю аж ніяк не можна. Адже йому щоденно доводиться спілкуватися з дітьми, які ще не мають достатнього соціального досвіду, не завжди діють відповідно до встановлених норм і правил, схильні до пустощів тощо. Вчитель завжди повинен вміти стримувати себе, не квапитися приймати необдумані рішення, особливо у збудженому стані. Виховання – тривалий процес. Тому майбутньому учителю необхідно володіти такими якостями:

- організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом. Вчитель повинен вміти організовувати себе, вихованців для різних видів діяльності. У освітньому процесі встановлюються не лише парні стосунки: вчитель-учень, а стосунки між учителем та дитячим колективом. Вміння організовувати колектив, працювати з ним – це, з одного боку, запорука успіху навчально-виховної роботи, а з іншого – підготовка учнів до активної діяльності в умовах співіснування у соціальних колективах дорослих;

- всебічний розвиток. Учні схильні до активного пізнання оточуючої дійсності, бажають на безліч питань отримати відповіді. Тому, окрім глибоких знань у межах своєї навчальної дисципліни, учитель має володіти певним рівнем знань з різноманітних галузей. А це вимагає працездатності та вимогливості до себе;

- оптимізм, любов до життя, чуйність, гуманне ставлення до людей. Праця вчителя спрямована на створення найбільших цінностей на землі – скарбів розуму і душі;

- творчий склад мислення. Учителю необхідно постійно перебувати у творчому пошуку.

Крім того, реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання.

Майбутньому вчителю НУШ необхідні всі ці якості, а це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей та компетентностей.

Компетентність – обізнаність у певній галузі, якомусь питанні, повноважність, повноправність у розв'язанні якоїсь справи, коло повноважень (прав, обов'язків) певного органу чи посадової особи згідно статуту установи, організації.

Виділяють такі аспекти професійної компетентності учителя:

- спеціальна (у галузі предмета, який викладається);
- методична (у галузі засобів формування предметних компетентностей учнів);
- психолого-педагогічна (у сфері освітньої діяльності);
- аутопсихологічна (рефлексія у сфері педагогічної діяльності).

Якщо раніше система освіти була спрямована на тривалу, ґрунтовну трансляцію знань від учителя до здобувачів освіти, то зараз процес передачі знань є багатовекторним «від усіх і всюди», а вчитель має стати партнером для учня у формуванні ключових компетентностей. Саме таку роль відводить педагогу Концепція Нової української школи.

У Концепції «Нова українська школа» запропоновано такі напрями змін:

- новий зміст, орієнтований на формування ключових компетентностей для життя;
- педагогіка партнерства, що ґрунтується на взаємоповазі між усіма учасниками освітнього процесу;
- умотивований учитель, який має необхідні кваліфікації та стимули, щоб стати лідером змін;
- орієнтація на неповторність особистості й індивідуальний підхід задоволення потреб кожного здобувача освіти;

- виховання на цінностях як інтегральна складова освітнього процесу;
- зміна структури школи задля розширення доступу дітей шкільного віку до якісної освіти;
- автономія школи;
- створення сучасного середовища, що стимулюватиме вивільнення творчого потенціалу як здобувачів освіти, так і педагогів (Нова українська школа, 2016).

Сучасний учитель має постійно працювати над собою, швидко вчитися, опановувати нові технології, миттєво змінюватися, щоб відповідати швидкоплинним вимогам суспільства. Він поступово перестає бути джерелом знань, а має навчити молоде покоління організовувати процес засвоєння знань. Тому сьогодні Міністерство освіти і науки вже не просить, а вимагає від учителів бути відкритими до змін.

Окрім того, серед вимог до професійних й особистісних якостей майбутніх фахівців нормативні документи визначають вмотивованість, компетентність, творчість, гнучке мислення, відповідальність за результати власної діяльності та здатність до саморозвитку. Концепція «Нова українська школа» розкриває основні напрями реформування вітчизняної освіти, з-поміж яких: сучасне освітнє середовище, нові зміст і структура, виховання на цінностях, орієнтація на учня тощо. Нині Концепція реалізується у стандарті й діяльності початкової школи, широкому громадському обговоренні стандарту загальної середньої освіти, інших проблем, пов'язаних із радикальним оновленням української школи.

2. Професійна компетентність учителя Нової української школи: структура, шляхи формування

Майбутні педагоги повинні розуміти, що навчатися потрібно. Та й у новому Законі України «Про освіту» (ст. 59) зазначено, що професійний розвиток педагогічних працівників передбачає «постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання, а також визначає мету освіти як пріоритетно компетентнісну, тлумачить поняття компетентність, дає перелік ключових компетентностей.

Професійна компетентність – сукупність професійних знань та вмінь, а також способи виконання професійної діяльності (Закон України «Про освіту», 2017).

Професійна компетентність, на думку В.О. Слатьоніна, — це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, уміння, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості (Будянський, 2017).

І. Гришина вважає, що компетентність є частиною професіоналізму, при цьому вона обумовлює його і співвідноситься з ним як категорія можливості і дійсності. Щоб компетентність як потенційна можливість привела до ефективної професійної діяльності, необхідні певні об'єктивні умови, відновлена мотивація, вольові зусилля і певна актуалізація набутих знань. Дослідниця також зазначає, що компетентність не є стабільним атрибутом особистості.

Викладач має володіти всіма рольовими складовими професійної позиції:

*як громадянин – служити суспільству і справі, якій віддає себе, свій досвід і здібності;

*як майстер своєї справи – розбиратися в науці, яку викладає, педагогіці і психології навчання й виховання, підносити до еталону, зразка майбутню професію студентів;

*як організатор – активізувати різноманітну діяльність студентів;

*як вчений – виявляти надзвичайну захопленість своєю навчальною дисципліною, організовувати дослідницьку діяльність студентів;

*як експериментатор і новатор – удосконалювати методику навчання у виші, оволодівати інноваційними технологіями навчання тощо.

Зазначене вимагає перебудови «Я-концепції» викладача, наявність у нього внутрішньої згоди на необхідність змін, усвідомлення власного професійного й особистісного розвитку як цінності і життєво важливої потреби (Бикова, 2016).

Також у документі зазначено, що «підвищення кваліфікації може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою,

стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та в різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо). Визначено основні шляхи формування професійної компетентності:

- формування освітнього середовища або професійної взаємодії, тобто участь у колективних та групових інноваційних формах: співпраця у творчих групах, дослідній діяльності, тренінги, участь у чатах та/або форумах;

- формування гнучкої системи безперервної освіти майбутнього педагога: інноваційний підхід майбутнього педагога до вдосконалення рівня професійної компетентності; самоосвітня діяльність майбутнього вчителя, саморозвиток, пошук шляхів професійної самореалізації, здійснення безперервного навчання;

- цілеспрямована систематична робота, укладання творчого порт фоліо – колекція власних цікавих прийомів, знахідок для уроку, власних засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних інноваційних технологій тощо;

- створення інформаційно-освітнього простору та готовність до інноваційної діяльності: апробація сучасних концепцій, освітніх технологій навчання і виховання.

Проте слід зазначити, що нині проблема формування професійної компетентності в період проходження студентами педагогічної практики не знайшла цілісного висвітлення. Розгляд цієї проблеми збагатить теорію професійної освіти майбутніх учителів НУШ.

Фундаментальною основою освітньої парадигми, що базується на здібностях фахівця до практичних професійних дій виступає компетентнісний підхід.

В якості основних функцій професійної компетентності педагога виділені гносеологічна, конструктивна, організаторська, комунікативна, дослідницька і рефлексивна.

Гносеологічна функція спрямована на пізнання педагогічного процесу як об'єкту конструювання; вивчення конкретних педагогічних технологій; усвідомлення основних ідей педагогіки і психології; усвідомлення учителем самого себе, своїх індивідуально-психологічних особливостей в професійній діяльності; можливість

досліджувати, системно описувати і пояснювати виникаючі проблеми з позицій сучасної науки.

Конструктивна функція спрямована на планування і побудову педагогічного процесу, відбір і композицію навчального матеріалу, планування своїх дій і дій учнів, проектування учбово-матеріальної бази педагогічного процесу.

Організаторська функція спрямована на включення учнів в різні види діяльності, створення колективу і організацію спільної діяльності.

Комунікативна функція спрямована на встановлення педагогічно доцільних стосунків педагога з вихованцями, колегами, представниками громадськості, батьками.

Реалізація дослідницької функції вимагає від учителя наукового підходу до педагогічних явищ, володіння уміннями евристичного пошуку і методами науково-педагогічного дослідження, у тому числі аналізу власного досвіду і досвіду інших учителів. Функція рефлексії забезпечує осмислення педагогом основ своєї діяльності, в ході якої здійснюються оцінка і переоцінка своїх здібностей, помилок і можливостей.

На основі виділених функцій визначені структурні компоненти професійної компетентності педагога.

Мотиваційний компонент включає систему мотивів, які виражають усвідомлене спонукання до діяльності учителя, і в структурі професійної компетентності педагога характеризує професійну готовність учителя до реалізації педагогічних завдань.

Когнітивний компонент припускає наявність сукупності психолого-педагогічних знань, спеціальних знань з предмета і методики його викладання.

Діяльнісний компонент виражається в уміннях, навичках і здібностях особи.

Компонент рефлексії припускає осмислення учителем основ своєї діяльності, в ході якої здійснюються оцінка і переоцінка своїх здібностей, професійних дій.

Змінюючи сучасні освітні цілі, компетентнісний підхід задає нові орієнтири в змісті і результатах освіти.

У освітньому процесі першочерговим завданням стає не формування певних знань, умінь і навичок, а інтеграція знань і

практичного досвіду як основи здатності випускника використати отримані в ході навчання знання і досвід при рішенні професійних завдань, виключаючи їх протиставлення.

Загальнокультурні компетентності утворюють основу для забезпечення якості підготовки фахівців і їх успішної реалізації в різних сферах діяльності, у тому числі і в незв'язаних з отриманою у закладі вищої світи кваліфікацією.

Професійні компетентності відбивають специфічні для цієї професійної області здібності, знання і навички, які надалі дають можливість випускникові самостійно аналізувати та успішно вирішувати професійні проблеми, виробничі завдання і проблемні ситуації.

3. Завдання педагогічної практики у формуванні професійної компетентності вчителя Нової української школи.

Педагогічна практика покликана орієнтувати майбутніх фахівців на педагогічну діяльність та забезпечити функцію сполучної ланки між теоретичними знаннями, отриманими при засвоєнні університетської освітньої програми, і практичною діяльністю з впровадження цих знань у освітній процес.

Педагогічна практика – комплексний процес, в якому студенти виконують види діяльності, що знадобляться майбутнім фахівцям у професійній діяльності.

У комплексі з навчальними дисциплінами практична діяльність студентів сприяє визначенню напрямів і перспектив професійного зростання в майбутньому, зміцненню адекватної професійної самооцінки, формуванню особи майбутнього педагога, професії.

Під час практики майбутні фахівці готуються до здійснення освітнього процесу у ЗВО, або закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

До основних завдань педагогічної практики можна віднести:

- формування і розвиток професійної свідомості, професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога;
- сприяння усвідомленню студентами професійної значущості знань з основ теорії педагогіки, психології та методик;
- поглиблення й закріплення теоретичних знань;
- вироблення комплексу вмінь та навичок, необхідних для здійснення всіх видів навчально-виховної роботи в школі;

- оволодіння майбутніми педагогами формами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів;
- виховання у студентів потреби постійного удосконалення професійних знань, умінь та навичок;
- розвиток творчого мислення, ініціативи, дослідницьких умінь;
- реалізація особистісного творчого потенціалу кожного студента;
- формування індивідуального стилю професійної діяльності;
- розвиток демократичного громадянського суспільства (Проценко, 2013).

На практиці педагогічна діяльність студентів удосконалюється на основі змістовного фактичного матеріалу, пізнання і результативне освоєння якого можливе тільки на основі живих вражень і спостережень.

У педагогічній практиці студентів важливою складовою є здатність студента до прояву своєї соціально-професійної активності, що розуміється як якість особи, яка виражає її творче відношення до різних сторін життя, у тому числі і до професії і самого себе як члена професійної спільноти.

Аналіз власної діяльності допомагає майбутнім фахівцям у процесі проходження практики усвідомити труднощі, що виникають у нього в роботі, і знайти правильні шляхи їх подолання.

Вказані складові педагогічної практики визначаються наступними цільовими установками:

- розвиток професійної компетентності педагога, гуманістичної орієнтації, системного бачення педагогічної реальності;
- формування системи знань у предметній галузі, культури рефлексії;
- оволодіння педагогічними технологіям і здатністю до використання прогресивного педагогічного досвіду.

У ході педагогічної практики у студентів виробляються навички аналізу і оцінки власної педагогічної діяльності. Студентам під час практики необхідно бути готовими до реальної педагогічної діяльності, де їм доведеться виконувати всі функції учителя.

Показники рівня знань, умінь, особистісного розвитку і творчої активності здобувачів освіти, найтіснішим чином пов'язані з якістю

освітнього процесу і є значущими для визначення ефективності якості освітнього процесу (Проценко, 2013).

Організація педагогічної практики спрямована на формування професійної компетентності особи майбутнього фахівця, однією із складових якої є педагогічна майстерність. У зв'язку з цим загальними завданнями практики є:

- формування у студентів професійних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної практичної діяльності в якості викладача ЗВО;
- розвиток у студентів ціннісного відношення до досвіду творчої професійної діяльності;
- розвиток інтересу до дослідження актуальних питань технології і методики навчання професійним дисциплінам;
- залучення до досвіду учителів-новаторів;
- усвідомлення своїх педагогічних можливостей;
- оволодіння основами конструювання і здійснення процесу навчання будівельним дисциплінам;
- реалізація освітніх завдань культурно-просвітницького характеру в професійно-освітній діяльності.

У зв'язку з цим нашим завданням є у досить короткі терміни ознайомити студентів-практикантів з сучасними системами та методиками навчання і підготовка їх до навчання учнів у Новій українській школі.

При виборі методів навчання важливо зважати на специфіку педагогічної практики : разом з оволодінням теоретичними знаннями, вміннями і навичками, важливо навчити студентів практичним діям, необхідним для якісного і високопродуктивного виконання професійних обов'язків і розвинути здібності до самостійного набуття і творчого застосування професійних знань.

Ця специфіка формування професійних компетентностей у рамках практики вимагає поєднання усіх видів методів навчання: репродуктивних, проблемно-пошукових, дослідницьких, імітаційних і методів практичного навчання.

Репродуктивні методи (лекція, пояснення, бесіда, повідомлення, демонстрація, вправи для вироблення динамічного стереотипу), за яких роль викладача активніша, ніж студента, будуть доречні при

оволодінні новим фактичним знанням теоретичних основ професійної діяльності.

Проблемно-пошукові методи навчання (постановка проблемних питань при викладі матеріалу, включення в нього окремих практичних і ситуаційних завдань; евристична бесіда; навчальна дискусія) потрібні для спонукання учнів до інтенсивної розумової, практичної, творчої діяльності, до аналізу досвіду і накопичених знань, до використання умінь узагальнювати окремі факти в процесі оволодіння практичною діяльністю.

Дослідницькі методи (спеціальні дослідницькі завдання, сформульовані нерозв'язані питання (проблеми) з навчальної теми; завдання збору теоретичного матеріалу для емпіричного дослідження) актуальні у процесі формування умінь і здібностей самостійно здійснювати наукове дослідження і презентувати його результати.

Імітаційні методи (аналіз конкретних виробничих ситуацій і завдань; ситуаційні рішення; практичні завдання в процесі практики; обговорення розроблених варіантів; ділові ігри; розігрування ролей; імітування професійної діяльності за допомогою тренажерів; «мозкова атака»), що уможлиблюють навчання професійним умінням і навичкам і пов'язані з моделюванням професійної діяльності, формують здатність фахівця вирішувати завдання аналітичного характеру, його уміння розглядати, оцінювати виробничу ситуацію в цілому і в деталях, приймаючи на основі цього аналізу правильне рішення.

Методи практичного навчання є невід'ємною частиною професійної підготовки і забезпечують виконання таких завдань, в процесі виконання яких, студенти опановують практичні способи діяльності. Для забезпечення активної пізнавальної діяльності студентів, окрім методів навчання, важливий відбір різних організаційних форм навчання, покликаних упорядкувати освітній процес.

Під формою навчання розуміються види навчального зайняття, що відрізняється один від одного дидактичними цілями, складом учнів, місцем проведення, тривалістю, змістом діяльності викладача і студентів і результатами навчання (Уйсімбаєва, 2012). Реалізація змісту навчання в ході педагогічної практики не може здійснюватися тільки в одній організаційній формі.

Освітня, виховна, психологічна і стимулююча складові завдань практики можуть бути досягнуті за допомогою поєднання колективних (лекції, семінари, практичне зайняття, колоквиуми), групових (бесіда, консультації, тренінги); парних (діалог, роз'яснення) й індивідуальних (індивідуальні консультації, бесіди) форм навчання.

Таким чином, сукупність організаційних форм навчання при підготовці до практики, коли ключовим стає розвиток теоретичного мислення, розвиток здатності до професійної саморегуляції і професійного становлення, досить специфічна й істотно відрізняється від традиційної системи навчання із домінуючою роллю викладача.

При цьому кожна з форм навчання не зменшує потреби у викладачах, хоча і видозмінює їх роль відносно навчального процесу (Уйсімбаєва, 2012).

Основними принципами керівництва діяльністю студентів на практиці є:

- принцип індивідуального підходу: індивідуалізація практики за характером виконуваної роботи, за характером і обсягом допомоги студентам, які мають різний рівень розвитку досвіду професійної діяльності;

- принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності і ініціативи студентів : виділення в змісті практики варіативної частини, заохочення самостійного пошуку і реалізації інших методик, аналізу додаткової літератури, взаємодопомоги і взаємного аналізу студентами діяльності один одного;

- принцип зворотного зв'язку: ознайомлення студентів з результатами експертних оцінок, думкою керівників практики, самих студентів про хід і результати своєї практичної діяльності.

В якості основних принципів вибудовування змісту педагогічної практики слід зазначити такі:

- принцип усвідомленої перспективи, що визначає відношення студента до прийняття і усвідомлення комплексної мети оволодіння досвідом виконання професійних завдань як значимую, встановлює поетапну програму дій з чітким визначенням очікуваного результату;

- принцип опори на досвід, який реалізує ідею використання прогресивного досвіду в якості одного з джерел навчання, а також

визначає взаємозв'язок пізнавальних процесів і логіки становлення особи професіонала в структурі конкретної діяльності;

- принцип індивідуального консультування передбачає консультування практикантів як за змістом вирішуваних завдань, так і по вибору оптимальних шляхів і методів досягнення поставлених цілей з урахуванням індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти;

- принцип варіативності припускає відбір змісту діяльності студента на практиці відповідно до потреб і можливостей майбутнього фахівця.

Під час проходження практики студенти пересвідчуються в тому, що робота з дітьми – це запит повсякденного життя, переконуються у власних можливостях і компетентностях, отримують задоволення від перших успіхів і починають аналізувати невдачі.

Очевидним є і той факт, що практики активізують до навчальної роботи навіть тих студентів, які не особливо прагнуть в подальшому працювати учителями.

Згідно сучасних стандартів педагогічної підготовки майбутніх учителів питома вага практик має тенденцію до зростання, все ж загалом їх кількість недостатня. Ефективно організована практика носить характер поступовості, що постійно ускладнюється. Починаючи із загального знайомства з освітнім закладом, спостережень та аналізу отриманої інформації, практикант переходить до виконання більш складних завдань. Процес формування професійної компетентності майбутніх учителів під час педагогічної практики являє собою взаємопов'язані елементи освітнього процесу, які забезпечують:

- формування в студентів професійної спрямованості та інтересу до професійної діяльності;

- професійно значущих особистісних якостей, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення педагогічного процесу в школі;

- умінь і навичок адекватної самооцінки особистої діяльності й оцінки діяльності учнів. «Положенням про проведення практики студентів закладів вищої освіти України» передбачено, що вона є «безперервною і послідовною при одержанні потрібного достатнього

обсягу практичних знань та умінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів» .

До найважливіших завдань педагогічної практики слід віднести такі:

- набуття професійних якостей майбутнього вчителя НУШ;
- поглиблення і закріплення одержаних в університеті знань з педагогіки, психології, методики, спеціальним дисциплінам і застосування їх на практиці для виконання конкретних педагогічних завдань;
- психологічна адаптація в педагогічному колективі; озброєння студентів уміннями спостерігати і аналізувати освітню діяльність, що проводиться з учнями;
- накопичення досвіду самостійної роботи; засвоєння нових методичних технологій;
- освоєння наукової організації праці вчителя;
- вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду, аналіз і оцінка результатів своєї педагогічної діяльності;
- розвиток педагогічного мислення, любові до майбутньої професії, поліпшення своїх педагогічних здібностей; конкретизація, вдосконалення і розвиток необхідних професійних якостей вчителя Нової української школи. (Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, 1994).

Реалізація завдань і програми педагогічної практики залежить від чіткості її організації. Запорука її успіху – повна віддача сил, свідоме творче і зацікавлене ставлення до неї студентів, кваліфіковане керівництво практикою.

Організуючи практику, необхідно забезпечити особистісно орієнтований, комплексний і творчий характер підготовки кожного студента, який в період практики не повинен виступати тільки як об'єкт навчання і виховання. Система взаєностосунків повинна носити характер взаємодії і співпраці. Продумавши організацію педагогічної практики в освітній установі, необхідно орієнтуватися не тільки на виконання програми практики, але перш за все, підходити до кожного студента як до унікальної особи, цілеспрямовано і послідовно розкриваючи в ньому професійні сторони.

Результативність і ефективність педагогічної практики визначається рівнем взаємодії педагогічного закладу зі школою. Ідея гуманізації всього освітнього процесу в даний час одна з найактуальніших. Проте в масовій практиці школа залишається авторитарною.

Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними формами організації праці в галузі їх майбутньої професії, формування в них на базі одержаних у ЗВО знань, професійних умінь та навичок з метою прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах, виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Педагогічна практика здійснюється в різних формах. Під формами навчання в процесі практичної діяльності розуміються різні варіанти її організації та взаємодії керівників практики і студентів. Найбільш ефективними формами і методами формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики є ті, що забезпечують активну діяльність студентів, а саме: конференції, інструктажі, індивідуальні бесіди, консультації; колективне обговорення проблем; творчі вправи, завдання; прогнозування; розробка конспектів, структурування тем уроків та виховних заходів; аналіз планів, проведених уроків та виховних заходів, педагогічних ситуацій.

Вважаємо, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів становлення професійних якостей та формування професійної компетентності студентів можливе за умови відповідного спрямування змісту, форм та методів організації педагогічної практики.

Система організації педагогічної практики в структурі ступеневої підготовки вчителя у ЗВО відповідає принципу безперервності та послідовності, сприяє ефективній підготовці студентів до роботи в школі.

Отже, практична підготовка висококваліфікованих фахівців була й залишається найважливішим завданням вітчизняної вищої педагогічної школи. Сучасне суспільство має фундаментальну освітню потребу у формуванні особистості, здатної до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом життя; особистості, яка б легко адаптувалася до швидкозмінних соціально-економічних та

інформаційно-технологічних умов, мала широкий науковий світогляд, високий рівень культури та професійну компетентність. У сучасних умовах педагогічна підготовка має переорієнтуватись на формування вільної, енергійної і незалежної особистості вчителя, здатної діяти в дуже швидкозмінних умовах і бути взірцем для учнів.

Під час проходження педагогічної практики студенти поєднують практичну педагогічну діяльність з елементами науково-дослідної діяльності. Це дає можливість оволодіти методами дослідження, виробити здатність спостерігати, узагальнювати, робити висновки, вивчати певну проблему.

Практика допомагає реально формувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для вчителя предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності. В процесі педагогічної практики у кожного студента розвиваються дослідницькі здібності, здібності до нестандартної інтерпретації освітнього процесу, художні здібності тощо. Цьому допомагає знайомство з творчо працюючими вчителями і педагогічними колективами, атмосфера постійного пошуку. Студенту необхідно давати можливість проявляти самостійність, ініціативу, навіть якщо відразу ефект буде далеко не з кращих. Творчий характер педагогічній практиці додають педагогічна майстерність і педагогічні майстер-класи.

Аналіз власної діяльності допомагає практиканту усвідомити труднощі, що виникають у нього в роботі, і знайти грамотні шляхи їх подолання. Професійна компетенція вчителя НУШ визначається базою наукової підготовки і багато в чому залежить від здатності адаптуватися до змінних умов життя в сучасному суспільстві. Ефективна педагогічна практика є міцним фундаментом для закладки основних педагогічних умінь і навичок майбутніх вчителів. Саме на практиці студент може зрозуміти, чи правильно він обрав для себе сферу діяльності.

Вчителю Нової української школи сьогодні недостатньо бути тільки знавцем свого предмета. Ефективність його роботи визначається самою особою викладача, його світоглядом, культурою. Педагогічна практика здійснює найвагоміший вплив на процес професійної самореалізації. У процесі практичної підготовки в

майбутніх фахівців інтенсивно формується професійна майстерність, яка співвідноситься з професіоналізмом, професійною компетентністю, іншими феноменами, так чи інакше пов'язаними з характеристикою здатності людини здійснювати професійну діяльність (Лазарєв, 2016).

Практикант знаходить відповідь на запитання, чи правильно він обрав професію, чи має достатні знання для виконання професійних обов'язків, у якому напрямі варто здійснювати подальший професійний саморозвиток для успішної самореалізації в професії тощо.

Під час виконання програми практики під управлінням керівників практики й викладачів, у взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу майбутні учителі долучаються до роботи з учнями різних вікових категорій, набувають досвід планування, проектування, організації, здійснення та аналізу й самоаналізу різних видів педагогічної діяльності, професійної рефлексії. Це закладає основи подальшого професійного саморозвитку, становлення й розвитку професійно важливих якостей, забезпечує в подальшому успішну професійну адаптацію й самореалізацію як учителів.

У процесі педагогічної практики інтенсивно засвоюються всі аспекти майбутньої професії, формується критичне та осмислене ставлення до професійних знань, розвиваються професійно необхідні вміння, навички, способи дії, виявляється потреба в професійному саморозвитку, розкриваються мотиви професійної діяльності, поглиблюється інтерес до професійної діяльності. Отже, педагогічна практика є визначальною ланкою в системі формування професійної компетентності й педагогічної майстерності майбутніх учителів, основою та критерієм професійної підготовленості майбутнього вчителя. Студенти з їхніми психолого-біологічними особливостями та власним розумінням майбутньої професійної діяльності, з одного боку, і викладач з його професійно-методичною підготовкою та соціально заданими цілями – з іншого, повинні створити тандем у процесі підготовки до професійної діяльності (Нова українська школа, 2014).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення широкого кола теоретичних та методичних джерел, досвіду практичної діяльності ЗВО України в контексті досліджуваної проблеми дозволили дійти певних висновків.

1. Професійна підготовка майбутнього вчителя Нової української школи повинна бути націлена на формування умінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися, адже від нього чекають професіоналізму в діяльності, відповідального та творчого ставлення до своєї праці. Саме в процесі практики виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань, що виступає рушійним чинником безперервної самоосвіти.

2. Педагогічна практика є необхідною складовою підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців. Її ефективне проведення залежить від таких важливих чинників:

- 1) якості навчально-методичного забезпечення практики;
- 2) рівня сформованих у студентів-практикантів умінь і навичок, застосування ними методів викладання професійно орієнтованих дисциплін фахового напрямку;
- 3) залучення студентів до психолого-педагогічних досліджень;
- 4) допомоги наставників в адаптації студентів до умов професійної діяльності під час проходження практики;
- 5) системності контролю та об'єктивності оцінки результатів практики.

У контексті проблеми дослідження потребують вивчення теоретичні, організаційні та методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів у країнах Європейського Союзу.

ЛІТЕРАТУРА

- Бикова М. (2016) Комунікативні аспекти самовизначення креативної особистості *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 5, 260-267. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_5_35
- Будянський Д. В. (2017) Напрямки використання здобутків риторики в процесі розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*, Вип. 1, 38-41. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_1_10
- Нова українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>
- Лазарєв, М. О. (2016) Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету : 2-е видання, доповнене і перероблене. – Суми : ФОП Цьома С. П., 294 с.
- Зєр, Э. Ф. (2003) Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зєр. – М. : Академия, 336 с.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Документ z0035-93, поточна редакція — Редакція від 20.12.1994, Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>
- Проценко, І. І. (2013) Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя. *Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті* : [монографія] / [за ред. проф. М. О. Лазарєва]. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 386 с.
- Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/1556-18.
- Сбруєва, А. А. (2015) До проблеми D (digital)-інновацій у вищій освіті: актуальний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 170-186. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_8_21
- Уйсімбаєва Н. В. (2012) Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки кафедри педагогіки*. – Випуск XXVIII Ч. 1. – Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 223-229.
- Volkova, N. (2016) Pidhotovka vykladacha vyshchoi shkoly yak stratehichne zavdannya. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. 3. 11-18.

Жанна Чернякова

ORCID 0000-0003-4547-9388

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/203-227

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК АГЕНТА ЗМІН У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Представлене наукове дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя як агента змін у контексті реалізації концепції «Нова українська школа» в процесі підготовки бакалаврів. Проаналізовано сутність ключових категорій дослідження «компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність». На підставі теоретичного аналізу визначено та висвітлено структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний). Обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа»; схарактеризовано структурні компоненти моделі. Окреслено педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя як агента змін у контексті реалізації концепції «Нова українська школа» в процесі підготовки бакалаврів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, Концепція «Нова українська школа», підготовка бакалаврів, модель, структурні компоненти, педагогічні умови.

Chernyakova Zhanna. Formation of information and communication competence of the future teacher as an agent of changes in the context of implementation of the concept «new ukrainian school»

The presented research is devoted to the theoretical substantiation of the model of formation of information and communication competence of the future teacher as an agent of changes in the context of realization of the concept «New Ukrainian School» in the process of training bachelors. The essence of the key research categories «competence», «information and communication competence» has been analyzed. Based on the theoretical analysis, the structural components of information and communication competence (motivational-value, cognitive, operational-activity, reflexive) have been identified and highlighted. The structural-functional model of the formation of information-communication competence of the future teacher in the context of realization of the Concept «New Ukrainian School» has been substantiated and developed; the structural components of the model have been characterized. The pedagogical conditions of the model of the formation of information and communication competence of the future teacher as an agent of changes in the context of realization of the concept «New Ukrainian School» in the process of training bachelors have been outlined.

Keywords: information and communication competence, Concept «New Ukrainian School», bachelor training, a model, structural components, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Докорінне реформування системи вищої педагогічної освіти, що зумовлено входженням України до Європейського освітнього простору освіти та науки, спрямоване на підготовку майбутніх фахівців із високим рівнем професійної компетентності, у тому числі, інформаційної. Модернізація вітчизняної освіти, введення нових державних освітніх стандартів, оновлення змісту освіти, зміна потреб особистості, суспільства передбачає формування соціального замовлення суттєво оновленої, технологізованої системи педагогічної освіти. Реалізація Концепції «Нова українська школа» актуалізує питання щодо підготовки сучасного покоління вчителів, здатних до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти.

У реаліях сьогодення педагогічна освіта повинна стати основою та гарантією забезпечення якості підготовки молодого покоління в закладах загальної середньої освіти, що потребує випереджувальної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти, зокрема, вчителів. У сучасних умовах найбільш конкурентоспроможними та успішними на ринку праці стануть фахівці, які здатні до самонавчання, саморозвитку впродовж життя, критичного мислення, самостійного досягнення визначених цілей.

Проблема підготовки майбутніх педагогічних фахівців знайшла своє відображення в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2020), «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2002), «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Концепції «Нова українська школа» та інших нормативно-правових актах. Вищезазначені документи відображають нові вимоги до змісту освіти та передбачають кардинальні зміни в процесі підготовки майбутніх педагогів у контексті інформаційного освітнього середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні основи компетентнісного підходу та шляхів його впровадження в систему освіти ґрунтовно висвітлено вітчизняними та зарубіжними науковцями (А. Вербицький, М. Головань, О. Гончарова, Н. Дем'яненко, О. Жук,

С. Калашнікова, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова, А. Хуторський та ін.); теоретичні та методичні аспекти використання ІКТ в освітньому процесі досліджено в працях В. Базуріна, В. Вембер, Н. Гнедка, А. Гуржій, М. Кадемія, М. Керні, О. Колгатіна, А. Коломійця, Л. Коношевського, Т. Хеде, І. Шахіної та ін.); підготовка майбутніх учителів до використання ІКТ у професійній діяльності проаналізовано в наукових доробках М. Бубнової, М. Кохлер, О. Семеніхіної, О. Скафа, О. Спіріна, О. Тугової та ін.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя як агента змін у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в процесі підготовки бакалаврів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема, теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння й систематизація наукових джерел для визначення сутності, змісту ключових дефініцій дослідження; структурно-логічний аналіз для з'ясування компонентів, критеріїв, показників та рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності; метод моделювання застосовано для розроблення моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу

На сучасному етапі актуалізується питання якісної підготовки майбутніх учителів у зв'язку з реалізацією Концепції «Нова українська школа». Врахування нових державних вимог до підготовки професіоналів нинішнього покоління з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, здатних ефективно розв'язувати освітні завдання зумовлює оновлення змісту освіти. Необхідність удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів пов'язано з переходом освітньої галузі від знаннєвої (когнітивно-інформаційної) парадигми до компетентнісної, оскільки новий зміст освіти заснований на формуванні таких компетентностей, що є важливими для успішного здійснення педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Провідні міжнародні організації, які опікуються проблемами з питань освіти, зокрема, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, приділяють

велику увагу розвитку компетентнісно орієнтованої освіти. Так, в документах визначено ключові компетентності (key competencies), які повинні набути учні для подальшої успішної праці або/та навчання в закладах вищої освіти. Загальноосвітні орієнтири на засадах компетентнісного підходу зосереджено на вміннях, навичках, а також на ставленнях, якостях відповідно до «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 18 грудня 2006 р.) (Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС), 2006).

1. Теоретичний аналіз сутності ключових понять дослідження: «компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність»

Проаналізуємо визначення поняття «компетентність» експертами міжнародних організацій:

- здатність використовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях (експерти країн Європейського Союзу (Eurydice, 2002) (EURYDICE, 2002);

- поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у щоденній діяльності (конференція ЮНЕСКО, 2004) (Quality education and competencies for life, 2004);

- здатність успішно задовольняти особисті та суспільні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання («Визначення та добір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo») у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади (DeSeCo, 2001).

У документі ЮНЕСКО «ІКТ стандарти компетентності для вчителя» («ICT Competency Standards for Teacher (ICTCST)») наголошено на необхідності застосування ІКТ як викладачами, так і студентами для успішного життя, навчання та роботи в інформаційному суспільстві, зокрема, здійснювати пошук даних, їх аналіз, проводити певні операції з ними; розв'язувати професійні завдання та приймати рішення; креативно та ефективно використовувати всі можливі засоби для підвищення продуктивності навчання та фахової роботи; стати повноцінними громадянами інформаційного суспільства (Competency Standards Modules, 2008).

У вітчизняному освітньому просторі на державному рівні сутність поняття «компетентність» визначено у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній рамки кваліфікацій України. Так, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» компетентність трактується як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що характеризує здібність індивіда вдало реалізувати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Про вищу освіту, 2014).

Відтак, згідно з Національною рамкою кваліфікацій компетентність/ компетентності розглядаються як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші індивідуальні якості (Національна рамка кваліфікацій, 2020).

Проте у Концепції «Нова українська школа» сутність поняття «компетентність» визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність, та виокремлено десять ключових компетентностей (Нова українська школа, 2016).

В українській Енциклопедії освіти сутність поняття «компетентність» розглядається «як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» (Енциклопедії освіти, 2008, с.408).

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, документальних джерел, політичних документів, рекомендацій надає можливість констатувати той факт, що проблема компетентності та компетентнісного підходу в освіті стала предметом вивчення як відомих зарубіжних (Ф. Вейнерт, Г. Галаж, Дж. Гуді, Ж. Делор, Дж. Консант, Джон Куллахан, У. Мозер, Т. Оатс, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш та ін.), так і визначних вітчизняних науковців (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Матяш, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.). Відповідно до компетентнісного підходу

трансформація змісту освіти визначається насамперед принципами його добору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу, а саме набуття студентом компетентностей.

Далі представимо термінологічний аналіз сутності поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність», здійснений на основі вивчення теоретичних джерел з досліджуваної проблеми (див.Таблиця 1).

Таблиця 1

Характеристика сутності поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» (ІКТ)

Автор	Сутність поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність»
І. Воротнікова	сукупність знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій (Воротнікова, 2020).
С. Литвинова	здатність вчителя-предметника орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства (Литвинова, 2008).
Н. Пахотіна	використання комп'ютерів для збирання, зберігання, виробництва та обміну інформацією у навчанні, дослідженнях, роботі та дозвіллі (Пахотіна, 2008).
Л. Попова	виявляється в діяльності при розв'язанні різноманітних завдань і ситуацій із застосуванням персонального комп'ютера й засобів комп'ютерної обробки інформації (Попова, 2018).
О. Овчарук	здатність застосовувати ІКТ в навчанні та повсякденному житті; раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів у процесі розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ (Овчарук, 2004).
О. Спірін	як підтверджена здібність особистості використовувати у практичній діяльності ІКТ для задоволення особистих потреб і вирішення соціально важливих, зокрема професійних задач у певній предметній галузі (Спірін, 2009).
О. Бігич	як знання професійно значущих джерел відомостей і даних; вміння шукати, накопичувати, модифікувати та використовувати відомості та дані для продукування нового знання в процесі професійної комунікативно-пізнавальної діяльності (Бігич, 2007).
Л. Петухова	як обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісної реалізації професійних функцій (Петухова, 2007).

Таким чином, на підставі термінологічного аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження можна зазначити, що категорія «інформаційно-комунікаційна компетентність» є складною та багатогранною. Водночас, порівняльний аналіз поданих дефініцій надає можливість виокремити спільні компоненти в розумінні сутності поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність», а саме, це здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі; володіння відповідним рівнем знань, умінь та навичок; вміння розв'язувати відповідні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

В рамках Концепції «Нова українська школа» визначено, що «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової української школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності» (Нова українська школа, 2019, с. 8).

На сучасному етапі імплементації положень Концепції «Нова українська школа» відбуваються суттєві зміни у вітчизняній системі освіти, забезпечуються належні умови для поетапного переходу до нового рівня освіти на засадах інформаційно-комунікаційних технологій (оснащення шкіл комп'ютерами, підключення їх до мережі Інтернет, розробка електронних освітніх програм, перепідготовка вчителів в умовах оновлення освіти тощо). Таким чином, зусиллями держави поступово закладаються матеріально-технічні засади процесу інформатизації загальної середньої освіти України. З огляду на вищезазначене, необхідно констатувати той факт, що кардинальної трансформації потребує підготовка майбутнього педагога як агента змін в умовах інформаційного освітнього середовища.

Наголосимо, що сутність терміну «інформатизація освіти» трактується як процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та оптимального використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-

педагогічних цілей навчання, виховання (Педагогічний термінологічний словник, 2016).

У контексті наукової розвідки вважаємо за доцільне зазначити, що інформаційно-комунікаційна компетентність має зв'язок з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), які активно застосовуються в педагогічній практиці вищої школи, що призводить до виникнення принципово нового способу навчання, сприяє збагаченню та оновленню традиційних методів навчання.

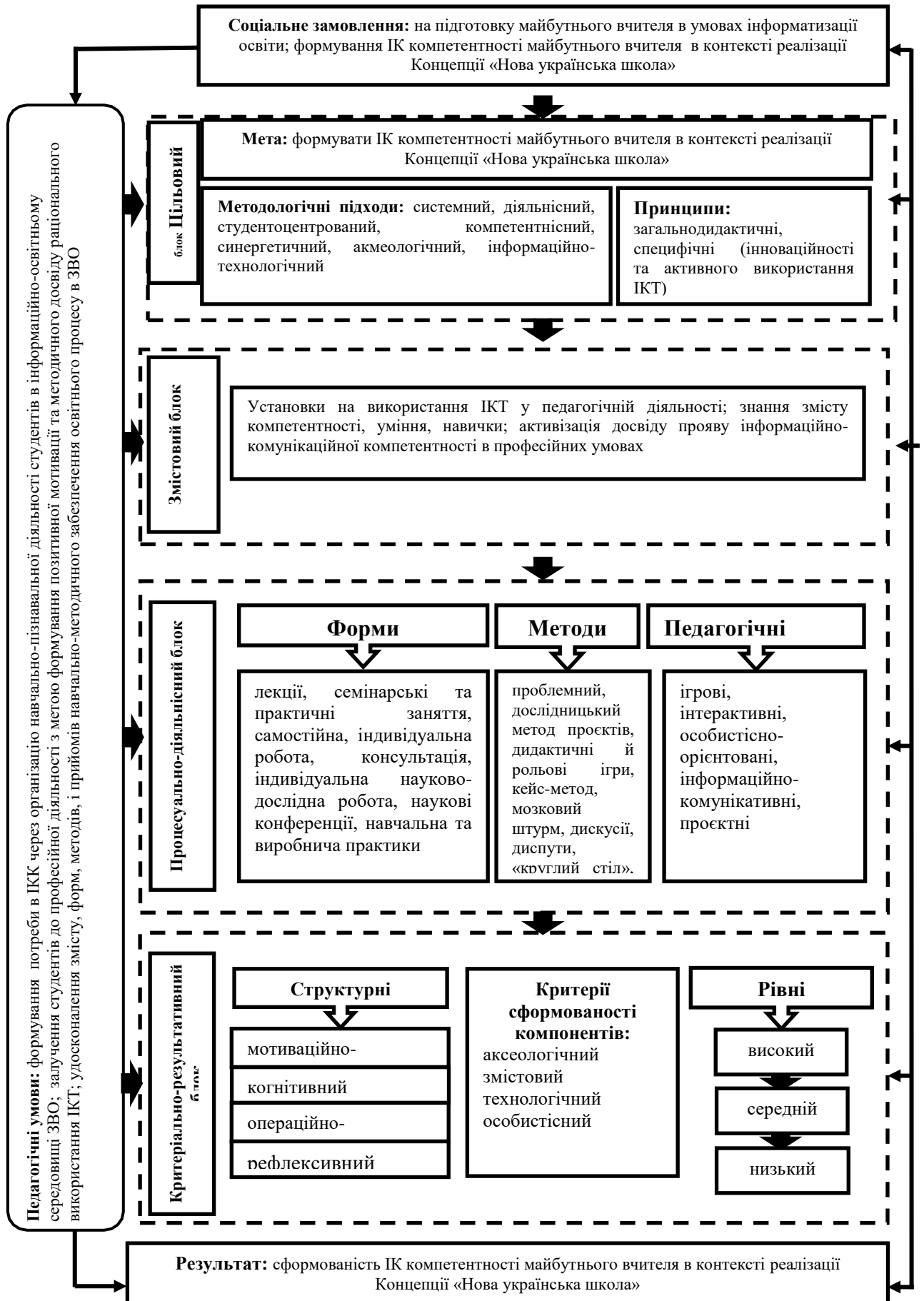
Насамперед наголосимо, що активне застосування сучасних ІКТ у сфері вищої освіти дозволяє педагогам модернізувати цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання, розширити власні педагогічні можливості, а тим, хто навчається, надає можливість наблизитись до активної роботи з доступною для них інформацією. Науковець К. Віттенберг вважає, що використання ІКТ надає можливість постійно оновлювати зміст, методи, форми навчання згідно із змінами, що відбуваються в інформаційному просторі України та за її межами (Віттенберг, 2010). Тому саме актуалізується проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи.

2. Обґрунтування структурно-функціональної моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа»

Теоретичний аналіз проблеми дослідження є підґрунтям для розроблення структурно-функціональної моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» (рис.1), яка передбачає такі структурні блоки: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний і критеріально-результативний.

Цільовий блок складається з чітко сформульованої мети, методологічних підходів та принципів. Змістовий блок визначає систему знань, умінь і навичок щодо ІКТ. Процесуально-діяльнісний блок вміщує форми методи й засоби формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя. Критеріально-результативний блок охоплює структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності, а саме, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний; критерії –

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»



аксеологічний, змістовий, технологічний, особистісний; показники та рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності (високий, середній, низький). Результатом є сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа».

У контексті нашого дослідження схарактеризуємо визначені структурні блоки представленої моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя. Так, цільовий блок містить методологічну та дидактичну основи реалізації моделі, насамперед, мету, методологічні підходи та принципи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя.

Дослідження зазначеної проблеми надає можливість висвітлити найбільш доцільні методологічні підходи до її розв'язання, а саме, системний, діяльнісний, студентоцентрований, компетентнісний, синергетичний, акмеологічний, інформаційно-технологічний.

У контексті дослідження системний підхід забезпечує дослідження системоутворювальних зв'язків процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки; дозволяє відстежити загальні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що розглядаються у взаємодії. Даний підхід є вихідним підґрунтям для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів нової української школи. На нашу думку, саме системний підхід сприяє врахуванню структури інформаційно-комунікаційної компетентності як динамічної системи, допомагає дослідити взаємодію її компонентів, що забезпечують її ефективне функціонування.

Діяльнісний підхід спрямований на організацію активної діяльності студента, що передбачає використання ІКТ при засвоєнні навчальних дисциплін та розв'язування завдань майбутньої професійної діяльності, саморозвитку щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності в майбутній професійній діяльності та особистісному розвитку, зміну рівня творчого мислення та професійної компетентності студентів. Діяльнісний підхід забезпечує практичну спрямованість процесу підготовки майбутнього вчителя на формування вмінь

використовувати засоби ІКТ у професійно-педагогічній діяльності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Студентоцентрований підхід передбачає з'ясування індивідуальних особливостей, потреб, інтересів, кожного студента для забезпечення умов, що стимулюють його до активної навчально-пізнавальної діяльності з використанням ІКТ, з метою формування ІКТ компетентності.

Компетентнісний підхід є ключовим в процесі трансформації всіх ланок освітньої системи в Україні, тому підготовка сучасного майбутнього вчителя в закладах вищої освіти має відповідати запитам суспільства у потребі висококваліфікованих фахівців. Ми цілком поділяємо думку Г. Шевченко про те, що компетентнісний підхід спрямований на всебічну підготовку і виховання індивіда не тільки в якості спеціаліста, фахівця конкретної справи, але й як особистості, яка прагне до самовдосконалення, творчого розвитку і креативності, самореалізації, гуманістичного поведження в соціумі (Шевченко, 2009). Компетентнісний підхід відображає результати навчання не лише через розширення знань, умінь і навичок з ІКТ та їх використання в професійній діяльності, а й досвіду, емоційно-ціннісного ставлення до ІКТ як інструменту постійного навчання, як засобу співпраці та соціального спілкування.

Синергетичний підхід сприяє самореалізації, саморозвитку особистості майбутнього вчителя нової української школи та здійснюється через його постійну взаємодію із суб'єктами освітнього процесу через та за допомогою ІКТ. Додамо, що синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в стимулюючому або збуджуючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття та самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми і з самим собою. Застосування синергетичного підходу щодо організації освітнього процесу надає можливість урахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів освітнього процесу, забезпечує формування цілісної, креативної особистості майбутнього вчителя.

Акмеологічний підхід спрямований на вдосконалення й корекцію професійної діяльності особистості, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього вчителя,

орієнтує його на постійне самовдосконалення та здатність до самореалізації, саморегуляції й самоорганізації. Зазначений підхід забезпечує розвиток особистості педагога через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання й саморозвитку. Ми вважаємо, що реалізація акмеологічного підходу забезпечить здатність кожної особистості до самореалізації та самовираження у професійній діяльності; до самоконтролю та самооцінки в професійній діяльності; стимулювання до самоорганізації, постійного самовдосконалення, підвищення професійної майстерності для досягнення успіху в подальшій фаховій діяльності.

Інформаційно-технологічний підхід сприяє активізації пізнавальної та практичної діяльності студентів за допомогою вільного володіння ІКТ, підвищенню ефективності навчання та соціально-професійній адаптації майбутніх фахівців. Зазначений підхід використовується для збагачення досвіду студентів уміннями орієнтуватися в сучасному програмному забезпеченні, працювати з інформацією, застосовувати нові цифрові технології в галузі професійної діяльності та володіти технологією використання інформаційних і цифрових технологій.

Таким чином, кожний зазначений підхід у науковому дослідженні надає можливість розглянути процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя з позицій його багатогранності та цілісності, з'ясувати механізми, що забезпечують його цілісність, різноманітні типи зв'язків з метою побудови структурно-функціональної моделі.

У контексті дослідження стало можливим виокремлення сукупності принципів з урахуванням окреслених методологічних підходів. До принципів, які покладено в основу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя української школи, відносимо загальнодидактичні: принцип науковості, принцип системності й послідовності, принцип доступності; принцип свідомості й активності; принцип наочності; принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок; принцип індивідуального підходу.

Так, принцип науковості передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, включення в засоби навчання науково підтверджених знань, що відповідають сучасному

рівню розвитку науки. Він реалізується в змісті навчальних програмах, які повинні поєднувати наукові знання з доступністю, зрозумілістю для студентів відповідного віку та рівня підготовки.

Принцип системності й послідовності навчання передбачає системне та послідовне викладання й вивчення навчального матеріалу, засвоєння знань у певному порядку, системі. Цей принцип вимагає логічної побудови як змісту освіти, так і освітнього процесу. Залежно від змісту роботи, її цілей викладач застосовує певну систему методів навчання, спрямовує пізнавальну діяльність студентів від простого відтворення до самостійних творчих дій з вивченим матеріалом.

Принцип доступності навчання реалізується через дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого, а також урахування рівня розвитку студентів закладів вищої освіти, їхніх індивідуальних особливостей. Зазначений принцип спрямований на забезпечення варіативності змісту та різних форм представлення навчального матеріалу.

Принцип свідомості й активності реалізується через спрямування пізнавальної діяльності студентів та управління нею. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети та завдань навчального предмета, значення його для подолання життєвих проблем і для перспектив студента; використання в процесі навчання мислинневих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції й мотиви навчання; належний контроль та самоконтроль.

Принцип наочності сприяє розумовому розвитку, полегшує процес засвоєння знань, розвиває мотиваційну сферу й стимулює інтерес до здобуття нових знань. Представлена наочність має бути змістовною, естетично оформленою, відповідати психологічним законам сприймання та не викликати додаткових асоціацій, наприклад мультимедійні презентації, яку студенти сприймають відразу кількома органами почуттів, що сприяє оптимізації освітнього процесу.

Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок орієнтований на свідоме й ґрунтовне засвоєння фактів, понять, ідей, правил, глибоке розуміння істотних характеристик предметів та явищ, зв'язків між ними та всередині них. Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і струк-

турними частинами, запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з вивченим, виокремлення при повторенні основних ідей, використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ, самостійної роботи щодо творчого застосування знань.

Принцип індивідуального підходу надає можливість кожному студентові оволодівати навчальним матеріалом по-своєму, враховуючи свій рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності.

У розгляді теоретичних основ процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя необхідно сфокусувати увагу не тільки на основних загально-дидактичних але й на специфічних принципах, а саме, принципах інноваційності та активного використання ІКТ навчання.

Так, принцип інноваційності надає змогу оперативно вносити зміни в освітній процес, упроваджувати нові інноваційні методики, методи, педагогічні технології, засоби, ґрунтуючись на останніх досягненнях науки, техніки, технологій. Цей принцип актуалізується завдяки науково-технічному процесу, інформатизації освіти тощо.

Принцип активного використання інформаційно-комунікаційних технологій полягає у вправному застосуванні відповідного мультимедійного програмного забезпечення, у грамотному відборі електронних засобів навчання, форм і методів роботи з ними протягом усього освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти.

На нашу думку, зазначений принцип є важливим для підготовки конкурентоспроможного випускника, професійна діяльність якого буде спрямована на реалізацію положень Концепції «Нова українська школа» та формування ключових компетентностей майбутнього випускника школи.

У контексті нашого дослідження зацентруємо увагу на тому, що змістовий блок включає зміст педагогічної освіти в цілому, засвоєння якого створює умови для формування в студентів професійних знань, умінь, пов'язаних з ІКТ та особливостями застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності. Зокрема, йдеться про навчальні дисципліни педагогічного спрямування: «Педагогіка», «Історія

педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна творчість», «Методика виховної роботи».

В умовах сьогодення великого поширення набуває дистанційне навчання із застосуванням ІКТ під час навчання у педагогічному закладі вищої освіти. Так, у межах дослідження можливо виділити організацію освітнього процесу у формі змішаного навчання, яке залежить від низки факторів, а саме, готовності викладача працювати в нових умовах, готовності та потреби студентів, навчальної дисципліни, ІКТ компетентності учасників навчально-виховного процесу тощо. Специфічними рисами змішаного навчання є такі: ефективність з точки зору витрат, економія часу, гнучкість, комбінування цифрового контенту з матеріалом, отриманим в аудиторії, групове навчання, критичне мислення тощо. Встановлено компоненти змішаного навчання: очне (face-to-face learning), он-лайн навчання (online learning), самостійне навчання (self-place learning) (Shivam, 2015).

Наголосимо, що ефективність змішаного навчання залежить від чітко визначеної мети, завдання, потреби, обсягу матеріальних та інтелектуальних затрат. Викладачам необхідно з'ясувати стратегію онлайн-викладання, а студентам – чіткий регламент відвідування очних занять, виконання онлайн-тестів, контрольних завдань тощо. Безперечно, при переході від традиційного до онлайн навчання зростає відсоток використання ІКТ у навчальному процесі та відповідно і самостійної роботи студентів.

Власний досвід надає можливість стверджувати, що під час виконання самостійної роботи у студентів зростає ступінь свободи та власної відповідальності щодо організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (Чернякова, 2018). Відповідно до змішаного навчання змінюються ролі викладача, який стає дослідником, розробником, інтегратором, керівником, тьютором одночасно. Іншими словами викладач виконує роль фасилітатора в змішаному навчанні. Вперше в науковий обіг термін «фасилітатор» було введено психологом К. Роджерсом, який наголошує, що фасилітатор має допомогти учневі навчатися, увиразнити себе як особистість, зацікавити, підтримати під час пошуку знань (Роджерс, 2002).

Таким чином, поєднання технологій традиційного та ІКТ навчання спрямоване на ефективне досягнення цілей освітнього

процесу з використанням потенціалу конкретного освітнього середовища. Позитивними рисами змішаного навчання є реалізація компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів в освітньому процесі, забезпечення комунікації та взаємодії між студентами і викладачами, розвиток ІКТ компетентностей, критичного мислення, підвищення мотивації до навчання, оптимальний розподіл освітніх ресурсів, стимулювання самоосвіти з використанням ІКТ тощо.

Процесуально-діяльнісний блок моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності включає форми (лекції, семінарські та практичні заняття, самостійну, індивідуальну роботу, консультації, індивідуальну науково-дослідну роботу, конференції, навчальну та виробничу практики), методи (проблемний, дослідницький, метод проектів, дидактичні та рольові ігри, кейс-метод, мозковий штурм, дискусії, диспути, «круглий стіл», веб-конференції), технології (ігрові, інтерактивні, особистісно-орієнтовані, інформаційно-комунікативні, проєктні).

Критеріально-результативний блок вказує на процеси діагностики та контроль змін, що відбуваються в процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя, надає можливість зіставити та порівняти отримані результати з очікуваними.

3. Характеристика структурних компонентів інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи

Відповідно до логіки наукового дослідження необхідно з'ясувати зміст та структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя та окреслити педагогічні умови її формування.

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про різноманітність підходів до трактування змісту й структури інформаційно-комунікаційної компетентності. Схарактеризуємо у нашому дослідженні найбільш відомі підходи. Так, на думку А. Толкачової, структура інформаційно-комунікаційної компетентності визначає: пізнавальну й соціальну мотивацію; систему знань; сукупність умінь і навичок; способи діяльності і суб'єктивний досвід; індивідуально-особистісні характеристики

педагога; відповідно до цього виокремили наступні компоненти, а саме, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, практичний та особистісний (Толкачова, 2012).

У той же час науковець Л. Ісмагілова розкриває наступні компоненти: наявність достатнього рівня функціональної грамотності стосовно ІКТ; ефективне обґрунтування застосування ІКТ у діяльності для розв'язання професійних, соціальних і особистісних завдань; розуміння ІКТ як основи нової парадигми в освіті, спрямованої на розвиток учнів як суб'єктів інформаційного простору, здатних до створення знань, оперування інформацією для одержання нового інтелектуального або діяльнісного результату (Ісмагілова, 2012).

У дослідженні Ю. Плаксіної схарактеризовано такі компоненти у структурі інформаційно-комунікаційної компетентності: когнітивний (готовність і здатність до оволодіння новою інформацією, її взаємодія з наявними знаннями); мотиваційний (рівень мотиваційних спонукань, які впливають на вибір важливих ціннісних орієнтацій в новому інформаційному середовищі); комунікаційний (знання, розуміння, застосування технічних засобів комунікацій в процесі передачі нової інформації); рефлексивний (рівень саморегуляції особистості, пов'язаний з розширенням самосвідомості, а також самореалізацією в професійній діяльності); технологічний (розуміння принципів роботи і можливостей інформаційних технологій) (Плаксіна, 2007).

У контексті нашого дослідження на підставі аналізу науково-педагогічної літератури виокремлено структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний.

Схарактеризуємо вищезазначені структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя. Так, мотиваційно-ціннісний компонент включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності. Означений компонент передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності.

Когнітивний компонент містить сукупність знань теоретичного й практичного характеру, передбачає наявність знань про інформацію та інформаційні процеси, методи її опрацювання для розв'язання професійних завдань, забезпечує вільне володіння вчителем навичками опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, котрі відповідно впливають на навички вдосконалення професійних знань і умінь, знання міжпредметних зв'язків тощо.

Операційно-діяльнісний компонент спрямований на активне застосування інформаційних технологій і комп'ютера в професійній діяльності як засобів пізнання і розвитку ІКТ компетентності, самовдосконалення і творчості, а також формування подібних якостей у своїх учнів. Він передбачає сформованість вмінь обробляти інформацію у різних формах її надходження, вміння застосовувати ІКТ. Важливою є комунікативна складова цього компоненту, оскільки вона виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, опановувати засобами вербального і невербального спілкування.

Рефлексивний компонент інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя визначається його відношенням до себе і до світу, до своєї практичної діяльності та її здійснення, а також самореалізацією в професійній сфері. Ми вважаємо, що рефлексивна діяльність передбачає розвиток самосвідомості, яка проявляється в самопізнанні, самооцінці й саморегулюванні поведінки; прагнення до особистісного розвитку, самовираження і саморегуляції.

Відповідно до логіки наукового дослідження необхідно з'ясувати критеріальну основу для визначення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності. Аксеологічний критерій визначає професійну спрямованість студентів щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутній професійній діяльності; усвідомлення цілей інформаційної діяльності майбутніх учителів. Аксеологічний критерій виражає готовність майбутнього вчителя до актуалізації інформаційно-комунікаційної компетентності.

Змістовий критерій характеризує знання методів і засобів ІКТ; оволодіння системою знань, необхідних для інформаційно-комунікаційної компетентності; знання про особливості використання ІКТ в майбутній професійній діяльності. Змістовий критерій виражає

володіння знаннями змісту інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи.

Технологічний критерій визначає сформованість практичних умінь і навичок застосовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності; вміння працювати з педагогічними програмними засобами, вміння розв'язувати задачі професійного спрямування за допомогою мобільних, комп'ютерно- та хмаро-орієнтованих мультимедійних систем, створювати на їх основі електронні освітні ресурси (мультимедійні засоби навчання, дидактичні та методичні матеріали, інтерактивні тести тощо). Зазначений критерій виражає досвід прояву інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя у різних стандартних і нестандартних ситуаціях у професійній діяльності.

Особистісний критерій включає особисті якості та здібності, що необхідні для професійної діяльності з використанням ІКТ, зокрема, здатність до саморозвитку, самоорганізації, взаємодії з учасниками освітнього процесу, творчості, креативності через і за допомогою ІКТ, а також передбачає відповідне відношення до здійснення професійної діяльності з використанням ІКТ, аналізу її результатів, визначення подальших потреб професійного та особистісного розвитку.

Отже, зміст кожного критерію конкретизується за допомогою комплексу показників, що дають змогу діагностувати загальний рівень інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи.

Так, показниками аксеологічного критерію є наявність інтересу до оволодіння ІКТ; визначення ІКТ як інструмента постійного навчання, як засобу співпраці та соціального спілкування; усвідомлення особистісного сенсу та значущості ІКТ; прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ.

Показниками змістового критерію є повнота, глибина, системність знань стосовно використання ІКТ; знання і розуміння методів пошуку, класифікації, перетворення, аналізу та збереження інформації; знання про особливості впровадження ІКТ в професійній діяльності.

У той же час показниками технологічного критерію є володіння набором операційних умінь; вміння працювати з педагогічними програмними засобами; здатність знаходити, передавати і продукувати різнотипну навчальну інформацію з використанням ІКТ,

здатність опановувати нові ІКТ, зокрема, предметно-орієнтовані, оцінювати їх функціональні можливості та ефективність для вирішення професійних завдань.

Показниками особистісного критерію є володіння навичками опрацювання інформації; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз, самооцінку застосування ІКТ; здатність до рефлексії навчально-пізнавальної та професійної діяльності з використанням ІКТ, до творчого та креативного підходу вирішення професійних завдань із використанням ІКТ; сформованість критичного мислення.

На підставі визначених критеріїв і показників виокремлено рівні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи, а саме, високий, середній, низький. Розглянемо динаміку розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя.

Для студентів з високим рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності притаманні такі ознаки, як адекватність і повнота уявлень про зміст ІКТ, її особливості, особистісну та суспільну значущість, наявність стійкого інтересу до оволодіння ІКТ, планів і перспектив професійного зростання; яскраво вираженими є мотивація професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ, стійкість професійних намірів, наполегливість, усвідомлення особистісного сенсу та значущості інформаційно-комунікаційної компетентності.

Студенти вирізняються повнотою, глибиною, системністю знань стосовно ІКТ, володіють знаннями про особливості використання ІКТ в майбутній професійній діяльності. Такі студенти виявляють високий рівень пізнавальної активності, творчості і самостійності під час занять, відмінно володіють при цьому ІКТ, операційними уміннями й навичками опрацювання інформації; уміють здійснювати самоконтроль, самоаналіз та самооцінку застосування ІКТ, систематично працюють над професійним саморозвитком.

Студенти з середнім рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності виявляють інтерес до обраної професії, вважають свій професійний вибір правильним, взагалі позитивно ставляться до професійного зростання, проте не зовсім чітко усвідомлюють значущість інформаційно-комунікаційної компетентності та мають дещо фрагментарні уявлення про ІКТ. Студенти загалом знайомі з

особливостями використання ІКТ в професійній діяльності, але застосування у ІКТ в педагогічній практиці викликає у них певні труднощі. Вони виявляють інтерес до ІКТ, проте у структурі мотивації домінує не професійний мотив, а прагнення до пізнання.

Студенти володіють достатньою мірою ІКТ, операційними вміннями й навичками опрацювання інформації, проте не завжди уміють працювати з педагогічними програмними засобами; їхнє прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ не завжди підкріплюється необхідними для цього вольовими зусиллями. Самоконтроль та самооцінку застосування ІКТ здійснюють за підтримки викладача.

Так, студенти з низьким рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності характеризуються побіжним інтересом до професійної діяльності, мотиви вибору якої не відповідають її внутрішньому змісту, а мають здебільшого зовнішній характер до оволодіння ІКТ. Вони недостатньою мірою усвідомлюють особистісний сенс та значущість інформаційно-комунікаційної компетентності для їхньої професійної діяльності. Студенти мають нестійкі професійні наміри, тому не прагнуть до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ. Їм притаманні поверхневі, стереотипні знання стосовно ІКТ. Студенти рідко замислюються над можливістю й необхідністю використання ІКТ в професійній діяльності. Такі студенти мають також низький рівень операційних умінь та навичок опрацювання інформації, що спричинює пізнавальну пасивність під час занять, невміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз та самооцінку застосування ІКТ, нездатність до рефлексії; недостатню увагу до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ загалом.

Таким чином, ми вважаємо, що визначені на основі аналізу науково-педагогічної літератури та власних досліджень критерії, показники та рівні об'єктивно відображають реальний процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи.

У контексті наукового дослідження необхідно обґрунтувати педагогічні умови реалізації представленої моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи. Підґрунтям для визначення педагогічних

умов стали Закон України «Про вищу освіту», «Про національну програму інформатизації», вимоги Галузевого стандарту вищої освіти України, Концепція «Нова українська школа».

До першої педагогічної умови відносимо формування потреби в ІКТ через організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти. Саме формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя відбувається в інформаційно-педагогічному середовищі з застосуванням ІКТ (інтернет, електронні конференції, електронна пошта, Web-технології, мережеві спільноти тощо). Відповідно до імплементації ІКТ в освітній процес змінюються дидактичні засоби, методи, форми навчання, педагогічні технології, що передбачає трансформацію традиційного освітнього середовища на нове – інформаційно-педагогічне середовище, яке забезпечить систему можливостей для ефективного особистісного становлення майбутнього вчителя під час професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти.

Другою педагогічною умовою є залучення студентів до професійної діяльності з метою формування позитивної мотивації та методичного досвіду раціонального використання ІКТ у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Саме контекстне навчання надає змогу наблизити навчальну діяльність до майбутньої професійної шляхом її відтворення або імітації. Тому провідними формами навчання можливо виокремити імітаційні, рольові та ділові ігри, моделювання реальних проблемних, ситуацій, розв'язування педагогічних задач, тренінги тощо.

Проте реалізація зазначеної умови передбачає модернізацію інформаційно-педагогічного середовища педагогічного закладу вищої освіти відповідно до положень Концепції «Нова українська школа»; активне залучення студентів до професійної діяльності в цьому середовищі.

Третя педагогічна умова – це удосконалення змісту, форм, методів і прийомів навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в закладі вищої освіти, що спрямоване на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи. Виконання зазначеної умови передбачає студентоцентризований підхід до навчального процесу, партнерські відносини між студентом та

викладачем, що спрямовані на співпрацю, організацію та управління процесом навчання, орієнтовані на кінцевий результат – це досягнення мети й завдань навчання. Використання ІКТ дозволяють студентам адаптуватися в освітньому процесі з урахуванням сучасних вимог до професійно-педагогічної підготовки фахівців та відкривають нові можливості для майбутнього вчителя нової української школи.

Ми цілком погоджуємося з думкою Г. Пономарьової, яка наголошує, що результативність підготовки студента залежить від спроможності викладача створити позитивний настрій, атмосферу співпраці, взаєморозуміння. Дослідниця наголошує на важливості реалізації педагогічних технік і методичних прийомів викладачем, саме це допомагає студентам відчувати себе співучасниками освітнього процесу, пережити ситуацію успіху під час фахового навчання (Пономарьова, 2014).

Отже, для реалізації зазначеної умови необхідно оновлення змісту робочих програм навчальних дисциплін з активним використанням ІКТ; удосконалення форм, методів та прийомів освітнього процесу; наявність належного навчально-методичного забезпечення з метою формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи.

На нашу думку, дотримання вищезазначених педагогічних вимог забезпечить формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» та професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.

У проведеному дослідженні шляхом теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури реалізовано такі завдання:

- проаналізовано сутність ключових категорій дослідження «компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність» в наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних науковців;
- з'ясовано, що інформаційно-комунікаційна компетентність – це здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі та володіння відповідним рівнем знань, умінь та навичок для розв'язання педагогічних завдань;
- визначено та висвітлено структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний);

- обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», яка включає такі структурні блоки: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний і критеріально-результативний;
- виокремлено та схарактеризовано педагогічні умови, що сприяють результативності процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення досвіду формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-магістрів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. (2007). Інформаційно-комунікаційна компетенція викладача іноземної мови: розробка авторських додатків. *Vědecký potencial světa. «Díl 3. Pedagogika. Filologické vědy. Psychologie a sociologie»*: materialy IV mezinárodní vědecko-praktická konference. Praga: Publishing House «Education and Science».
- Віттенберг, К. (2010). *Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Херсон.
- Воротнікова, І. П. (2020). *Система підготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності у післядипломній освіті*. Retrieved from: <http://www.loipro.lg.ua/konference>.
- Исмагилова, Л. М. (2008). *Информационно-коммуникационная компетентность педагога в условиях перехода на новые стандарты*. Retrieved from: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-kattestatsii/library/informatsionno-kommunikatsionnaya-kompetentnost-pedagogav-us>
- Енциклопедії освіти*. (2008). К.: Юрінком Інтер, 1040 с.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світов. досвід та укр. перспективи. (2004). К.: *K.I.C*, 112.
- Литвинова, С. Г. (2008). Шляхи формування інформаційнокомунікаційної компетентності вчителів-предметників. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2, 8.
- Національна рамка кваліфікацій. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37>
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). Рішенням колегії МОН від 27.10.2016 р. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-hkolacompressed.pdf>.
- Пахотіна, П. К. (2008). *Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей* (дис... канд. пед. наук: 13.00.04). К.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Педагогічний термінологічний словник. (2016). Retrieved from: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/
- Плаксина, Ю. Г. (2007). *Формирование информационно-коммуникационной компетенции студентов вуза при изучении общих математических и естественнонаучных дисциплин* (дис.....канд. пед. наук. 13.00.08). Челябинск.
- Петухова, Л. Є. (2007). *Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища*. Херсон: Айлант.
- Пономарьова, Г. Ф. (2014). Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків: УПА, 45, 25-36.
- Попова, Л. М. (2018). *Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического колледжа в процессе изучения информатики*. Retrieved from: <http://festival.1september.ru/articles/510835/>
- Про вищу освіту: Закон України від 16.07.2014 р. (2014). № 37-38. Retrieved from: <https://zakon.help/law/1556-VII/>
- Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. (2006). Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18.12.2006 р. *Official Journal of the European Union*. P. I. 394/10 – I. 394/18. Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
- Роджерс, К. (2002). *Свобода учится*. М.: Смысл, 527.
- Толкачева, А. А. (2012). *Развитие информационно-коммуникационной компетентности классных руководителей*. (автореф. дисс. ... 13.00.01). Тула.
- Спірін, О. М. (2009). Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (13). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169>
- Чернякова, Ж. Ю. (2018). Структурно-функціональна модель формування управлінської культури майбутніх педагогів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (76), 206-220.
- Шевченко, Г. П. (2009). Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*. Київ: Педагогічна думка, 121-130.
- Competency Standards Modules: ICT competency standards for teacher. (2008). *Scientific and Cultural Organization*. Paris: United Nations Educational, 13.
- DeSeCo. (2011). Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundation (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program OECD, 14.
- EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). (2002). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. *Brussels: European Eurydice Unit*, 182.
- Quality education and competencies for life. (2004). Workshop 3. *Background Paper*, 6.
- Shivam, R. (2015). Implementation of Blended Learning in Classroom: A review paper, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5 (11), 369-372.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Марина Бойченко

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/228-249

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Метою дослідження є обґрунтування моделі формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки. У процесі дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння й систематизація наукових джерел щодо специфіки формування готовності магістрів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки до роботи з обдарованими учнями; метод моделювання – для розроблення відповідної моделі. Окреслено психолого-педагогічні характеристики обдарованих учнів. Теоретично обґрунтовано компоненти моделі формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки.

Ключові слова: *готовність, майбутній учитель Нової української школи, робота з обдарованими учнями, магістерська підготовка.*

The purpose of the research work is to substantiate the model of forming the readiness of the future teacher of the New Ukrainian School to work with gifted students in the process of master's training. In the process of research general scientific methods were used: analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of scientific sources on the specifics of forming the readiness of masters in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences to work with gifted students; modeling method – to develop an appropriate model. The psychological and pedagogical characteristics of gifted students are outlined. The components of the model of forming the readiness of the future teacher of the New Ukrainian school to work with gifted students in the process of master's training are theoretically substantiated.

Key words: *readiness, future teacher of the New Ukrainian school, work with gifted students, master's training.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи актуалізується проблема педагогічної підтримки обдарованих учнів, що вимагає від учителя спеціальної підготовки до роботи з означеною

категорією школярів. Відповідно до чинних державних документів (Законів України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2019), «Про позашкільну освіту» (2000, зі змінами від 16.10.2020), Указу президента України «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010), «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), Концепції «Нова українська школа» (2016)), педагог у своїй практичній діяльності має застосовувати психолого-педагогічні та соціально-педагогічні технології роботи з різними категоріями учнів, зокрема і з обдарованими, надавати їм адресну допомогу, розробляти (спільно з іншими фахівцями) і реалізовувати програми їх індивідуального розвитку тощо. Разом із тим зауважимо, що ефективність розв'язання окреслених завдань залежить від готовності педагогів до роботи з обдарованими учнями.

У цьому контексті надзвичайної актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних до надання якісних освітніх послуг та педагогічної підтримки обдарованим учням, у закладах вищої освіти на всіх її рівнях – від бакалаврського до докторського.

У межах даного розділу вважаємо за доцільне зосередитися саме на магістерському рівні професійної підготовки, оскільки магістерські програми, виступаючи важливою ланкою в системі неперервної професійної освіти, покликані надати майбутньому фахівцю можливість поповнити, примножити свої професійні компетентності, а також розвинути здібності й особистісний потенціал. У зв'язку з цим готовність майбутнього магістра освіти – вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями стає одним із важливих складників його професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень із проблем освіти обдарованих в Україні (О. Антонова, А. Балацінова, О. Бобир, В. Демченко, М. Дроботенко, Л. Григорова, Н. Завгородня, О. Зазимко, І. Карпова, О. Коваленко, О. Кульчицька, Л. Лавріненко, К. Ліневич, А. Лякішева, В. Моляко, О. Музика, Р. Науменко, Ю. Підборський, Н. Поліхун, Л. Прокопів, Л. Радзіховська, Я. Рудик, М. Федоров, С. Фурдуй, Е. Циганкова та ін.) засвідчив, що попри значний інтерес науковців до проблеми розвитку обдарованості дітей та учнівської молоді, питання

формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки поки що не дістало належного висвітлення.

З огляду на викладені міркування **метою даного розділу** стало розроблення моделі формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки. Реалізація окресленої мети передбачала розв'язання низки завдань, а саме: окреслення психолого-педагогічних характеристик обдарованих учнів; теоретичне обґрунтування компонентів моделі формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки; висвітлення досвіду імплементації розробленої моделі в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Послідовне висвітлення результатів виконання завдань зумовило логіку викладу в даному розділі.

Методологічною основою дослідження стали системно-синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний та аксіологічний підходи, що уможливили цілісний розгляд досліджуваного феномену. Системно-синергетичний підхід забезпечив здійснення структурно-логічного аналізу магістерської підготовки майбутніх учителів як багатофункціональної, нелінійної, складної, адаптивної, динамічної системи взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, здатної до самоорганізації й саморозвитку. Її стратегічною метою є формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки з урахуванням їх інтересів і потреб. Особистісно орієнтований підхід дозволив сфокусуватися на особистості майбутнього вчителя, який працюватиме з обдарованими учнями. Діяльнісний підхід уможливив відстеження змін у мотиваційному компоненті готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями. Аксіологічний підхід забезпечив спрямованість дослідження на розуміння педагогічних цінностей майбутніх учителів НУШ, які формуються у процесі магістерської підготовки в педагогічному закладі вищої освіти.

У процесі дослідження використано загальнонаукові **методи**: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння й систематизація наукових джерел щодо специфіки формування готовності магістрів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки до роботи з обдарованими учнями; метод моделювання – для розроблення відповідної моделі.

Виклад основного матеріалу

1. Психолого-педагогічні характеристики обдарованих учнів

Незаперечним є факт, що надання якісних освітніх послуг та педагогічної підтримки обдарованим учням вимагає, насамперед, обізнаності із психолого-педагогічними характеристиками означеної категорії, що варіюються в залежності від виду обдарованості. У наших попередніх розвідках (Бойченко, 2018), на основі вивчення зарубіжного досвіду, було виокремлено такі основні види обдарованості, як інтелектуальна, специфічна академічна (математична, лінгвістична, природничо-наукова тощо), технічно-конструкторська, музично-артистична, художня, спортивна, а також креативність та лідерство.

Далі наведемо основні характеристики зазначених видів обдарованості. *Інтелектуальна обдарованість*, згідно з визначенням, поданим американськими теоретиками освіти обдарованих, передбачає наявність інтелектуальних здібностей, що значною мірою перевищують середні показники, а саме: абстрактного мислення; здатності до оброблення отриманої інформації у складний спосіб; спостережливості; захоплення новими ідеями; уміння висувати гіпотези; швидких темпів навчання; широкого словниковий запасу; допитливості тощо (National Society for the Gifted and Talented. *Giftedness defined*).

У процесі ідентифікації інтелектуально обдарованих учнів слід урахувати асинхронний характер їхнього розвитку. Адже досить часто в таких дітей розумовий розвиток випереджає фізичний, так само як і пізнавальна та емоційна сфери, що також знаходяться на різних стадіях розвитку. За слушним зауваженням американського психотерапевта Л. Пауерс-Левітон, сприйняття навколишнього світу інтелектуально обдарованими особистостями є іншим, інтенсивнішим, і породжує унікальні соціальні й емоційні проблеми

(Powers-Leviton). Інтелектуально обдаровані учні вирізняються такими специфічними рисами, як перфекціонізм та ідеалізм, підвищені очікування від себе та інших, випередження однокласників за рівнем знань; висока здатність до розв'язання проблем, особливо в нестандартний спосіб, абстрактне мислення високої складності тощо (National Society for the Gifted and Talented. *Giftedness defined*).

Головною відмінністю інтелектуальної обдарованості від специфічної академічної є високий інтелектуальний потенціал, що може бути розкритий у будь-якій академічній сфері, тоді як остання характеризує високі досягнення в окремій академічній сфері. Структура специфічних академічних здібностей, на думку американських учених, охоплює: високу здатність до запам'ятовування, швидкість у набутті базових компетентностей, володіння значним обсягом інформації з навчального предмету, що викликає особливий інтерес; високі навчальні досягнення з даного предмету; ентузіазм та енергійність під час його вивчення (National Society for the Gifted and Talented. *Giftedness defined*). Зважаючи на той факт, що детально характеристика видів специфічної академічної обдарованості (лінгвістичної, математичної, природничо-наукової тощо) подана нами в наукових розвідках (Бойченко, 2015; 2016; 2017), перейдемо до розгляду інших видів досліджуваного феномену.

Технічно-конструкторську обдарованість учені часто вважають складовою специфічної академічної обдарованості. Однак, на наше переконання, характеристики технічно обдарованих учнів значно відрізняються від специфічних академічних, що підтверджує доцільність виокремлення технічно-конструкторської обдарованості в окремий вид.

Технічні здібності передбачають розуміння питань, пов'язаних із технікою, виготовлення технічних приладів, технічне винахідництво і проявляються у процесі безпосередньої роботи з різноманітним технічним обладнанням або його частинами, що, у свою чергу, потребує особливих розумових здібностей і високого рівня розвитку сенсорно-моторних навичок. Достатньо повно характеристику технічно обдарованих учнів подано в методичному виданні для канадських учителів «Навчання обдарованих і талановитих учнів» (*Teaching students...*, 2013), що включає: вищий рівень розвитку технічних навичок порівняно з однолітками; швидші темпи

оволодіння новими технічними навичками без спеціальної підготовки; розвинене логічне та творче мислення; наявність гострої потреби дізнатися, як працює певна річ; відведення великої кількості часу на створення техніки або роботу з нею; захоплення експериментуванням та винахідництвом; здатність переносити отримані знання та досвід роботи з одними видами технічних приладів на інші; застосування отриманих знань у повсякденній практичній діяльності; просторове мислення; добре розвинена дрібна моторика; отримання задоволення від розбирання речей на окремі деталі та їх збирання; отримання задоволення від навчальних занять, що передбачають конструювання й маніпулювання предметами; здатність уявляти (візуалізувати) кінцевий продукт на стадії його розробки (*Teaching students*, 2013, с. 64-65).

Музично-артистична обдарованість як вид викликає найбільше дискусій серед зарубіжних учених. Деякі з них (Р. ДеХаан та Р. Хевігхурст) розглядають її у взаємозв'язку з художньою, мистецькою обдарованістю, у той час як інші (К. Хеллер, А. Ціглер) розглядають її окремо. Нам імпонує підхід, згідно з яким музично-артистична обдарованість належить до виконавської, тоді як художня виступає окремим видом.

Американські теоретики освіти обдарованих Е. Віннер і Г. Мартіно провідною характеристикою музично обдарованої дитини вважають чутливість до структури музики, що дозволяє їй запам'ятовувати музику, легко відтворювати її вокально або за допомогою музичного інструменту, транспонувати, імпровізувати та створювати власну (Winner, 2000).

Учені одностайні, що музична обдарованість має найбільш ранні прояви порівняно з іншими видами обдарованості – вже на 1–2 році життя дитини, що може бути пояснено доступністю музики та її властивістю знаходити відгук у серці людини. Разом із тим, музична обдарованість може проявитися і в більш пізньому віці.

Музично обдаровану дитину характеризують: підвищений інтерес до музики й музично-артистичної діяльності з раннього віку, здатність розпізнавати тонкі відмінності й легко відтворювати зразки звуків/висот/тонів/мелодій/ритмів, гарна музична пам'ять, добре розвинені слухові відчуття, уміння грати на інструментах і співати,

постійне постукування, гудіння, спів, емоційна реакція на музику (*Musical giftedness*).

Визначними здібностями у сфері виконавської обдарованості в межах музично-артистичної є: прекрасне відчуття простору, незвичайні експресивні здібності, уміння продемонструвати власні почуття та настрої через танець, драматургію, музику тощо; добра координованість рухів; прагнення до креативної самоекспресії; бажання створювати «власний продукт» на відміну від простого копіювання; спостережливість (National Society for the Gifted and Talented. *Giftedness defined*).

Як зазначалося вище, тісно пов'язана з попереднім видом художня обдарованість, яка характеризує не випередження звичайних дітей у розвитку навичок малювання, а малювання в якісно інший спосіб (Winner, 2000).

До провідних психолого-педагогічних характеристик художньої обдарованості американські науковці Г. Девіс та С. Рімм відносять: ранній інтерес до візуального мистецтва й образотворчої діяльності; здатність малювати з раннього віку; розвинені навички спостереження; гарна зорова пам'ять; уміння розв'язувати художні завдання без сторонньої допомоги (глибина, сприйняття, світло тощо); надзвичайна концентрація у процесі створення художніх та/або дизайнерських проєктів; здатність до передачі складних психічних образів; розвинена уява; здатність орієнтуватися в навколишній дійсності морально й фізично; уміння управляти просторовими відносинами (Davis & Rimm, 2004).

Зауважимо, що і музично-артистично, і художньо обдаровані учні вирізняються від дітей та молоді з іншими видами обдарованості низкою специфічних рис, серед яких чи не найважливіше місце посідає креативність. Разом із тим, через свою складність та багатоаспектність, креативність часто розглядається вченими як окремий вид обдарованості, що в широкому сенсі означає здатність людини продукувати незвичні корисні ідеї. У мистецтві, за твердженням М. Ранко, корисність розглядається як здатність долати певні обмеження завдань (Runco, 2004). Як здатність створювати унікальні й корисні продукти креативність виступає невід'ємним складником будь-

якого виду обдарованості і водночас чинником, що дозволяє перетворити талант на визначні здібності (Renzulli & Reis, 2014).

Спортивна (атлетична, тілесно-кінестетична, психомоторна) обдарованість характеризується здатністю до виконання складної фізичної діяльності; точністю рухів і гарною координацією; розвиненою дрібною та великою моторикою; гарними навичками маніпуляції; енергійністю (National Society for the Gifted and Talented. *Giftedness defined*); отриманням задоволення від фізичних рухів; перебуванням у постійному русі; гарним володінням тілом; здатністю передавати об'єкти; вираженням емоцій через рухи тіла; наявністю фізіологічної реакції на емоцію (*Bodily-kinesthetic giftedness*).

Доповнюють поданий вище перелік характеристики, виокремлені канадськими дослідниками, а саме: краще розвинені, порівняно з однолітками, спритність, баланс, координація та швидкість; здатність поєднувати рухи швидко, точно й акуратно в різних видах фізкультурної діяльності; непересічний інтерес до вивчення правил різних видів спорту та спортивних ігор і оволодіння відповідними навичками; цілеспрямованість; поєднання фізкультурних навичок та пізнавальних здібностей під час фізкультурної діяльності/занять спортом/участі у спортивних іграх; інтерес до навчання інших певним навичкам; визначні досягнення в одному або більше видах спорту; отримання задоволення від фізкультурної діяльності; визначні лідерські здібності у сфері спорту/фізкультурної діяльності (*Teaching students*, 2013).

Отже, як впливає із представленого переліку характеристик, лідерські здібності є невід'ємною складовою спортивної обдарованості. Разом із тим, як і у випадку з креативністю, лідерські здібності можуть виступати як складовою інших видів обдарованості, так і окремим її видом.

За визначенням американської дослідниці Л. Еддісон, лідерство – «це здатність справляти вплив на діяльність окремих осіб або групу осіб задля досягнення поставленої мети» (Addison).

Отже, знання майбутнім учителем характеристик різних видів обдарованості є важливою складовою його готовності до роботи з обдарованими учнями, оскільки може значно спростити процес ідентифікації обдарованої особистості і своєчасно надати їй

педагогічну підтримку. Разом із тим, зауважимо, що з метою відтворення цілісного процесу формування досліджуваного феномену нами побудовано відповідну модель, про яку йтиметься нижче.

2. Модель формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки

Перш ніж перейти безпосередньо до теоретичного обґрунтування розробленої нами моделі формування готовності майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «модель».

Означене поняття широко використовується представниками різних галузей науки на позначення «штучно створеного зразку у вигляді схеми, фізичної конструкції, знакових форм або формул, який, завдяки своїй подібності до об'єкта (або явища), що є предметом вивчення, відбиває у простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між його елементами» (Дахін, 2003). У педагогічній науці модель трактується як система об'єктів/знаків, що відбиває певні властиві оригіналу характеристики, і може заміщувати його таким чином, що у процесі її дослідження можна отримати нову інформацію про означений об'єкт» (Столяренко та Столяренко, 2015).

Отже, об'єктом моделювання виступає деяка частина реальної, фізично існуючої або уявної системи, виокремлена з цілого, відповідно до цілей і завдань моделювання, й відтворена у штучно створеній системі – моделі. У нашій науковій розвідці об'єктом моделювання є частина процесу магістерської підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти, під час якого формується їхня готовність до роботи з обдарованими учнями.

Ураховуючи сутність процесу «формування» (у значенні надання певного виду, закінченої форми; складання чого-небудь із окремих деталей, частин) та особистісні зміни студента, «модель формування готовності» трактуємо як опис навчального процесу, унаслідок якого відбуваються заплановані зміни в особистості студента.

У процесі розроблення моделі готовності майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки ми керувалися: кваліфікаційними вимогами до вчителя,

обумовленими соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти, навчальними планами та програмами професійної підготовки з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Розробляючи модель, ми поставили завдання вдосконалити методiku формування готовності майбутніх магістрів освіти – учителів НУШ до роботи з обдарованими учнями. Важливим у такому підході є поетапне ознайомлення магістрантів із сучасними теоріями обдарованості, методологією педагогічної підтримки обдарованих учнів, усвідомлення сутності обдарованості як освітнього та культурного феномену, формування в них мотивації до надання педагогічної підтримки обдарованим учням, вироблення необхідних для цього професійних компетентностей.

Аналіз готовності до роботи з обдарованими учнями здійснюється на основі таких критеріїв і показників:

- ставлення до процесу надання підтримки обдарованим учням (сприйняття інформації та вимог сучасної освіти; особисті цілі);
- практична готовність до роботи з обдарованими учнями (знання методів ідентифікації та педагогічної підтримки означеної категорії школярів, уміння їх застосовувати у практичній діяльності);
- прагнення до самовдосконалення (здатність аналізувати власний досвід та досвід колег, бажання реалізувати свій педагогічний потенціал).

Структура готовності майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями включає мотиваційний, когнітивний та особистісний компоненти.

Мотиваційна готовність передбачає сформованість позитивних установок на педагогічну професію, осмислення і прийняття цінності обдарованої особистості в системі формування взаємин із учнями; спрямованість на обдаровану дитину, ціннісне ставлення до розвитку її здібностей; сукупність стійких мотивів, що орієнтують на надання педагогічної підтримки обдарованим учням.

Когнітивна готовність – знання сутності та природи обдарованості, сучасних концепцій обдарованості, психолого-педагогічних характеристик обдарованих учнів, специфіки процесу ідентифікації учнів із різними видами обдарованості й надання їм педагогічної підтримки.

Особистісна готовність – відображає індивідуальні характеристики, що проявляються в діяльності педагога, залежні від особливостей особистості, характеру, життєвого досвіду, ціннісних установок учителя (ініціатива, самостійність і відповідальність, готовність до ризику, незалежність суджень, емпатія, установка на позитив, чутливість до проявів обдарованості в учнів, сміливість уяви й думки, переважно позитивних емоцій – радості, задоволення, почуття гумору і схильність до жарту, сформованість адекватної самооцінки).

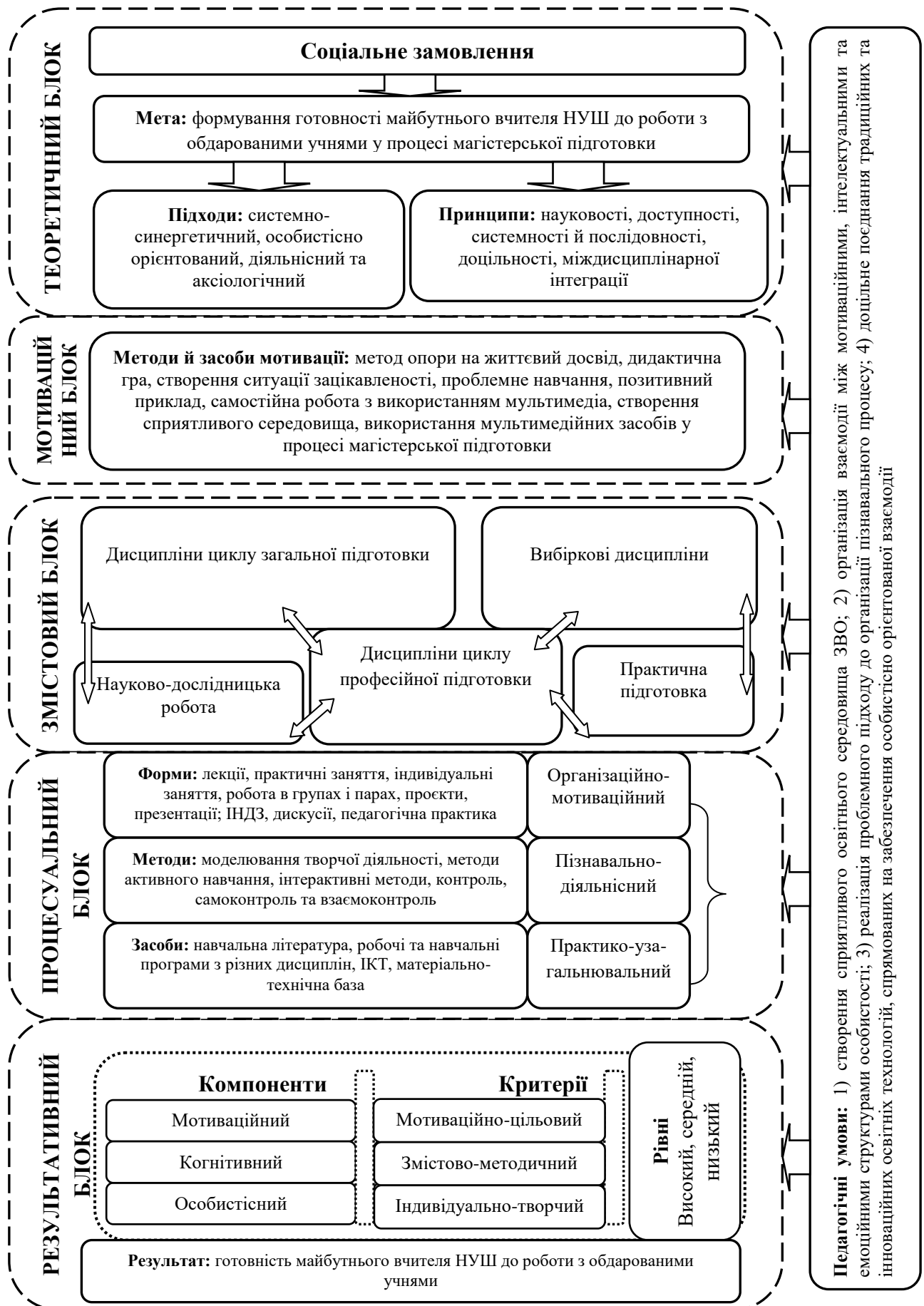
Отже, розглянувши компоненти готовності магістрантів до роботи з обдарованими учнями, зауважимо, що під моделлю формування готовності майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки ми розуміємо опис і теоретичне обґрунтування компонентів означеного процесу (рис. 1).

Теоретичний блок представленої моделі включає соціальне замовлення, мету, принципи та наукові підходи до процесу формування досліджуваної готовності. Мета визначає загальну спрямованість освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки на формування готовності майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями.

Розуміючи методологію як філософську вихідну позицію наукового пізнання, що є загальною для різних напрямів підготовки майбутніх фахівців, та відповідно до мети і завдань моделювання процесу підготовки майбутніх учителів, до наукових підходів нашого дослідження віднесено: системно-синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний та аксіологічний підходи. Виокремлені підходи у процесі наукового застосування є взаємозалежними та рівноправними у визначенні результативності підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями.

Крім методологічних підходів, покладених в основу формування готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до роботи з обдарованими учнями, теоретичний блок включає також принципи, що регламентують означений процес, а саме: науковості, доступності, з обдарованими учнями; відображає спрямованість особистості майбутнього вчителя на надання педагогічної підтримки обдарованій дитині.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»



Застосування означених принципів у процесі магістерської підготовки майбутніх учителів НУШ дозволяє послідовно формувати їх готовність до роботи з обдарованими учнями відповідно до виокремлених нами етапів.

Мотиваційний блок розкриває методи та засоби формування мотиваційно-ціннісних установок майбутніх учителів НУШ до роботи системності й послідовності, доцільності, міждисциплінарної інтеграції тощо.

Незаперечним є факт, що успіх професійної освіти багато в чому залежить від мотиваційної та емоційної готовності до отримання тієї чи іншої професії. Якщо традиційно рівень кваліфікації фахівця визначався переважно обсягом знань та практичних навичок, отриманим у процесі навчання, то нині набуває поширення думка, що навіть на ступінь засвоєння знань справляють вплив індивідуально-типологічні особливості здобувача освіти, його мотивація і професійна спрямованість. Під останньою мається на увазі провідна психологічна властивість особистості, у якій представлена вся система її спонукань до життя й діяльності, що визначає вибірковість відносин, позицій і активності. До ключових елементів професійної спрямованості належать соціально-мотиваційні (ціннісний потенціал особистості, її світогляд, ідеали, життєві установки) та професійно-мотиваційні (професійні мотиви, інтереси, знання й досвід у певній сфері професійної діяльності) якості.

Відповідно, професійна спрямованість як ставлення особистості до обраного фаху, що є кінцевою метою навчання, має значний вплив на рівень навчальної мотивації студентів. Засобом досягнення цієї кінцевої мети є навчальна мотивація як система ставлень до різних аспектів освітнього процесу.

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження та досвід власної науково-педагогічної діяльності, доцільним є використання у процесі формування готовності майбутніх учителів НУШ до роботи з обдарованими учнями низки методів (мотивація і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, ігрові методи, моделювання творчої діяльності в навчальному процесі, контроль, самоконтроль та взаємоконтроль); засобів (словесних (мова, підручники, навчальні посібники), наочних (мультимедійні

посібники, відеоуроки, мультимедійні тренажери, мультимедійні засоби)); та способів контролю й корекції (тестування, опитування, самоконтроль, консультації, індивідуальні завдання, співбесіди).

Мотиваційний блок реалізується за умови відповідної взаємодії викладача і студента, якщо емоційно-оцінювальна діяльність охоплює всі елементи навчання й безпосередньо передбачена його результатами. Таким чином, для забезпечення формування в магістрантів мотиваційного компонента готовності необхідно наповнити емоційно-ціннісну сферу освітнього процесу відповідною інформацією, способами навчальної діяльності, формами спілкування тощо, які б надавали можливість формувати в майбутніх педагогів внутрішню мотивацію до роботи з обдарованими учнями, інтерес до неї, позитивне особистісне ставлення до означеної діяльності і прагнення до накопичення відповідного педагогічного досвіду. Це дозволяє досягнути мети навчання, яка визначається актуальними завданнями, висунутими суспільством перед ЗВО, і відображена в державних документах про освіту.

Обґрунтування *змістового блоку* моделі формування готовності майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки передбачає визначення комплексу навчальних дисциплін для реалізації модельованого процесу (дисципліни циклу загальної підготовки, дисципліни циклу професійної підготовки, вибіркової дисципліни, науково-дослідницька робота, практична підготовка). Принагідно зауважимо, що особливості реалізації практичного блоку будуть детальніше розглянуті в межах характеристики досвіду імплементації розробленої моделі в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Процесуальний блок визначає форми, методи та засоби засвоєння змістових аспектів означених вище дисциплін. Організація цього процесу здійснювалася на основі обґрунтованих підходів та принципів формування досліджуваної готовності в майбутніх учителів. Це дало можливість виокремити етапи підготовки магістрантів педагогічних ЗВО до роботи з обдарованими учнями: організаційно-мотиваційний, пізнавально-діяльнісний, практико-узагальнювальний.

Організаційно-мотиваційний етап – передбачає формування показників мотиваційного й когнітивного компонентів готовності

майбутніх учителів НУШ до роботи з обдарованими учнями. Мета даного етапу полягає у визначенні стану сформованості знань, умінь та навичок у магістрантів, їх мотивації до означеної діяльності.

З урахуванням виявленого стану сформованості слід доповнити зміст лекційних та практичних занять, а також самостійної роботи інформацією, яка сприятиме розвиткові мотивації майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями.

Пізнавально-діяльнісний етап передбачає закріплення мотиваційних характеристик готовності магістрантів педагогічних закладів вищої освіти до роботи з обдарованими учнями через поглиблення знань та формування на їх основі практичних навичок.

Важливим є розвиток у майбутніх педагогів знань про сутність та структуру обдарованості, про форми, методи та засоби педагогічної підтримки обдарованих учнів; стиль інтерактивного спілкування; індивідуальні особливості школярів, їх здібності та методики ідентифікації означених здібностей.

Метою даного етапу є формування у магістрантів базових знань, умінь та навичок в освітньому процесі ЗВО.

Практико-узагальнювальний етап передбачає комплексне узагальнення й закріплення практичних навичок та вмінь і їх уведення у площину практичного досвіду майбутніх педагогів у процесі проходження педагогічної практики. Провідним компонентом формування досліджуваної готовності на цьому етапі є особистісний, репрезентований методичними знаннями про особливості ідентифікації й педагогічної підтримки обдарованих учнів, а також уміннями та навичками цієї діяльності.

Засвоєні у процесі магістерської підготовки знання, уміння й навички трансформуються в засіб професійної діяльності. Відтак, майбутній учитель виступає в ролі активного суб'єкта, здатного самостійно організувати власну діяльність. Цей етап має за мету систематизацію набутих професійних знань, умінь та навичок, тобто вдосконалення цілей, завдань, змісту педагогічної практики. Основна мета педагогічної практики в контексті досліджуваної проблеми полягає у формуванні професійно-педагогічних умінь і навичок ідентифікації та надання педагогічної підтримки обдарованим учням.

Саме педагогічна практика реалізує можливість самостійної діяльності студентів для оволодіння означеними навичками.

У *результативному блоці* моделі формування готовності майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки представлено рівні (високий, середній, низький) сформованості структурних компонентів досліджуваної готовності (мотиваційний, когнітивний, особистісний) за виділеними критеріями та показниками (мотиваційно-цільовий, змістово-методичний, індивідуально-творчий).

Таким чином, готовність майбутнього вчителя НУШ до роботи з обдарованими учнями є результатом спеціальної підготовки, що являє собою інтегроване утворення особистості майбутнього вчителя, що виникає під час об'єднання мотивів, професійних знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного напрямку професійно-педагогічної діяльності. Цілісність такого утворення визначається повноцінним розвитком мотиваційного, когнітивного та особистісного компонентів, ядром якого є усвідомлені дії майбутнього вчителя в наданні педагогічної підтримки обдарованим учням.

3. Досвід імплементації моделі формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями в освітньому процесі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Реалізація практичного блоку розробленої моделі здійснювалася в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка у процесі підготовки магістрів із галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в межах освітньо-професійних програм «Методика виховної роботи» та «Позашкільна освіта».

Так, у межах освітньо-професійної програми «Методика виховної роботи» формування готовності майбутніх педагогів до роботи з обдарованими учнями здійснювалося під час вивчення авторських курсів «Виховна робота в закладах освіти для обдарованої учнівської молоді» та «Моделі і технології виховання в європейських країнах», що належать до обов'язкових дисциплін професійного циклу.

Зокрема, завдання навчальної дисципліни «Виховна робота в закладах освіти для обдарованої учнівської молоді» передбачають:

вивчення провідних концепцій обдарованості; освоєння системи знань про педагогічні методи, технології виховання й педагогічну майстерність; знайомство з основами виховної роботи в закладах освіти для обдарованої учнівської молоді, засобами взаємодії та управління виховним процесом.

Відповідно, результати навчання за даною дисципліною охоплюють низку освітніх і професійних компетентностей, а саме здатність до: набуття знань щодо становлення й розвитку освіти обдарованих; вивчення, узагальнення та впровадження в практичну роботу передового досвіду виховної роботи в закладах освіти для обдарованої учнівської молоді; аналізу та творчого переосмислення провідних авторських методик і педагогічних систем у сфері виховання обдарованої учнівської молоді; використання в педагогічному процесі сучасних методів та прийомів навчання й виховання; вироблення у студентів професійних орієнтирів щодо майбутньої виховної діяльності; здатність брати участь у професійних дискусіях та інтерактивних обговореннях, логічно аргументуючи власну точку зору; здатність використовувати інноваційні технології в практичній діяльності; володіння практичними способами пошуку наукової та професійної інформації з використанням сучасних комп'ютерних засобів, мережових технологій, баз даних і знань; володіння дослідницькими навичками щодо вивчення актуальних проблем розвитку освіти обдарованих у сучасному світі; здатність розуміти високу соціальну значущість професії, відповідально і якісно виконувати професійні завдання, дотримуючись принципів професійної етики.

Завданнями навчальної дисципліни «Моделі і технології виховання в європейських країнах» є: вивчення провідних концепцій та моделей виховання; освоєння системи знань про педагогічні методи, технології виховання й педагогічну майстерність; знайомство з основами виховної роботи в закладах освіти європейських країн, засобами взаємодії та управління виховним процесом. Зауважимо, що серед моделей виховання окрему тему відведено на вивчення моделей розвитку обдарованості.

У межах освітньо-професійної програми «Позашкільна освіта» формування готовності майбутніх педагогів до роботи з обдарованими учнями здійснювалося під час вивчення авторських курсів «Позашкільна

освіта в зарубіжних країнах» (обов'язкова дисципліна) та «Педагогічна підтримка обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти» (вибіркова дисципліна).

Наголосимо, що серед широкого переліку вибіркових дисциплін магістранти обрали саме «Педагогічну підтримку обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти», що свідчить про усвідомлення ними важливості набуття знань щодо особливостей роботи з обдарованими учнями, зокрема й у закладах позашкільної освіти різного спрямування. З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне розглянути змістовий блок даної дисципліни докладніше.

Завданнями навчальної дисципліни «Педагогічна підтримка обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти» було визначено: ознайомлення із сучасними концепціями обдарованості, формами, методами та технологіями ідентифікації обдарованої дитини та надання їй педагогічної підтримки; вивчення специфіки надання педагогічної підтримки обдарованій дитині в закладах позашкільної освіти, засобів взаємодії та управління означеним процесом.

Зміст навчальної дисципліни «Педагогічна підтримка обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти» охоплює такі теми:

Тема 1.1. Освіта обдарованих як галузь наукових знань (Предмет, мета і завдання освіти обдарованих. Зв'язок освіти обдарованих із іншими галузями наукових знань. Генеза освіти обдарованих в Україні та світі. Сучасні тенденції освіти обдарованих в Україні та світі).

Тема 1.2. Теоретико-методологічні підходи до вивчення природи обдарованості (Сутність і структура обдарованості. Сучасні концепції обдарованості. Обдарована дитина як суб'єкт освітнього процесу в закладі позашкільної освіти. Характеристики дітей із різними видами обдарованості).

Тема 1.3. Методики ідентифікації дітей із різними видами обдарованості (Сутність процесу ідентифікації обдарованості. Методики ідентифікації інтелектуальної обдарованості. Методики ідентифікації специфічної академічної обдарованості. Методики ідентифікації лідерських якостей та креативних здібностей).

Тема 1.4. Створення середовища підтримки обдарованої дитини в закладах позашкільної освіти (Поняття педагогічної підтримки.

Особливості створення середовища підтримки обдарованої дитини в закладах позашкільної освіти різного спрямування).

Тема 1.5. Диференціація та індивідуалізація освітніх послуг обдарованим дітям у закладах позашкільної освіти (Поняття диференціації. Форми диференціації освітніх послуг обдарованим дітям у закладах позашкільної освіти. Індивідуалізація освітніх послуг обдарованим дітям у закладах позашкільної освіти).

Тема 1.6. Потенціал закладів позашкільної освіти для розвитку обдарованої дитини (Структура закладів позашкільної освіти. Напрями роботи з обдарованими дітьми в закладах позашкільної освіти).

Тема 1.7. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти (Форми та методи педагогічної підтримки дітей із різними видами обдарованості в закладах позашкільної освіти. Конкурси та олімпіади як засіб педагогічної підтримки).

Тема 1.8. Забезпечення якості освіти обдарованих на засадах рівності і справедливості (Поняття якості освіти. Процедури забезпечення якості в закладі позашкільної освіти. Забезпечення рівних освітніх можливостей обдарованим дітям зі спеціальними освітніми потребами в закладі позашкільної освіти).

Тема 1.9. Технології змішаного навчання в наданні педагогічної підтримки обдарованій дитині (Сутність та типологія технологій змішаного навчання. Інструменти й засоби змішаного навчання в закладах позашкільної освіти).

Тема 1.10. Освітня політика міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих (Особливості формування освітньої політики у сфері освіти обдарованих на наднаціональному та національному рівнях. Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих).

Структура та обсяг навчальної дисципліни (денна форма навчання) представлені нами в таблиці 1.

Як свідчать результати опитування магістрантів освітньо-професійної програми «Позашкільна освіта», вивчення означеної дисципліни сприяло розширенню їх знань щодо сутності, природи та структури обдарованості, сучасних концепцій обдарованості, методів та технологій ідентифікації обдарованих учнів та надання педагогічної підтримки означеній категорії дітей та молоді в закладах позашкільної освіти.

Таблиця 1

Структура та обсяг навчальної дисципліни «Педагогічна підтримка обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти»

Назви розділів і тем	Кількість годин					
	Денна форма					
	Усього	у тому числі				
Лекції		Практ.	Лабор.	Конс.	Самост. робота	
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ						
Тема 1.1. Освіта обдарованих як галузь наукових знань	24	2	2			20
Тема 1.2. Теоретико-методологічні підходи до вивчення природи обдарованості	28	4	4			20
Тема 1.3. Методики ідентифікації дітей із різними видами обдарованості	24	2	2			20
Тема 1.4. Створення середовища підтримки обдарованої дитини в закладах позашкільної освіти	24	2	2			20
Тема 1.5. Диференціація та індивідуалізація освітніх послуг обдарованим дітям у закладах позашкільної освіти	24	2	2			20
Тема 1.6. Потенціал закладів позашкільної освіти для розвитку обдарованої дитини	26	2	2		2	20
Тема 1.7. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти	26	2	4			20
Тема 1.8. Забезпечення якості освіти обдарованих на засадах рівності і справедливості	24	2	2			20
Тема 1.9. Технології змішаного навчання в наданні педагогічної підтримки обдарованій дитині	26	2	2		2	20
Тема 1.10. Освітня політика міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих	24	2	2			20
Усього годин	150	22	24		4	100

Особливо цінним, за твердженням магістрантів, стало вивчення сучасних методик виявлення креативних та лідерських здібностей, що використовуються в закладах освіти зарубіжних країн. Магістранти також повідомили про підвищення інтересу й мотивації до роботи з обдарованими учнями («цікаво реалізувати отримані знання у практичній діяльності», «хочу спробувати різноманітні методики

ідентифікації обдарованих учнів», «розумію, наскільки обдаровані учні потребують спеціальної уваги та підтримки» тощо).

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.

Отже, можемо констатувати, що на даному етапі здійснюється імплементація розробленої нами моделі формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, уточнюються її компоненти та власне методика формування досліджуваного феномену. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок стане експериментальна перевірка ефективності означеної моделі.

ЛІТЕРАТУРА

- Бойченко, М. А. (2015). Педагогічна підтримка математично обдарованих школярів: досвід розвинених англійських країн. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2015: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції (3–4 грудня 2015 р., м. Суми): у 3 ч., Ч. 1*, (сс. 19-21). Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія».
- Бойченко, М. А. (2017). Развитие способностей математически и технически одарённых школьников посредством STEM-образования в США и Канаде. *«ТЖКБ ұйымдарының индустриалды-инновациялық даму жағдайындағы білім мазмұнын жаңғырту» тақырыбындағы халықаралық ғылыми-практикалық онлайн-конференция материалдары, 15 наурыз – Шымкент*, (сс. 19-24).
- Бойченко, М. А. (2016). Развитие лінгвістично обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії: організаційно-педагогічний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 24–31.
- Бойченко, М. А. (2018). *Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Дахин, А. Н. (2003). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*, 4, 21-26.
- Столяренко, О. В., Столяренко, О. В. (2015). *Модельовання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Addison, L. Leadership skills among the gifted and talented. *ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA*. Retrieved from: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/gifted-leadership.htm>.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Bodily-kinesthetic giftedness.* Retrieved from: <http://conceptionofgiftedness.weebly.com/bodily-kinesthetic.html>.
- Davis, G. A., Rimm, S. A. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Musical giftedness.* Retrieved from: <http://conceptionofgiftedness.weebly.com/musical.html>.
- National Society for the Gifted and Talented. *Giftedness defined*. Retrieved from: <http://www.nsgt.org/giftedness-defined/>.
- Powers-Leviton, L. *Psychotherapy – Consulting – Life Coaching for the gifted and creative*. Retrieved from: <http://www.giftedandcreativecounseling.com/>.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Teaching students who are gifted and talented: a handbook for teachers* (2013). Newfoundland and Labrador Department of Education.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychology*, 55, 159-169.

Ольга Кривонос

ORCID ID 0000-0001-8076-32-59

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/250-270

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ»)

У дослідженні на основі аналізу змін, що внесені до функціонування закладів загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про освіту», представлено характеристику змін в методологічних основах професійної підготовки майбутнього вчителя, якому необхідно буде втілювати основні положення шкільної реформи. Зокрема, висвітлено методологічні основи формування інноваційного учня, який повинен володіти певним набором якостей, що дозволять йому бути успішним у професійній діяльності. Представлено також методологічні основи підготовки інноваційного вчителя, здатного формувати інноваційного учня, забезпечувати реалізацію основних принципів педагогіки партнерства, зміну змісту його навчання із знаннєвого на компетентнісний відповідно до Концепції НУШ. Виокремлено роль інноваційних педагогічних технологій, зокрема, інформаційних, у становленні вчителя сучасної української школи.

Ключові слова: *Нова українська шакола (НУШ), вчитель нової української школи, інноваційний учень, педагогіка партнерства, компетентнісний підхід у навчанні, методи навчання, інформаційні технології навчання.*

Kryvonos Olha. Transformation of methodological fundamentals of professional training of the future teacher of the new ukrainian school (on the example of educational discipline «actual issues of innovative development of education»)

In the study based on the analysis of changes made to the functioning of general secondary education institutions in accordance with the Law of Ukraine «On Education», the characteristic of the transformations in the methodological foundations of training future teachers, who will have to implement the main provisions of school reform is presented. In particular, the methodological foundations of forming an innovative student, who must have a certain set of qualities, that will allow him to be successful in the future life are highlighted. The methodological foundations of training an innovative teacher capable of forming an innovative student, able to ensure the implementation of the basic principles of pedagogy of partnership, change the content of his education from knowledge to competence in accordance with the Concept of the new Ukrainian school are presented. The role of innovative pedagogical technologies, in particular, informational ones, in training a teacher of a modern Ukrainian school is singled out.

Keywords: *a teacher of a new Ukrainian school, an innovative student, pedagogy of partnership, a competence approach in teaching, teaching methods, information learning technologies.*

Постановка проблеми. Актуальні законодавчі зміни в системі освіти України вплинули не тільки на навчання учнів в новій українській школі, але й висунули значні вимоги до зміни процесу підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. Водночас, це зумовлює адаптацію багатьох напрямів підготовки майбутніх педагогів до умов роботи вчителя в новій українській школі.

У сучасній школі відбулося багато кардинальних змін: змінилася структура школи, зміст освіти на компетентнісний, запроваджено педагогіку партнерства, створюється нове освітнє середовище, в школі повинен працювати вмотивований і компетентний учитель, здійснюється орієнтація на учня і виховання на цінностях, запроваджується автономія школи.

Змінилася і мета повної загальної середньої освіти, що визначена Законом України «Про освіту» – це різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Всі ці зміни необхідно враховувати при організації навчання студентів педагогічного університету, які в перспективі будуть працювати в новій українській школі.

Але існує суперечність між зміненими вимогами до підготовки сучасного педагога і наявністю необхідних умов в закладах вищої педагогічної освіти для навчання вчителя, який зможе ефективно працювати в реформованій школі.

Отже, перед науковцями і науково-педагогічними працівниками стоїть невідкладна задача пошуку шляхів розв'язання зазначеної проблеми.

Нами досліджується один із шляхів підготовки студентів до роботи з учнями НУШ. Це зміни в методології підготовки майбутніх учителів, зокрема, на прикладі викладання дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти».

Вважаємо, що ця проблема є досить актуальною і потребує науково дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Зважаючи на актуальність проблеми, багато науковців досліджують різні напрями підготовки майбутніх вчителів до роботи в новій українській школі. Так, О. Савченко висвітлює питання модернізації початкової освіти в контексті сучасних викликів (Савченко, 2010), С. Сисоєва досліджує творчий розвиток фахівців в умовах магістратури (Сисоєва, 2014), теоретичні і методичні основи формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки представляє в своїх роботах К. Гнезділова (Гнезділова, 2014), Л. Хоружа досліджує інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін (Хоружа, 2018), теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури вивчає В. Кравченко (Кравченко, 2017). Н. Мирончук досліджує особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (Мирончук, 2018).

Враховуючи той факт, що у зв'язку з епідеміологічною ситуацією в Україні і світі, частина занять зі студентами проводиться дистанційно, багато науковців досліджують особливості професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання (Н. Глуховська, 2016), Г. Мурасова (Мурасова), та інші.

Цікаві ідеї висувають у своїх дослідженнях О. Акімова, О. Кузнецова, В. Одаренко (Акімова, 2018) стосовно питань формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутніх учителів у контексті інклюзивного освітнього простору початкової школи, а також Н. Гарань з особливостей підготовки магістрів спеціалізації «Педагогіка вищої школи» до науково-дослідної діяльності (Гарань, 2018).

Таким чином, можна сказати, що багато наукових досліджень присвячено підготовці майбутніх вчителів до роботи в умовах НУШ, але більшість з досліджень присвячено підготовці вчителів початкової школи, враховуючи, що реформа загальної середньої освіти почалася з цієї ланки.

З вересня 2021- 2022 навчального року нова українська школа почне працювати в базовій середній школі. У зв'язку з цим виникає багато нерозв'язаних питань, зокрема, і в підготовці вчителів базової школи у педагогічних університетах.

Метою дослідження є наукове обґрунтування трансформації методологічних основ підготовки вчителя НУШ, зокрема, на прикладі викладання дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти».

Виклад основного матеріалу

Дисципліна «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти» (АПРО) вивчається студентами Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка всіх спеціальностей освітнього рівня «магістр». Спрямована вона на формування здатності студентів використовувати у своїй педагогічній діяльності ті інноваційні перетворення, які постійно відбуваються в системі освіти, розуміння сутності інноваційних змін відповідно до нормативно-правових документів, які їх забезпечують, володіння принципами академічної доброчесності.

Зміст дисципліни охоплює багато аспектів інноваційних перетворень в системі загальної середньої освіти. На вивчення дисципліни навчальним планом відведено три кредити (90 годин), з яких по 14 годин – на лекції і семінарські заняття, 62 години – самостійної роботи студентів.

Метою вивчення зазначеної навчальної дисципліни ми визначили формування здатності студентів: виявляти широке коло проблем, що стосуються інноваційних змін в новій українській школі, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності загальної середньої освіти; вирішувати стратегічні завдання, що стоять перед національною системою середньої освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір; ставити мету та обирати ефективні шляхи її досягнення шляхом розуміння фундаментальних основ інноваційних перетворень та використання як теоретичних, так і практичних методів інноваційної педагогічної діяльності.

Кожний студент має можливість ознайомитися і усвідомити мету вивчення дисципліни у спілкуванні з викладачем під час лекцій і семінарських занять, а також ознайомившись з силабусом і робочою програмою дисципліни на сайті кафедри педагогіки та університету.

Враховуючи, що дисципліна вивчається студентами магістратури, уже дипломованими бакалаврами, ми намагаємося

використовувати методи навчання, спрямовані на розвиток їх творчого і критичного мислення, емоційного інтелекту, здатності до аналізу інформації і ситуації, готовності до інноваційної діяльності, орієнтованості на сьогодення і майбутнє.

Детальне ознайомлення з інноваційними перетвореннями системи загальної середньої освіти починається з вивчення законодавчих документів: Закону України «Про освіту»; Концепції «Нова українська школа»; Закону України «Про загальну середню освіту» та інших. Ця діяльність здійснюється студентами самостійно, враховуючи що на самостійне вивчення дисципліни відводиться більша частина навчальних годин. Але, з метою активізації їх пізнавальної діяльності і розвитку аналітичного і критичного мислення викладачем організовується обговорення результатів ознайомлення з документами в форумі дистанційного курсу з дисципліни на платформі MOODL. Студенти активно залучаються до обговорення, оскільки ця діяльність оцінюється викладачем як результат самостійної роботи.

На основі сформованих знань з основних інноваційних перетворень в системі загальної середньої освіти, нами організовується обговорення результатів цих змін. Вважаємо, що головним результатом запровадження концепції НУШ є формування випускника сучасної школи як інноваційної людини.

Шляхом евристичної бесіди, дискусії, загальними зусиллями студентів ми створюємо образ інноваційного учня. Цей образ є особистісним творчим продуктом студентів, створеним на основі їх знань з інноваційних тенденцій і змін не тільки освіти, але й інших напрямків життєдіяльності України і країн світу, їх аналітичного і критичного мислення.

Як приклад, можемо привести узагальнений образ інноваційного учня, створеного студентами. Вони вважають, що такий учень повинен уміти знайти взаєморозуміння з оточуючими. Студенти на основі власного досвіду стверджують, що у школі вивчають алгоритми, та жоден з них не може описати поведінку людини та особливості її світосприйняття. У результаті дехто з випускників після закінчення школи так і не вміє знаходити спільну мову зі сторонніми людьми, чим, власне, часто блокує свій шлях до кар'єрного зростання. Для ефективної комунікації необхідно вміти уважно слухати людей, поважати їхні

інтереси, сприймати їх такими, якими вони є, бути щирими та чесними, тримати своє слово тощо. Більшість студентів стверджують, що у формуванні навичок спілкування першочергову роль беруть на себе предмети гуманітарного спрямування. Але в процесі дискусії з іншими студентами і викладачем, доходимо висновку, що на всіх інших дисциплінах також необхідно викладачам формувати здатність до спілкування, яка є однією із ключових і наскрізних компетентностей учнів НУШ.

Крім того, студенти вважають, що інноваційний учень повинен уміти ставити запитання. Вони звертають увагу на те, що дітям властива вроджена допитливість: «Як?», «Навіщо?», «Чому?», «Коли?»... Батьки ледве можуть порахувати кількість адресованих їм запитань. Але, зі вступом до школи, у дитини чомусь зникає бажання ставити їх. Чому так відбувається? Справа не в тому, що школа дає відповіді на всі наявні запитання, випереджаючи їх виникнення. Справа в іншому – учень думає, що якщо він ставить запитання, значить він чогось не знає, а оскільки решта школярів мовчить, значить, вони розумніші. Тому учень воліє мовчати. Студенти погоджуються, що відсутність навичок ставити запитання негативно відбивається і під час подальшого навчання учнів в університетах, ускладнює їх адаптацію до системи навчання у вищому закладі освіти. Викладачам університету доводиться прикладати немало зусиль, щоб навчити студентів правильно ставити запитання.

Наступною якістю, якою студенти наділили інноваційного учня стала здатність приймати рішення й нести за них повну відповідальність.

Студенти акцентували увагу, що йдеться чи не про найголовнішу рису успішної людини, про яку, на жаль, майже забули в сучасній школі. У результаті в дорослому житті людина втрачає тисячі можливостей, просто побоявшись у потрібний час взяти на себе відповідальність і прийняти правильне рішення. Що вже говорити про взяття на себе відповідальності за вчинок, що має негативні наслідки.

З метою формування здатності студентів до трансформації знань у практичну ситуацію і її моделювання, викладач просить привести конкретний приклад із шкільного життя, який засвідчує можливість розвитку відповідальності учнів і здатності приймати рішення. Однією із наведених практичних ситуацій була така: скажімо, на

уроці біології, виконуючи лабораторну роботу «Вивчення клітини на прикладі шкірки цибулі», учень, налаштовуючи світло мікроскопа, надто низько опустив тубус, внаслідок чого роздавилося покривне скельце. Таким чином, кабінету біології завдано матеріальної шкоди. Учень злякався і не признався у скоєному. У кінці ж уроку чергові здають учителю обладнання й нізащо отримують зауваження. Чи можна розглянути цю ситуацію з позитивної точки зору для винуватця? Звичайно, так. Тепер учень точно знає, наскільки крихким є покривне скельце, засвоїв правила налаштування мікроскопа й наступного разу намагатиметься всіляко уникнути повторення ситуації. Якби учень прийняв рішення признатися що сталося, він міг би наголосити на власному досвіді іншим учням. Однак школяр нікому не зізнається, і тому його помилку повторять ще багато школярів. Цей приклад свідчить, що в учня не сформовано почуття відповідальності і він не вміє і боїться прийняти правильне рішення і повідомити про свою проблему. Студенти вказують на помилку вчителя, який не виявив винного і не намагався коректно сформувати у нього почуття відповідальності і здатності приймати правильне рішення в складній ситуації. У майбутньому житті відсутність такої якості не дозволить школяру бути успішним у різних областях життєдіяльності.

Ще важливою якістю інноваційного учня студенти відмічають здатність відстоювати свою позицію та правоту.

З метою формування аналітичного мислення студентам пропонується аргументувати свою думку і довести важливість зазначеної якості. Студенти стверджують, що з перших днів свого шкільного життя діти засвоюють прописну істину: «Учитель завжди правий». У результаті учень може бути не згодним з учителем, чи навіть виявляти в його роботі помилки, але мовчатиме про це. Адже суперечити вчителю – все одно, що сперечатися із Сенекою: його статус є беззаперечним. Тому учень стає пасивним, невпевненим, покірливим.

З метою виявлення шляхів формування здатності учнів відстоювати свою позицію та правоту, викладач на семінарському занятті з АПІРО організовує дискус між студентами, кожен із яких пропонує свій шлях і аргументує його. В результаті дискусії приходим до спільної думки, що формувати навички впевненого спілкування та навчити учнів відстоювати власні думки в прийнятній, толерантній

формі, можливо на будь-якому уроці за допомогою диспутів, дискусій, семінарів, публічних виступів.

Студенти виділяли також такі якості інноваційного учня як гнучкість, здатність швидко адаптуватися до різноманітних змін у житті, уміння вчитися і здатність навчатися протягом життя та інші. Необхідність зазначених якостей студенти аргументували конкретними прикладами, таким чином формуючи власну здатність до трансформації знань, аналітичного мислення, продукування нових ідей, здатності працювати в групі, вести дискусію, доводити свою правоту.

Але зрозуміло, що інноваційного учня може формувати тільки інноваційний учитель. Тому з метою розвитку особистого бачення головних якостей інноваційного вчителя, студенти отримували завдання створити власний портрет інноваційного вчителя і презентувати його на семінарському занятті. Під час презентації організовувалось обговорення кожного образу, шляхом ставлення запитань автору. Часто студенти просили порівняти створений портрет із власними якостями доповідача, виясняли над якими з них необхідно ще працювати майбутньому вчителю. Таким чином, удосконалювались такі якості студентів як здатність до аналізу отриманої інформації, здатність на основі цього аналізу сформулювати коректні запитання автору, дискутувати тощо.

Найчастіше в створених студентами портретах інноваційного вчителя зустрічались такі якості: готовність до прийняття і проектування професійних завдань; здатність до морального вибору в ситуаціях колізій; потреба в рефлексії і усвідомленому регулюванні своєї поведінки; спрямованість на саморозвиток; прагнення до вдосконалення свого творчого потенціалу; усвідомлення унікальності та неповторності себе та інших; соціальна і професійна активність; стійкість поглядів, переконань, смислів, здатність до постійного самовдосконалення і навчання тощо.

Студенти відмічають, що діти XXI століття – інші, тому їх повинні навчати вчителі XXI століття. Змінюється їх роль. За сучасними науковими даними вчитель виконує одночасно декілька ролей, зокрема: 1) коуча – того, хто допомагає досягти життєвої або професійної мети. Він сприймає людину такою, якою вона є насправді, а не оцінює її; 2) ментора – досвідченого і надійного товариша,

порадника, наставника (той, що є наставником); 3) тьютора – того, що індивідуально працює з інтересом дитини – виявляє освітні запити, проектує освітню діяльність, організує рефлексію, проектує наступні кроки в освіті; 4) новатора – педагога, який приносить в інтелектуальну освітню діяльність нові ідеї; 5) модератора – людини, яка проводить соціологічні дослідження, може бути ведучим фокус-групи, адміністратором форуму, чату, соціальної мережі в Інтернеті; 6) фасилітатора, який підтримує учня в його навчальній діяльності через педагогічну взаємодію, допомагає, надихає.

Тобто, сучасний вчитель повинен виконувати основне завдання освіти – не тільки давати теоретичні знання, які можна почерпнути з різноманітних джерел, зокрема, завдяки Інтернету, а навчити використовувати ці знання в реальному житті, для розв'язання різних життєвих проблем, формувати ключові та предметні компетентності, розвинути у дітей систему цінностей, систему людських відносин і вміння критично мислити.

Разом зі студентами приходимо до спільної думки, що викладач, який готовий до інноваційної діяльності повинен володіти такими професійними і особистісними якостями, що визначені науковцями: 1) усвідомлення цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; 2) врахування та розвиток індивідуальних здібностей учнів їх інтересів і потреб, потреб окремого учня та суспільства в цілому; 3) осмислена в контексті сучасності педагогічна позиція; 4) вміння відповідно до нововведень у науці і практиці по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання; 5) здатність вибудовувати цілісну освітню програму навчання і виховання, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; 6) вміння поєднання вчителем сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності; 7) здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей; 8) вміння продуктивно, нестандартно організувати і проводити навчання й виховання, забезпечуючи розвиток творчості дітей через використання інноваційних технологій; 9) застосування форм і

методів інноваційного навчання, яке передбачає врахування особистого досвіду і мотивів вихованців, використання доступних для дітей форм рефлексії та самооцінки; 10) адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців, здатність бачити позитивний розвиток учнів; 11) уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, в розвитку особистісних якостей вихованців; здатність і прагнення до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Особливий акцент студенти роблять на досконалому володінні кожним вчителем новими інформаційними технологіями. Для того, щоб мати можливість запропонувати учням вибір, в нагоді стане власний досвід і знання. Технології продовжують розвиватись, їх потрібно розуміти. Перевага в тому, що нові технології є новими як для новачків, так і досвідчених викладачів, тому необхідно постійно користуватись інформаційними ресурсами.

У процесі дискусії студенти роблять висновок, що до освітнього процесу необхідно вміти залучати смартфони, які часто відволікають учнів від занять.

Коли учні побачать свої пристрої в якості цінних інструментів, які підтримують знання (а не відволікають), вони самостійно почнуть їх використовувати з навчальною метою.

Вважаємо, що така творча діяльність зі створення портрету інноваційного вчителя, спонукає кожного студента до саморозвитку, до самовдосконалення, орієнтує на той шлях власного розвитку, який наблизить кожного із них до створеного ними образу.

Наступною зміною НУШ, з якою ознайомлювались студенти і яка обговорювалась на семінарських заняттях було запровадження педагогіки партнерства.

З метою подальшого розвитку вмінь студентів узагальнювати отриману інформацію, виділяти головне, їх пропонувалося представити основні положення педагогіки партнерства у вигляді структурної схеми. Студенти створювали ці схеми, а при обговоренні більш детально характеризували кожен із вимог. Так, наприклад, в одну із схем студентом було введено: доброзичливість і позитивне ставлення між учителем, учнями і батьками; прояв поваги до особистості кожного;

добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість їх виконання; розподілене лідерство, активність всіх учасників, дотримання права вибору; діалогова взаємодія і взаємоповага; дотримання принципів соціального партнерства (рівності сторін); довіра у відносинах (стосунках); обов'язкове виконання домовленостей.

Студенти відмічають, що важливою складовою педагогіки партнерства є здатність учителя продуктивно взаємодіяти зі своїми колегами, будувати свої відношення з колегами на засадах поваги і такту, готовності до співпраці, співтворчості, роботі в команді, професійного вирішення проблем, підтримки і допомоги, рефлексії результатів колективної праці, вираження вдячності, прогнозування та ініціювання партнерських стосунків з метою професійного зросту та збагачення освітнього середовища начального закладу.

Також портрет інноваційного вчителя доповнюється уміннями: налагоджувати стосунки з учнями, створювати теплу атмосферу любові і підтримки в навчально-виховному процесі; поважає особистість учня і створює умови для розвитку в ньому самоповаги та позитивного уявлення про себе; плекає кожну дитину до успіху, знаходить для неї стимулятори творчої активності, захоплює її процесом творчого пізнання, розвиває емоційний інтелект, застосовує нові навички мислення; використовує безліч методів для того, щоб самооцінка дитини була максимально висока і при цьому ґрунтувалася на її реальні досягнення; чуйний, дбайливий, товариський; хороший слухач; є хорошим прикладом для наслідування.

Детальна характеристика кожної якості в процесі евристичного діалогу студентів і викладача формували в майбутніх педагогів здатність кожному особисто у майбутньому реалізовувати основні принципи педагогіки партнерства, що є дуже важливою умовою реформування сучасної школи.

Однією із провідних змін у новій українській школі є зміна змісту освіти з теоретичного на компетентісний.

Виясняємо зі студентами, що компетентнісний підхід відрізняється від традиційного тим, що у традиційній системі формуються знання, уміння і навички, а компетентнісний підхід передбачає їх єдність, формування здатності учнів використовувати їх у різних життєвих ситуаціях.

Акцентуємо увагу, що компетентнісний підхід передбачає зміну характеру змісту освіти на активний, спрямовує освітній процес закладу загальної середньої освіти на практичний характер.

В евристичному діалозі виявляємо зі студентами переваги компетентнісного підходу над традиційним. Приходимо до висновку, що сформованість в інноваційного учня, зокрема, ключових компетентностей забезпечує їх здатність: навчатися протягом всього життя; швидко адаптуватися до змін соціального середовища і власного життя; використовувати свої знання і вміння для розв'язання різноманітних завдань і проблем; швидко здобувати нові знання, нову інформацію, її трансформувати; забезпечувати особистісний ріст; бути конкурентоспроможним і успішним.

Концепція «Нова українська школа» декларує десять ключових компетентностей, якими повинен володіти кожен учень і які фактично характеризують різноманітну, значно ширшу реалізаційну здатність особистості. Для повноцінності результатів освіти важливо не тільки знати, що і як робити, але й хотіти робити (ставлення), знаходити нестандартні рішення (проектування), взаємодіяти і досягати консенсусу з іншими (діалогізування) тощо.

Акцентуємо увагу студентів, що ключовими ці компетентності є тому, що вони наскрізні, тобто повинні формуватися викладачами кожної дисципліни, незалежно від спеціальних (предметних) компетентностей.

Зокрема, до таких компетентностей віднесено десять.

Перша компетентність – це спілкування державною мовою. Сюди входить: вміння правильно і грамотно, усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, погляди, факти. Студенти зазначають, що у сучасному світі ці навички дозволять правильно себе «презентувати» у суспільстві, отримати престижну роботу, відповідати статусу «українця». Формується вона за допомогою не тільки уроків української мови, де учнів навчаються правильно володіти рідною мовою, а й на всіх інших дисциплінах. Студенти розуміють і стверджують, що кожен учитель повинен досконало володіти державною мовою і прищеплювати своїм прикладом любов до неї. Наприклад, на уроках української мови учні вчать правила для грамотного оформлення мовленнєвого висловлювання, а на уроках літератури відбувається поповнення

активного і пасивного словника через читання творів видатних українських письменників. Отже, вільно володіти українською мовою означає бути освіченою людиною, патріотом. Наша мова є солов'їною. Студенти зазначають, що необхідно в кожного учня плекати почуття гордості, що він українець, адже Батьківщину як і батьків не вибирають.

Друга компетентність – це математична. Розвиток логічного та алгоритмічного мислення дозволить вирішувати різні математичні дії у різних сферах життя: у побуті, в спорті, у магазині тощо. Формується вона протягом усього навчання в школі. Математика є одним із найважливіших предметів, який розвиває всі мисленнєві операції: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, порівняння, класифікацію. Знання з математики повинні бути обов'язково, тому що це основа життя в суспільстві – вміти рахувати гроші і не лише їх, вирішувати прості приклади і задачі, знати таблицю множення і ділення, вміти додавати і віднімати, наприклад, для того, щоб правильно порахувати здачу в магазині тощо. Крім того, логічне мислення може розвиватись не тільки на уроках математики, а і на багатьох інших. Кожен вчитель повинен про це пам'ятати. Студенти це зазначають у своїх судженнях під час евристичного діалогу.

Третя компетентність – це іноземні мови. Перш за все, це англійська мова, адже вона є всесвітньою, бо за допомогою неї спілкуються різні країни між собою. Знання цієї мови забезпечить в подальшому можливість спілкуватися за кордоном з іноземцями. На комп'ютері, телефоні іноді приходять оновлення англійською мовою, назви різних пропозицій, магазинів, інструкції техніки, інформаційні джерела, спілкування з іноземцями в інтернеті та інше. Формується на уроках англійської мови.

Інформаційно-цифрова компетентність забезпечує навчання учня працювати з комп'ютером, адже зараз вся інформація зберігається в електронному вигляді. Учень має знати як знайти ту чи іншу інформацію, редагувати її, роздрукувати. Написання повідомлень, рефератів у школі, курсових, дипломних робіт, статей – в університеті. Наше життя пов'язане з комп'ютером. На уроках інформатики учнів вчать як правильно користуватися різними програмами і комп'ютером в цілому. Студенти зазначають, що Інформаційно-цифрова компетентність

формується на всіх дисциплінах, де використовуються інформаційні технології, а вони зараз повинні використовуватись на всіх уроках.

Компетентності у природничих науках і технологіях. Їх основу складають такі шкільні предмети, як: біологія, хімія, фізика, астрономія, географія. Ці науки забезпечують наукове розуміння природи, сучасних технологій. Вони дозволять сформувати в учня уміння спостерігати, аналізувати, проводити експерименти, збирати дані – формують науковий світогляд і вміння застосовувати наукові методи.

Обізнаність та самовираження у сфері культури. Знання української культури дозволяє учню зрозуміти саму суть українців, їхній дух, адже в творах мистецтва можна «проглянути» історію нашого народу. Формування мистецьких смаків, самовираження себе у мистецтві, розуміння власної національної ідентичності та повага до інших культур світу відбувається на уроках музики, малювання, літератури та всіх інших. На уроках в учнів формують власне бачення мистецтва та вміння його розуміти як у скульптурах, живописі, музиці, творах та віршах українських творців, так і зарубіжних. Кожна людина може виражатися за допомогою будь-якого виду мистецтва, найважливіше, щоб вона була духовно і культурно багатою.

Екологічна грамотність і здорове життя. Здоров'я потрібно берегти з молодю. Учні не завжди розуміють цей вислів доти, доки самі не стануть дорослими. На уроках з усіх дисциплін вчителю потрібно постійно нагадувати про здоровий спосіб життя і його важливість, «навіювати», переконувати. Студенти стверджують, що їх життєвий досвід підказує, що найпотужнішим чинником у цьому процесі є власний приклад вчителя і акцентують увагу, що якщо цього не робити, то буде «рости хворобливе покоління», яке зашкодить не лише собі, а й своїм майбутнім дітям.

Соціальна та громадянська компетентності. Проблема більшості людей у сучасному суспільстві – це невміння виховано поводити себе в соціумі, вирішувати конфліктні ситуації спокійним, мирним способом, а також байдужість людей до проблем громадськості. Вони вирішуються шляхом привчання учнів до громадських робіт, безкорисливої допомоги нужденним, вирішення конфліктів без лайливих слів, образ. Школа це забезпечує частково, тому що вирішальну роль в цьому відіграє сімейне

виховання: для учня є прикладом стосунки між батьками, вирішення їхніх спорів, їхня громадянська позиція й активність.

Ініціативність і підприємливість інноваційного учня полягає у вмінні не боятися поділитися своєю ідеєю з іншими, бути рішучим, впевненим, цілеспрямованим. Але іноді через насмішки однолітків деякі учні не хочуть висловлювати власну думку. Потрібно, щоб учитель і батьки учня його підтримували, тоді він буде відчувати себе більш впевнено. Виконання на уроках творчих завдань однозначно дозволяє формувати ініціативу.

Остання компетентність, найважливіша, без неї не будуть формуватися всі інші – це вміння вчитися впродовж життя. Якщо учень звикне до того, що не потрібно вчитися, докладати зусиль, пізнавати щось нове, то і виховається, як поганий і лінивий спеціаліст, який не займається самоосвітою по своєму напрямку. Вміння шукати, засвоювати, застосовувати нові знання, оцінювати власні результати навчання – це завдання кожного вчителя з будь якої дисципліни. Студенти в діалозі приходять висновку, що самому вчителю потрібно постійно вдосконалюватися, щоб формувати аналогічну компетентність в учнів.

На основі аналізу змісту ключових компетентностей, визначених Концепцією НУШ, виявляємо зі студентами проблеми, що стоять перед школою і кожним викладачем, які необхідно розв'язати, щоб забезпечити формування зазначених компетентностей. Шляхом продуктивного обговорення і дискусії приходимо до висновку, що необхідно змінювати цілі навчання, удосконалювати зміст з кожної дисципліни, змінювати навчально-методичне забезпечення кожної дисципліни, зокрема, необхідні нові підручники, методичні посібники для вчителів, нове інформаційне забезпечення тощо. Але найголовніше, що відмічали студенти, це готовність кожного вчителя до реалізації компетентнісного підходу. Студенти вказували на недостатню підготовку їх до такої діяльності, перш за все, у зв'язку з малою кількістю, на їх думку, годин навчальної і виробничої практики безпосередньо в школі під час навчання в педагогічному університеті.

Зважаючи на те, що дисципліна «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти» викладається студентам освітнього рівня магістр, важливою складовою її вивчення є формування в них дослідницької компетентності.

Однією з вимог освітньо-професійної програми підготовки студентів будь-якої спеціальності є розвиток дослідницьких компетентностей. Викладач в очах студентів виступає як науковець з певної галузі знань, який не тільки знайомить їх з інноваційними перетвореннями в освітній галузі, а й сприяє становленню студентів як науковців, розвитку їх творчого мислення, наукового світогляду.

Метою такої діяльності є розвиток здатності майбутнього педагога в умовах побудови нової національної системи освіти, оновлення змісту, форм і методів роботи з впровадження досягнень педагогічної науки, прогресивної педагогічної практики, здійснювати власне наукове педагогічне дослідження і запроваджувати його результати в освітній процес.

Однією із форм творчої дослідницької роботи є створення студентами власного освітнього творчого продукту у вигляді проекту школи майбутнього або університету майбутнього імені А. С. Макаренка, який передбачає глибокий аналіз сучасного стану відповідних суспільних інститутів на основі аналізу наукової літератури і власних спостережень, а головне створення власного образу інноваційного закладу із науковою аргументацією ефективності запропонованих змін.

Вважаємо, що така форма навчання сприяє розвитку аналітичного, творчого і критичного мислення студентів, їх дослідницьких компетентностей.

Організовуючи навчальну науково-дослідну роботу студентів, звертаємо увагу на дотримання академічної доброчесності.

Акцентуємо увагу на «Положення про систему забезпечення академічної доброчесності у освітньо-науковій діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка», що ухвалене рішенням вченої ради університету протокол № 12 від 18 червня 2020 року.

Відповідно цього документу дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти передбачає:

- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;

- надання достовірної інформації про результати власної навчальної, наукової, творчої діяльності, використанні методики досліджень і джерела інформації;

- самостійне виконання завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей).

У разі наявності плагіату в будь-яких видах робіт здобувача вищої освіти описуються дії викладача та здобувача вищої освіти.

За порушення правил академічної доброчесності здобувачі освіти можуть бути притягнуті до таких форм відповідальності:

- зниження результатів оцінювання контрольної роботи, іспиту, заліку тощо;

- повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми;

- призначення додаткових контрольних заходів (додаткові індивідуальні завдання, додаткові контрольні роботи, тести тощо);

- повторне проходження оцінювання (проміжного та підсумкового контролю);

- повторне проходження курсу з навчальної дисципліни;

- відмова у наданні позитивного висновку про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації;

- відмова у призначенні академічної стипендії;

- позбавлення академічної стипендії;

- позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання;

- попередження;

- доведення інформації до правоохоронних органів (якщо дії з вчинення обману містять ознаки складу кримінального правопорушення, у випадку вчинення хабарництва);

- зниження результатів оцінювання кваліфікаційної роботи;

- повторне виконання окремого розділу (розділів) кваліфікаційної роботи.

- відрахування з Університету.

Знання цього положення має важливе значення в організації проведення наукового дослідження і представлення його результатів магістрами.

Одним із напрямів інноваційних змін в системі освіти, яку ми обговорюємо зі студентами, є інноваційні педагогічні технології, зокрема, дистанційне навчання. Це пов'язано, насамперед, з його активним використанням закладами освіти у зв'язку з епідеміологічною ситуацією.

Метою такого обговорення є не тільки виявлення особливостей такого навчання, але й активізації пізнавальної діяльності студентів із цієї теми, розуміння її важливості у їх майбутній професійній діяльності.

Студенти самостійно визначають, що для того, щоб мати можливість запропонувати учням вибір, в нагоді стане власний досвід і знання. Технології, зокрема, і дистанційна, продовжують розвиватись, в них потрібно розумітись. Перевага в тому, що нові технології є новими як для новачків, так і досвідчених викладачів. Тому всім викладачам необхідно їх вивчати, користуючись різними джерелами, зокрема і сайтами, як наприклад, <http://www.lynda.com>, який має багато ресурсів для вивчення нових технологій.

Студенти ділились власними думками і досвідом із використання інформаційних технологій.

Так, одна із студенток запропонувала власне бачення інноваційного вчителя, компетентного в інформаційних технологіях. Вона дала такі поради:

1) ведіть блог як для учнів, так і для вчителів. Надзвичайно важливо писати для реальної аудиторії і бачити їхню цифрову присутність. Питання, чи бути блогу, чи ні, більше не має стояти перед нами;

2) йдіть в онлайн. Ще один важливий пункт для зменшення паперової роботи – організувати навчальні матеріали для своєї діяльності на своєму власному веб-сайті. Давайте посилання на онлайн ресурси і пропонуйте дискусії онлайн. На відміну від паперової роботи це дозволяє учням обмінюватися думками і ресурсами у більш організованій формі;

3) співпрацюйте. Технології дозволяють співпрацювати з іншими вчителями та учнями. Створення цифрових ресурсів, презентацій та проектів разом з іншими педагогами і учнями зробить діяльність у класі реальною. Співпраця повинна виходити за рамки спільного використання документів за допомогою електронної пошти або створення PowerPoint презентації. Багато великих ідей ніколи не виходять

за рамки розмови або паперу, що є великою втратою! Співпраця в глобальному масштабі може змінити весь наш досвід!;

4) використовуйте Twitter. Участь у Twitter-чаті є найбільш дешевим і ефективним способом організувати свою власну аудиторію, що залишатиметься в курсі досліджень, ідей і питань у певній галузі. Ми можемо рости професійно і розширювати наші знання, якщо щодня розмовляємо про свою працю;

5) залучайте однодумців. Знову ж таки, сьогоденні інструменти дозволяють зв'язатись із будь-ким у будь-якому місці, у будь-який час. У вас є питання до експерта або колеги? Просто підключіть їх за допомогою соціальних медіа!;

6) застосуйте проектно побудоване навчання. Сьогодні учні мають доступ до оригінальних документів, текстів, експертів зі всього світу, а також однодумців, що вивчають такий самий предмет в іншому кутку світу. Вони повинні розвивати в собі здатність критично мислити та ставити правильні запитання, проводити дослідження, контактувати з експертами та створювати проекти, користуючись ресурсами, що вже є у них в руках. Усе чого потрібно їм від учителя – це супровід!;

7) будуйте позитивну поведінку онлайн. Це може видаватись очевидним, але для сьогоденних учителів важливо моделювати, як правильно використовувати соціальні медіа, як виробляти і публікувати цінний контент, як організувати спільне використання ресурсів онлайн. Підтримання професійної поведінки і в класі, і онлайн допоможе побудувати позитивну поведінку учнів;

8) програмуйте. Це може здатися складно, але кодування – не що інше, як певний рівень грамотності в наш час. Як олівець або ручка були “інструментами” ХХ століття, сьогодні вчитель повинен вміти працювати з сьогоденнього ручкою і олівцем, тобто, комп'ютером. Програмування дуже цікаво вивчати. Коли напишеш сторінку на HTML – дивовижні почуття! Знову ж таки, це lynda.com чудовий ресурс, щоб почати програмувати!;

9) будьте інноваційними. Розширюйте вашу скриньку інструментів і спробуйте нові способи викладання, яких ви ще не пробували – навчайте за допомогою соціальних медіа, замініть підручники на веб-матеріали. Не заради самих ресурсів, а заради учнів!

Студентка зазначила, що з тих пір, як вона почала використовувати TED-ролики і робити власні події на основі цих відео, її учні стали давати їй більш позитивні відгуки. Вони люблять використовувати Facebook для обговорення та анонсів з класу. Вони цінують новинки – не нові інструменти, але нові, більш продуктивні і цікаві способи їх використання.

З цих порад видно, що студентка має викладацький досвід та інноваційний світогляд, яким бажає поділитися з іншими.

Використовуючи дистанційну форму навчання, ми намагаємося активізувати пізнавально-творчу активність студентів шляхом залучення їх до обговорення проблем інноваційного розвитку освіти в форумах, чатах, zoom конференціях, шляхом створення особистісних творчих продуктів, дискусій, проблемних ситуацій тощо.

Висновки. Таким чином, на основі теоретико-методологічного аналізу наукової педагогічної літератури, нормативно-правових документів, конструктивного аналізу досвіду викладання дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти», можна зробити деякі узагальнення.

1. На основі аналізу змін, що внесені до функціонування закладів загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», представлено характеристику змін в методологічних основах підготовки майбутнього вчителя, якому необхідно буде втілювати основні положення шкільної реформи.

2. Висвітлено методологічні основи формування інноваційного учня, який повинен володіти певним набором якостей, що дозволять йому бути успішним у професійному житті.

3. Представлено методологічні основи підготовки інноваційного вчителя, здатного формувати інноваційного учня, забезпечувати реалізацію основних принципів педагогіки партнерства, зміну змісту його навчання в педагогічному університеті і школі із знанневого на компетентнісний відповідно Концепції НУШ.

4. Проаналізовано особливості використання інформаційних технологій в сучасній освіті.

Перспективним може стати вдосконалення методики викладання дисциплін в педагогічному університеті з метою

підготовки майбутніх вчителів, здатних реалізувати в закладі загальної середньої освіти основних положень Концепції НУШ.

ЛІТЕРАТУРА

- Акімова, О. (2018) Формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутніх вчителів у контексті інклюзивного освітнього простору початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали II всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції (Бердянськ, 14 вересня 2018 р.)*. Бердянський державний педагогічний університет, 31 – 34.
- Гарань, Н. (2018) Підготовка магістрів спеціалізації «Педагогіка вищої школи» до науково-дослідної діяльності. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали II всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Бердянськ, 14 вересня 2018 р.)*. Бердянський державний педагогічний університет, 47 -52.
- Гнезділова, К. М. (2014) *Теоретичні і методичні основи формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти). Черкаси.
- Глуховська, Н. А. (2016) Проблеми і перспективи дистанційного навчання в системі підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2*, 67-71.
- Дубровська, Л. О. (2019) До питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти. *Молодий вчений, 5.2 (69.2)*, 52 – 55.
- Кравченко, В. М. (2017) Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Запоріжжя.
- Мирончук, Н. М. (2018) Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи»). *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky, 3 (6)*, 99-103.
- Мурасова, Г. Є. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання. Режим доступу: http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe2_murasova.htm
- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.* URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 21.04.2018).
- Савченко, О. Я. (2010) Модернізація початкової освіти в контексті сучасних викликів. *Paradygmaty oswiatowe i edukacja nauczycieli. Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN. Warszawa Krakow: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji*, ss. 24-28.
- Сисоєва, С. О. (2014) Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури. К.: Едельвейс.
- Хоружа, Л. Л. (2018) Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова*, ss. 40 – 58.

Олена Мартиненко

ORCID 0000-0002-8287-0573

Інна Шищенко

ORCID 0000-0002-1026-5315

Ярослав Чкана

ORCID 0000-0003-3667-3584

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/271-293

ЦИФРОВІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЯК ВИМОГА КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

У роботі представлено теоретичне обґрунтування впровадження цифрових інновацій у підготовку майбутніх учителів математики як вимоги Концепції Нової української школи. Виявлено вплив основних нововведень концепції на професійну діяльність учителя математики, визначена сутність цифровізації сфери професійної освіти майбутніх учителів математики та її основні напрями. Показано необхідність опанування цифровим підходом до управління освітнім процесом у сучасних умовах. Продемонстровано реалізацію ідеї цифровізації навчання студентів математичних дисциплін на прикладі використання системи управління навчанням Moodle.

Ключові слова: інформатизація освіти, цифровізація, цифрова грамотність, Нова українська школа, вчитель математики, професійна підготовка, інформаційно-освітнє середовище.

Martynenko Olena, Shyhenko Inna, Chkana Yaroslav. Digital innovations in the professional training of future teachers of mathematics as a requirement of the "New Ukrainian school"

The article presents a theoretical justification for the introduction of digital innovations in the training of future teachers of mathematics as a requirement of the Concept of the New Ukrainian School. The influence of the main innovations of the concept on the professional activity of mathematics teachers is revealed, the essence of digitalization of the sphere of professional education of future mathematics teachers and its main directions is determined. The necessity of mastering the digital approach to the management of the educational process in modern conditions is shown. The realization of the idea of digitalization of teaching students of mathematical disciplines on the example of using the learning management system Moodle is demonstrated.

Key words: informatization of education, digitalization, digital literacy, New Ukrainian school, mathematics teacher, professional training, information-educational environment.

Постановка проблеми. Адаптація освітнього процесу до викликів майбутнього передбачає необхідність забезпечення усіх сфер цифрової економіки кадровими ресурсами, які мають систему

розвинених навичок, умінь і компетентностей в області інформаційно-цифрових технологій. Очевидно, що зростання цифровізації та технологізації буде потребувати в найближчому майбутньому велику кількість фахівців ІТ-сфери, і з плином часу володіння навичками використання цифрових технологій стане необхідним, базовим умінням кожного молодого фахівця. Державна політика в сфері розвитку освіти націлює освітні організації на системний підхід до забезпечення якісної підготовки учнів як грамотних користувачів інформаційних пристроїв і технологій, здатних здійснити швидкий стрибок нашої країни в «цифрове» майбутнє.

Міністерством освіти і науки України розроблено концепцію «Нова українська школа», яка містить засади реформування середньої освіти відповідно до провідних тенденцій розвитку сучасного інформатичного суспільства. Перед закладами освіти постають завдання формування та розвитку у молоді вмінь навчатися впродовж життя, здійснювати пошук творчих ідей та нових знань, застосовувати набуті знання при знаходженні оптимальних та ефективних шляхів вирішення життєвих та професійних проблем, використовувати інформаційні та цифрові технології, діяти спільно в команді, комунікувати в багатокультурному середовищі тощо.

Тенденції інформатизації та цифровізації усіх сфер діяльності, зокрема й у галузі математичної освіти, визначають акценти у професійній підготовці майбутніх учителів математики. Відповідно, й галузь їх професійної підготовки має швидко реагувати на замовлення суспільства у вигляді Концепції Нової української школи.

В умовах упровадження цієї концепції професійна підготовка майбутніх учителів математики потребує низки перетворень, серед яких провідне місце посідають цифрові інновації та інтеграція інформаційно-освітнього середовища ЗВО зі спеціалізованим програмним забезпеченням. Усе зазначене актуалізує потребу в удосконаленні процесу професійної підготовки вчителів математики.

Аналіз актуальних досліджень. У цілому реформування професійної підготовки майбутніх учителів математики ґрунтуються на Конституції України, законі України «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Державній програмі «Вчитель», Концепції Нової української школи

тощо, а цифровізація професійної підготовки регламентована законом України «Про Національну програму інформатизації» (2016); Постановою Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Реформи галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України» (2016); Стратегією розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013), іншими державними програмами та документами.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя у сучасних умовах вивчали вітчизняні та зарубіжні дослідники: В. Андрущенко (Андрущенко, 2015), І. Богданова (Богданова, 2003), М. Воронка (Воронка, 2003), М. Гриньова (Гриньова, 2001), О. Дубасенюк (Дубасенюк, 2011), І. Зязюн (Зязюн, 2011), Г. Ісаєва (Ісаєва, 1991), В. Кремень (Кремень, 2104), Н. Кузьміна (Кузьміна, 1989), З. Курлянд (Курлянд, 1992), Г. Шульга (Шульга, 2007), В. Ягупов (Ягупов, 2002), О. Семеніхіна (Семеніхіна, 2017), О. Семеног (Семеног, 2005) тощо. Професійній підготовці вчителя математики присвячені дослідження Г. Бевза (Бевз, 2009), К. Гнезділової (Гнезділова, 2006), В. Жукової (Жукова, 2009), Л. Кудрявцева (Кудрявцев, 2008), В. Моторіної (Моторіна, 2005), В. Нічишиної (Нічишина, 2008), Н. Тарасенкової (Тарасенкова, 1988), З. Слєпкань (Слєпкань, 1983), Ю. Триуса (Триус, 2005), М. Шкіля (Шкіль, 1984), О. Семеніхіної (Семеніхіна, 2017), А. Теплицької (Теплицька, 2017), Г. Михаліна (Михалін, 2003).

Аналіз наукових праць з тем, дотичних до проблеми цифровізації професійної освіти, засвідчив наявність наукових результатів у таких напрямках: технологізація професійної освіти (О. Набока (Набока, 2012), О. Пехота (Пехота, 2007), С. Сапожніков (Сапожніков, 2014) та ін.), упровадження дистанційних (В. Биков (Биков, 2005), В. Кухаренко (Кухаренко, 2016), Б. Шуневич (Шуневич, 2008), А. Андрєєв (Андрєєв, 2013), Є. Полат (Полат, 2006), П. Федорук (Федорук, 2009), Г. Козлакова (Козлакова, 2002), В. Гриценко (Гриценко, 2004), П. Стефаненко (Стефаненко, 2002) та ін.), мобільних (Куклев, 2010), Н. Рашевська (Рашевська, 2011), Дж. Еттевел (J. Attewell) (Attewell, 2005)), електронних (В. Биков (Биков, 2016), А. Кудін (Кудін, 2014), М. Рафальська (Рафальська), В. Стрельников (Стрельников, 2017), О. Семеніхіна (Семеніхіна, 2016), Т. Хаг (T. Hug, 2006)), інтернет-технологій (А. Кудін (Кудін, 2014), Н. Носов (Носов, 2000), А. Хуторской (Хуторський, 2000) та ін.) навчання.

За результатами узагальнення наукових розвідок можна стверджувати, що саме технологізація і цифровізація суспільства створюють нове бачення освітніх результатів та можуть стати основою розвитку професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Слід зазначити, що в згаданих та інших, дотичних до проблеми роботах, пропонується пошук різних шляхів, засобів, методів і форм організації навчальної діяльності майбутніх фахівців, які сприятимуть ефективному формуванню їх цифрової компетентності, але немає єдиного підходу до реалізації цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Отже, потребує дослідження проблема ефективної підготовки вчителів фізико-математичних спеціальностей по формуванню у них цифрової компетентності і нового цифрового педагогічного мислення для розвитку творчої особистості та досягнення кращих результатів у вирішенні стандартних і нестандартних ситуацій навчальної й професійної діяльності.

Крім того, цифрові інновації у професійній підготовці майбутнього вчителя математики повинні бути направлені на допомогу учням в усвідомленні важливості математичних знань, умінь, навичок, методів та формування у них здатності реалізувати свої творчі можливості.

Мета дослідження – виявити вплив основних нововведень Концепції Нової української школи на діяльність учителя математики, розкрити сутність цифровізації професійної підготовки майбутнього вчителя математики для реалізації цієї концепції та висвітлити особливості її впровадження в навчальний процес.

Методи дослідження. Теоретичні методи: системний аналіз наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури; узагальнення та систематизація теоретичних відомостей щодо цифровізації підготовки майбутніх учителів математики. Емпіричні методи: визначення доцільності цифровізації у процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики за допомогою анкети. Учасники: експериментальну групу становили 38 вчителів математики м. Суми та Сумської області і 46 студентів фізико-математичного факультету. Від усіх учасників була отримана поінформована згода на участь у цьому дослідженні.

Виклад основного матеріалу

1. Освітні нововведення Концепції Нової української школи та їх вплив на діяльність учителя математики

В основу сучасних освітніх нововведень покладена формула Нової української школи, основними компонентами якої є новий зміст і структура, педагогіка партнерства, сучасне освітнє середовище, орієнтація на учня, вмотивований учитель тощо.

Відповідно до «Рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (Рекомендація) у Концепції Нової української школи визначено ключові компетентності, розвиток яких сприятиме успішній самореалізації особистості, здійсненню ефективної навчальної та професійної діяльності (рис. 1).

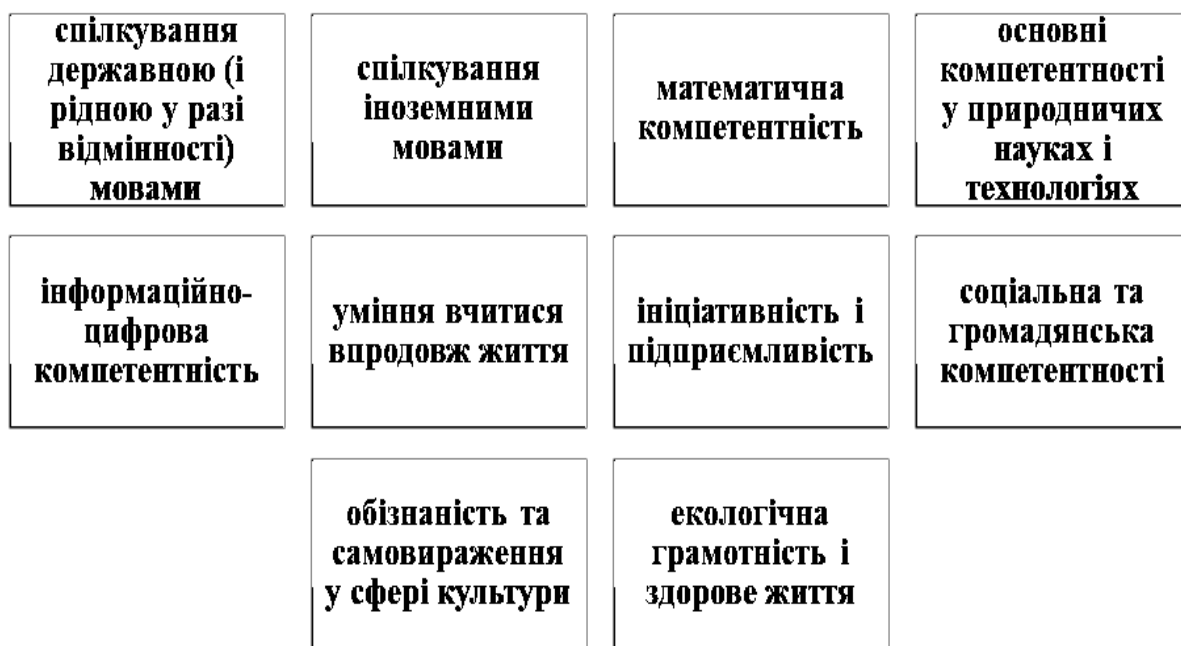


Рис. 1. Ключові компетентності Концепції «Нової української школи»

Сучасні освітні нововведення передбачають, що вчитель Нової української школи має бути готовий до реалізації таких положень (рис. 2) (Гриневич, 2016):

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

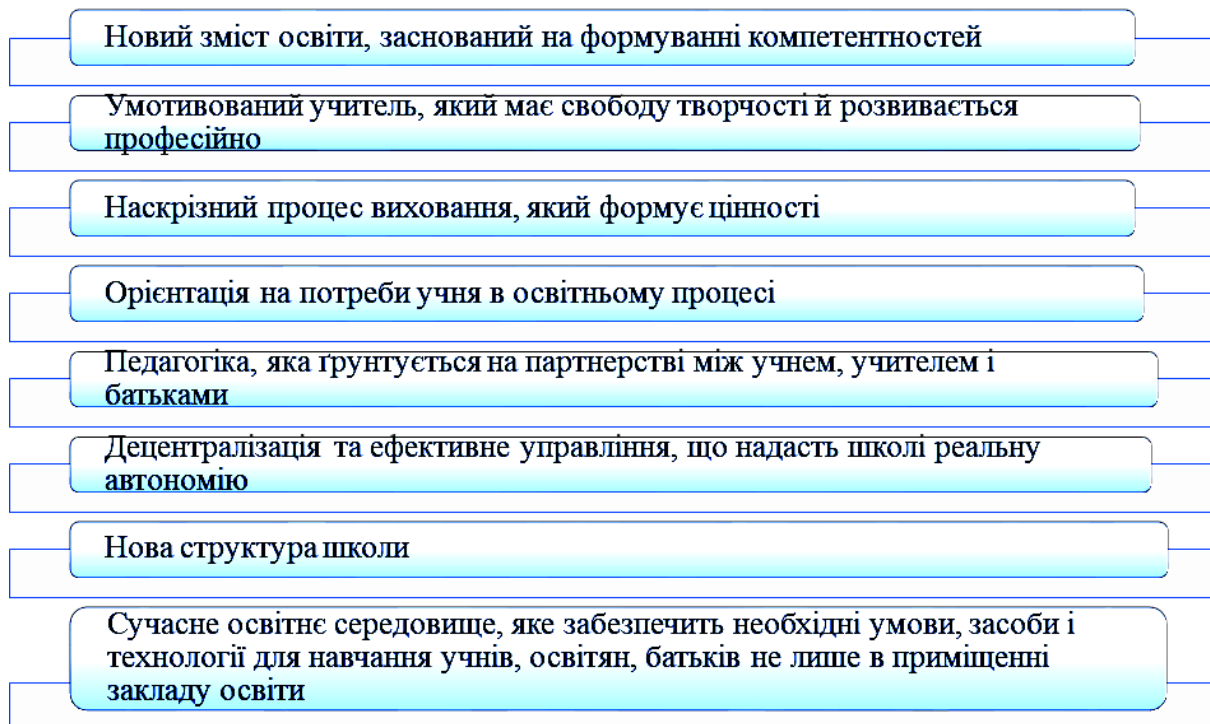


Рис. 2. Освітні нововведення Нової української школи

Нова українська школа має працювати на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу представлені на рис. 3.

- *повага до особистості*
- *доброзичливість і позитивне ставлення*
- *довіра у відносинах*
- *діалог-взаємодія-взаємоповага*
- *розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків)*
- *принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)*

Рис. 3. Принципи Нової української школи

Основними чинниками педагогіки партнерства є спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, які виступають рівноправними учасниками освітнього процесу, є об'єднаними спільними цілями та прагненнями, а також зацікавленими та відповідальними за результат діяльності. Цінності та принципи педагогіки партнерства в сукупності з компетентнісним підходом є основою сучасної державної освітньої та кадрової політики; вони

визначають стратегію розбудови Нової української школи, оновлення стандарту освіти та реформування системи професійної підготовки вчителя. Упровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти на практиці реалізує принцип дитиноцентризму і максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси.

У контексті такого підходу до становлення Нової української школи у дослідженні Т.В. Шулик, О.О. Новікова та С.В. Воліка (Шулик, 2017) сформульовано рекомендації для вчителів математики, упровадження яких буде доцільним для реалізації зазначеної Концепції (рис. 4).

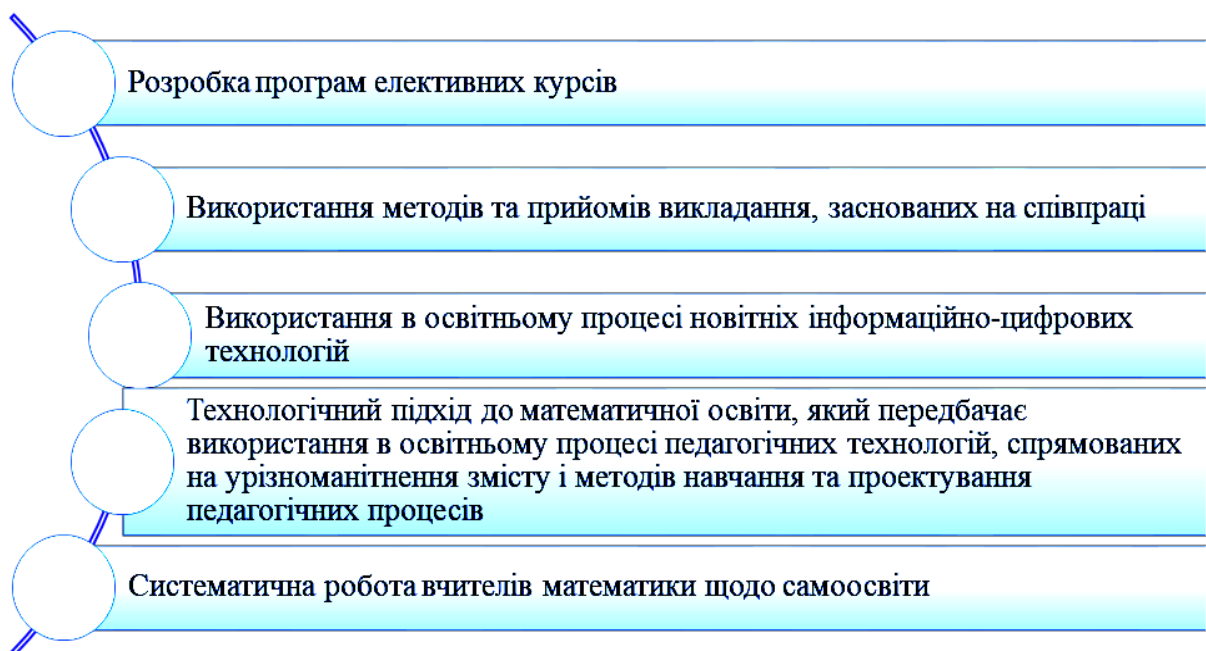


Рис. 4. Рекомендації для вчителів математики Нової української школи (за Т.В. Шулик, О.О. Новіков та С.В. Волік)

На нашу думку, ці рекомендації слід доповнити положеннями, які враховують особливості фізіологічного та психологічного розвитку сучасних учнів, зокрема, дітей покоління Z.

В епоху високих технологій і автоматизації значна кількість звичних людям процесів вимагають від них нових навичок та вмінь. Пояснюючи цей факт, професор Мельбурнського університету Патрік Гріффін говорить про революційні зміни, які відбулися в 50-60-х рр. ХХ століття у зв'язку з винайденням комп'ютера. Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій назавжди змінив більшість процесів людської діяльності. Він привів до появи нових засобів, механізмів і

технологій праці, а також засобів навчання та способів мислення. Швидке оновлення цифрових та інформаційних технологій зумовило те, що сучасні школярі часом краще за своїх учителів володіють високотехнологічними пристроями. В результаті цих процесів акцент у роботі вчителя поступово переноситься з передачі певних знань на допомогу учням навчатися (Хайрутдинов).

Американський дитячий психолог Ш. Постник-Гудвін (Сапа, 2014) визначає такі особливості розвитку дітей покоління Z (рис. 5).



Рис. 5. Психологічні характеристики покоління Z

Поради сучасним учителям щодо побудови освітнього процесу учнів покоління Z дає експерт у сфері освіти Дж. Коатс (Коатс, 2011) (рис. 6).

О. Штурвало (Покоління) запропонував принципи, які потрібно враховувати при організації освітнього процесу дітей покоління Z.

Принцип супермена. Основою мотивації для навчання є інтерес. Дитина може швидко і якісно виконувати декілька завдань одночасно, але тільки ті, сутність яких розуміє. Постановку завдання потрібно робити опосередковано, з вживанням займенника «Ми», при цьому чітко формулювати мету та визначати алгоритм його виконання.

Принцип правил гри. Для якісного та вчасного виконання завдання учням покоління Z важливо знати конкретний термін роботи та дії вчителя в разі його невиконання. При цьому вчитель

допомагає учням виконувати завдання, він виступає як консультант, порадник.

Ставити перед учнями зрозумілі й реальні цілі
Добре структурувати навчальний матеріал
Скорочувати та візуалізовувати інформацію
Зробити навчальний матеріал цікавим
Подавати навчальний матеріал позитивно-оптимістично
Надавати можливість продемонструвати знання
Виявляти щирий інтерес
Спілкуватися усно
Забезпечувати «зворотній зв'язок»
Використовувати ефективно час
Не перевантажувати інформацією

Рис. 6. Рекомендації вчителю до роботи з поколінням Z (за Дж. Коатс)

Принцип швидкого результату. Запропонована навчальна діяльність повинна бути посиленою для дітей. Вони прагнуть до успіху у навчанні, їм важливо бачити значущість їхньої роботи.

Принцип нагороди. Учні покоління Z потребують нагород за виконання завдань та заохочень за успіхи в навчанні.

На створенні спеціальних освітніх умов для навчання дітей покоління Z наголошує О. Любченко (Мірошникова). Вона вважає:

1. При спілкуванні з дітьми гаджетів будь-яке завдання краще розбивати на дрібніші й описувати виконання кожного кроку. З ними потрібно говорити короткими змістовними фразами, а завдання дублювати на гаджети. Використання алгоритмів виконання завдань не обмежує, а заспокоює учнів. Їх креативність виявляється у процесі знаходження недоліків у алгоритмах та пошуку нових алгоритмів.

2. Покоління Z відгороджується від усього, що викликає незручності або дискомфорт. Їх активність є досить високою, якщо їм цікаво, проте, вона значно знижується, як тільки з'являється «треба». Навчальний матеріал для таких учнів потрібно подавати в цікавій формі, з використанням оригінальних роздруків, з елементами гри та в комфортних умовах.

3. Для сучасних дітей надзвичайно важливою є їх належність до певних груп в соцмережах. Створення такої групи є необхідним чинником для організації навчальної діяльності та спілкування з учнями.

4. Для учнів цього покоління важлива їх публічність, вони люблять вести блоги, знімати відео та ділитися особистою інформацією. Це потрібно враховувати вчителю при організації навчальної діяльності.

Суттєвих змін у зв'язку з необхідністю навчати «цифрове покоління» зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі мають опанувати цифровий підхід до управління освітнім процесом, тому варто говорити про цифрові інновації у професійній підготовці вчителя. Учителям для уникнення конфліктів і оптимізації освітнього процесу варто враховувати в його організації такі положення (рис. 7).

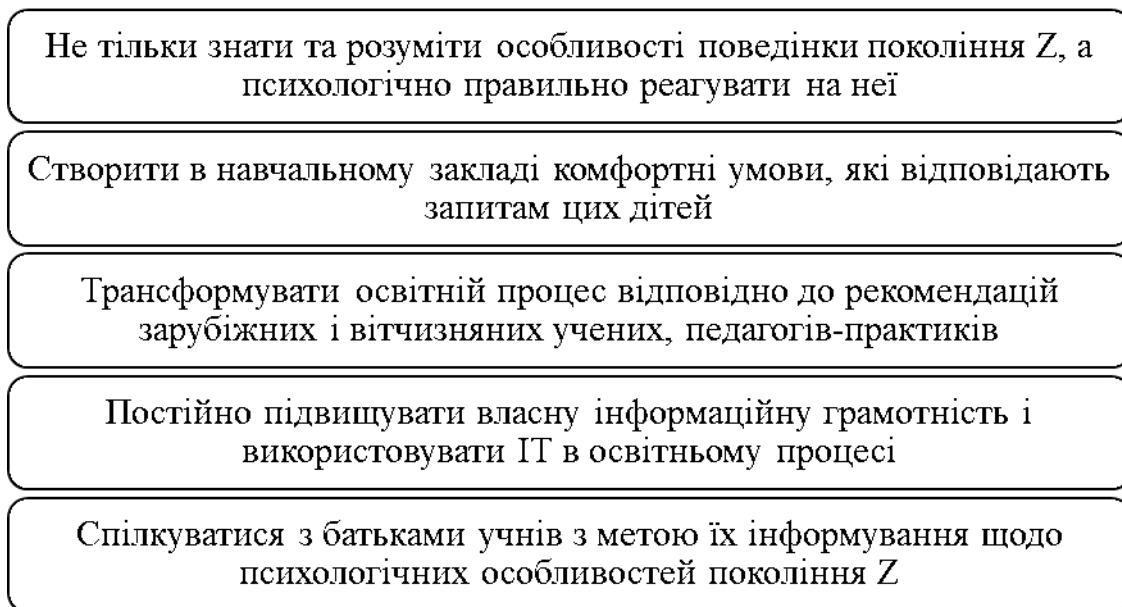


Рис. 7. Рекомендації для вчителів по роботі з дітьми покоління Z

2. Цифрова грамотність майбутніх учителів математики

Слово «цифровізація» міцно увійшло в практику освітніх установ. Проте її сутність не може бути зведена або обмежена наданням

широкого доступу до швидкісного Інтернету, перекладом існуючих підручників у цифровий формат або створенням їх цифрових аналогів, оцифруванням наявних документів, навчальних і дидактичних посібників тощо. У першу чергу, необхідно змінити сам підхід до організації освітньої діяльності всіх суб'єктів освітніх відносин, до моделювання змісту і педагогічних технологій, тобто чому і як навчати.

Активний розвиток освітніх технологій, розширення соціокультурного середовища й ускладнення інформаційного простору неминує змінює і наше уявлення про функціональну грамотність людини. Сьогодні ми говоримо про важливість формування цифрової грамотності вчителів математики, визначаючи її як сукупність знань і умінь, що забезпечують безпечно й ефективно використання цифрових та інформаційних технологій, ресурсів Інтернету в процесі здійснення пошуку, обробки (систематизації, узагальнення) та передачі інформації, а також безпосередньо в різних видах своєї діяльності.

Цифрову грамотність ми розглядаємо як цілісний комплекс особистісних, технологічних та інтелектуально-цифрових навичок, необхідних людині для успішної адаптації до життя в сучасному інформаційному суспільстві. Під цифровими навичками ми розуміємо доведені практично до автоматизму моделі поведінки, що базуються на знаннях і вміннях, здібностях і готовності до використання цифрових пристроїв, комунікаційних додатків та інформаційних мереж для вирішення різноманітних навчальних і життєвих ситуацій, самореалізації в навчанні, в професійній, громадській та соціальної діяльності в цілому. Підкреслимо, що цифрові компетенції не є метою освіти, їх слід розглядати як засіб вирішення нових актуальних завдань.

Розвиток цифрової грамотності майбутніх учителів математики передбачає:

- 1) формування вмінь взаємодіяти з цифровою технікою;
- 2) розуміння особливостей роботи з цифровою інформацією (пошуку, поширення) та володіння культурою її споживання;
- 3) володіння культурою мережевого онлайн-спілкування та використання медіаресурсів;
- 4) формування навичок використання цифрових технологій у професійній діяльності, а також для саморозвитку та самоосвіти.

Володіння цифровими технологіями дозволить учителю індивідуалізувати процес моделювання освітньої траєкторії розвитку кожного учня і його освітньої діяльності на різних етапах навчання (від засвоєння нового матеріалу до контролю індивідуальних результатів). Це дасть змогу певною мірою подолати обмеження класно-урочної системи з єдиними для всіх учнів класу навчальним планом, набором навчальних програм і навчально-методичних комплектів.

Інформатизація освіти включає створення відкритого інформаційного простору та інформаційно насиченого освітнього середовища, активне освоєння і застосування в освітній практиці цифрових технологій, нових форм і методик навчання тощо. Це складний і тривалий процес, який має як переваги, так і недоліки, але завжди націлений на підвищення якості і ефективності освіти на всіх рівнях.

У даний час безперервна освіта стає життєвою нормою сучасної людини, тому стрімко розвиваються структура, зміст, форми, механізми і методологія онлайн-освіти, докорінно змінюється ставлення держави, соціуму і самої людини до освітніх процесів (виховання, навчання і розвитку) і їх результатів.

Процес цифровізації / інформатизації вищої педагогічної освіти націлений на:

- створення сприятливих умов для доступу до навчальної та наукової інформації;
- модернізацію змісту, вдосконалення технологій і форм навчання, орієнтованих на реалізацію педагогічних цілей за допомогою використання новітніх технічних досягнень і ІТ;
- інтенсифікацію взаємодії учасників освітніх взаємин за допомогою інформатизації;
- підвищення ефективності та якості освітньої діяльності і результатів (досягнень);
- індивідуалізацію освіти і мотивацію, які неодмінно призведуть до підвищення ефективності навчання;
- створення нових форм взаємодії «студент-цифровий пристрій» у процесі навчання;
- освоєння стратегій вирішення навчальних і практичних завдань за допомогою ІТ.

Інформатизація освіти має певні недоліки, серед яких найбільш істотними є:

- скорочення живого спілкування між педагогом і студентами, оскільки використання ІТ відводить головну роль у навчанні цифровим засобам, а викладач переважно займається підбором необхідного навчального матеріалу та подальшою його презентацією;
- негативний вплив на соціалізацію і соціальну активність майбутнього вчителя, обмеження і зниження його комунікативних навичок через брак часу на діалог;
- обмеження компетентностей у сфері обробки та передачі інформації через переважне використання готової інформації або зразків;
- негативний вплив роботи за комп'ютером на стан здоров'я (формування постави, збереження зору тощо).

Цифрові інновації в професійній підготовці майбутнього вчителя – це характеристика такої організації освітньої діяльності, коли усвідомлено, цілеспрямовано і ефективно використовується цифрове обладнання, сучасне програмно-методичне, технічне та інформаційне оснащення, що забезпечує активне застосування інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій в освітньому процесі; коли майбутні вчителі кардинально відрізняються своєю готовністю до роботи в школі в нових умовах цифрового освітнього середовища.

Цифрові та інформаційні технології необхідно розглядати як інструмент самостійного пошуку та отримання необхідної інформації, створення сучасних навчальних матеріалів, як спосіб викладання і механізм моделювання технологічного та розвиваючого освітнього середовища.

Визначимо основні напрями цифровізації сфери професійної освіти майбутніх учителів математики:

1) комп'ютеризація освітніх організацій, забезпечення їх цифровим обладнанням (комп'ютерами, мультимедійними проекторами та дошками, принтерами, сканерами, модемами тощо);

2) широкий доступ до мережі Інтернет (аудиторно і дистанційно);

3) активне використання технологій дистанційного навчання при реалізації різних освітніх програм. Це стало надзвичайно актуальним в умовах пандемії, карантину та самоізоляції. Але використання таких технологій потребує подальшої розробки

системи контролю освітніх результатів, варіативність яких системно апробується в даний час;

4) створення єдиної інформаційної системи моніторингу умов, організації процесу і результатів навчання дозволить реалізувати єдину концептуальну основу виявлення об'єктивних показників якості освіти, визначати недоліки, досягнення і переваги того чи іншого способу навчання;

5) поповнення бібліотечних фондів та репозитаріїв освітніх організацій електронними підручниками й інтерактивними мультимедійними навчальними посібниками, що відповідають сучасним вимогам державних освітніх стандартів, підвищують якість і ефективність навчання, дозволяють донести до педагогічної громадськості розробки педагогів-новаторів;

6) створення інформаційно-методичних центрів для підвищення рівня комп'ютерної грамотності педагогічних працівників, ознайомлення всіх суб'єктів освітніх відносин з новітніми цифровими технологіями і методами їх використання в освітній практиці;

7) забезпечення (оновлення і своєчасне коректування) нормативно-правової бази впровадження в освітній процес цифрових пристроїв і інформаційних технологій.

З метою дослідження стану використання цифрових інновацій у процесі професійної діяльності вчителів математики було проведено анкетування серед учителів математики м. Суми та Сумської області (46 респондентів).

Результати опитування показали, що більшість респондентів (74 %) мають невпевненість щодо власної інформаційно-цифрової компетентності в умовах цифровізації середньої освіти. Частина опитуваних (42 %) відзначила недостатню обізнаність із питань використання цифрових технологій у професійній діяльності.

На запитання анкети «Як часто до періоду карантину Ви використовували в своїй роботі цифрові технології?» одержали такі відповіді: постійно (щоденно) – 12 %; часто – 32 %; зрідка – 56 %; не використовую – 0 %. Більшість опитаних (84 %) вважають, що застосування цифрових технологій позитивно впливає на засвоєння знань.

Серед цифрових засобів, що найчастіше застосовують учителі математики, зазначено про: електронні посібники – 14 %;

презентації – 77 %, програми тестування – 39 % респондентів, наочні та демонстраційні матеріали – 83 %, спеціалізовані програмні засоби – 12 %. 82 % опитуваних вчителів математики наголосили, що хотіли б підвищити рівень цифрової готовності до використання ІТ технологій у своїй професійній діяльності.

Отримані дані опитування викладачів фізико-математичних факультетів педагогічних ЗВО дозволили виявити, що викладачі володіють цифровими технологіями на досить високому рівні, послуговуються мультимедійними засобами, дидактичними розробками для підтримки навчальної діяльності студентів, а також для підвищення власного рівня інформаційно-цифрової компетентності.

Як показують результати опитування студентів фізико-математичних факультетів педагогічних ЗВО (38 респондентів), під час проходження виробничої (педагогічної) практики на 4 та 6 курсах при роботі з учнями вони використовують презентації та демонстраційні матеріали (інтерактивні плакати, схеми, рисунки), відеоматеріали, інтерактивні практичні роботи, мультимедійні комплекси та електронні підручники тощо.

3. Реалізація ідеї цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів математики для роботи в Новій українській школі

Упровадження цифрових інновацій у процес професійної підготовки майбутніх учителів математики для роботи в Новій українській школі доцільно здійснювати через використання інформаційно-освітнього середовища ЗВО; Інтернет-ресурсів; комунікаційних програм (Viber, Messenger, Telegram та ін.); систем управління навчанням (Moodle); відкритих освітніх ресурсів; ілюстративних та інформаційних засобів.

Так, в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка електронні курси фахових дисциплін освітньої програми підготовки майбутніх учителів математики викладені на платформі дистанційного навчання Moodle. Студенти можуть отримати доступ до них через сайт університету після відповідної реєстрації (рис. 8-9).

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

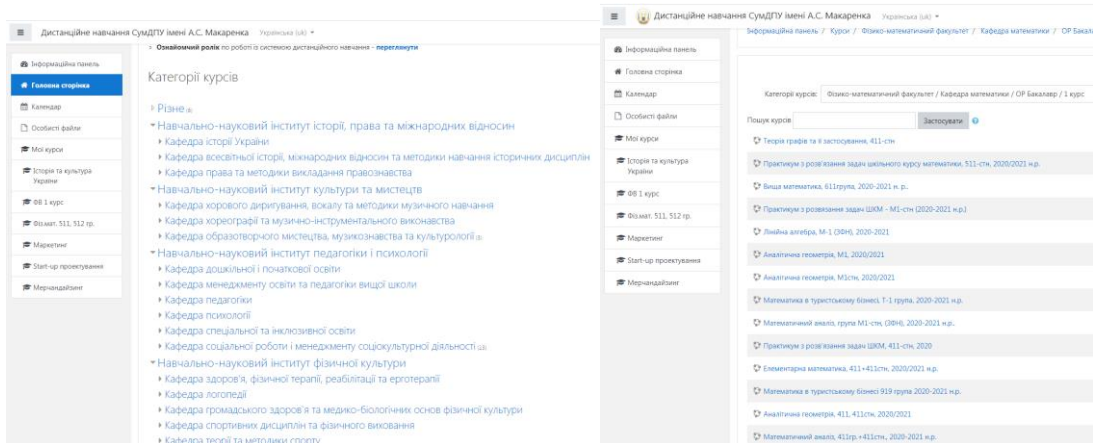


Рис. 8. Доступ до електронних курсів системи Moodle СумДПУ імені А.С. Макаренка

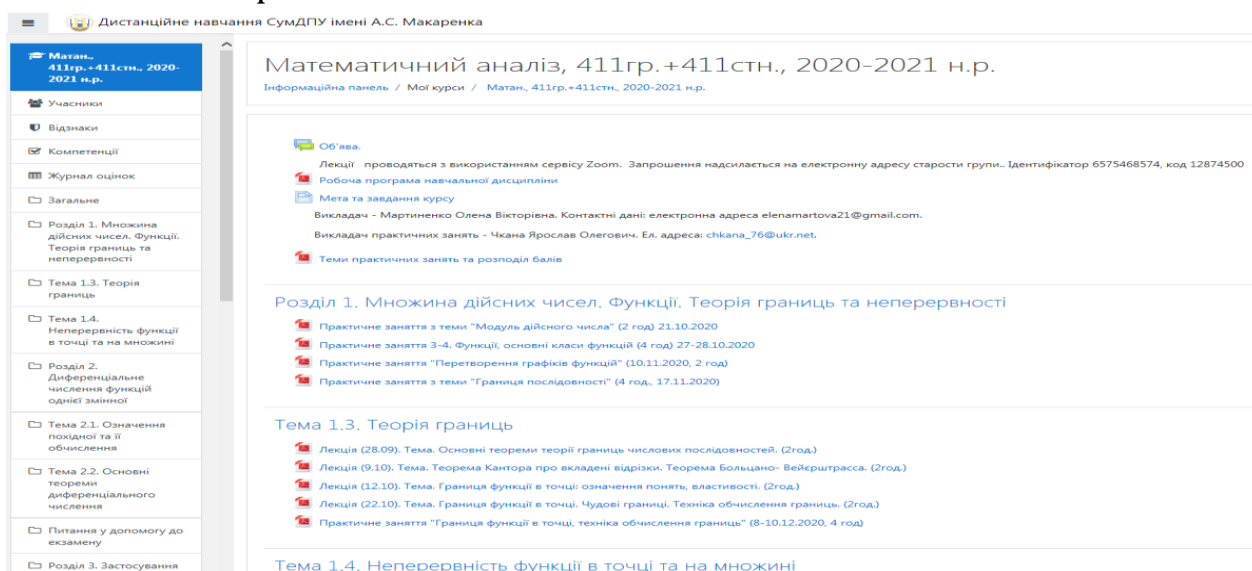


Рис. 9. Курс математичного аналізу в системі Moodle
Спочатку студент знайомиться зі змістом навчального курсу (рис. 10).

6.2. Структура та обсяг навчальної дисципліни «Математичний аналіз»

Назва розділів і тем	Усього годин	Кількість годин			
		Лекції	Прак.	Конт.	Самост. робота
РОЗДІЛ 1. Множина дійсних чисел. Функції. Теорія границь та неперервності					
Тема 1.1. Множини дійсних чисел	20	6	4		10
Тема 1.2. Функції, їх властивості, графіки	28	4	4		20
Тема 1.3. Теорія границь	48	10	8		30
Тема 1.4. Неперервність функцій в точці та на множині	32	6	6		20
РОЗДІЛ 2. Диференціальне числення функцій однієї змінної					
Тема 2.1. Означення похідної функції та її обчислення	34	6	8		20
Тема 2.2. Основні теореми диференціального числення	18	4	4		10
РОЗДІЛ 3. Застосування теорії диференціального числення функцій однієї змінної					
Тема 3.1. Застосування похідної до дослідження функцій	39	8	10	1	20
Тема 3.2. Диференціал функції та його застосування	16	2	4		10
РОЗДІЛ 4. Інтегральне числення функцій однієї змінної					
Тема 4.1. Невизначений інтеграл та його обчислення	46	12	14		20
Тема 4.1. Визначений інтеграл	30	8	6		16

Рис. 10. Зміст курсу математичного аналізу в системі Moodle

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

У курсі подані тексти лекцій та завдання для практичних занять з презентаціями, різні методичні матеріали, зазначені посилання на необхідні джерела інформації. В системі Moodle студент може надати результати виконання завдань, пройти тестування, контролювати рівень своїх навчальних досягнень (рис. 11-12).

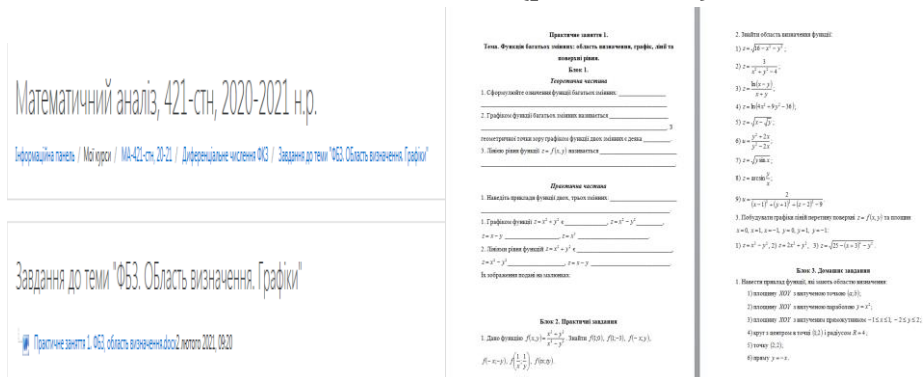


Рис. 11. Завдання для практичних занять з математичного аналізу в системі Moodle

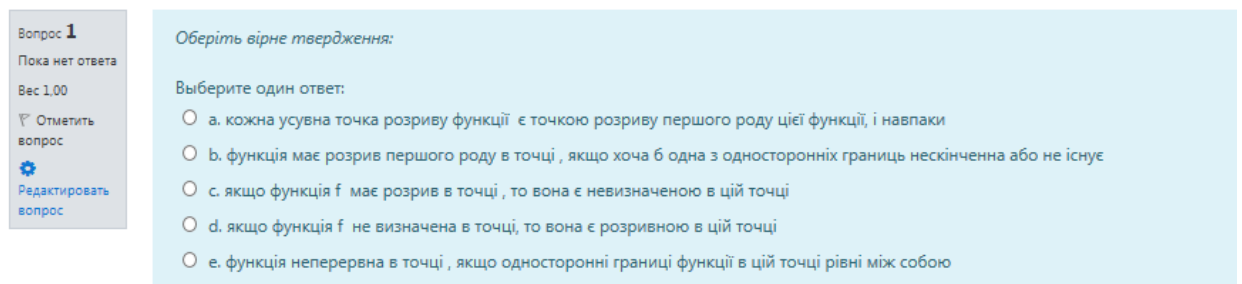


Рис. 12. Тестування з математичного аналізу в системі Moodle

Лекційні та практичні заняття проводяться в основному у формі відео-конференцій з використанням можливостей програм Zoom чи Google Meet (рис. 13).

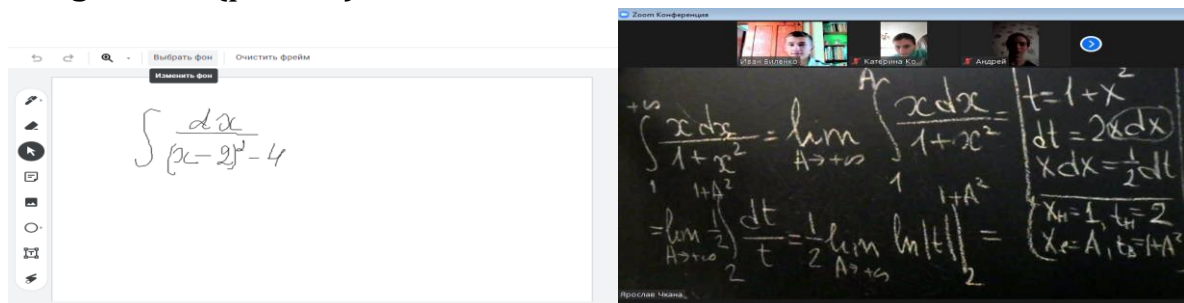


Рис. 13. Організація відеоконференцій за допомогою Google Meet та Zoom

Під час лекційних занять з математичних дисциплін доцільним є використання прикладної програми MS Excel чи статистичного пакету

SPSS. Наприклад, за допомогою редактора електронних таблиць можна покроково розраховувати параметри завдання і виводити результати на екран (рис. 14).

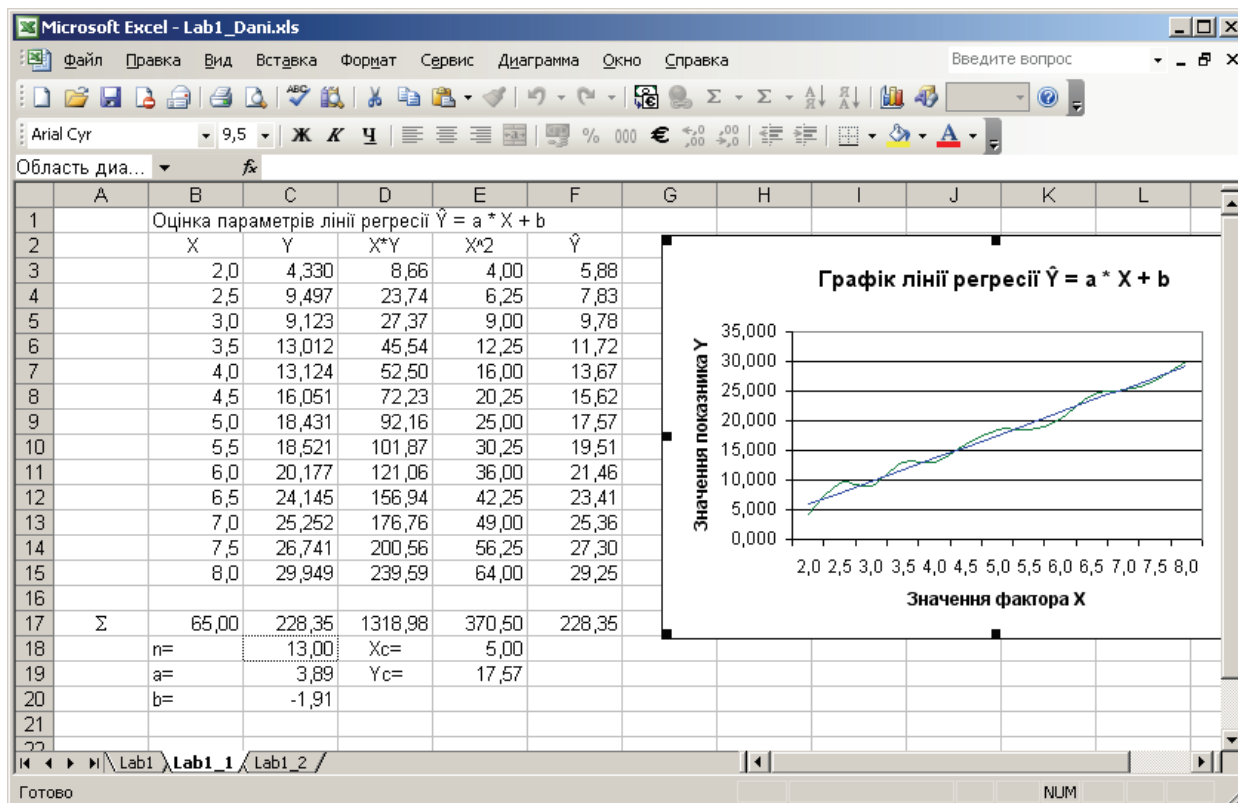


Рис. 14. Фрагмент використання редактора електронних таблиць під час лекції з математичного аналізу

За умов значного скорочення аудиторних годин виникає необхідність ефективного використання лекційного навчального часу, тому вважаємо доречним при складанні робочих програм математичних дисциплін розподіляти навчальний матеріал лекцій на дві частини: той, який буде викладено безпосередньо на лекції, і той, який може бути опрацьовано студентами самостійно заздалегідь або після прочитаної лекції. Також вважаємо за доцільне створення системи відео-лекцій для підтримки навчального курсу.

Наприклад, під час вивчення математичного аналізу студентами спеціальності «Фізика» значна частина теоретичного матеріалу, вивчення якої сприяє формуванню їхньої математичної компетентності, зокрема доведення теорем, властивостей, наведення контрприкладів тощо, не розглядається через брак аудиторного часу. Проте ці питання-прогалини вивчаються студентами спеціальності «Математика» у

повному обсязі, тому нами створюються відповідні відеоматеріали під час читання лекцій для цих студентів. Відповідно під час розподілу змісту лекційного матеріалу при створенні чи вдосконаленні робочої програми ми визначаємо систему відео-лекцій, доступ до яких студенти зокрема можуть мати через мережу Інтернет. Так, при вивченні окремих тем основні означення, формулювання властивостей та правил, наведення прикладів варто виносити на аудиторні заняття, а доведення сформульованих тверджень та розв'язування завдань підвищеного рівня складності пропонувати у відео-лекціях.

Під час вивчення математичних дисциплін інформаційні технології доцільно використовувати для спрощення обчислень чи виконання побудов, зокрема, у курсі диференціальних рівнянь можна використати потужності середовища MAPLE (рис. 15).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Отже, можна констатувати, що концептуальні засади розбудови Нової української школи зумовлюють необхідність упровадження нових підходів до професійної підготовки вчителів математики, здатних створити комфортне освітнє середовище, орієнтоване на сучасного учня.

2. Інформатизація та цифровізація усіх сфер людської діяльності, активний розвиток освітніх технологій підтверджують потребу у високому рівні цифрової грамотності вчителів математики. Володіння цифровими технологіями відкриває для вчителя можливості індивідуалізувати процес навчання та розвитку кожного учня, експериментувати та впроваджувати нові методики для реалізації Концепції Нової української школи. Ці положення підтверджує й опитування, проведене серед студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів та учителів математики.

3. Реалізацію ідеї цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів математики в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка для роботи в Новій українській школі показано на прикладі використання системи управління навчанням Moodle.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної наукової проблеми. Подальшого вивчення та розробки потребує пошук ефективних методів і форм формування цифрової компетентності

майбутніх учителів математики в процесі організації їх навчальної діяльності.

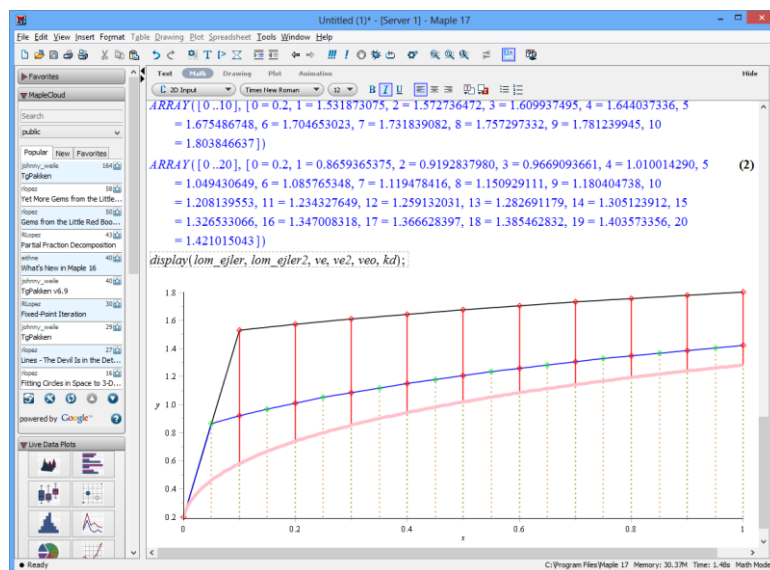


Рис.15. Використання середовища MAPLE в теорії диференціальних рівнянь

ЛІТЕРАТУРА

- Андреев, А. А., Солдаткин, В. И. (2013) Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. *Cloud of Science*, 1, 14–20.
- Андрущенко, В. П. (2015) *Світанок Європи. Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття*. Знання України.
- Биков, В. Ю. (2005) *Дистанційний навчальний процес: навч. посібн.* В. Биков та В. Кухаренко (ред.). Харків.
- Биков, В., Шишкіна, М. (2016) Теоретико-методологічні засади формування хмаро орієнтованого середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2, 30–52.
- Бевз, Г. П. (2009) *Методика викладання математики: навч. посібник*. К.
- Богданова, І. М. (2003). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ.
- Воровка, М. І. (2003). Активні методи формування знань студентів. *Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи. Ч. 2: Педагогіка*, 144–149.
- Гнезділова, К. М. (2006). *Формування готовності майбутнього вчителя математики до забезпечення наступності навчання у загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград.
- Гриньова, В. М. (2001) *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичні аспекти)* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ.
- Гриценко, В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. (2004). *Дистанционное обучение: теория и практика*. Київ.
- Дубасенюк, О. А. (2011) *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- Жукова, В. М. (2009). *Формування інформативної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ.
- Зязюн, І. (2011). Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка, 1*, 19–30.
- Ісаєва, Г. (1991). Навчання вчителів самоаналізу педагогічної діяльності. *НДІ УРСР. Педагогіка, 30*, 37–42.
- Коатс, Дж. (2011). *Покоління і стилі обучения*. Москва: МАПДО.
- Козлакова, Г. О. (2002). *Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід*: монографія. Київ: ВЦ «Просвіта».
- Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа»*/ Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С. та ін. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016>
- Кремень, В. Г. (2014). Людина як суб'єкт творчої діяльності : інноваційний аспект. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості*: зб. наук. праць. Київ, сс. 10–17.
- Кудін, А. П. (2014). Впровадження електронних систем навчання в НПУ імені М. П. Драгоманова. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Інформатизація вищого навчального закладу, 803*, 3-10.
- Кудрявцев, Л. Д. (2008). *Мысли о современной математике и методике ее преподавания*. Москва: Физматлит.
- Кузьмина, Н.В. (1989). *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища*. Москва: Высшая школа.
- Куклев, В. А. (2010). *Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании* (дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Ульяновск.
- Курлянд, З. Н. (1992). *Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя* (автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01). Одесса.
- Кухаренко, В., Березенська, С., Бугайчук, К., Олійник, Н., Рибалко, О., Сиротенко, Н., Столяревська, А. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*: монографія. Харків: «Міськдрук».
- Мірошникова, А. *Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло*. Режим доступу: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovyum-pokolinnnyam-ditej-porady-psyhologa>
- Михалін, Г. О. (2003). *Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу*: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Моторіна, В. Г. (2005) *Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах* (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Харків: Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.
- Набока, О. Г. (2012). *Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія і методика застосування*: монографія. Слов'янськ: ФОП Маторін Б. І.
- Нічишина, В. В. (2008). *Інтегративний підхід до вивчення математичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх вчителів математики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград.
- Носов, Н. (2000). *Образование и виртуальная реальность. Дистанционное и виртуальное обучение, 11*, 31-35.
- Пехота, О. М., Старєва, А. М. (2007). *Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя*: монографія. Миколаїв: Іліон.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Покоління Z: как правильно ставить задачи сегодняшним двадцатилетним. Режим доступа: <https://vc.ru/10701-generation-z>.
- Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Петров, А. Е. (2006). *Педагогические технологии дистанционного обучения*. Москва: Издательский центр «центр Академия».
- Рафальська, О. О. Технологія змішаного навчання як інновація дистанційної освіти. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. Режим доступа: <http://www.ki.lutskntu.com.ua/node/127/section/22>
- Рашевська, Н.В. (2011). *Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів* (автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.10). Київ.
- Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». Режим доступа: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
- Сапа, А. В. (2014). Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2, 24–30.
- Сапожников, С. В. (2014). *Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Ялта.
- Семеніхіна, О. В. (2017). *Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Суми.
- Семенов, О. М. (2005). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1».
- Слепкань, З. И. (1983). *Психолого-педагогические основы обучения математике: метод. пособ.* Київ: Радянська школа.
- Стефаненко, П. В. (2002). *Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Київ.
- Стрельников, В. Ю. (2017). Проектування вчителем інтерактивних технологій навчання на основі електронних освітніх ресурсів. *Фізико-математична освіта*, 4 (14), 349-352.
- Тарасенкова, Н. А. (1988). *Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях лекционно-практической системы обучения математике в школе* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Киев.
- Теплицька, А. О. (2017). *Формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Дніпро.
- Триус, Ю. В. (2005). *Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах* (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02). Черкаси.
- Федорук, П. І. (2009). *Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій* (автореф. дис. ... д-ра техн. наук: 05.13.06). Київ.
- Хайрутдинов, Д. *Навыки XXI века: новая реальность в образовании*. Режим доступа: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost
- Хуторской, А.В. (2000). О виртуальном образовании. *Дистанционное и виртуальное обучение*, 1, 25-27.
- Шкіль, М. І. (1984). Вимоги до підготовки вчителя математики. *Радянська школа*, 12, 69–72.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Шулик, Т. В., Новіков, О. О., Волік, С. В. (2017). Особливості математичної освіти в контексті «Нової української школи». *Методика викладання математики в ЗОШ та ВНЗ. Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*, 7, 171-176.
- Шульга, Г. Б. (2007). *Підготовка майбутнього вчителя до формування математичних уявлень і понять в учнів початкової школи* (дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.04). Вінниця.
- Шуневич, Б. І. (2008). *Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Київ.
- Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка – Наочні методи навчання: показ, ілюстрування і демонстрування. Т.10*, 284-297.
- Attewell, J. (2005). *Mobile technologies and learning. A technology update and m-Learning project summary*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Hug, T., Lindner, M., Bruck, P. A. Microlearning. (2006). *Emerging Concepts, Practices and Technologies after e-Learning*. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Наталія Осъмук

ORCID 0000-0002-0784-1350

Оксана Скоробагатська

ORCID ID 0000-0002-5072-5195

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/294-317

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ПОКОЛІННЯ Z

У дослідженні визначено особливості життя в умовах VUCA-світу та розглянуто основні психологічні якості людини, що сприяють адаптації до такого світу; з'ясовано сутність Теорії поколінь і сформульовано основні характеристики тих представників, що працюють в освітньо-виховній сфері сьогодення; звернуто особливу увагу на сутнісні ознаки та умови життєдіяльності «покоління Z»; узагальнено рекомендації педагогів-практиків з організації виховної роботи з дітьми покоління Z; проаналізовано аксіологічні орієнтири концепції «Нова українська школа» та її ресурси у створенні позитивного та ефективного простору для навчання і виховання Z-учнів; сформульовано рекомендації щодо актуальних векторів трансформації компетентнісної підготовки майбутніх педагогів та до організації виховної роботи з дітьми покоління Z.

Ключові слова: VUCA-світ; Теорія поколінь; діти покоління Z; концепція «Нова українська школа»; навчально-виховний процес; компетентності сучасного педагога; форми, методи, технології виховання; провідні напрямки підготовка сучасного вихователя.

Osむuk Nataliia, Skorobahatska Oksana. Psychological and pedagogical context of preparation of future teachers for the organization of educational work with children of Generation Z.

The study identifies the life features in the VUCA-world and considers the main man's psychological qualities that contribute to adaptation to such a world; the essence of the Theory of Generations is clarified and the main characteristics of those representatives who work in the educational sphere nowadays are formulated; special attention is paid to the essential features and living conditions of "Generation Z"; the recommendations of teachers-practitioners on the organization of educational work with children of generation Z are generalized; the axiological guidelines of the concept of "New Ukrainian School" and its resources in creating a positive and effective space for teaching and educating Z-students are analyzed; recommendations on current vectors of competence training transformation of future teachers and educational managers to the educational work organization with generation Z children are formulated.

Key words: Vuca-world; Generations theory; Children of the generation Z; Concept "New Ukrainian School"; educational process; competence of a modern teacher; forms, methods, education technologies; Leading directions Preparation of a modern educator.

Постановка проблеми. Організація процесу виховання дітей і молоді, як і підготовка вихователів, потребують врахування значної

кількості об'єктивних і суб'єктивних факторів, що зумовлюються сучасним станом життя у постійній трансформації. Реалії здійснення освітнього процесу в умовах вимушеної ізоляції чітко показують наскільки можуть бути різними уявлення про належну освіту в широкому її розумінні, її форми й методи, її цінність і ступінь важливості для сучасних школярів та покоління їх батьків. Тим важливішою зараз є потреба усвідомленої побудови відносин вихователь-вихованець, батьки-діти. Яким є сучасний учень і студент? Хто для нього авторитет? Які має цінності, на що погодиться витратити свій час та як бачить своє майбутнє? Якими повинні бути форми й напрямки сучасної виховної роботи, роботи по формуванню особистості, становлення якої відбувається в цифрову епоху?

Одним з можливих шляхів розв'язання поставлених питань є, на нашу думку, аналіз загального впливу середовища та умов виховання, які, як визначають міждисциплінарні дослідження на основі Теорії поколінь, можуть полягати у специфіці сучасних дітей і молоді, загалом, та зумовлених нею особливостями поведінки, цінностей, соціальних ролей, тощо. Найпершими, хто зацікавився практичними висновками стали менеджери по роботі з персоналом, організатори та керівники різних рівнів бізнесу. За результатами опитування INSEAD Emerging Markets Institute, Universum, MIT Leadership Center і HEAD Foundation було виявлено відмінності окремих поколінь у питаннях розуміння роботи, кар'єри, бізнесу. Кількість респондентів є більш ніж репрезентативною: 18 тисяч професіоналів і студентів з 19 країн (X, Y и Z, 2021).

З іншого боку, навіть в умовах глобалізованого світу й прискорених тенденцій інтернаціоналізації, становлення кожної особистості відбувається в конкретному соціально-культурному середовищі з певними нормами, способом життя, ціннісними установками. Українська освіта наразі знаходиться на етапі реформування. Модернізацію шкільництва пов'язують з реалізацією концепції «Нова українська школа» (Нова українська школа, 2021). Для сучасних педагогів, вихователів саме її орієнтири є провідними в організації освітнього процесу, невід'ємною складовою якого є виховання, розвиток, становлення, формування. Зазначимо, що дана концепція передбачає суттєве оновлення характеру діяльності, формування професійних компетентностей самих педагогів і вимагає

готовності як набуття спектру знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, ціннісних орієнтацій, мотивації, так і спрямованості до постійного пошуку нових підходів і форм виховного впливу на підростаюче покоління.

Отже, вихідними положеннями даного дослідження є розуміння швидкозмінюваних соціальних умов життя й освітнього процесу як його частини, все відчутніша потреба врахування особливостей дітей цифрової епохи та завдання підготовки педагогів-вихователів та менеджерів освіти до організації виховного процесу за новими вимогами. З педагогічної точки зору основою пошуків шляхів розв'язання проблеми нами обрані засади гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки та її модифікації теоретико-практичного розуміння, а саме: дитиноцентризм, педагогіка партнерства, особистісно-орієнтована модель освіти тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельною базою дослідження стали матеріали вітчизняних і зарубіжних вчених, що розкривають аспекти становлення особистості в сучасних умовах, зокрема: зумовленість процесів виховання реаліями соціального й виховного середовища; особливості підготовки до професійної реалізації сучасних педагогів, у тому числі й у світлі компетентісного підходу; можливі шляхи подолання проблем у освітній сфері з огляду на виклики й проблеми сучасності.

Теоретичні основи розвитку суспільства в умовах ризику та нестабільності розроблено у працях У. Бека, Е. Гідденса, С. Лаша, Н. Лумана, Ф. Найта, Б. Тернера. Оригінальну концепцію, що розкриває особливості формування ціннісних орієнтацій, які впливають на особливості виховання й життєдіяльності, запропоновано в Теорії поколінь Н. Хоува, В. Штрауса та їх послідовників.

Проблеми педагогічного професіоналізму висвітлюються у працях таких науковців, як А. Алексюк, І. Багаєва, Є. Барбіна, І. Богданова, М. Букач, Н. Гузій, В. Горбенко, Л. Гребенкіна, В. Гриньова, Б. Дьяченко, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, І. Підласий, О. Пехота, О. Рудницька, В. Синенко, С. Сисоєва, А. Столяренко, І. Харламов та інші. Вимоги до підготовки вчителя сьогодення досліджують І. Зязюн, Н. Дамська, О. Дубасенюк, Н. Гузій, Н. Молодиченко, А. Столяр, Р. Скульський, В. Сагарда, М. Шкіль та інші.

Основи теорії та методики виховання, завдання підготовки майбутніх педагогів-вихователів розкриті в працях таких науковців, як О. Антонова, О. Башкір, С. Вітвицька, С. Золотухіна, С. Карпенчук, В. Лозова, В. Марків, Л. Маценко, Г. Троцько та інших.

Окремий напрям складають дослідження, які стосуються розкриття змісту, структури та шляхів формування професійної компетентності майбутнього педагога. Проблеми компетентнісного підходу, педагогічної компетентності вивчали такі вчені, як Е. Зеєр, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, Є. Рогов, В. Сластьонін, В. Сериков, Л. Хоружа та інші. Аналіз сутності поняття «компетентність», характеристику її складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун. Компетентнісний підхід, який служить ресурсом в умовах кризи традиційної системи освіти, вивчають сучасні науковці: І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Кононко, В. Краєвський, О. Лебедев, В. Луговий, Л. Масол, О. Овчарук, О. Савченко, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, А. Хуторський.

Різні аспекти психологічної готовності особистості до самореалізації в складних умовах вивчаються у працях Д. Бьюдженталя, Ф. Василюка, Ю. Зубок, Й. Козелецькі, С. Мадді, Р. Мэй, К. Роджерса, В. Франкла, М. Шмідта.

Психологічні особливості дітей покоління Z та способи роботи з ними описано у працях зарубіжних (Н. Богачева, Д. Коатс, С. Попова, Ш. Постник-Гудвін, А. Сапа, Є. Шамис) і вітчизняних (Г. Колесова, О. Любченко, А. Мірошникова, Г. Солдатова) науковців та викладачів-практиків.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні сучасних соціально-психологічних умов виховання покоління Z та у визначенні психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з цифровим поколінням в контексті реалізації положень концепції «Нової української школи».

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, контент-аналіз, синтез, аналогія, порівняння, узагальнення) та конкретнонаукові: термінологічний, структурно-логічний для з'ясування змістового наповнення провідних категорій дослідження, аналізу документів законодавчої бази системи освіти України, соціологічного для визначення організаційних особливостей виховної роботи з дітьми

сучасного покоління, структурно-логічного та компетентнісного для характеристики методів, форм, технологій здійснення виховної роботи в сучасних умовах, оволодіння якими забезпечує якість фахової підготовки майбутнього магістра-вихователя.

Виклад основного матеріалу

1. Загальна характеристика VUCA-світу та особливості психологічної адаптації особистості до його умов.

Нові умови життя, що були відчутними задовго до глобальних епідеміологічних змін переконливо довели, що ми живемо в часи, коли світ прискорено набуває нових характеристик. Зрозуміло, що кожне нове покоління змінює світ і життя навколо. Проте, певний час такі зміни відбувалися поступово, логічно, зрозуміло й переважно прямолінійно. Такий світ було названо SPOD-світом (Мир VUCA, 2016). Сьогодні ми спостерігаємо надзвичайно швидкі й кардинальні, неочікувані зміни. Менеджери та фахівці з ризикології найчастіше використовують за для визначення сучасності аббревіатуру VUCA (Савченко, 2017; Цимбал, 2015). У наведеній нижче таблиці вміщено поняття, що узагальнено характеризують відмінності змін у названих світах.

Таблиця 1.

Провідні узагальнені характеристики концепцій SPOD та VUCA-світу

SPOD-світ	VUCA-світ
steady (стійкий)	volatility (нестабільний)
predictable (передбачуваний)	uncertainty (невизначений)
ordinary (простий)	complexity (складний)
definite (визначений)	ambiguity (неоднозначний)

Джерело: складено авторами на основі (Савченко Н., 2017)

Розглянемо психологічні особливості життя в умовах VUCA-світу. Є очевидним, що сучасний світ в цілому, й кожна людина зокрема, при існуючому технологічному прогресі стають все більш уразливими. Складні економічні, соціальні, інформаційні та епідеміологічні умови роблять життя напруженим та непередбачуваним. Об'єм інформації, яку людина отримує в день, перевершує здатність мозку переробляти її. Психологічні, інформаційні та емоційні навантаження стають перевантаженнями для нервової системи сучасної людини (Управление изменениями, 2016).

Виникає питання, як адаптуватися в цих умовах? Ф. Найт у своїй Концепції невизначеності зазначає, що 100% визначеності не існує зовсім, а те, що ми вважаємо стабільністю, насправді, є першим рівнем невизначеності – 50/50. Це пояснюється тим, що коли немає змін, людям здається, що все стабільно, і вони все контролюють. Але ж, стверджує вчений, нічого стабільного немає, все змінюється (Рибалка, 2014).

Безумовно, індивід може передбачати певні тенденції, але лише з деякою часткою ймовірності. Вважається, що ті, хто вміє передбачати напрями змін, отримують певну нагороду за свій ризик. Ф. Найт стверджує, що перше, що потрібно зробити людині в умовах нестабільності, це визнати і прийняти зміни, які вона не може контролювати, та актуалізувати можливість управляти своєю реакцією і станом. Отже, головним завданням людини в умовах VUCA-світу є адаптація до невизначених, ризикованих умов життя (Рибалка, 2014).

Сучасні дослідження свідчать про те, що рівень психологічної стійкості у невизначені часи VUCA-світу залежить від здатності людини виходити із зони комфорту, ставитися до викликів часу з інтересом та креативним захопленням у вирішенні актуальних та незнайомих завдань. Психологи стверджують, що такі люди володіють такими якостями, як інтуїція, творчість, високий рівень інтелекту, гнучкий ум, усвідомленість, адекватна самооцінка (Дурманенко, 2011; Мир VUCA, 2016).

Зрозуміло, що сучасне цифрове покоління дітей народилося, зростає і навчається в умовах VUCA-світу, й саме тому воно є більш адаптованим до зазначених умов нестабільності. Покоління педагогів, виховане в іншому ціннісному полі, змушене сьогодні знаходити ресурси до адаптації у суспільстві ризику. Й тому дуже важливо розуміти, які нові якості необхідно формувати у майбутніх педагогів, щоб підвищити рівень їх життєстійкості та підготовленості до роботи із учнями цифрового покоління (Цимбал, 2015). Розглянемо основні психологічні якості людини, адаптованої до VUCA-світу. На думку дослідників, вони можуть бути представлені у таких групах:

1. Vision (бачення):

- Комунікація: усвідомлення мети та донесення її змісту до всієї команди (родини, класу, відділу тощо), за для розуміння кожним, куди і навіщо він рухається.

- Віра в себе та інших, яка підтримується фактами і доказами.
 - Фокус: забезпечення ситуації, при якій всі зусилля команди будуть узгоджені і зосереджені на потрібних сферах.
2. Understanding (розуміння):
- Зацікавленість: використання запитань щодо щоденних змін та свідомі висновки.
 - Емпатія: глибоке розуміння того, що відбувається з людьми, в чому полягають їх надії, очікування, страхи і бажання.
 - Відкритий розум: постійне дослідження нових ідей, можливостей, постійне відображення і пошук конструктивної критики.
3. Clarity (ясність):
- Спрощення: відкидання всього зайвого, бачення самої суті.
 - Інтуїція: довіра своїй інтуїції та досвіду.
 - Системне мислення: розгляд проблем з глобальної точки зору.
4. Agility (спритність):
- Рішучість: швидка адаптація до змін та впевнене прийняття рішень.
 - Інновації: вміння вчитися на помилках і постійно шукати нові шляхи, які допоможуть стати краще в своїй сфері діяльності.
 - Демократичні можливості: перевага цінності міжособистісних зав'язків над ієрархією, співробітництва над контролем, можливості вільно творити, щоб досягати відмінних результатів (Мир VUCA, 2016).

Турбулентні умови VUCA-світу актуалізують питання, як необхідно виховувати молоде покоління, щоб воно було життєстійким та продуктивним в умовах нестабільності? Н. Талеб, автор бестселерів «Чорний лебідь» та «Антикрихкість», звернув увагу на таку властивість живих систем, як здатність ставати сильнішими і витривалішими, проходячи через потрясіння. Досягається така антикрихкість за рахунок дуже пильної уваги до подій, оперативного зворотного зв'язку та налаштованості до взаємодії з навколишнім світом. У разі організації (закладу освіти тощо) це означає, що у керівництва повинен бути постійний якісний контакт зі співробітниками різних рівнів і всіма залученими сторонами (Управление изменениями, 2016).

Отже, на відміну прогнозованої та зрозумілої дійсності прийшли часи постійних мінливих невизначених змін. Вони охоплюють всі сфери життя, в тому числі й освіту, вимагають гнучкості, зважених та оперативних рішень. Як правильно, конструктивно й виважено реагувати на щоденні виклики? Зрозуміло, що сучасним педагогам поряд із наявними знаннями, вміннями й навичками й досвідом діяльності (що переходить із категорії достатнього на певний час до категорії постійно оновлюваного) треба бути ще й психологічно готовими до постійно змінюваної дійсності та її вимог. Як стверджує представник конструктивістського підходу в навчанні Дж. Брунер «У перехідні періоди, коли зростає невизначеність життя в суспільстві, людині потрібні додаткові внутрішні сили для подолання різноманітних труднощів і проблем. Більшість людей, відчувають страх і навіть «відразу» перед незвіданим, незрозумілим, новим, прагнуть піти від таких ситуацій, лише деяким людям це може навіть приносити задоволення... При цьому вони явно мають якісь переваги.....» (переклад авторів) (Мир VUCA, 2016; Кушнір, 2018).

Які переваги має на увазі науковець, хто володіє чи може мати такі здібності, чим вони зумовлюються? Відповіді на питання можна знайти розібравшись у характеристиках, класифікації яких були покладені в основу різних підходів до розуміння взаємовідносин поколінь.

2. Сутність Теорії поколінь та соціально-психологічні особливості розвитку дітей покоління Z

В історії філософської думки людства ідеї щодо певної спільності світосприйняття, й відповідно, гносеологічних основ життєдіяльності членів певного суспільства в межах одного чи близьких поколінь не є новими. Вони, наприклад, покладені в основу теорії стратифікації та теорії поколінь. Перша з них розглядає покоління з демографічної точки зору, а отже, спільності соціокультурних характеристик, що належать одній когорті. На думку фахівців, когортою слід вважати сукупність людей, що народилися в один і той же період часу, тобто є ровесниками (Пушина, 2011). Саме ця приналежність викликає і схожість певних суспільно важливих рис (Пушина, 2011). Автор теорії соціальної стратифікації, американський соціолог П. Сорокін, у свій час зазначав, і це важливо в контексті нашого дослідження, що вік, як ознака, зумовлює

психосоціальні якості індивіда, які впливають на відчуття й вірування, бажання та прагнення, ідеї та інтереси індивіда. А це в свою чергу впливає на всю його поведінку, а через неї – на все соціальне життя. Таким чином, як вказує Л. Пушина: «Специфіка покоління зумовлюється подіями, пережитими його представниками в формуючий період, швидкістю, характером і глибиною соціальних трансформацій, рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, політико-ідеологічними чинниками, рівнем освіти тощо» (Пушина, 2011).

Схожих висновків дійшли й інші зарубіжні дослідники. Зокрема, американські вчені Н. Хоув та В. Штраус – автори затребуваної на сьогодні серед маркетологів, управлінців, економістів, соціологів і психологів теорії поколінь, яка дає певне розуміння, чому між поколіннями існує різниця, і як вона впливає на всі сфери особистісної та суспільної діяльності індивіда. У своїй праці «Generations» науковці доводять, що основою відмінностей одного покоління від іншого, а вони, беззаперечно, існують, є цінності. Як вважають дослідники, однакові історичні умови зростання формують у людей певної вікової групи особливий набір переконань, стосунків, цінностей і моделей поведінки. І саме вони впливають на погляди й моделі поведінки: побудову кар'єри, сім'ї, відпочинку, спілкування тощо (Костенко, 2017).

Вважаємо за потрібне відзначити, що у даної теорії є як прихильники, так і опоненти. До найбільш вразливих положень теорії поколінь відносять, зокрема, те, що автори не враховують особливості індивідуального формування та вплив сімейних цінностей. Деякі дослідники (Богачева & Сивак, 2019) загалом піддають сумнівам універсальність уявлень про покоління сучасних підлітків (покоління Z), і наполягають, що їх поколінська специфіка доволі умовна, оскільки мова йде про особистості, які є по-перше, неоднорідною віковою групою за ступенем психологічного розвитку, а по-друге – ще зростають і остаточно не сформувалися. Тому цілком ймовірно, що їх поведінка, установки, цінності можуть змінитися в міру дорослішання (Богачева & Сивак, 2019).

Для нас теорія поколінь представляє інтерес з точки зору формування актуальних підходів підготовки вихователів і педагогів до роботи в сучасних умовах з урахуванням аксіологічних і поведінкових особливостей тих, хто виховує, і тих, кого виховують. Отже, які ознаки згідно розглянутої теорії притаманні сучасним вихователям і вихованцям?

Насамперед, з'ясуємо основні положення. На думку Н. Хоува та В. Штрауса, кожні 20 – 25 років, принаймні так вважали до початку XXI століття, народжується нове покоління, що має певні загальні характеристики світосприйняття і, відповідно, поведінки, при цьому в загальних характеристиках вказуються різні роки. Їх варіації залежать від соціально-економічних особливостей проживання у певному регіоні світу та доленосних подій (колективних травм: війни, економічні кризи тощо) у житті певної країни (Матвійчук, 2018; Миронова, 2020).

Нас цікавлять, насамперед, представники тих поколінь співвітчизників, що живуть і працюють у сфері освіти й виховання в теперішній час. Серед них (роки народження вказані приблизно):

- Бебі-бумери (Baby Boomers, BB) – народжені в 1943 – 1963 рр., покоління, яке ще називають «переможцями». Вони народилися в часи, коли все відновлювалося після війни, а майбутнє було стабільним і радісним.

- Невідоме покоління (покоління X) – народжені у 1964 – 1984 рр., покоління часів холодної війни, перебудови, війни в Афганістані, часів неспокою й тривожності.

- Міленіали (Next, покоління Y, Digital immigrants) – народжені у 1985 – 1999 рр. Народилися за часів розпаду СРСР і економічної кризи 90-х, за часів появи інтернету й поширення, доступності інформації. Фахівці вважають, що саме це покоління стало найбільш вразливим в економічному відношенні. Це – покоління сучасної молоді, цифрових іммігрантів.

- Центеніали (Zoomers, покоління Z, Digital natives) – народжені у 2000 році й молодші за них. Технологічний прогрес складає середовище їхнього життя від самого народження, вони навчаються користуватися планшетом і айфоном раніше, ніж говорити. Це – покоління сучасних дітей та тих, хто віднедавна приєднався до молоді. Формування покоління ще не завершено, але вже сьогодні зрозуміло, що на їх становлення впливатимуть події не тільки окремої країни чи регіону, а і світового глобального масштабу. Сучасні діти – це покоління, що живе у часи VUCA-світу з якісно новим рівнем розвитку технологій. За алегоричним порівнянням Н. Миронової: «Якщо бебі-бумери – це дискети, «ікси» – CD диски, міленіали – флешки, то покоління Z вже не було б фізичним носієм. Їх можна порівняти з

хмарним сховищем. Вони – не доповнення до інтернету. Вони – інтернет (Миронова, 2020; Костенко, 2017).

А які цінності та моделі поведінки використовують сучасні педагоги? За класифікацією *теорії поколінь* сучасні вихователі, що народилися в проміжок 1960 – 2000 років належать до поколінь іксів, міленіалів та частково до бєбі-бумєрів і зумєрів. За дослідженнями психологів, основні цінності людей, що становлять значну частку педагогів на сьогодні, такі:

- покоління X: вибір, індивідуалізм, виживання, процес постійного навчання, прагматизм, баланс між роботою і сім'єю;
- покоління Y: оптимізм, товариськість, підпорядкованість, потреба негайної винагороди, констатація досягнення, амбіції, небажання дорослішати (інфантильність);
- покоління Z: підприємливість, перфекціонізм, індивідуальність, залежність від інформаційних технологій тощо (Тутова, 2016).

Для налагодження контакту між представниками поколінь, необхідно враховувати їх різні аксіологічні орієнтири та знаходити те, що їх може об'єднати. Цьому допомагає взаємоповага, заснована на розумінні, що цінності різних людей можуть служити спільній справі. Коли лідери організації (директор, вчителі, менеджери освіти) звертають увагу на те, що є значущим і для них, і для всіх учасників виховного процесу, коли вони налаштовані на те, щоб чути і враховувати голос представника кожного рівня колективу, у них з'являється можливість узгодити ці цінності з цінностями організації та створити міцний фундамент для ефективної роботи. Таким чином створюється неповторна внутрішня культура закладу, що об'єднує цінності всіх представників та на глибинному рівні міцно організує життя колективу.

Неправильно було б думати, що молодшому поколінню Z байдуже, що про них думають батьки та інші дорослі. Однак, як оцінюють свої особливості самі центеніали? Розглянемо їх «автопортрет» (Кисельова, 2019).

Отже, сучасні діти-Z цілком добре усвідомлюють свої, відмінні від попередніх поколінь риси, до яких належать: швидкість і емоційність реакції, прагнення до новацій і змін, постійне розширення своїх контактів, бажання отримати все й одразу; «економність» зусиль і креативність при вирішенні проблем тощо.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

Ми чутливі до часу	<i>Коли йдеться про споживання контенту і прийняття рішень, ми цінуємо кожні 10 секунд, які можна витратити на знайомство з кимось у мережі, на навчання чи спілкування. Саме тому ми ігноруємо будь-які довгі форми онлайн реєстрацій, пропускаємо 10-секундні інструкції до користування додатком, і саме тому ми так легко жертвуємо своєю приватністю, коли треба миттєво розплатитися банківською картою в мережі.</i>
Прагнемо швидкого задоволення	<i>Z-ів вважають нетерплячими. Просто ми хочемо отримувати миттєве задоволення...Для ефективної співпраці з нами слід розбити великий проект на малі досяжні виклики, за які ми щоразу отримуватимемо винагороду. Нас драйвить прокидатися вранці і усвідомлювати, що перед нами стоїть новий виклик, за який нас винагородять...Ідея стартапу – рости стрімко і рухатися швидко, - це ідеальні умови праці для людей нашого покоління.</i>
Любимо й прагнемо змін	<i>Ми дуже швидко адаптуємося до змін, ми любимо... бути частиною нових ідей і рішень. Ми здатні творити інновації у відповідь на виклики, і це те, де ми можемо бути дуже корисні.</i>

Сьогодні прихильники Теорії говорять і про майбутнє, що вже настало – про наступне за Z поколінням – покоління дітей А (альфа), які народилися після 2010 – 2013 років. Провідні характеристики їх поведінки, що демонструють сприйняття світу не сформованими особистостями, ще більш вражаючі. Як вважають психологи, альфа-діти не знають світу без гаджетів та інтернету; лояльні до людей всіх рас і національностей; у них зітерті часові й просторові межі; вони з народження розуміють своє призначення, прагнуть до творення безпечного, екологічного, гуманного світу; не терплять тиску і насильства; мають добре розвинуте критичне мислення; обожнюють дізнаватися нове й навчатися за умов особистої зацікавленості. Представники альфа – наполегливі, цілеспрямовані, волелюбні, готові до спілкування й діалогу, яскраві, творчі, самодостатні й активні.

Отже, за класифікацією Теорії поколінь сучасні дошкolarята й молодші школярі потенційно є представниками вже покоління Альфа, а їх старші братики й сестрички, школярі середньої, старшої школи – центеніали, зумери, представники покоління Z. До цього ж покоління належить і сучасна молодь закладів вищої освіти, як студенти, так і молоді викладачі.

Соціологічні дослідження молоді дають можливість з'ясувати якими були сучасні студенти у підлітковому віці? Що було для них важливим, чому вони віддавали перевагу? Відповіді нами знайдено в процесі аналізу та узагальнення результатів всеукраїнського опитування «Молодь України 2017», що було проведене Центром «Нова Європа» та Фондом ім. Ф. Еберта спільно з соціологічною компанією GfK Ukraine. Предметом вивчення стали характеристики сприйняття світу й поведінка молоді віком від 14 до 29 років, що є таким чином, одночасно зрізом і покоління Y і покоління Z. Дослідники підкреслюють, що в цьому віковому діапазоні станом на 2017 рік виявилось майже 8 млн. осіб, а це фактично п'ята частина населення країни. Отже, дослідження свідчить, що українській молоді раннього покоління Z притаманні певні риси:

- згідно з дослідженням, серед найбільших страхів української молоді: корупція (37%), війна у регіоні чи у світі (36 %), проблеми зі здоров'ям (34 %), соціальна несправедливість і безробіття (32 %);
- українська молодь найбільше не довіряє інститутам державної влади; найбільше довіряє церкві (2,99), волонтерським рухам (2,98) та армії (2,86);
- перелік вимог молодих українців до уряду очолює боротьба зі злочинністю та корупцією (70 %);
- у вільний час молоді люди слухають музику, дивляться фільми, читають книжки, проте, треба відмітити, що кожен п'ятий молодий українець взагалі не читав книг (18%);
- 80% українців у віці від 14 до 29 років ніколи не займалися волонтерською діяльністю;
- дівчата проводять дозвілля з більшою користю – читають, займаються спортом, турбуються про духовний і особистісний розвиток, займаються творчістю;
- хлопці у вільний час більше грають у відеоігри та займаються спортом;
- половина молодих українців позиціонує себе як віруюча молодь;
- більшість української молоді (86%) має постійний доступ до мережі інтернет, яку використовує для прослуховування музики, перегляду фільмів, спілкування з друзями, для отримання

інформації для навчання і роботи;

- 72 % не хочуть емігрувати із України, але ж 25 % готові до цього рішення;
- більше половини (58%) української молоді висловлюють оптимізм щодо майбутнього країни, 20% переконані, що ситуація залишиться незмінною, і 5% респондентів очікують погіршення (Покоління Z, 2017; Результати общенационального опроса, 2017).

Ми бачимо, що українська молодь покоління Z усвідомлює основні ризики життя, мало довіряє владі, оптимістично відноситься до змін, багато часу приділяє цифровим технологіям, є більш зосередженою на собі, на своєму комфорті, захоплюється музикою та кіно, однак, книги для молоді мають менше значення, ніж для попередніх поколінь. Певною мірою сучасне молоде покоління є соціально ізольованим, обмеженим віртуальною соціалізацією, в той же час воно більше орієнтовано на здоровий спосіб життя, і вже вміє заробляти гроші у інтернет просторі.

Отже, на основі аналізу джерел щодо характеристики процесу розвитку дітей та молоді ми можемо виокремити певні соціально-психологічні особливості їх самоідентичності, до яких належать:

1. Створення популярної ідентичності у кіберпросторі: молоді люди створюють образ Я, який може не відповідати реальності, бути орієнтованим на цінності віртуального світу та віртуальної культури;

2. Віртуальна соціалізація: соцмережі стали альтернативною реальністю, в якій можливо презентувати себе, абстрагуватися від проблем навколишнього світу, виправити будь-яку помилку за рахунок неодноразових спроб, експериментувати, самостійно приймати рішення;

3. Залежність від цифрових технологій: будь яку інформацію сучасні діти дуже швидко здобувають у інтернеті (ефект «енциклопедія в кишені»), що надає ілюзію впевненості;

4. Все більшій кількості дітей притаманні гіперактивність та прояви синдрому дефіциту уваги, що проявляються у неувважності, розсіяності, нездатності до зосередження, імпульсивності, нетерплячості;

5. Кліпове мислення: діти та молоді люди не можуть сприймати великий публіцистичний або художній текст, їм легше прочитати

мініновини, твіти, комікси або статуси; фрагментарне мислення позбавляє їх можливості бачити у процесах причинно-наслідкові зв'язки;

6. Схильність до аутизації (занурення у себе), що проявляється в певному відстороненні від реального світу, від спілкування з іншими в реальному просторі;

7. Підвищена схильність до маніпулятивного впливу на розум і почуття, що здійснюються через інтернет та соцмережі;

8. Інфантильність та егоцентричність, що формуються завдяки зосередженості на особистих почуттях та потребах;

9. У покоління Z яскраво виражена здатність до багато задачності: підлітки можуть одночасно робити декілька справ (слухати музику, листуватися в соцмережах, редагувати фотографії, шукати інформацію) та легко перемикаються з одного виду діяльності на інший;

10. Вміння працювати у команді, учасники якої живуть у різних країнах світу, відсутність просторових перешкод для спільної діяльності (Жданова & Черноярова, 2015; Мамина & Толстикова, 2019; Покоління Z, 2019; Покоління Z, 2020; Солдатова, 2016; Тутова, 2016).

3. Актуальні напрями підготовки педагогів до організації виховної роботи з дітьми покоління Z в контексті концептуальних засад Нової української школи

Окреслені вище прояви пізнання оточуючого світу сучасними дітьми потребують від педагогів визнання, розуміння й модернізації у способах комунікації, методах навчання й виховання. На основі вивчених джерел (Арабули, 2020; Мірошникова, 2017), розглянемо рекомендації щодо організації виховної та навчальної роботи з дітьми покоління Z, що можуть бути такими:

1. Пояснювати, у чому сенс навчання: діти покоління Z вміють легко і часто перемикати увагу, вони все можуть робити швидше, ніж чекають педагоги. Z-ти більше знають про світ і частіше задають питання, вони нічого не стануть робити, якщо вирішать, що в цьому немає сенсу.

2. Враховувати, що в дітей покоління Z масштаб будь-якої роботи зменшується, вони звикли все робити швидко, й тому важко отримати від них детальну розгорнуту відповідь; вони не розуміють, навіщо довго говорити, якщо можна вимовити пару ключових фраз. Їм часто не вистачає уваги на великі завдання, тому що це нудно й вимагає часу, але коли їм цікаво чи потрібно, вони здатні зосередитися, навіть, захопитися.

3. Не примушувати вчити те, що не потрібно, а зацікавити: Z-ти багато часу проводить в інтернеті, а в мережі можна дізнатися про все, що завгодно; саме тому вчитель вже не є єдиним джерелом знань. З цієї точки зору педагогам необхідно бути обізнаними щодо найактуальніших тенденцій у сфері науки, соціуму, культури;

4. Не змушувати виконувати завдання за шаблоном: розумні Z-школярі не розуміють, навіщо це потрібно, замість цього можна формувати нові, не традиційні форми завдань, коли дитина може показати свої знання в інших спосіб.

6. Поважати інтереси Z-покоління: цікавитися їхньою улюбленою музикою, фільмами, передачами чи каналами ю-тьюб, дізнаватися, як вони проводять вільний час, що їх захоплює й надихає.

8. Використовувати соціальні мережі для вироблення навичок чітко формулювати питання і розуміти лаконічні відповіді. Таке спілкування сприяє набуттю культури неформального спілкування та засвідчує важливість міжособистісних стосунків, що дуже важливо для Z-тів.

9. Підтримувати інтерес дітей Z-покоління до реального світу, до реальних подій у політичній, економічній та соціальній сфері (Арабули, 2020; Мірошникова, 2017).

Отже, підкреслимо, що нагальна потреба в створенні нових підходів до навчання й виховання ставить завдання постійного моніторингу змін психолого-педагогічних особливостей цифрового покоління в процесі дорослішання, переорієнтації змісту й методів виховної роботи, трансформації методик навчання та пізнання дітьми оточуючої дійсності, й відповідно, оновлення підходів до компетентнісної підготовки майбутніх педагогів.

При цьому під професійно-педагогічною (виховною) компетентністю педагога ми розуміємо складну багаторівневу структуру психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей. Вважаємо, що для педагога важливою є модернізація всіх складових професійно-виховної компетентності (І. Казанжи, 2002). Зокрема, на рівні:

- когнітивно-виховної складової, мова йде про оновлення знань про соціально-психологічні особливості сучасних дітей та процес виховання, особливості реалізації його форм, методів, технологій в умовах глобалізованого цифрового світу;

- конструктивно-виховної складова потребує усвідомлення потреби й умінь нових, відмінних від попередніх часів, процесів прогнозування результатів виховної роботи, її поточного й перспективного планування, врахування надзвичайної значущості формування індивідуальних програм і траєкторій;

- регулятивно-оцінна складова потребує від вихователів визначення власного рівня підготовленості до здійснення роботи в нових умовах, усвідомлення потреби постійного професійного самовдосконалення, підвищення загальної культури особистості цифрової епохи.

На які аксіологічні та гносеологічні орієнтири мають спиратися педагоги, що організовуватимуть виховний процес для дітей-Z та наступних поколінь? В даному контексті на особливу увагу заслуговують нові концептуальні засади реформування шкільництва України. Нова українська школа орієнтується саме на дітей покоління Z та покоління Альфа, й ставить завдання виховати цілісних, усебічно розвинених особистостей, патріотів із активною позицією, наділених морально-етичними принципами, здатних обирати відповідальні рішення, поважаючих гідність і права людини, здатних змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці та вчитися впродовж життя (Нова українська школа, 2021).

Проаналізуємо, який інноваційний ресурс має Нова українська школа щодо створення єдиного ефективного освітнього простору. Підкреслимо, що важливим її завданням ї є створення такого освітнього закладу, який би став розвиваючим простором і для учнів, і для вчителів, і для батьків, і для адміністрації закладу. Такий підхід передбачає реалізацію певних аспектів:

1. Організація виховання, яке повинно стати невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватися на загальнолюдські цінності: морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність);

2. Реалізація особистісно-орієнтованої моделі освіти, згідно якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму шляхом персоналізації навчання, роботи за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проектів тощо;

3. Впровадження творчих, нестандартних програм і занять, академічна свобода вчителя: можливість готувати власні авторські навчальні програми, обирати навчальні матеріали, методи, стратегії, способи і засоби навчання, імпровізувати та експериментувати, постійно навчатися. Зміна спрямованості впливу вчителя, що дозволяє йому ставати коучем, фасилітатором, тьютором в індивідуальній освітній траєкторії дитини;

4. Визнання цінності кадрових ресурсів, що передбачає надавати можливість вчителям проходити сучасні курси підвищення кваліфікації та спеціальні психолого-педагогічні тренінги, залучати до виховного процесу висококваліфікованих психологів та соціальних педагогів; попереджати дискримінацію, насильство та знущання у школі;

5. Налагодження партнерських відносини школи з батьками шляхом залучення родини у навчально-виховний процес, участь громадських організацій у виховній роботі школи: спільні освітні, культурні, гуманітарні проекти; спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Нова школа повинна стати для батьків простором освіти, допомагати у набутті новітніх знань щодо психології дитини, психології спілкування, ефективних методів виховання, розвитку здібностей, вирішення конфліктів тощо;

6. Забезпечення інклюзивності, соціальної різноманітності та гуманності: залучення до навчання у звичайних класах дітей з обмеженими можливостями, що дасть можливість для їх повноцінної соціалізації, розвитку і самореалізації; навчить дітей сприймати різноманітність і цінувати особистість незалежно від фізичних можливостей, формувати людиноцентричні життєві цінності на основі взаємоповаги; налагодження вільної, творчої взаємодії учнів з учителем і школярів між собою;

7. Врахування у навчально-виховному процесі прикладного аспекту: набуття школярами знань для застосування їх в повсякденному

і професійному житті, що передбачає не тільки надання, а й пояснень щодо практичного застосування певних знань у житті;

8. Міждисциплінарний STEM-підхід у навчанні (Science, Technology, Engineering and Mathematics (Наука, Технології, Інженерія, Математика), або в повній версії STEAM (+ Art), суть якого полягає в одночасному практичному застосуванні теоретичних знань з різних галузей;

9. Забезпечення освітнього процесу сучасною технічною базою, якої потребують покоління-Z та покоління Alpha: 3D-принтери, програмне забезпечення для 3D-моделювання, голографічні фото- і відеостудії, комплекти навчальної електроніки і роботи-конструктори, середовища програмування, інтерактивні мультитач-панелі, мультіборди, що дають можливість не тільки демонструвати існуючий контент, але й створювати власні якісні мультимедійні презентації;

10. Застосування підходів цифрофізації та гейміфікації у навчанні та вихованні. Це допомагає створити більш відкриті взаємини із сучасними дітьми, які звикли грати в комп'ютерні ігри і спілкуватися в соціальних мережах, робить навчання радісним та цікавим процесом;

11. Забезпечення психофізичного здоров'я та цифрової безпеки шляхом вирішення педагогічних задач в атмосфері психологічного комфорту та підтримки; організація освітнього процесу за принципом гуманного й неупередженого ставлення до кожного учня, підкріплення зусиль й успіхів усіх учнів (Волковинская, 2020; Граттон, 2013; Грисюк, 2018; Колосова, 2017; Коростіль, 2018; Нова українська школа, 2021).

Отже, аналіз провідних положень концепції Нової української школи переконує в наявності новаторських засад для створення ефективного виховного простору для формування Z-учнів і роботи педагогів. Ми також простежуємо перспективні можливості для трансформації ролі педагога до ролі консультанта, тьютора. Партнерські принципи взаємодії батьків, учителів і шкільної адміністрації, у свою чергу, відкривають нові виховні можливості, дозволяють налаштовувати діалог з кожною із сторін, залучати батьків у освітньо-виховний процес дитини, робити його більш індивідуалізованим і гуманним.

У відповідності до визначених вище перспектив, яким чином необхідно модернізувати підготовку майбутніх вихователів і

управлінців до виховної роботи за новими вимогами, як адаптувати їх під виклики сучасності? Виходячи з аналізу актуальних досліджень з проблеми, виокремимо актуальні на наш погляд напрямки підготовки педагогів до організації виховної роботи з дітьми покоління Z:

1. Необхідно вивчати нові аксіологічні та екзистенційні засади виховання особистості Z-покоління, що базуються на цінностях адаптованої до VUCA-світу особистості; новітні підходи щодо організації навчання та виховання покоління Z в умовах дистанційного навчання (концепція педагогіки індивідуальності, концепція екзистенціального виховання, технологія гібридного навчання, ігрові технології, квест-технології, тьюторство, фасилітація, коучинг);

2. Майбутнім педагогам та менеджерам освіти слід буди компетентними у сфері психології Z-покоління, киберпсихології (об'єднує методологію, теорію і практику дослідження видів, способів і принципів застосування людьми соціальних сервісів Інтернет), нейропсихології (вивчає особливості нейронної активності і пізнавальних здібностей дитини, що детермінують її пізнавальну поведінку); особливостей «кіберсоціалізації», як сукупності феноменів, пов'язаних із залученням людини до культури електронної комунікації;

3. Необхідно формувати емоційну грамотність, мета якої полягає в тому, щоб допомагати людям співпрацювати, не застосовуючи маніпуляцію і насильство, використовуючи емоції співпереживання для поліпшення якості життя і об'єднання; навчати основам життєстійкості через формування певних умінь і навичок шляхом упровадження спеціальних тренінгів;

4. Вивчати новітні педагогічні підходи щодо створення екологічних умов формування гармонійної людини, забезпечення можливості цікавого життя без гаджетів шляхом створення та реалізації певних соціальних, гуманітарних та культурних проектів (від волонтерських до мистецьких, від громадянських до патріотичних);

5. Актуалізувати процес розвитку прогностичних, організаторських, комунікативних, творчих та аналітичних вмінь за новими викликами шляхом активної участі у формальній, інформальній та неформальній освіті.

Таким чином, підготовка вихователів до організації й здійснення процесу виховання в сучасних умовах повинна враховувати

комплексність викликів і проблем, що зумовлюються зовнішніми об'єктивними причинами існування глобалізованого суспільства та рівня його цифрового й технологічного розвитку, а також суб'єктивними особливостями дітей і педагогів, що виявляються в їх різних аксіологічних, гносеологічних, соціально-поведінкових аспектах як представників різних поколінь.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Українське суспільство розвивається у складних умовах VUCA-світу, який характеризується нестабільністю, невизначеністю, складністю та неоднозначністю. Аналіз особливостей психологічної адаптації особистості до умов VUCA-світу актуалізує розвиток у майбутніх педагогів та сучасних учнів певних психологічних якостей, а саме: вміння комунікувати, віра в себе та в інших, вміння фокусуватися на завданні; усвідомленість, емпатія, відкритість до нових ідей та можливостей; вміння зосереджуватися на головному, розвинута інтуїція, системне мислення; рішучість, творчість, демократичність.

2. Теорія поколінь дає можливість зрозуміти відмінності представників поколінь, що працюють у сфері освіти й виховання та навчаються в теперішній час: покоління X, Y та Z. Констатація відмінностей аксіологічних пріоритетів цих поколінь доводить необхідність узгодження цінностей учнів і педагогів та створення на цій основі міцного фундаменту для ефективної роботи. Покоління Z має певні соціально-психологічні особливості, які потребують врахування у процесі виховної роботи: індивідуальність, підприємливість, здатність швидко адаптуватися до змін, прагнення до інновацій, швидкість і емоційність реакції, постійне розширення своїх контактів та вміння працювати у команді, здатність до багатозадачності, «економність» зусиль і креативність при вирішенні проблем, вміння швидко здобувати інформацію та виконувати завдання, легко перемикає увагу тощо. На нашу думку, сучасні виклики у виховній сфері з одного боку повинні враховувати відмінне бачення світу молодшими поколіннями, з іншого, бути орієнтованими на збереження загальнолюдських цінностей й прагнення до конструктивного діалогу на основі взаємоповаги та порозуміння.

3. Визначені особливості покоління Z зумовлюють модернізацію у професійній підготовці педагогів. У дослідженні сформульовано

психолого-педагогічні рекомендації щодо професійної підготовки майбутніх педагогів до організації виховної роботи з дітьми покоління Z: вивчення нових аксіологічних засад виховання цифрового покоління, психології Z-покоління, кіберпсихології, нейропсихології та специфіки кіберсоціалізації; формування емоційної грамотності; вивчення спеціальних дисциплін щодо формування життєстійкості, методичних основ підготовки майбутніх педагогів до ролі тьютора, фасилітатора, коуча; набуття навичок партнерських взаємин із учнями, батьками та вчителями; впровадження новітніх педагогічних підходів щодо формування емоційної грамотності; актуалізація розвитку прогностичних, організаторських, комунікативних, творчих та аналітичних вмінь в умовах глобалізованого цифрового світу.

Комплексний розгляд проблеми підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з дітьми покоління Z у контексті реалізації положень концепції «Нової української школи» засвідчив актуальність і важливість теми. На подальше дослідження заслуговує детальна розробка методів та технологій, що дозволять реалізувати ефективну організацію виховної роботи з дітьми покоління Z.

ЛІТЕРАТУРА

- Арабули, Г. (2020). *Рекомендации педагогам и специалистам по работе с современными детьми поколения Z*. Відновлено з <http://7centr.ru/wp-content/uploads/2015/09/Rekomendatsii-po-rabote-s-sovremennymi-detmi-pokoleniya-Z-194150.pdf>
- Богачева Н. В., Сивак Е. В. (2019). *Мифы о «поколении Z»*. Відновлено з <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408113365.pdf>
- Волковинская, А. (2020). *Современное образование поколений Z и Alpha: успевают ли Украина за трендами?* Відновлено з <https://www.liga.net/society/opinion/sovremennoe-obrazovanie-pokoleniy-z-i-alpha-uspevaet-li-ukraina-za-trendami>
- Граттон, Л. (2013). *Три парадокса «Поколения Y»*. *Идеономика*. Відновлено з <http://ideanomics.ru/?p=1120>
- Грисюк, О. М. (2018). *Методологічні засади підготовки майбутніх педагогічних працівників для виховної роботи в сучасній українській школі*. Відновлено з <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/892/1/4.pdf>
- Дурманенко, О. О. (2011). Ризики та безпека в житті сучасної людини: соціальнофілософський аналіз. *Наук. вісник Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки: Філософські науки*, 24, 88–93.
- Жданова Т. А., Черноярова Н. С. (2015). *Влияние виртуальной среды на социализацию современной молодежи*. Відновлено з https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_84.pdf;
- Казанжи, І. В. (2002). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи* (дис. ... канд. пед. наук). Миколаїв.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Кисельова, К. (2019). *Як хакнути код покоління Z*. Відновлено з <https://osvitoria.media/experience/yak-haknuty-kod-pokolinnya-z/>
- Колосова, Г. (2017). *Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами»*. Відновлено з <https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami>.
- Коростіль, Л. А. (2018). *Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії*. Відновлено з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229
- Костенко, Т. (2017). *Теорія поколінь: чому ми різні і як почути один одного*. Відновлено з <https://www.ea.org.ua/2017/07/03/theory>
- Кушнір, С. П. (2018). *Особливості організації навчального процесу на засадах педагогічного конструктивізму*. Відновлено з <https://core.ac.uk/download/pdf/229046736.pdf>
- Мамина, Р. И., Толстикова, И. И. (2019). *Поколение Z или поколение фиджитал в условиях деловой среды*. Відновлено з https://www.researchgate.net/publication/339795054_Pokolenie_Z_ili_pokolenie_fidzital_v_usloviyah_delovoj_sredy
- Матвійчук, О. (2018). *Теорія поколінь: чому ми різні та як порозумітися одне з одним*. Відновлено з <http://d-grand.com/inforaciiny-portal/teoriia-pokolin-chomu-mi-rizni-ta-iaak-porozumitisia-odne-z-odnim>
- Мир VUCA и подходы выживания в нем* (2016). Відновлено з <http://becmology.ru/blog/management/vuca.htm>
- Мир VUCA*. (2016). Відновлено з <http://becmology.blogspot.com/2016/03/vuca.html>
- Миронова, Н. (2020). *Бумери, міленіали, покоління Z – хто це? Розбираємось у теорії*. Відновлено з <https://life.pravda.com.ua/society/2020/02/9/239843/>
- Мірошникова А. (2017). *Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло*. Відновлено з <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnyam-ditej-porady-psyhologa/>
- Нова українська школа*. (2021). Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2021). Відновлено з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Покоління Z: кому і чому не довіряє українська молодь?* Відновлено з <https://www.dw.com/uk>
- Поколение Z: угрозы и перспективы поколения. MUDRA Освіта за кордоном*. (2019). Відновлено з <https://mudra.ua/ru/articles/pokolnnya-z-zagrozi-ta-perspektivi-pokolnnya/>
- Покоління Z. Проблема визначення дат покоління*. (2020). Відновлено з https://uk.wikipedia.org/wiki/Покоління_Z
- Пушина, Л. Ю. (2011). *Поколение как социокультурная общность. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки*, 3 (23), 28–34. Відновлено з [http://www.unn.ru/pages/elibrary/vestnik_soc/99990201_West_soc_2011_3\(23\)/4.pdf](http://www.unn.ru/pages/elibrary/vestnik_soc/99990201_West_soc_2011_3(23)/4.pdf)
- Результаты общенационального опроса «Украинское поколение Z: ценности и ориентиры»*. (2017). Відновлено з <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13941.pdf>

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- Рыбалка, Д. (2014). *Фрэнк Хайнеман Найт. Риск, неопределенность и прибыль. Анализ.* Відновлено з <http://neoeconomica.ru/theory.php?id=144>
- Савченко, Н. (2017). *V.U.C.A. - концепція та інформатизація публічного управління.* Відновлено з http://dridu.dp.ua/konf/konf_dridu/itis%20seminar%202017/pdf/SAVCHEMK_O_2.pdf
- Солдатова, Г. (2016). *Покоління Z: психолог розповіла, як Інтернет змінив сучасних дітей.* Відновлено з <https://ukr.media/science/272956/>
- Тугова, К. И. (2016). Современные проблемы реализации образовательного процесса в контексте культурных перемен. *Научные записки молодых исследователей*, 6, 72-75. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-realizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa-v-kontekste-kulturnyh-peremen/viewer>
- Управление изменениями в VUCA-мире: как вовлечь людей и помочь им стать лидерами новых решений. (2016). *Business Excellence*, 8. Відновлено з <http://novaterracoaching.su/change-management-in-vuca/>
- X, Y и Z: Сходство и различия трех поколений в отношении карьеры и лидерства.* (2021). Відновлено з <https://womo.ua/generations-x-y-z/>

Ірина Чистякова

ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/318-343

ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

У розділі визначено й охарактеризовано моделі підготовки педагогічних кадрів України та європейських країн: за історичним та організаційним підходами та за початковим рівнем підготовки здобувачів педагогічної освіти. Виявлено основні уроки для підготовки педагогічних кадрів України: необхідність розробки сучасної моделі підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів; важливість поєднання в освітніх програмах академічної підготовки та формування педагогічних умінь і навичок; можливість створення й упровадження системи «complex learning» у межах освітніх програм підготовки вчителів. Доведено, що основні напрями модернізації педагогічної освіти України повною мірою відповідають тенденціям професіоналізації в підготовці педагогічних кадрів, який передбачає не лише підвищення практичної підготовки педагогів, але й формування дослідницьких компетентностей, здатності до рефлексії та можливості самостійного професійного розвитку по закінченню педагогічної освіти. Розроблено рекомендації щодо вдосконалення й модернізації педагогічної освіти в межах програм педагогічної магістратури.

Ключові слова: педагогічні кадри, підготовка педагогічних кадрів, програми педагогічної магістратури, модель підготовки педагогічних кадрів, європейські країни, Україна.

Chystiakova Iryna. Models of pedagogical staff training within the framework of programs of pedagogical magistracy: lessons for Ukraine.

The section defines and characterizes the models of pedagogical staff training in Ukraine and European countries: according to historical and organizational approaches and the initial level of training of pedagogical education applicants. The main lessons for teachers training in Ukraine are identified: the need to develop a modern model for training of competitive teachers; the importance of combining academic training and pedagogical skills formation in educational programs; the possibility of creating and implementing a system of "complex learning" within the educational programs of teacher training. It is proved that the main directions of pedagogical education modernization in Ukraine fully correspond to the trends of professionalization in teacher training, which involves not only improving the practical training of teachers, but also formation of research competences, ability to reflect and opportunities for independent professional development. Recommendations for the improvement and modernization of pedagogical education within the framework of pedagogical magistracy have been developed.

Key words: pedagogical staff, pedagogical staff training, pedagogical magistracy programs, model of pedagogical staff training, European countries, Ukraine.

Постановка проблеми. Сучасні умови постійно змінюваного світу, глобальних перетворень у різноманітних сферах життя й діяльності особистості відзначаються значними змінами в освітній

системі. Відтак, на порядку денному нагальним і актуальним видається питання реформування системи професійної підготовки в закладах вищої освіти України, зокрема в межах програм педагогічної магістратури. Насамперед, зазначимо, що на теперішній час університетська педагогічна освіта є багаторівневою системою, яка охоплює неперервну підготовку студентів, а також перепідготовку педагогічних працівників і підвищення їх кваліфікації. Погоджуємося з В. Андрущенко щодо основних її характеристик, як-от: фундаментальність, універсальність, гуманітарна й науково-дослідна спрямованість, які забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна й антропологічна, професійно-педагогічна та профільована педагогічна освіта. Науковець переконаний, що «соціально-освітньою місією педагогічного університету мають стати його генерувальна роль у розвитку педагогічної свідомості суспільства» (Андрущенко, 2011, с. 362–3670). До того ж, незаперечним є той факт, що провідним завданням педагогічних закладів вищої освіти є теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове й моніторингове забезпечення системи якісної освіти.

Ураховуючи зазначене вище, зауважимо, що вивчення досвіду підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури в європейських країнах, дає нові можливості для модернізації й удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її входження до загальноєвропейського освітнього простору.

Останнім часом вітчизняні науковці все частіше звертаються до вивчення досвіду реформування систем вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах, як-от: англійських країн (Н. Авшенюк (2016), А. Саргсян (2009), А. Сбруєва (2008)); австрійського (М. М'ясковський (2009)); німецького (Л. Дяченко (2016), Н. Махія (2009)); французького (О. Бочарова (2006), В. Лащихіна (2009), А. Максименко (2008), Т. Харченко (2009)); польського (К. Біницька (2013), В. Майборода (2011)); чеського (Н. Бондарчук (2008)) та ін. Значна кількість досліджень присвячена порівняльному аналізу систем вищої освіти, у тому числі й педагогічної, в країнах Європи та Україні (Н. Авшенюк (Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика, 2014; Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому

просторі, 2011), Т. Кристопчук (2013; 2014), П. Кряжев (2008), Н. Мачинська (2012), А. Озерянська (2007), М. Олійник (2016), Л. Пуховська (Пуховська, 1998; Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011; Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін, 2012) та ін.).

У даному дослідженні ми поставили собі за **мету** схарактеризувати моделі підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури європейських країн та окреслити можливості творчого використання прогресивного досвіду європейської системи педагогічної освіти в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

Для реалізації мети дослідження використано такі **методи**: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості розвитку теоретичних підходів, покладених в основу розвитку досліджуваного феномену; конкретно-наукові – метод термінологічного аналізу забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять; системно-структурний та системно-функціональний аналіз стали основою для характеристики моделей підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури європейських країн; метод наукової екстраполяції використовувався для визначення можливостей творчого використання європейського досвіду організації та модернізації педагогічної освіти у процесі подальшого розвитку системи вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу

1. Європейські моделі підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури

Аналіз наукової літератури з проблеми й вивчення досвіду підготовки педагогічних кадрів у європейських країнах в межах програм педагогічної магістратури дав можливість визначити протиріччя між наявністю значних змін у процесі підготовки вчителів в умовах створення європейського простору вищої освіти та недостатньою вивченістю даної проблеми, а також між необхідністю модернізації вітчизняної системи підготовки вчителів в умовах створення європейського простору вищої освіти та недостатністю

використання відповідного досвіду, накопиченого іншими країнами-учасницями даного процесу.

Н. Носовець у своєму дослідженні зауважує, що «сучасна концепція педагогічної освіти у світі виглядає таким чином:

- початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується в стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, при цьому в усіх країнах на сучасному етапі яскраво простежується тенденція переходу на університетську педагогічну освіту;

- період адаптації та становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років;

- підвищення кваліфікації працюючих учителів відбувається на короткочасних і довготривалих курсах, що відбувається у ЗВО, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах; самоосвіта вчителів» (Носовець, 2015).

У контексті нашої наукової розвідки наголосимо, що педагогічна магістратура в країнах Європи розвивається у двох провідних напрямках:

1. Через розширення магістерських освітніх програм на університетському рівні для первинної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів;

2. Через розробку й упровадження до практики університетів магістерських освітніх програм для підвищення якості підготовки діючих учителів.

У результаті аналізу й узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що зміст підготовки педагога відрізняється як між країнами, так і в межах однієї країни. Відтак, як правило, зміст педагогічної освіти складається зі знання навчального предмета, знання загальної теорії освіти, методики, педагогічної психології та практики. Отже, традиційна модель підготовки педагога узагальнено складається з трьох блоків:

- блоку предметної підготовки (що викладати);
- блоку педагогічної підготовки:

 - загальної (як взагалі викладати – способи навчання),
 - спеціальної (як викладати конкретний навчальний предмет – методика),

- психолого-педагогічної (кому викладати – психологія учнів);
- блоку практичної підготовки (рис. 1).

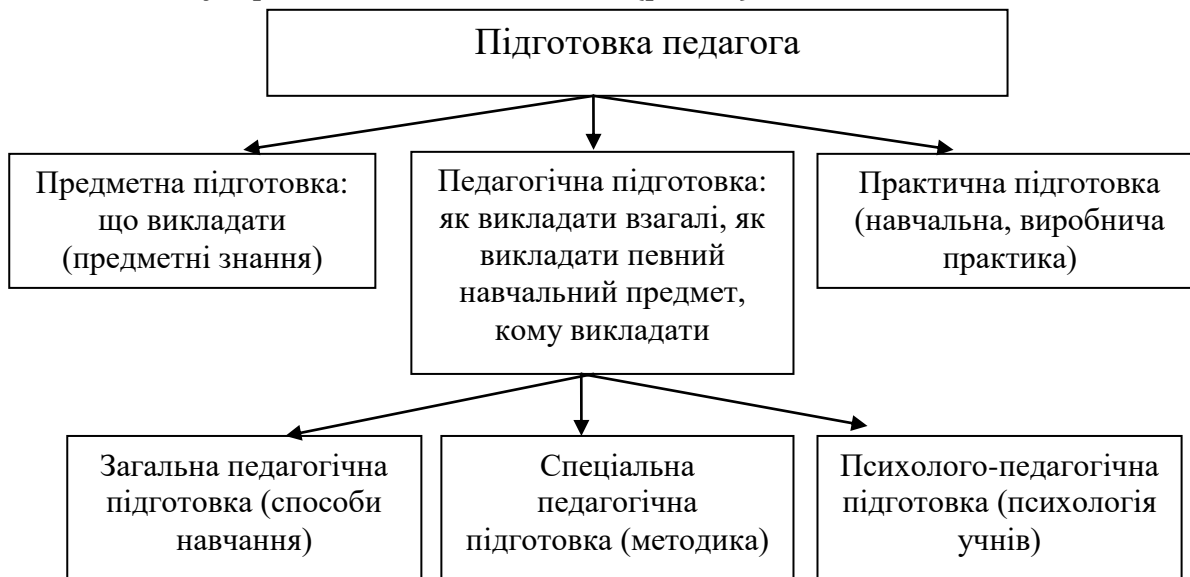


Рис. 1. Традиційна модель підготовки педагога

У межах характеристики моделей підготовки педагогічних кадрів вважаємо за необхідне зазначити, що в науковій літературі існує велика кількість різноманітних типологій таких моделей. Так, найбільш поширеними серед них є типологія на основі історичного та організаційного підходів, а також на основі початкового рівня підготовки здобувача вищої освіти.

З точки зору історичних перспектив Ф. Вачбергер, Б. П. Кемпос, Д. Келлос та Дж. Стефенсон виокремлюють два основних класи: традиційні та сучасні моделі (див. рис. 2). Традиційні, у свою чергу, поділяються на модель «нормальної» школи та академічний підхід, а сучасні моделі – професіоналізація підготовки та альтернативні моделі швидкого входження в професію (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

Насамперед, зауважимо, що історично більш ранньою є модель «Нормальна школа», яка набула поширення у Франції в кінці XVIII століття (Ecole Normale) і пізніше в Європі (насамперед Великобританії), і США, була заснована на двох основних засадах підготовки: рівень освіти вчителя має бути вищий за рівень освіти його учнів і майбутній учитель повинен освоювати майстерність навчання в



Рис. 2. Типологія моделей підготовки педагогів за історичним підходом

реальному класі з реальними учнями під керівництвом досвідченого наставника (Edwards, 1991). Вважається, що, фактично, ця модель реалізовувала прогресивну для свого часу концепцію «лабораторної школи». Така модель не тільки демонструє майбутнім педагогам зразки навчання (норми правильного навчання – звідси й назва моделі), але й пропонувала їх освоювати в умовах супервізії. До недоліків моделі можна віднести недостатню увагу до предметної та наукової підготовки вчителів. Однак, наголосимо, що сьогодні модель «нормальної» школи все ще істотно впливає на концепцію педагогічної освіти, реалізовану в педагогічних училищах (коледжах), на що незначно вплинуло навіть їх майже повсюдне перетворення на організації теоретичної освіти в Європі, і використовується, передусім, для підготовки педагогів для початкової школи й дошкільної освіти.

Переконані, що в основу розглянутого вище підходу покладено уявлення про професію педагога як про ремесло, якому можна навчитися тільки практично, в реальних умовах, у яких є об'єкти такого «Ремесла», тобто учні й досвідчені майстри-вчителі, які демонструють зразки власних професійних дій. Відповідно, сам процес підготовки є копіюванням цих зразків, спрямованим на їх поступове відтворення.

Провідні характеристики означеної моделі представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Модель підготовки майбутніх учителів «Нормальна школа»

Особливості моделі	Зміст підготовки	Переваги	Недоліки
Традиційна концепція підготовки педагогів для початкової школи	Освоєння базових педагогічних умінь шляхом практичного тренування в умовах закладу освіти	Дозволяє добре освоїти рутинні педагогічні дії, сприяє формуванню професійної ідентичності педагога	Недостатній обсяг підготовки в галузі педагогічної теорії, академічних і наукових знань, дослідницьких компетентностей

Друга визначена модель виступає альтернативою моделі «Нормальна школа» – модель підготовки «Академічний підхід» (див. Табл. 2). Вона виникла як своєрідна антитеза попередній шкільній традиції та пов'язана насамперед із підготовкою педагогів для основної та старшої школи. Розглядувана модель спрямована на підвищення наукової (предметної) складової. У її межах превалює вивчення академічних дисциплін, які є основою для навчального предмета, який викладається. Акцент у програмах такого типу ставиться, насамперед, на вивченні теорії, формуванні здатності вирішувати наукові проблеми й завдання. Однак, на відміну від моделі «Нормальна школа», в означеній моделі менше уваги приділяється педагогічним знанням, методиці викладання та практиці. Водночас практика після закінчення таких програм здебільшого є обов'язковою. Отже, випускник педагогічної програми, що реалізує дану модель, був не стільки вчителем-предметником, скільки предметником-вчителем, тобто експертом у певній галузі знання.

Таблиця 2

Модель підготовки майбутніх учителів «Академічний підхід»

Особливості моделі	Зміст підготовки	Переваги	Недоліки
Традиційна концепція підготовки педагогів для основної та старшої школи	Освоєння змісту наукових знань із дисциплін, пов'язаних із навчальним предметом, формування здатності вирішення проблем. Практика в школах	Освоєння компетентності вирішення проблем дозволяють їм бути ефективними в класі	Випускники є фахівцями в академічних знаннях навчальних предметів, але не в педагогіці. Недостатній обсяг практичної підготовки

Вважаємо за необхідне зауважити, що з плином часу відбулось ускладнення професійних завдань, які стоять перед педагогами. Насамперед, таке ускладнення пов'язане зі зміною цілей освіти, як-от: перехід від завдань передачі певної суми знань до задачі формування в учнів здатності самостійно вчитися й ефективно здобувати нові знання по закінченні загальної освіти. Такий стан речей викликав розуміння невідповідності традиційних моделей підготовки педагогів новим вимогам. Сьогодні учні повинні досягати нових освітніх результатів, пов'язаних із формуванням одночасно глибоких предметних знань, здатності аналізувати проблеми, планувати власні дії, працювати в команді тощо. Тобто йдеться про метапредметні й особистісні результати, або компетентності XXI століття. А отже, гарантувати такі результати не можуть ні хороша академічна підготовка й наукові знання предмета, ні освоєння рутинних педагогічних навичок. Відповідно, було розроблено нові альтернативні моделі підготовки педагогів, які є протилежними одна одній, – професіоналізація підготовки (див. Табл. 3) та альтернативні моделі швидкого входження в професію (див. Табл. 4).

Таблиця 3

Модель підготовки майбутніх учителів «Професіоналізація підготовки»

Особливості моделі	Зміст підготовки	Переваги	Недоліки
Динамічна концепція педагогічної діяльності, сфокусована на професійній автономії та професійних стандартах	Освоєння заснованих на результатах досліджень знань процесу навчання. Акцент на вивченні педагогічних наук. Розвиток професійної ідентичності й етики	Учителі отримують підготовку як експерти у своїй професійній галузі з усвідомленням професійної автономії та можливостями вирішення професійних проблем. Відповідальні за вдосконалення власних професійних можливостей. Акцент на спільній діяльності з колегами	Немає емпірично доведених даних про структурні зміни в якості педагогічної освіти

Охарактеризуємо кожну з означених моделей. Перша модель – професіоналізація підготовки – спрямована на розуміння професійної діяльності педагога як здатності реалізовувати «складне навчання» (Feiman-Nemser, 2001). За такої моделі педагог розглядається як практичний інтелектуал, тобто фахівець, який володіє професійним мисленням і здатністю до науково-обґрунтованих професійних суджень і рішень складних проблем навчання й розвитку. Серед таких проблем важливе місце посідає проблема урізноманітнення контингенту учнів, серед яких сьогодні можна зустріти дітей з особливими освітніми потребами, дітей мігрантів, обдарованих дітей та ін. Такий педагог фактично є генератором нового «власне педагогічного» знання, експертом у галузі не лише академічної науки, яку він викладає, але й самої освіти. У науковій педагогічній думці прийнято вважати, що концептуальною основою для розроблення нових моделей підготовки педагогів, які відповідають описаним вимогам, є концепції «практика-дослідника» (Teacher Prep Review 2014; The OECD Teaching and Learning International Survey) та «рефлексивного педагога» (Schon).

Таблиця 4

Модель підготовки майбутніх учителів «Альтернативна модель швидкого входження в професію»

Особливості моделі	Зміст підготовки	Переваги	Недоліки
Навчання й сертифікація засновані на володінні способами дій, які не є результатами навчання в педагогічних програмах, джерелом яких є особистий досвід і особистісні характеристики майбутнього педагога	Освоєння способів педагогічної діяльності відбувається в практичній формі навчання на робочому місці. Сильні програми введення в професійну діяльність і супервізії. Недостатня увага приділяється педагогічній теорії та науковим знанням навчального предмета	Дозволяють швидко збільшити кількість учителів відповідно до потреб шкіл. Можуть бути розроблені для залучення різних типів кандидатів. Більш економічні, оскільки мають меншу тривалість підготовки та здійснюються на базі шкіл	Недостатня кількість емпіричних досліджень, спрямованих на оцінку змісту та якості підготовки педагогів. У контексті ускладнення професійної діяльності дозволяють увійти в професію з невеликим формальним обсягом підготовки

На підставі вивчення й аналізу наукової літератури з проблеми дослідження можемо стверджувати, що на відміну від традиційних моделей підготовки педагогів акцент у нових програмах підготовки спрямований на формування професійного мислення педагога, його здатності до професійних дій на основі системи цінностей, які формують його професійну ідентичність, на взаємодії з колегами й соціальними інститутами в межах дитиноцентрованої моделі освіти. На думку К. Цейхнера, розуміння вчителя як експерта, який володіє унікальними практичними знаннями стало першопричиною тотальної переоцінки можливих відносин університету та школи щодо питань підготовки кадрів і розробки моделі шкільно-університетського партнерства (Zeichner, Conklin, 2005).

До того ж, пріоритетність формування здатності до рефлексії в майбутнього педагога, прийняття професійно відповідальних рішень на основі доказового підходу призвело до розуміння необхідності формування в нього дослідницьких компетентностей.

Наукова спільнота переконана, що найбільш повною мірою означена модель реалізована у Фінляндії, де формування дослідницьких компетентностей у випускників педагогічних програм є однією з найважливіших складових їх підготовки (Sahlberg, 2010).

Вважається, що ще однією причиною виникнення моделі професіоналізації підготовки педагогів є підхід підзвітності (Preparing Teachers Around the World), який виник у 80-ті рр. XX століття у Великій Британії та США в процесі реформування низки галузей економіки й отримав пізніше значне поширення й у соціальній сфері, включаючи освіту. Мета зазначеного підходу полягає в підвищенні ефективності системи освіти, зокрема підвищенні ефективності й результатів роботи педагогів і їх підготовки з точки зору основних учасників освітньої політики: держави, бізнесу й батьків.

Цікавим і парадоксальним є той факт, що саме останній підхід призвів до створення протилежної моделі підготовки педагогів – альтернативної моделі швидкого входження в професію, в основу якої покладено підхід мінімальної компетентності педагога (Musset, 2010). Зауважимо, що означений підхід спрямований на максимальне спрощення входження в професійну діяльність і залучення в

педагогічну професію осіб, які не мають педагогічної освіти, але зацікавлені в такій діяльності.

На основі узагальнення наукових розвідок зарубіжних дослідників з проблеми підготовки педагогів констатуємо, що існує три причини виникнення цього підходу:

1) дефіцит педагогічних кадрів, який неможливо було ліквідувати за допомогою традиційних освітніх програм, термін навчання на яких тривав 4 роки;

2) потреба в посиленні практичної підготовки з використанням передових шкіл у якості партнерів університетів, що призвело до створення програм підготовки майбутніх педагогів на базі консорціумів таких шкіл із залученням або без залучення університетів (здебільшого, у Великій Британії) (Metner, 2014; Carter, 2015).

3) бажання залучати до педагогічної діяльності конкретних кандидатів з урахуванням їх недостатньою представленості в системі освіти, а саме: представників національних меншин, фахівців певних предметів, випускників кращих університетів.

Констатуємо, що альтернативні моделі швидкого входження в професію спрямовані на вирішення різних завдань, а іноді є вимушеною альтернативою програмам систематичної освіти. Зауважимо, що загальним у всіх програмах є визнання того, що джерелом компетентності, необхідної для успішної професійної діяльності педагогів, є не педагогічна освіта, а попередній професійний досвід кандидата, раніше отриманий ним, його особистісні унікальні якості та здібності, які роблять його в майбутньому успішним педагогом.

Однак, погоджуємося з думкою критиків даної моделі (Metner, 2014) у тому, що такий спрощений погляд на підготовку педагогів, будучи економічно дуже вигідним для держави (оскільки тривалість підготовки скорочується з 4-х років до декількох місяців) не дозволить забезпечити необхідне підвищення ефективності освіти, якості освітніх результатів учнів.

З точки зору організаційного підходу моделі підготовки педагогічних кадрів поділяють на послідовну та паралельну. Н. Носовець до зазначених моделей додає ще інтегровану (див. рис. 3 та табл. 5, 6, 7).

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

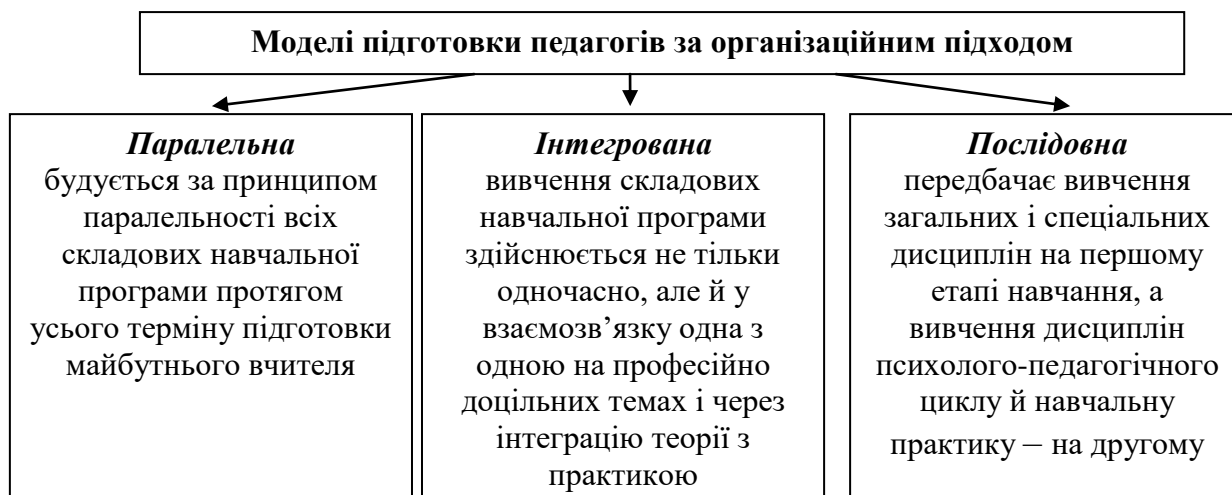


Рис. 3. Моделі підготовки педагогів відповідно до організаційного підходу

Таблиця 5

Паралельна модель підготовки педагогів

Основні риси	Поширеність	Переваги	Недоліки
Академічні дисципліни вивчаються одночасно з педагогічними та фаховими дисциплінами протягом усієї програми	Здебільшого використовується для підготовки педагогів для початкової школи в більшості європейських країн. Для підготовки педагогів основної та старшої школи використовується в Бельгії, Канаді, Греції, Угорщини, Ірландії, Італії, Японії, Кореї, Туреччини, США	Забезпечують більш інтегративний підхід до освоєння змісту програми завдяки одночасному засвоєнню предметних і педагогічних знань. Більш короткі, ніж послідовні програми	Недостатньо гнучка, оскільки не забезпечує підготовку до професійної діяльності осіб з непедагогічною освітою або тих, хто хотів би повернутися в професію

Прикладом використання паралельної моделі підготовки майбутніх учителів є Англія. Так, підготовка вчителів у закладах вищої освіти країни спочатку здійснюється на педагогічних факультетах університетів та інститутів, у коледжах і вищих школах з подальшим отриманням ступеня бакалавра освіти, наук або мистецтва, а після складання певних іспитів – статусу кваліфікованого вчителя. Після цього студент продовжує навчання в магістратурі й у подальшому за бажанням – у докторантурі. Отже, абітурієнт під час

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

вступу до закладу педагогічної освіти входить до багаторівневої системи освіти. Відповідно, для одержання диплома бакалавра освіти він вивчає чотирирічну програму базової підготовки вчителя, яка передбачає паралельне вивчення всіх означених компонентів цілісної підготовки.

Інтегрована модель підготовки педагогів використовується переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи. Найбільш поширеною вона є у скандинавських країнах. Означена модель включає теорію та практику в процес навчання. В основу моделі покладено системний підхід до професійної підготовки майбутнього педагога, який забезпечує отримання фахових, загальних педагогічних, спеціальних педагогічних та інших знань шляхом використання різних форм і способів організації освітнього процесу.

Таблиця 6

Інтегрована модель підготовки педагогів

Основні риси	Поширеність	Переваги	Недоліки
Академічні, педагогічні та фахові дисципліни вивчаються одночасно та у взаємозв'язку одна з одною протягом усієї програми шляхом інтеграції теорії з практикою	Здебільшого використовується для підготовки педагогів для початкової школи в скандинавських країнах	Спрямована на отримання практичних навичок викладання через аналіз професійного дискурсу різних галузей, аналіз освітніх потреб студентів у певному середовищі, розробку навчально-методичної літератури, застосування методу педагогічного спостереження за професійною діяльністю практикуючих викладачів у процесі навчання та педагогічної практики у співпраці з ними	Вимагає значних ресурсів у підготовці

Таблиця 7

Послідовна модель підготовки педагогів

Основні риси	Поширеність	Переваги	Недоліки
Спеціальні курси з педагогічних дисциплін і педагогічної практики вивчаються після отриманого першого рівня освіти з дисципліни, яку передбачається викладати в школі	Здебільшого використовується в підготовці вчителів для середньої школи в таких країнах, як: Данія, Франція, Норвегія, Іспанія, Австрія, Чехія, Великобританія, Фінляндія, Ірландія, Ізраїль	Забезпечує більш гнучкий вхід до професійної діяльності педагога. Дозволяє вчителю отримати спочатку гарну предметну підготовку	Не забезпечує, як правило, необхідного взаємозв'язку між предметним і педагогічним знанням, не формує достатніх професійних компетентностей у технологіях навчання. Більш слабка професійна ідентичність випускників. Довший термін навчання

Третя модель – «послідовна» – вважається найпоширенішою в країнах Західної Європи. За цією моделлю передбачається, що вивчення загальних і спеціальних дисциплін буде здійснюватися на першому етапі навчання, а вивчення психолого-педагогічних дисциплін і навчальна практика – на другому етапі. Існує декілька видів «послідовних моделей». Найбільш поширеною та ефективною вважається «цюріхська модель», за якою вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання здійснюється після психолого-педагогічної підготовки. У межах використання даної моделі традиційно навчання в університеті складається з двох етапів. Перший – це теоретична підготовка, під час якої значна увага приділяється вивченню двох-трьох спеціальних предметів, які буде викладати студент під час своєї майбутньої професійної діяльності. У той час, як на практично-педагогічну підготовку надається лише 11 % навчального часу. До того ж, термін навчання залежить від типу школи, в якій майбутній педагог буде працювати, як-от: для початкової та молодшої середньої школи термін підготовки вчителя на першому етапі триває три роки, для старшої школи – чотири з половиною роки.

У кінці першого етапу навчання обов'язковим є складання державного іспиту, що, як правило, включає такі складові:

- перший і другий предмети викладання;
- педагогіка (педагогічна психологія та педагогіка школи);
- один із предметів суспільно-наукового циклу – філософія, політологія, соціологія.

Після державного іспиту студенти переходять на другий етап навчання, який має суто практичний характер. Студент починає проводити уроки в закладі освіти. Керівником цієї практикою є вчитель-предметник. Паралельно проводяться заняття з методики й педагогіки у формі семінарів-обговорень. Студенти працюють за індивідуальними графіками.

Зауважимо, що Європейський комітет профспілок працівників освіти зазначає, що в більшості європейських країн підготовка вчителів середньої школи займає 5 років і поступово включає магістерський рівень. Дослідження показують, що в межах і послідовної, і паралельної моделей підготовки вчителів педагогічна магістратура може існувати в кількох формах. У більшості випадків учителів зі ступенем магістра готують у межах однієї та тієї самої інтегративної освітньої програми, яка поєднує в собі всі компоненти професійної підготовки. Два інших варіанти є поєднання предметної підготовки на рівні бакалавріату та педагогічної магістратури в межах одного й того самого закладу освіти (факультету), а також отримання педагогічної кваліфікації на спеціалізованому факультеті (у виші) та предметної підготовки в іншому закладі освіти (ETUCE, 2008).

Охарактеризуємо ще одну типологію моделей підготовки педагогів у межах педагогічних магістратур. Так, дослідивши діяльність та програми педагогічних магістратур європейських країн, можемо стверджувати, що програма педагогічної магістратури може бути реалізована у вигляді двох моделей, як-от: для випускників непедагогічних напрямів підготовки (непедагогічного бакалавріату) (див. Табл. 8) та випускників педагогічних напрямів підготовки (педагогічного бакалавріату) (див Табл. 9).

Констатуємо, що педагогічна магістратура для випускників непедагогічного бакалавріату має два варіанти, а саме: послідовної та прискореної психолого-педагогічної підготовки педагога (див. Рис. 4).

У першому варіанті моделі майбутній педагог спочатку оволодіває знаннями предметної галузі, а потім уже здійснюється відповідна психолого-педагогічна підготовка в межах програми магістратури, яка необхідна для подальшої професійної діяльності. Така модель широко представлена у Великій Британії. У другому варіанті існують два типи програм підготовки майбутнього педагога. Перший тип спрямовується на залучення до школи випускників елітних ЗВО з річним інтенсивним курсом до початку професійної діяльності в школі. А другий тип передбачає навчання на робочому місці.



Таблиця 8

Модель підготовки педагогів для випускників непедагогічного бакалавріату

Модель	Основні риси	Переваги	Недоліки
Послідовна підготовка	Спочатку відбувається набуття знань предметної галузі, а потім уже здійснюється відповідна психолого-педагогічна підготовка	Роздільне й послідовне освоєння предметних і педагогічних знань, інтенсивна психолого-педагогічна та практична підготовка (іноді вже в ході професійної	Предметна підготовка залишається за межами моделі
Прискорена психолого-педагогічна підготовка	Залучення до школи випускників елітних ЗВО з річним	Розпочинається з етапу формування готовності до трудової діяльності, професійних	

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

	інтенсивним курсом до початку професійної діяльності в школі	компетентностей та передбачає самостійну професійну діяльність в якості педагога	діяльності)	
	Навчання на робочому місці	Паралельно здійснюється професійна діяльність та навчання в очно-заочній формі		

Друга модель педагогічної магістратури призначена для випускників програм прикладного педагогічного бакалаврату і не містить адаптаційних модулів.

Таблиця 9

**Модель педагогічної магістратури для випускників програм
педагогічного бакалавріату**

Основні характеристики	Переваги	Недоліки
Універсальні, загальнопрофесійні та спеціалізовані професійні модулі спрямовані на підготовку до виконання трудових дій	Спрямована на освоєння більш складних із точки зору кваліфікації рівнів виконання трудових дій	Значна частина часу відводиться на самостійне оволодіння теоретичними та практичними знаннями в процесі проходження тривалої педагогічної практики

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що в країнах Європейського Союзу існують та продовжують створюватися різні моделі професійної підготовки педагогів. Метою таких моделей є підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, формування в них необхідності в постійній безперервній освіті, набуття ними необхідних компетентностей і досягнення високої якості освітньої діяльності. Потребують подальшого дослідження питання творчої імплементації елементів системи підготовки майбутніх педагогів країн Європейського Союзу в систему вищої педагогічної освіти України.

2. Імплементація елементів системи підготовки майбутніх педагогів країн Європейського Союзу в систему вищої педагогічної освіти України

Система підготовки педагогічних кадрів в Україні на сучасному етапі зазнає значних змін, які безпосередньо пов'язані з тенденціями

та процесами, що протікають в освіті в цілому. До них можна віднести і запровадження багаторівневої системи підготовки в галузі професійної освіти, і перехід на нові освітні стандарти, і необхідність проектування основних освітніх програм на основі компетентнісного підходу. Останнє положення обумовлює доцільність орієнтації змісту педагогічної освіти на професійний стандарт педагога, який визначає основні компетентнісні характеристики, якими повинен володіти вчитель сучасної школи.

Це означає необхідність і доцільність модернізації освітнього простору педагогічних закладів вищої освіти, вибудовування його на основі тієї системи цінностей і орієнтирів, які актуальні і для школи. Переконані, що основними характеристиками, якими повинна володіти система підготовки сучасного педагога є варіативність, індивідуалізація, диференціація, свобода вибору, рефлексивність, умови для вибудовування індивідуальних маршрутів професійного розвитку.

На основі аналізу зарубіжного досвіду та наукової літератури можемо стверджувати, що моделі, які можуть бути розроблені й реалізовані ЗВО в межах програм педагогічної магістратури, ґрунтуються на таких положеннях:

- мережева взаємодія організацій середньої та вищої освіти в реалізації програм педагогічної магістратури;

- створення умов для академічної мобільності студентів у межах педагогічного бакалавріату, пропонованого кращим абітурієнтам, які вибирають навчання за педагогічним профілем;

- можливість «входження» в програми педагогічного бакалавріату студентів третіх і четвертих курсів, які навчалися на непедагогічних напрямках підготовки, але змінили свої уподобання на користь отримання професії педагога;

- варіативність програм магістратури, що припускає її різноспрямованість, в тому числі: підготовка управлінських кадрів для сфери освіти, для ведення науково-дослідної діяльності у сфері освіти, для «доучування» з метою швидкого входження в педагогічну професію практичних працівників, які мають вищу непедагогічну освіту;

- багаторівневність і різноспрямованість реалізації компонентів педагогічної підготовки, що дозволяє абітурієнту та студенту

педагогічного вишу вибудовувати індивідуальну освітню діяльність за маршрутом, найбільш відповідному його особистісним перевагам;

- упровадження системи академічних консультантів-тьюторів, які допомагають студентам вибудовувати індивідуальні освітні програми в процесі оволодіння педагогічною професією.

На думку зарубіжних дослідників (М. Сноек та І. Зогла), педагоги мають сприяти індивідуальному розвитку учнів і студентів; керуванню освітніми процесами; розвитку закладу освіти як «навчального колективу», підтриманню зв'язку з іноземними партнерами, а також володіти компетентностями, як-от:

а) проведення й керування освітніми процесами, індивідуальний підхід до кожного учня, вміння правильно оцінювати знання – на рівні викладання;

б) навчання полікультурності, впровадження нових освітніх акцентів, вміння об'єднувати студентів з особливими освітніми потребами – на рівні «освітній процес»;

в) вміння діяти в команді, розвивати та досягати поставлені цілі, використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, брати участь у різноманітних міжшкільних та міжнародних програмах; керувати та підтримувати лідерство в колективі – на рівні «робота з учнями» (Snoek, Žogla, 2009, с. 29).

Погоджуємося з вітчизняним науковцем Н. Дем'яненко, яка вважає, що магістратура набуває «особливого значення в реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою та конкурентоспроможною у світі, дає змогу Європі в цілому й кожній країні окремо розробляти й реалізовувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістратура як рівень досить відкритий для всіх, здатних її освоювати, більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (функція раціональної селективності). Вона набуває все вагомшого значення, оскільки передує вищому ступеню – докторантурі, особливо у зв'язку з поставленим завданням формування європейської докторантури (функція забезпечення переддокторського рівня). На етапі магістратури максимальною мірою досягаються єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і

відкритість динамічним змінам (функція єдності наступності й розвитку). Магістерський рівень дає змогу здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідних кадрів і еліти професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція) (Дем'яненко, 2012, с. 32).

Дослідниця також констатує, що «зазначене зумовлює розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, оскільки саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження та працевлаштування. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність ухвалювати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу та стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи вирішення завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати й упроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоспроможних кадрів на рівні магістратури. Безперечно, вагомим фактором, який позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності та формування необхідних компетенцій, є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність» (Demianienko, 2010, с. 377–383).

На підставі зазначеного вище підтримуємо думку С. Вітвицької про можливі моделі підготовки педагогічних працівників:

- педагогічні та класичні університети готують учителів та інших педагогічних працівників за напрямом «Освіта»;
- класичні університети на фундаментальних спеціальностях забезпечують умови для професійно-педагогічної підготовки студентів, які мають намір здобути кваліфікацію вчителя;
- педагогічна кваліфікація здобувається в системі післядипломної освіти (педагогічні університети, класичні

університети, заклади післядипломної педагогічної освіти) на основі як базової, так і повної вищої освіти (Вітвицька, 2008).

Узагальнення досвіду країн Європейського Союзу щодо існуючих моделей підготовки педагогів у межах педагогічної магістратури та екстраполяція його на вітчизняну практику дозволяє зауважити, що в Україні сьогодні діє: *за історичними витоками* – модель «Академічний підхід», *за організаційною структурою* – паралельна модель та *за початковим рівнем підготовки здобувача* – модель підготовки педагогів як після непедагогічного бакалавріату, так і педагогічного.

У зв'язку з цим пропонуємо рекомендації щодо вдосконалення та модернізації універсальної моделі підготовки педагогів у межах програм педагогічної магістратури:

1. Поряд із моделлю «Академічний підхід» здійснювати підготовку майбутніх педагогів з використанням моделі «Професіоналізація педагога». Відповідно, необхідно змінити навчальні програми, збільшивши акцент на педагогічні науки для того, щоб учителі мали можливість отримати підготовку як експерти у власній професійній галузі з почуттям професійної автономії та можливостями вирішення професійних проблем.

2. Поряд із паралельною моделлю підготовки педагогів, зокрема майбутніх учителів початкової школи, пропонуємо використовувати інтегровану, взявши за основу, наприклад, досвід Німеччини, у якій «період навчання для отримання посади вчителя першого ступеня – Primarstufe (учитель початкової школи) триває три роки (6 семестрів). Навчальний процес поділяється на дві фази: перша – це теоретичне навчання в університеті, і друга, практична – у школі. Навчальна практика проходить у формі щотижневих відвідувань кількох шкільних уроків з наступним їх обговоренням під керівництвом викладача. До обов'язкових дисциплін належать педагогічні, методика викладання в початковій школі та фахова підготовка. Майбутній дипломований учитель викладає у школі й паралельно відвідує семінари, які супроводжують фазу практики та безпосередньо готують до здійснення практичної діяльності у школі. У процесі підготовки вивчаються і підлягають обов'язковому проміжному контролю різні предмети і курси. Кінцевий контроль – це державні іспити після теоретичного навчання в університеті та практики-

референдаріату (так називається, зокрема в Баварії, практичний одно-дворічний курс роботи у школі під керівництвом методиста і вчителя-наставника)» (Нос, 2017, с. 311).

3. Диференціювати програми підготовки для студентів, які вступають до педагогічної магістратури після педагогічного та непедагогічного бакалавріату. На сьогодні ці програми є ідентичними. Однак, вважаємо, що диференціація таких програм сприятиме більш вільному входженню в професію тих студентів, які не мають педагогічної освіти, або тих, які хочуть повернутися в професію після тривалої перерви. Відтак, для педагогічної магістратури для здобувачів, які закінчили непедагогічний бакалавріат, пропонуємо побудувати навчальну програму таким чином: блоки першого року навчання мають складатися з адаптаційних блоків професійного циклу, які будуть спрямовані на формування, передусім готовності до виконання трудових функцій і набору спеціалізованих професійних компетентностей. Більша частина адаптаційних блоків першого року навчання спрямована на формування професійних компетентностей педагога. Після закінчення першого року навчання слухач може приступити до самостійної професійної діяльності в якості педагога, повернувшись до програми після придбання необхідного професійного досвіду, або продовжити навчання на другому році, освоюючи набір професійних блоків, що забезпечують виконання трудових функцій, і стати до самостійної професійної діяльності після повного завершення дворічної програми. Можливий також початок професійної діяльності після першого року навчання в педагогічній магістратурі й паралельне освоєння змісту другого року підготовки в очно-заочній формі.

Висновки.

1. У результаті вивчення, аналізу й узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми нами було охарактеризовано моделі підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури в країнах Європейського Союзу.

2. Визначено типології таких моделей за історичним (традиційні: «нормальна школа», «академічний підхід»; сучасні: «професіоналізація підготовки», «альтернативні моделі швидкого входження в професію») та організаційним (паралельна, інтегрована, послідовна) підходами, а також за початковим рівнем підготовки здобувачів вищої педагогічної

освіти (педагогічна магістратура для випускників непедагогічного бакалавріату: послідовна підготовка, прискорена психолого-педагогічна підготовка (залучення до школи випускників елітних ЗВО з річним інтенсивним курсом до початку професійної діяльності в школі, навчання на робочому місці); педагогічна магістратура для випускників педагогічного бакалавріату).

3. Виявлено основні уроки для підготовки педагогічних кадрів України:

- необхідність розробки сучасної моделі підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів;
- важливість поєднання в освітніх програмах академічної підготовки та формування педагогічних умінь і навичок;
- можливість створення й упровадження системи «complex learning» у межах освітніх програм підготовки вчителів.

4. Доведено, що основні напрями модернізації педагогічної освіти України повною мірою відповідають тенденціям професіоналізації в підготовці педагогічних кадрів, який передбачає не лише підвищення практичної підготовки педагогів, але й формування дослідницьких компетентностей, здатності до рефлексії та можливості самостійного професійного розвитку по закінченню педагогічної освіти.

5. Розроблено рекомендації щодо вдосконалення й модернізації педагогічної освіти в межах програм педагогічної магістратури:

- поряд із моделлю «Академічний підхід» здійснювати підготовку майбутніх педагогів з використанням моделі «Професіоналізація педагога»;
- поряд із паралельною моделлю підготовки педагогів, зокрема майбутніх учителів початкової школи, пропонуємо використовувати інтегровану;
- диференціювати програми підготовки для студентів, які вступають до педагогічної магістратури після педагогічного та непедагогічного бакалавріату.

ЛІТЕРАТУРА

Авшенюк, Н. М. (2016). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ.

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- Андрущенко, В. П. (2011). *Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття*. К.: Знання України.
- Біницька, К. М. (2013). *Розвиток вищих педагогічних шкіл у республіці Польща (друга половина XX – початок XXI ст.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Тернопіль.
- Бондарчук, Н. О. (2008). *Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку* (автореф. дис. ... канд. наук з державного управління: спец. 25.00.02 «Механізми державного управління»). К.
- Бочарова, О. А. (2006). *Модернізація вищої школи у сучасній Франції* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ.
- Вітвицька, С. С. (2008). Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. У О. А. Дубасенюк (заг. ред.) *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, сс. 71–10.
- Дем'яненко, Н. (2012). Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі. *Рідна школа*, 4–5 (квітень–травень), 32–38.
- Дяченко, Л. М. (2016). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
- Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика* (2014). Кіровоград: Імекс.
- Кристочук, Т. Є. (2013). Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в Європейський освітній простір. *Нова педагогічна думка*, 1.2, 127–131.
- Кристочук, Т. Є. (2014). *Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Київ.
- Кряжев, П. В. (2008). *Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ.
- Лашихіна, В. П. (2009). *Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). К.
- М'ясковський, М. Є. (2009). *Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст.* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Т.
- Майборода, В. С. (2011). *Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). К.
- Максименко, А. П. (2008). *Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX – XX ст.)* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). К.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Махиня, Н. В. (2009). *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Кіровоград.
- Мачинська, Н. І. (2012). Педагогічна освіта майбутніх магістрів у Німеччині та Великобританії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1/2, 123–127.
- Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі* (2011). К.: Педагогічна думка.
- Нос, Л. С. (2017). Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. *Young Scientist*, 7 (47), July, 309–312.
- Носовець, Н. М. (2015). Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи. *Вісник № 130. Розділ 1. Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти*. Режим доступу: visnyk.chnu.edu.ua/?p=264
- Озерянська, А. (2007). Особливості реформування педагогічної освіти у зарубіжних країнах (друга половина XX століття). *Нова педагогічна думка, Спец. вип.*, 52–54.
- Олійник, М. І. (2016). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи* (дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Тернопіль.
- Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін* (2012). Л. П. Пуховська (наук. ред.) К.: Педагогічна думка.
- Пуховська, Л. П. (1998). *Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX століття* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). К.
- Саргсян, А. Л. (2009). *Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці XX – на початку XXI століття* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Луганск.
- Сбруєва, А. А. (2008) Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 37, 38-42.
- Сбруєва, А. А. (2015) Розвиток європейської вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи. *Український педагогічний журнал*, 4, 228 – 241.
- Харченко, Т. Г. (2009). Тенденції розвитку педагогічної освіти у Франції в другій половині XX століття. *Шлях освіти*, 1, 15–20.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.
- Carter, A. (2015). *Review of Initial Teacher Training*. Department of Education, UK.
- Demianienko, N. (2010). Концепція podejścia kompetencyjnozawodowego w przygotowaniu wykładowcy szkoły wyższej. *Innowacje w edukacji akademickiej – szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* [pod redakcją naukową Jacka Piekarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac]. Lodz: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 377–383.
- Edwards, R. (1991). Theory, history and Practice of Education: Fin de Siole and a New Beginning. *The McGill Journal of Education*, 26, 3.

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustaining Teachers*. Teachers College Record.
- Metner, I. (2014). Keynote lecture in the University of Bath.
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers, 48*. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>
- Preparing Teachers Around the World*. Retrieved from: https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2003/idwd
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers center of educational policy*. Stanford University. Retrieved from: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf>
- Schon, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N.Y.: Basic Books. Retrieved from: <http://books.google.ru/books?id=ceJIWay4-jgC&lpg=PP1&dq=The%20reflective%20practitioner&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=The%20reflective%20practitioner&f=false>
- Snoek, M., Žogla, I. (2009). *Teacher Education in Europe. Main Characteristics and Developments. Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. Anja Swennen and Marcel van der Klink. Springer Science+Media B.V., pp. 11–29.
- Teacher Prep Review* (2014). Retrieved from: http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report
- The OECD Teaching and Learning International Survey*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- Zeichner, K. M., Conklin, H. G. (2005). Teacher education programmes. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, (pp. 645–735). Washington, DC: AERA; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ірина Чистякова

ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/344-366

ДОСВІД РОЗРОБКИ Й ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

У розділі проаналізовано інноваційну програму підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки за освітньо-професійною програмою «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)». Визначено підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, практико-орієнтовний, дослідницький) та принципи (науковості, систематичності, послідовності, привабливості) до розроблення програми. З'ясовано підходи до викладання та навчання: студентоцентроване навчання, самонавчання, проблемно-орієнтоване навчання. Розроблено програмні компетентності та програмні результати навчання. Проаналізовані робочі програми навчальних дисциплін. Доведено, що адекватне конструювання освітніх програм дає можливість вирішити такі проблеми, як реально запровадити компетентнісний підхід, а через нього студентоцентризм; забезпечити зрозумілість і порівнюваність результатів навчання, набутих компетентностей і кваліфікацій; розвинути культуру академічної автономії та творчості ЗВО як запоруку стійкого саморозвитку; підвищити відповідальність за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм; досягти гнучкості й оперативності в реагуванні на різноманітні потреби здобувачів і користувачів вищої освіти; сприяти запровадженню в освітню теорію та практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів, технологій.

Ключові слова: *інноваційна освітньо-професійна програма, підготовка магістрів, 011 Освітні, педагогічні науки, освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)».*

Chystiakova Iryna. Experience of development and implementation of innovative programs for training masters of specialty 011 Educational, pedagogical sciences.

The section analyzes the innovative program of training masters in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences according to the educational-professional program "Educational, pedagogical sciences (Out-of-school education)". It determines approaches (competence, systems, activity, practice-oriented, research) and principles (scientificity, systematicity, consistency, attractiveness) to the program development. Approaches to teaching and learning are clarified: student-centered learning, self-learning, problem-based learning. Program competences and program learning outcomes have been developed. The working programs of academic disciplines are analyzed. It is proved that adequate design of educational programs makes it possible to solve such problems as the actual introduction of the competence approach, and through it student-centeredness; ensure clarity and comparability of learning outcomes, acquired competences and qualifications; develop the culture of academic autonomy and creativity of the higher education institution as a guarantee of sustainable self-development; increase responsibility for creating one's own internal quality assurance systems for educational

programs; achieve flexibility and efficiency in responding to the diverse needs of applicants and users of higher education; promote introduction of modern concepts, principles and approaches, technologies into educational theory and practice.

Key words: *innovative educational-professional program, preparation of masters, 011 Educational, pedagogical sciences, educational-professional program "Educational, pedagogical sciences (Out-of-school education)".*

Постановка проблеми. У зв'язку зі змінами парадигми сучасної освіти й розробленням нової особистісно орієнтованої теорії освіти на сучасному етапі розвитку суспільства до найбільш значимих та пріоритетних відносять проблему освіти й виховання педагогів нового покоління. Педагоги сучасності, як нам видається, мають бути висококваліфікованими, обізнаними зі здобутками зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки. А відтак, проблеми підвищення якості вищої педагогічної освіти та підготовки майбутніх педагогів до виконання професійної діяльності на теперішній час перебуває в центрі уваги теоретиків і практиків освіти й суспільства в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти досліджуваної проблеми висвітлено в наукових розвідках низки вчених, як-от: методологічні основи професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.); специфіка ступеневої освіти за рубежом і в Україні (Н. Абашкіна, В. Козаков, Т. Кошманова, А. Новіков, Л. Пуховська та ін.); організаційні умови ступеневої професійної освіти (І. Богданова, Г. Козлакова, В. Луговий, П. Сікорський та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (Ю. Чабанський, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Князян, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Троцько та ін.); результативність підготовки студентів магістратури (О. Антонова, В. Бондар, О. Гура, С. Вітвицька, О. Мороз, З. Сліпкань та ін.); зміст освіти у вищій школі (Н. Батечко, М. Левшин, С. Сисоєва, О. Савченко, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та ін.).

Проблема вдосконалення й модернізації викладацької діяльності у вищій школі стала предметом спеціального розгляду таких науковців, як Н. Батечко, Л. Кайдалова, Н. Щокіна, О. Момот, Н. Мачинська, А. Сбруєва та ін.

Метою даної наукової розвідки є: здійснення аналізу досвіду й розробки інноваційної програми підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в Сумському державному педагогічному

університеті імені А. С. Макаренка в контексті сучасних потреб і вимог суспільства й освітянської громади. Для реалізації мети дослідження поставлено такі завдання: 1) визначити підходи та принципи до розроблення програми; 2) з'ясувати підходи до викладання та навчання; 3) розробити програмні компетентності та програмні результати навчання; 4) проаналізувати робочі програми навчальних дисциплін.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих **методів**: системний, об'єктний і предметний аналіз, синтез – для концептуалізації змістових та організаційних підходів до розроблення програми та професійної підготовки магістрів у галузі освіти у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу

1. Змістові та організаційні підходи до підготовки майбутніх магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка

Відповідаючи вимогам часу й запитам ринку праці, кафедра педагогіки Навчально-наукового інституту педагогіки і психології в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка у 2020 році започаткувала підготовку здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» за освітньо-професійною програмою Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта) з присвоєнням кваліфікації: Магістр освітніх, педагогічних наук. Викладач закладу вищої освіти. Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми. Методист позашкільного закладу.

Розвиток магістерських програм у системі вищої освіти є одним із найпоширеніших напрямів підготовки компетентних, висококваліфікованих наукових, педагогічних і науково-педагогічних кадрів. З одного боку, під час навчання в магістратурі здійснюється апробація перших наукових результатів у процесі написання кваліфікаційної роботи, з іншого – відбувається підготовка студентів-магістрантів для діяльності в закладах освіти.

На підставі всього зазначеного вище можемо стверджувати, що навчання в магістратурі виконує такі функції, як:

- освітня – отримання студентами потрібних для виконання майбутньої фахової діяльності компетентностей;

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- науково-дослідницька – отримання магістрантами знань, умінь і навичок щодо здійснення дослідницької діяльності;

- професійна – готує студентів-магістрантів до виконання обов'язків викладача закладу вищої освіти.

Відтак, до основних завдань підготовки магістрів відносимо:

- формування фахових компетентностей, досвіду викладацької діяльності в студентів-магістрантів у процесі практичної підготовки;

- розвиток потрібних для професійної діяльності якостей і здібностей, професійної спрямованості, мотивації, необхідності в самовихованні, бажання саморозвиватись і самовдосконалюватись;

- формування відповідного рівня самоорганізації та готовності до виконання професійних завдань і функцій у постійно змінюваних умовах;

- розвиток креативних і комунікативних здібностей щодо виконання професійних завдань та здатності до активного співробітництва в колективі, команді.

Навчання в магістратурі має забезпечити необхідні умови й ресурси для оволодіння майбутнім викладачем професійними вміннями й навичками викладання в закладі вищої освіти, методикою підготовки та проведення навчальних занять, позашкільних і позакласних заходів у закладах освіти різних типів, урахуваючи закономірності педагогічної та психологічної науки, вимог дидактики, теорії виховання, а також власних наукових інтересів.

Актуальність підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» освітньої програми «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)» зумовлена входженням України в європейський освітній простір, потребою вдосконалення й модернізації системи вищої освіти, забезпечення її кваліфікованими фахівцями, які здатні проводити професійну підготовку професіоналів нового покоління, згідно із сучасними запитами особистості та вимогами суспільства.

Передусім зазначимо, що в Профілі освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, дотримано рекомендовану європейську структуру, яку в документі представлено такими складниками:

- а) загальна інформація;

- б) мета освітньої програми;
- в) характеристика програми;
- г) орієнтація на майбутнє працевлаштування та подальше навчання;
- д) стиль викладання;
- е) програмні компетентності;
- є) програмні результати навчання.

Вкажемо, що рівень програми: НРК України – 8 рівень, FQ-EHEA – другий цикл, EQF-LLL – 7 рівень. Окрім того, означена освітньо-професійна програма розрахована на 90 кредитів ЄКТС, що дасть змогу повною мірою реалізувати визначену її ціль: формування у здобувачів вищої освіти інтегральних, загальних, науково-дослідних і фахових компетентностей для успішного здійснення науково-педагогічної діяльності зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта) та організації позакласної й позашкільної виховної роботи в закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

Блок обов'язкових навчальних дисциплін становить 46 кредитів ЄКТС (51 %), з них дисципліни циклу загальної підготовки становлять 9 кредитів ЄКТС (10 %), циклу професійної підготовки – 37 кредитів ЄКТС (41 %). Блок вибіркових навчальних дисциплін становить 23 кредити ЄКТС (26 %). На практичну підготовку відводиться 9 кредитів ЄКТС (10 %).

Опанування майбутнім фахівцем змісту навчальних дисциплін у межах спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки передбачає набуття вмінь застосування форм, методів і засобів навчання, контролю й оцінювання результатів навчання, удосконалення, конструювання й моделювання змісту навчальних дисциплін; набуття вмінь і навичок організації науково-дослідної діяльності, творчого використання знань під час розробки курсів у закладах вищої, загальної середньої та позашкільної освіти; володіння методикою викладання в закладах вищої освіти; володіння методикою виховної роботи в закладах загальної середньої та позашкільної освіти, використання інноваційних методів навчання; здійснення планування та самоорганізації власної професійної діяльності в закладах освіти.

Освітня програма спрямована на підготовку до роботи за такими видами професійної діяльності:

- освітня (педагог-організатор);
- науково-дослідницька (викладач ЗВО; підготовка до навчання за III рівнем вищої освіти);
- організаційно-управлінська (організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми; методист позашкільного закладу; керівник гуртка; завідувач позашкільного закладу).

Основним фокусом програми визначено: позашкільну освіту; професійну діяльність у закладах позашкільної освіти різного спрямування; практичну реалізацію творчої та дослідницької роботи у сфері позашкільної освіти; науково-дослідницьку діяльність у закладах вищої освіти у сфері освітніх, педагогічних наук.

Особливостями освітньої програми є те, що освітня складова програми скерована на вивчення наукових і теоретичних курсів та практичну діяльність, що пов'язані з реалізацією дослідницько-експериментальної роботи в галузі вищої та позашкільної освіти й підвищенням її ефективності, оволодінням сучасними інноваційними технологіями навчання.

В основу підготовки здобувачів зазначеної спеціальності розробниками програми було покладено компетентнісний, системний, діяльнісний, практико-орієнтовний та дослідницький підходи. Охарактеризуємо кожний підхід.

Так, з точки зору компетентнісного підходу професійна складова аналізованої освітньої програми спрямована на розкриття індивідуальних творчих здібностей, розвиток якостей і компетентностей необхідних здобувачеві для подальшої професійної діяльності задля його саморозвитку, як загальнокультурного, так і професійного, самовдосконалення та самореалізації як висококваліфікованих фахівців сучасної сфери шкільної, вищої та позашкільної освіти. Відтак, програмою передбачено підготовку інноваційно діючих викладачів, методистів позашкільного закладу, організаторів позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми, педагогів-організаторів, менеджерів закладів позашкільної освіти та керівників гуртків і самодіяльних об'єднань.

До того ж, у Законі України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014) зазначено, що навчання в магістратурі має забезпечити здобуття особою поглиблених теоретичних та/або прак-

тичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Відтак, розроблена освітня програма підготовки майбутніх викладачів вищої школи та діячів закладів позашкільної освіти має контекстно-професійну спрямованість змісту, форм і методів роботи.

Згідно з компетентнісним підходом, задекларованим у Законі України «Про вищу освіту», розроблено програмні компетентності, а саме: інтегральну, загальні та фахові. Так, інтегральна компетентність передбачає здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми наукової, освітньої та професійної діяльності в галузі вищої, загальної середньої та позашкільної освіти, що передбачає застосування концептуальних теоретичних положень сучасної науки й освіти, інтегративних інноваційних технологій навчання, проведення наукових досліджень у сфері освітніх, педагогічних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

До загальних компетентностей віднесено такі:

1) здатність навчатися впродовж життя в контексті неперервної фахової підготовки, підвищувати свій інтелектуальний та культурний рівень й оволодівати сучасними знаннями;

2) здатність виявляти широке коло проблем, ставити мету та обирати ефективні шляхи її досягнення;

3) здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу; пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;

4) володіння сучасними засобами інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання науково-освітніх завдань у професійній та інноваційній діяльності;

5) готовність здійснювати освітню й науково-дослідницьку діяльність на основі гуманістичного світогляду та євроінтеграційних процесів педагогічної освіти в Україні;

6) здатність працювати автономно й у колективі, виявляти наполегливість та ініціативу у розв'язанні поставлених завдань у професійній і науковій сферах, нести відповідальність за ухвалені рішення;

7) володіння креативним способом мислення, здатністю до критичного аналізу й оцінки сучасних педагогічних явищ, комплексних та інноваційних проблем, генерування нових ідей під час розв'язання практичних завдань наукової та/або професійної діяльності;

8) здатність мотивувати людей і рухатися до спільної мети;

9) здатність до професійної та наукової комунікації державною та іноземною мовами;

10) здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі вищої, загальної середньої та позашкільної освіти, що передбачає застосування концептуальних освітніх теорій, сучасних технологій та інструментів навчання.

Серед фахових компетентностей розробниками запропоновано такі:

1) володіння цілісним уявленням про специфіку сучасного філософського мислення та історичних перспектив соціокультурного, цивілізаційного та духовного розвитку людства;

2) комунікативна спроможність у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах (soft skills), практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності;

3) розуміння практичного застосування сучасних концептуальних положень та ідей зарубіжної та вітчизняної педагогіки і психології в навчально-науковій та науково-дослідницькій діяльності;

4) володіння загальними, інтегральними, фаховими компетентностями з методології наукових досліджень;

5) володіння системою педагогічних категорій і методів їх використання з метою розв'язання дослідницьких і практичних завдань освітньої та виховної діяльності в закладах вищої, загальної середньої та позашкільної освіти.

6) здатність використовувати знання про психологічні особливості педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в практичному вимірі;

7) усвідомлення історичного досвіду й сучасних тенденцій розвитку сучасної освіти в контексті євроінтеграційних процесів;

8) здатність до проектування й організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, викладання педагогічних дисциплін на підставі відповідної нормативно-правової та науково-теоретичної бази;

9) здатність використовувати інноваційні технології навчання в процесі викладання педагогічних дисциплін; добирати методи, прийоми, засоби викладання, адекватні меті та змісту організації позакласної та позашкільної виховної роботи в закладах загальної середньої та позашкільної освіти; організувати й активізувати науково-дослідницьку та творчу роботу студентів із метою формування ціннісних орієнтацій;

10) володіння дослідницькими навичками в засвоєнні дисциплін теоретичного спрямування, усвідомлення їх як основи для творчої педагогічної діяльності;

11) володіння сучасними технологіями створення безпечного виховного середовища закладу позашкільної освіти;

12) здатність креативного розв'язання завдань педагогічної діяльності.

Системний підхід розглядаємо, насамперед, як системно-цільовий, який орієнтує суб'єкта на побудову структури цілей, визначення функцій управління та їх організаційного оформлення. Ризики у використанні даного підходу пов'язуємо з проблемою переходу від сукупності цілей і функцій до складу й підпорядкованості структурних ланок, що забезпечують їх реалізацію.

В основу розробленої програми в межах системного підходу або системно-цільового підходу нами було покладено оптимальне використання науки й педагогічної практики. Це зумовлено тим, що навчання в магістратурі передбачає заняття педагогічною та науково-дослідницькою діяльністю. Студент і викладач взаємодіють як суб'єкти навчально-професійної діяльності, тобто як активні творці наукового потенціалу.

Аналіз теорії та практики підготовки магістрантів педагогічної освіти показує, що формування професійно значущих знань, умінь і якостей особистості, а також компонентів професійної культури ефективно за умови здійснення діяльнісного підходу до навчання магістрантів.

Діяльнісний підхід заснований на положенні про те, що психіка особистості нерозривно пов'язана з його діяльністю й діяльністю обумовлена. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, що проявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, які визначають існування й розвиток людини (Давыдов, 1990; Школы будущего, 1922; Леонтьев, 1977; Фридман, 1987).

Використання діяльнісного підходу в навчання магістрантів аналізованої освітньої програми будується з урахуванням освоєння конкретних технологій освіти в процесі створення педагогічних проєктів і оволодіння професійними вміннями. Види практичної діяльності та послідовність практичних робіт визначаються змістом освіти й побудовані на основі поступового збільшення ступеня складності, розробки проєктів та з урахуванням можливостей прояву магістрантами творчої ініціативи й самостійності.

Практико-орієнтований підхід забезпечує підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів шляхом підсилення практичної спрямованості змісту й організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. А відтак, будь-яке професійно значуще знання засвоюється майбутнім педагогом у практичній діяльності. До того ж, під час організації навчальної та виховної роботи, проведення кожного заняття й кожного виховного заходу зі студентами насамперед вирішуються завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

Розробляючи освітню програму «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)», нами було враховано практико-орієнтований підхід до підготовки педагогічних кадрів, що передбачає:

- виявлення й обґрунтування актуальних проблем загальної та додаткової освіти дітей;
- визначення завдань і змісту підготовки студентів з урахуванням виявлених педагогічних проблем, що існують у професійній діяльності педагогів, в освітніх установах;
- діагностику професійних труднощів, із якими стикаються педагоги-практики, і врахування їх під час визначення всіх компонентів підготовки;
- забезпечення взаємозв'язку цільових, концептуальних орієнтирів, які визначені сьогодні у вихованні й освіті дітей, із цілями, завданнями, змістом підготовки майбутніх педагогів;
- освоєння студентами сучасних технологій у процесі навчальної та позанавчальної діяльності в закладі вищої освіти;
- вивчення й формування запитів органів освіти, роботодавців на підготовку педагогічних кадрів для системи освіти;
- цільову, систематичну взаємодію закладу вищої освіти з освітніми установами, органами освіти.

Практико-орієнтований підхід також ураховано в робочих програмах дисциплін, визначенні завдань, змісту й технологій. Технології навчання й виховання, яки використовуються в освітньому процесі, забезпечують студентам можливість засвоїти конкретні способи діяльності, необхідні для організації колективної та індивідуальної, навчальної та позанавчальної діяльності дітей.

Зауважимо, що реалізація даного підходу насамперед здійснюється під час вивчення навчальних дисциплін. Для цього було здійснено:

- на етапі постановки мети визначено компетентності, конкретні вміння й навички, способи діяльності, які повинні бути сформовані в процесі вивчення кожної окремої дисципліни й на кожному занятті;

- будь-які професійно значущі знання, інформація закріплюється в практичній діяльності через виконання практико-орієнтованих завдань;

- засвоєння навчального матеріалу здійснюється самими студентами й ними подається результат освоєння через практичну діяльність і рішення актуальних педагогічних проблем;

- кожна сформована компетентність оцінюється на основі виконання конкретних практичних дій;

- засвоєння навчального матеріалу з курсу відображається у вигляді практичних робіт у період практики;

- під час вивчення дисципліни передбачено виконання проєктів і дослідницьких робіт;

- забезпечено зв'язок змісту навчального матеріалу зі справами, життям установи, подіями міста, країни, професійною діяльністю студента.

Плануючи освітній процес, ми виходили з того, що методика проведення заняття, заходи – це можливий варіант педагогічної діяльності майбутнього педагога з дітьми, спосіб освоєння методичних прийомів і технологій, необхідних у організації діяльності учнів.

І нарешті, останній виокремлений нами підхід – дослідницький. Сутність його полягає в тому, що він передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої студенти знайомляться з основними методами дослідження, що використовуються в науках, які вони вивчають, освоюють необхідні їм елементи дослідницької методики й набувають уміння самостійно знаходити нові знання шляхом дослідження

навколишнього світу природи й суспільства. Переконані, що застосування дослідницького підходу сприяє розвиткові пізнавальних здібностей, активності й самостійності студентів, підвищує інтерес до одержання наукових знань і методів науково-пізнавальної діяльності.

Зазначимо, що теоретичною передумовою дослідницького підходу є те, що освітній процес, як і наукове дослідження, є процесом пізнання об'єктивного світу. Відтак, навчальне пізнання може складатися лише з тих самих етапів, які властиві науковому пізнанню, як-от: засвоєння вже відомого з даної проблеми; з'ясування нових фактів і явищ; встановлення незрозумілих явищ, які вимагають дослідження; вивчення фактів, пов'язаних із незрозумілим явищем; пояснення незрозумілого; здійснення висновків із вивченого; їх застосування до подальшого дослідження та практики (Вінтюк, 2020, с. 31).

Змістовою основою дослідницького підходу, на думку Ю. Вінтюка, є взаємозв'язок між змістом досліджуваного матеріалу, методами й формами навчання, організаційними формами навчальної роботи. Його процесуальну основу складає науково-освітня, пошуково-творча діяльність, що сприяє організованому засвоєнню досвіду творчої діяльності та творчого засвоєння й застосування знань (Вінтюк, 2020).

С. Муратов зазначає, що розвитку навичок дослідницької діяльності в тих, хто навчаються, сприяють педагогічні ситуації (Муратов). На підставі зазначеного твердження в процесі навчання викладачі, які обслуговують спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки освітню програму «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)», використовують різноманітні освітні ситуації, в яких студенти мають захищати власну думку, аргументувати її, наводити на її користь переконливі докази, незаперечні факти, способи отримання знань і досвіду, які мотивують студентів задавати питання викладачеві, одногрупникам, з'ясовувати незрозуміле. Наприклад, такими ситуаціями є рецензування відповідей одногрупників, наукових і творчих робіт. Нам видається, що все це сприяє не лише ґрунтовнішому розумінню матеріалу, що вивчається, але й створює передумови для засвоєння основ науково-дослідної діяльності.

У контексті даної наукової розвідки вважаємо за необхідне зазначити, що освітньо-професійною програмою передбачено програмні результати навчання, серед яких є:

1. Розуміння зарубіжних та українських філософсько-педагогічних концепцій, методологічних основ і принципів логіко-структурної побудови аксіології освіти;

2. Володіння системою педагогічних категорій і методів їх використання з метою вирішення дослідницьких і практичних завдань у закладах вищої, загальної середньої та позашкільної освіти;

3. Знання основних нормативних актів і документів, що регламентують організацію освітнього процесу в закладах вищої, загальної середньої та позашкільної освіти та методики викладання педагогічних дисциплін у галузі освітніх, педагогічних наук;

4. Обізнаність в актуальних проблемах, напрямках і специфіці сучасної філософської думки, удосконалення й розширення світоглядного потенціалу майбутніх педагогів закладів вищої, загальної середньої та позашкільної освіти;

5. Усвідомлення теоретико-методичних засад педагогіки та психології на засадах гуманістичних ідеалів і демократичних цінностей;

6. Володіння філософськими засадами методології наукового пізнання (загальні закономірності та принципи), законами логіки, методикою наукового дослідження, науковою українською мовою та загальнонауковою термінологією;

7. Володіння змістом фундаментального спектру проблем сучасної педагогічної освіти з метою вдосконалення й розширення світоглядного потенціалу особистості педагога закладу позашкільної освіти;

8. Здатність до організації комунікативної діяльності та педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу на основі професійної етики та професійного саморозвитку й самовдосконалення;

9. Володіння науково-теоретичними основами визначення змісту навчального матеріалу з дисциплін циклу професійної підготовки, планування та організації процесу навчання в закладах вищої освіти, контролю результатів навчальної діяльності, діагностування навчальних і творчих досягнень, прогнозування;

10. Уміння використовувати інноваційні технології навчання й виховання; добирати методи, прийоми, засоби викладання, адекватні його меті та змісту;

11. Здатність використовувати в практичній діяльності позитивні концептуальні ідеї зарубіжного досвіду організації позакласної та позашкільної виховної роботи в закладах освіти;

12. Здатність спілкуватись іноземною мовою на офіційно-діловому рівні; володіти навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в професійній галузі та різних сферах комунікації, володіння навичками soft skills;

13. Готовність до утвердження гуманістичних ідеалів і демократичних цінностей у освітній і науково-дослідницькій діяльності на основі гуманістичного світогляду;

14. Володіння основами професійної орієнтації педагога закладу позашкільної освіти на основі професійної ідентичності;

15. Педагогічне осмислення основних понять філософії освіти, розуміння ціннісних ознак та мети освіти, тенденцій її розвитку.

Відтак, можемо стверджувати, що освітньо-професійна програма побудована на основі низки принципів, а саме науковості, систематичності, послідовності, привабливості.

Принцип науковості полягає у високому науковому рівні всіх елементів освітньо-професійної програми, орієнтованість на застосування інноваційних технологій і засобів у освітньому процесі.

Систематичність означає неперервність або регулярність навчання, причому з урахуванням результатів попереднього навчання на нових потреб у навчанні. Зауважимо, що досліджувана освітньо-професійна програма побудована за правилами зазначеного принципу. Так, усі компоненти, запропоновані в програмі, є взаємопов'язаними з раніше вивченими та між собою.

Принцип послідовності передбачає узгодженість змісту циклів професійної підготовки магістрів у галузі освіти, що представляють наскрізну лінію всієї системи безперервно педагогічної освіти.

Вважаємо, що запропонована освітня програма відповідає принципів привабливості, оскільки всі компоненти даної програми побудовані з урахуванням запитів суспільства й педагогів позашкільної освіти.

Отже, значущим у процесі розробки освітньо-професійної програми було змодельювати підходи в організації освітнього процесу, до яких включено компетентнісний, системний, діяльнісний,

практико-орієнтовний і дослідницький підходи на основі принципів науковості, систематичності, послідовності та привабливості із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій. Це й визначає гуманістичний і творчий стилі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, студентоцентрованого навчання в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

2. Зміст підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Під час навчання в магістратурі за освітньо-професійною програмою «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)», майбутні педагоги повинні оволодіти професійними вміннями й навичками викладання у вищій школі, методикою підготовки та проведення навчальних занять і позакласних та позашкільних заходів у закладах різних типів з урахуванням закономірностей педагогічної та психологічної науки, вимог дидактики, теорії виховання та власних наукових інтересів.

Розглянемо зміст підготовки студентів магістратури спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в контексті їх професійно-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої, вищої та позашкільної освіти України. Зміст освітньо-професійної програми підготовки фахівців сформовано на основі встановлених компетентностей (загальних і спеціальних (фахових, предметних)) та результатів навчання.

Зауважимо, що на магістерському рівні надається поглиблена підготовка із загального та професійного циклів, формується готовність і відповідні компетентності для виконання виробничих завдань на основі якісно нових знань і науки.

Метою навчання в магістратурі є підготовка до педагогічно-професійної та наукової діяльності. Зміст кожної навчальної дисципліни циклів загальної та професійної підготовки сформовано з урахуванням наукової галузі знання, вимог професійної діяльності, безперервної самоосвіти та професійного саморозвитку майбутнього фахівця та спроектовано на майбутню професійну діяльність і розвиток загальних і професійних компетентностей.

Наголосимо, що основна мета циклу загальної підготовки полягає у формуванні загальних компетентностей фахівця. Магістр освітніх, педагогічних наук у сфері позашкільної освіти повинен бути широко

ерудованим фахівцем, володіти фундаментальною науковою базою, що дозволяє йому орієнтуватися в комплексі світоглядних проблем сучасної науки, опанувати логіку розвитку наукового знання, психологію наукової творчості, опрацювати методологію педагогічних досліджень.

Реалізацію завдань циклу загальної підготовки майбутніх викладачів вищої школи та працівників закладів позашкільної освіти забезпечило вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Філософія освіти», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Інформаційні технології в освіті».

Беззаперечно, що формування фахових компетентностей забезпечується навчальними дисциплінами циклу професійної підготовки. У досліджуваній освітньо-професійній програмі блок дисциплін професійної підготовки складається з: «Актуальних питань інноваційного розвитку вищої освіти», «Психології освіти», «Теорії та методики вищої освіти», «Теорії і методики позашкільної освіти України», «Менеджменту позашкільної освіти», «Методики соціально-виховної роботи в закладах позашкільної освіти», «Позашкільної освіти в зарубіжних країнах», «Актуальних проблем методології наукових досліджень», «Інноваційних технологій позакласної та позашкільної роботи в закладах освіти».

Успішне засвоєння магістрантом основних досягнень, тенденцій розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки вищої школи та педагогіки позашкільної освіти, освітньої інноватики, сутності процесів навчання й виховання у вищій школі та позашкільних установах, методики викладання та виховної роботи, сучасних підходів до моделювання педагогічної діяльності, форм організації освітнього та виховного процесів, педагогічного проектування й педагогічних технологій, особливостей розвитку студентів та професійного становлення особистості сприяє тому, що здобувачі освіти отримують можливість поглиблювати власні педагогічну, психологічну, методичну, дослідницьку та соціально-комунікативну компетентності, удосконалювати вміння викладати обраний предмет у закладах вищої освіти, проводити навчальну й виховну роботу в закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

Переконані, що магістр освітніх, педагогічних наук має одержати знання, уміння й навички розв'язання педагогічних, науково-

методичних і організаційно-керівних завдань для здійснення навчання, виховання й розвитку студентів і учнів, самоорганізації в професійній діяльності та професійного зростання.

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Позашкільна освіта») дозволив зробити узагальнені твердження щодо їх змісту та особливостей реалізації:

- підготовка фахівців освітнього рівня «магістр» за освітньо-професійною програмою «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)» в Сумському державному педагогічному університеті здійснюється за денною формою навчання тривалістю 1 рік і 4 місяці;

- за результатами підготовки магістрам присвоюється кваліфікація «Магістр освітніх, педагогічних наук», «Викладач закладу вищої освіти», «Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми», «Методист позашкільного закладу»;

- програма підготовки магістрантів має психолого-педагогічну та науково-дослідницьку спрямованість;

- складовими змісту освітньо-професійної програми підготовки є обов'язкова (нормативна) та вибіркова частини, які відображено в навчальному плані;

- з метою забезпечення індивідуалізації навчання в навчальних планах передбачено у вибірковій частині низку навчальних дисциплін, які обирає студент;

- зміст вибірових дисциплін відображає профіль підготовки чи спеціалізацію.

Однак, вважаємо за необхідне зауважити, що в закладах вищої освіти України наявна проблема вибірових дисциплін. Насамперед, контент вибірових дисциплін зумовлений ресурсами факультету чи інституту, викладається в конкретному семестрі й обмежений визначеною кількістю студентів, що, насправді, не є свідченням реалізації студентами вільного вибору.

Широко використовуваними в процесі підготовки майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук є різноманітні організаційні форми навчання з використанням комп'ютерних інформаційних технологій (PowerPoint – Презентація), інформаційно-комунікаційних технологій (e-learning), як-от:

- традиційні лекції,
- проблемні лекції,
- лекції-дискусії,
- лекції-прес-конференції,
- практичні заняття,
- практичні заняття – рольові ігри,
- стажування магістрантів у закладах вищої освіти,
- самостійна робота (виконання творчих завдань, розробка проєктів робочих програм, конспектів різних видів занять, аналіз науково-методичної літератури та нормативних документів, розробка проєктів виховних програм, виховних заходів, індивідуальних навчальних і виховних проєктів, написання наукових рефератів, есе, тощо),
 - індивідуальні заняття,
 - консультації,
 - науково-дослідна робота,
 - дистанційне навчання.

Засвоєння теоретичних знань та формування практичних умінь у процесі магістерської підготовки магістрантів забезпечується методами роботи, які розвивають, насамперед, мислення, формують практичні вміння та досвід творчої діяльності. З-поміж таких: лекційний метод (у різних його проявах); дискусія; методи контекстного навчання, практикоорієнтоване навчання, методи інтерактивного навчання; міні-тренінги; портфоліо, кейс-метод, презентації та інші.

Для здійснення поточної перевірки рівня знань і практичних навичок магістрантів використовуються такі форми контролю, як-от: колоквіуми, комплексні контрольні роботи, тестування, портфоліо, проєкти та інші.

У процесі підготовки за освітньо-професійними програмами спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки («Позашкільна освіта») магістранти проходять виробничу (педагогічну) практику в закладах вищої освіти та в закладах позашкільної освіти.

Мета виробничої (педагогічної) практики в закладах вищої освіти полягає в навчанні магістрантів творчо використовувати в педагогічній діяльності технології навчання й виховання студентів, у тому числі інноваційні; формувати в них уміння організовувати освітній процес у вищій школі; виховувати інтерес до науково-

педагогічної діяльності й формувати навички самоосвітньої творчої діяльності та практичного застосування отриманих знань.

У свою чергу завданням виробничої (педагогічної) практики в закладах позашкільної освіти є поглиблення й закріплення знань студентів із циклу професійно-педагогічної підготовки (теорії та методики позашкільної освіти, методики гурткової роботи тощо), а також вироблення навичок організації виховної роботи та здійснення безпосереднього проведення занять у межах обраного напрямку позашкільної освіти.

У результаті проходження практики студенти мають знати:

- питання організації роботи гуртка;
- методики залучення дітей до роботи в гуртку;
- зміст освітнього процесу в умовах позашкільної освіти;
- психолого-педагогічні концепції роботи закладів позашкільної освіти;
- закономірності психічного розвитку вихованців і факторів, що впливають на нього;
- закономірності спілкування й засоби керування індивідом та групою в умовах позашкільної освіти;
- сучасні психолого-педагогічні технології;
- основи організації дослідно-експериментальної роботи в закладах позашкільної освіти.

До того ж, студенти повинні вміти:

- конструювати й реалізовувати освітній процес у закладі позашкільної освіти, застосовуючи різні організаційні форми;
- володіти сучасними методами пошуку, обробки й використання інформації, необхідної для проведення занять;
- мотивувати учнів до виконання різноманітних навчальних і трудових завдань для формування в них активної інтелектуальної та соціальної позиції;
- застосовувати й виконувати види робіт, які мають місце в програмі різноманітних гуртків;
- здійснювати контроль за якістю отриманих знань учнями під час заняття;
- досліджувати педагогічні явища, процеси на основі наукового підходу.

Таким чином, можемо підсумувати, що загальний огляд освітньої програми підготовки магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта) засвідчує певну специфіку змісту навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, що зумовлене ресурсами закладу вищої освіти. Зміст загального та професійного циклів навчального плану підготовки магістрів сформовано з урахуванням загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців. Практична підготовка майбутніх магістрів здійснюється у процесі виробничих (педагогічних) практик у закладах вищої та позашкільної освіти. Підкреслено вагому роль сформованості у майбутніх викладачів компетентності самоорганізації.

ВИСНОВКИ

1. У розділі проаналізовано інноваційну програму підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)».

2. Визначено підходи розроблення освітньо-професійної програми:

- компетентнісний (професійна складова програми спрямована на розкриття індивідуальних творчих здібностей, розвиток якостей і компетентностей необхідних здобувачеві для подальшої професійної діяльності задля його саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації як висококваліфікованих фахівців сучасної сфери шкільної, вищої та позашкільної освіти);

- системний (в основу програми покладено оптимальне використання науки й педагогічної практики);

- діяльнісний (у програмі ураховано освоєння конкретних технологій освіти в процесі створення педагогічних проектів і оволодіння професійними вміннями);

- практико-орієнтовний (забезпечує підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів шляхом підсилення практичної спрямованості змісту й організації освітнього процесу);

- дослідницький (передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої студенти знайомляться з основними методами дослідження, що використовуються в науках, які вони вивчають, освоюють необхідні їм елементи дослідницької методики й набувають уміння самостійно знаходити нові знання).

3. Окреслено принципи до розроблення освітньо-професійної програми:

- науковості (полягає у високому науковому рівні всіх елементів освітньо-професійної програми);
- систематичності (означає неперервність або регулярність навчання);
- послідовності (передбачає узгодженість змісту циклів професійної підготовки магістрів у галузі освіти);
- привабливості (всі компоненти даної програми побудовані з урахуванням запитів суспільства й педагогів позашкільної освіти).

4. З'ясовано підходи до викладання та навчання: студентоцентроване навчання, самонавчання, проблемно-орієнтоване навчання.

5. Розроблено програмні компетентності: загальні (здатність навчатися впродовж життя в контексті неперервної фахової підготовки, підвищувати свій інтелектуальний та культурний рівень й оволодівати сучасними знаннями; здатність виявляти широке коло проблем, ставити мету та обирати ефективні шляхи її досягнення; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; володіння сучасними засобами інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання науково-освітніх завдань у професійній та інноваційній діяльності тощо) та фахові (володіння цілісним уявленням про специфіку сучасного філософського мислення та історичних перспектив соціокультурного, цивілізаційного та духовного розвитку людства; комунікативна спроможність у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах (soft skills), практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності; розуміння практичного застосування сучасних концептуальних положень та ідей зарубіжної і вітчизняної педагогіки і психології в навчально-науковій та науково-дослідницькій діяльності; володіння системою педагогічних категорій і методів їх використання з метою розв'язання дослідницьких і практичних завдань освітньої та виховної діяльності в закладах вищої, загальної середньої та позашкільної освіти тощо) та програмні результати навчання (розуміння зарубіжних та українських філософсько-педагогічних концепцій, методологічних основ та принципів логіко-

структурної побудови аксіології освіти; знання основних нормативних актів і документів, що регламентують організацію освітнього процесу в закладах вищої, загальної середньої та позашкільної освіти та методики викладання педагогічних дисциплін у галузі освітніх, педагогічних наук; володіння змістом фундаментального спектру проблем сучасної педагогічної освіти з метою вдосконалення та розширення світоглядного потенціалу особистості педагога закладу позашкільної освіти; володіння науково-теоретичними основами визначення змісту навчального матеріалу з дисциплін циклу професійної підготовки, планування та організації процесу навчання в закладах вищої освіти, контролю результатів навчальної діяльності, діагностування навчальних та творчих досягнень, прогнозування; уміння використовувати інноваційні технології навчання та виховання; добирати методи, прийоми, засоби викладання, адекватні його меті та змісту тощо).

6. Проаналізовано робочі програми навчальних дисциплін. Коснтатовано, що в процесі розроблення навчального плану було враховано актуальний перелік навчальних дисциплін, які опановуватимуть студенти магістратури, практичну підготовку, науково-дослідницьку роботу, заходи поточного й підсумкового контролю.

7. Доведено, що адекватне конструювання освітніх програм дає можливість вирішити такі проблеми, як:

- реально запровадити компетентнісний підхід, а через нього студентоцентризм;
- забезпечити зрозумілість і порівнюваність результатів навчання, набутих компетентностей і кваліфікацій;
- розвинути культуру академічної автономії та творчості ЗВО як запоруку стійкого саморозвитку;
- підвищити відповідальність за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм;
- досягти гнучкості й оперативності в реагуванні на різноманітні потреби здобувачів і користувачів вищої освіти;
- сприяти запровадженню в освітню теорію та практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів, технологій.

ЛІТЕРАТУРА

Батечко, Н. Г. (2013). Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 5-20.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Вінтюк, Ю. (2020). Дослідницький підхід у підготовці майбутніх психологів. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки, 1 (20), 27–49.*
- Давыдов, В. В. (1990). О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. *Деятельность: теории, методология, проблемы.* М.: Политиздат, сс. 143–156.
- Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б. (2008). Досвід підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf>.
- Кравченко, В. М. (2017). *Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя.
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность.* М.: Политиздат.
- Мачинська, Н. І. (2012). Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 17, 198-205.* Режим доступу: http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob17_198.pdf
- Момот, О. В. (2016). *Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Полтава.
- Муратов, С. В. Развитие творческих способностей учащихся. *Исследовательский подход в обучении.* Режим доступу: <https://infourok.ru/issledovateliskiypodhod-v-obuchenii-1250328.html>
- Фридман, Л. М. (1987). *Педагогический опыт глазами психолога.* М.: Просвещение.
- Школы будущего* (1922). М.: Гос. изд-во. РСФСР.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ РНД ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ» У КОНТЕКСТІ ПОЛОЖЕНЬ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Віта Авраменко

ORCID ID 0000-0002-7946-5040

Аліна Сбруєва

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/367-388

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ ДОСВІДУ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У науковій розвідці представлено структурно-функціональну модель формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти України, розроблену з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу. Розкрито зміст та подано коротку характеристику основних блоків моделі, таких як: концептуально-цільового, змістово-організаційного та діагностико-оцінного. Визначено педагогічні умови, що сприяють формуванню підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти, зокрема формування вмотивованості учнівської молоді до оволодіння підприємницькими компетентностями. Визначено рівні сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді, необхідні для успішного функціонування в сучасному суспільстві.

Ключові слова. підприємницька компетентність, компетентнісний підхід, формування підприємницької компетентності, модель, структурно-функціональна модель, модель формування підприємницької компетентності, заклади неформальної освіти, заклад позашкільної освіти, досвід країн Європейського Союзу, інтеграція.

Vita Avramenko, Alina Sbruieva. Structural and functional model for the formation of entrepreneurial competence of student youth in educational institutions: Integration of the experience of the European Union countries.

The article presents a structural and functional model of the formation of entrepreneurial competence in non-formal education institutions of Ukraine taking into account the experience of the European Union countries. The content and a brief description of the main blocks of the model is given, such as: conceptual-target, content-organizational and diagnostic-evaluation. The levels of formation of entrepreneurial competence of student youth are determined: critical, low, medium, high.

Key words. entrepreneurial competence, competence approach, formation of entrepreneurial competence, structural-functional model, model of formation of entrepreneurial

competence, non-formal education institutions, out-of-school education institution, EU experience, integration.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід у сучасній освіті є одним з основоположних. Необхідність формування ключових компетентностей чітко окреслено в «Рекомендаціях Європарламенту та Ради Європи (РЄ) «Ключові компетентності для навчання впродовж життя (Європейські орієнтири)» (Recommendation of the European parliament and of the council, 2006), у яких виокремлено вісім основних ключових компетентностей, серед яких: ініціативність і підприємливість. Свідченням важливості формування підприємницької компетентності учнівської молоді є також низка нормативно-правових документів та актів РЄ. Уперше на важливість формування підприємницької компетентності учнівської молоді звернули увагу у «Зеленій книзі з питань підприємництва в Європі» (Green Paper. Entrepreneurship in Europe, 2003). У подальшому проблема розглядалася у «Плані дій з навчання підприємливості на період до 2020» (The Entrepreneurship 2020 Action Plan, 2013), а також у «Плані дій для Європи з нових навичок», у якому зацентровано увагу на підприємницькій освіті (New Skills Agenda for Europe. 2016) тощо. У 2016 році «Eurydice» – європейська інформаційна мережа в галузі освіти опублікувала звіт «Entrepreneurship Education at School in Europe», у якому зазначено, що освіта з підприємництва полягає у формуванні в учнів навичок та способів мислення з метою перетворювати творчі ідеї на підприємницьку діяльність (Eurydice, 2016).

Для розв'язання проблеми формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах освіти України ухвалено низку нормативно-правових документів, які сприяють активізації цього процесу та водночас регламентують його. Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про позашкільну освіту» (2000), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011), концепція «Нової української школи» (Нова українська школа, 2016), Національної стратегії розвитку освіти на період до 2021 року (2013). У контексті неформальної (позашкільної) освіти компетентнісний підхід спрямований на продовження формування ключових компетентностей особистості, необхідних для навчання впродовж життя. Ключовими компетентностями, визначеними Законом України «Про освіту» є: спілкування державною та іноземними мовами; математична грамотність, підприємливість, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність та здорове життя, компетентність в

природничих науках та технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися впродовж життя та соціальні та громадянські компетентності (Закон України «Про освіту», 2017). В умовах глибоких трансформаційних змін в економіці одним з ключових завдань є формування підприємницької компетентності учнівської молоді. Саме рівень сформованості підприємницької компетентності в умовах ринкових відносин значною мірою впливає на розвиток економіки держави. Разом з тим, результати аналізу актуальних досліджень та публікацій свідчать, що проблема формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти європейських країн не досліджена цілісно вітчизняними науковцями.

Аналіз актуальних досліджень. Як засвідчив аналіз наукових праць, що стосуються розвитку підприємницької компетентності, у сучасній науці розроблено окремі аспекти формування підприємницької компетентності учнівської молоді, однак цілісного дослідження проблеми формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу здійснено не було.

Зазначимо, що теоретичні та практичні аспекти діяльності закладів позашкільної освіти України розглянуто у працях: О. Биковської (2008, 2010), зокрема, висвітлено окремі аспекти позашкільної освіти України та зарубіжних країн: Польщі, Словаччини, США, Білорусії. Т. Суценко (2011), Г. Пустовіта (2011), В. Вербицького (2019), Л. Тихенко (2008), В. Кременя (2008), О. Литовченко (2011), та інших присвячені актуальним питанням освітньої діяльності закладів позашкільної освіти.

Проблемі реалізації компетентнісного підходу у системі освіти присвячені праці: О. Локшиної (2014) – компетентнісний підхід в системі освіти України та зарубіжних країн, теоретичні аспекти вивчення проблеми у працях акордонних та українських дослідників; О. Овчарука (2004) – розглядаються ключові компетенції як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти; І. Бега (2009) – компетентнісний підхід, як освітня стратегія та інших.

Наукові доробки А. Гельмак (2017), Г. Назаренко (2014), Н. Ковчин (2019), А. Мухи (2016), О. Ліскович (2016) присвячені питанням формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Ю. Білова (2013) – структура підприємницької компетентності, психолого-педагогічні аспекти та складові

підприємницької діяльності школярів; у дослідження А. Ткачова «Формування підприємницької компетентності у високоздібних учнів підліткового віку (на прикладі суспільствознавчих предметів)» акцентовано увагу на необхідності підвищення рівня сформованості підприємницької компетентності кожної особистості (Ткачов, 2018).

Зазначимо, що поняття «підприємницька компетентність» має низку тлумачень. Українська дослідниця Ю. Білова, вважає, що це «...інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотиваційній здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає можливість вирішувати різноманітні проблеми у повсякденному, професіональному, соціальному житті» (Білова 2013, с.17). У працях О. Ліскович підприємницька компетентність – «...структурний комплекс якостей особистості, що забезпечують ефективне вирішення питань у різних сферах життя, пов'язаних із власним соціальним статусом та добробутом, а також розвиток суспільства та держави в цілому» (Ліскович, 2017, с. 118–121). На відміну від українських дослідників, що розглядають підприємницьку компетентність учнівської молоді, як психологічну якість особистості, у Європейській довідковій системі поняття «підприємницька компетентність» трактується як здатність особистості втілювати ідеї в сферу економічного життя, як інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організовувати підприємницьку діяльність (Definition and Selection of Competencies).

Бенгт Йоханніссон (Bengt Johansson) – теоретик підприємницької освіти виокремлює п'ять основних складових підприємницької компетентності, а саме: розуміння, навіщо особистість хоче цим зайнятися («знати навіщо»); вміти користуватися знаннями («знати як»); розуміти, з ким важливо взаємодіяти, щоб бізнес був успішним («знати хто»); мати гарну інтуїцію («знати, коли»); базисні знання з теми бізнесу («знати, що») (Bengt Johansson, 1991).

Більшість країн-членів ЄС офіційно прийняли «широке» трактування поняття підприємницька компетентність, що є ідентичним або подібним дефініції, що наведена в Європейській системі ключових компетентностей («The European Key Competence Framework») та детально розроблено в EntreComp.

Проблема ключових компетентностей у міжнародному вимірі досліджується у працях О. Локшиної: «Компетентнісна ідея в зарубіжній

освіті: успіхи та проблеми реалізації» (Локшина, 2014), «The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine» (Lokshyna O, 2018). Результати вивчення досвіду країн Європи з розробки теоретичних аспектів проблеми формування підприємницької компетентності учня знайшли відображення в науковому доробку О. Кравчиної, на основі вивчення перспективного європейського досвіду дослідниця вважає, що найважливішим доробком європейських науковців є розробка «Рамки підприємницької компетентності» (EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, 2016), яка складається з трьох сфер компетентностей: «Ідеї та можливості», «Ресурси» та «Трансформація в дії», кожна з яких включає в себе п'ять компетентностей, які разом є складовими елементами підприємливості як компетентності (Кравчина, 2017).

Зарубіжний досвід формування підприємницької компетентності проаналізовано в працях О. Романовського (2003): теоретичний та практичний досвід підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах та вплив підприємництва, підприємницької освіти та підприємницьких університетів на національне економічне зростання (зарубіжний досвід), О. Кравчина (2017) – теоретичні аспекти проблеми формування підприємницької компетентності учня: досвід країн Європи; В. Сліпенко (2017, 2020) – особливості розвитку підприємницької компетентності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах: американський досвід; О. Ярової (2015) – ключові компетентності в змісті початкової освіти країн Європейського Союзу).

Проблемі педагогічного моделювання підприємницької компетентності присвячені чисельні наукові розвідки вітчизняних вчених: А. Булах (2015) модель формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю у процесі їх фахової підготовки. У дослідженні виокремлено чотири компоненти моделі: цільовий, змістовий, процесуальний, оціночно-результативний; визначено рівні сформованості підприємницької компетентності. О. Земка (2017) модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технології. Елементами структурно-функціональної моделі виступають мета, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти означеної компетентності, етапи, зміст, педагогічні технології й умови, форми і методи процесу формування, критерії та рівні сформованості компетентності. Н. Морзе та Н. Балик (2015)

шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків. На основі експериментального дослідження створена модель формування підприємницької компетентності. Модель формування підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США представлена у дослідженнях В. Сліпенко (2020).

Метою дослідження є: розроблення та теоретичне обґрунтування моделі формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу.

Основними **завданнями** нашого дослідження є: 1) систематизація теоретичних підходів до розробки моделі досліджуваного процесу; 2) визначення теоретико-методичних аспектів формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн ЄС; 3) характеристика змістово-організаційних аспектів формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн ЄС.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження використано комплекс теоретичних (аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, визначення теоретичних засад дослідження) і емпіричних (для побудови моделі формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу – моделювання; для формування висновків і визначення результатів дослідження – систематизація й узагальнення) методів.

Виклад основного матеріалу. Пріоритет компетентнісного підходу в Україні на законодавчому рівні задекларовано у Законах України «Про освіту» (2017), «Про позашкільну освіту» (2000), державних стандартах освіти та інших нормативно-правових документах. Багатоаспектність питання формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти зумовила потребу системного теоретико-методологічного обґрунтування окресленого феномену.

Виклад основного матеріалу

1. Теоретичні підходи до розробки моделі формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн ЄС.

Аналіз джерельної бази (дисертаційні й монографічні роботи та наукові статті, методична література) з проблем педагогічного моделювання вважаємо найбільш оптимальним методом для

систематизації й узагальнення педагогічної теорії та практики. Використання методу моделювання у процесі наукового дослідження дозволяє систематизувати та впорядкувати інформацію про певне явище та наочно відтворити зміст окремих компонентів та виразити зв'язки між окремими структурними-елементами.

Теоретичні основи педагогічного моделювання розроблено у низці праць українських теоретиків освіти. Зокрема, С. Гончаренко (2008), вважає модель штучною системою елементів, яка з певною точністю відображає окремі властивості, сторони, зв'язки об'єкта дослідження. У дослідженнях А. Амосова (1965, с.7) «модель – це система зі своєю структурою і функцією, що відображає систему та функцію оригіналу...». Модель, «... як суб'єктивне відтворення у свідомості людей чи групи людей і зовнішнє відображення різними способами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні та дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить чи його окремі складові» (В. Маслов, 2010, с.19). В. Пікельна, зазначає, що «...модель дає змогу перейти від емпіричного пізнання до теоретичного. Основними ознаками моделі є: об'єктивна аналогія та максимально наближене відтворення оригіналу» (В. Пікельна, 1993, с.191). Дослідження С. Ничкало, акцентують увагу на те, що модель створюється на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її елементів (С. Ничкало, 2004, с. 285). У наукових дослідженнях В. Стрельніков (2013), О. Столяренко (2015), О. Колесников (2011) зазначається, що педагогічна модель дослідження має такі структурні елементи: відображення суттєвих якостей досліджуваного явища чи процесу; інформативність моделі; зручність використання моделі в освітній практиці; несуперечливість іншим педагогічним об'єктам та явищам; наявність механізмів управління освітнім процесом через вплив на окремі компоненти.

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі існує низка підходів до класифікації педагогічних та структурно-функціональних моделей.

Структурно-функціональна модель формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу побудована відповідно до загальноприйнятих норм та вимог. А саме:

універсальність – модель може бути використана в освітній діяльності закладів позашкільної освіти України з урахуванням європейського досвіду;

відповідність моделі педагогічній дійсності – детально охарактеризовано компоненти освітнього середовища, показано їх взаємозалежність та взаємозв'язки з урахуванням потреб ринкового та постіндустріального суспільства;

педагогічна валідність – дотримання відповідності чинників та умов організації освітньої діяльності закладів позашкільної освіти.

Основними етапами моделювання, що виокремлено в науково-педагогічній літературі є: «визначення завдання, побудова, перевірка на достовірність, застосування та оновлення» (Сурмін, 2010, с.451); у дослідженні З.Рябова виокремлено такі етапи: «постановка мети і вирішення освітньої проблеми, виокремлення основних компонентів освітньої системи та окреслення зв'язків між ними, абстрактне відтворення виокремлених компонентів, вибір способів зображення моделі та її оформлення» (Рябов 2012, с.9). Німецькі дослідники S. Glaser, S.Zamanou та A.Hacker виділяють чотири етапи проектування педагогічних моделей: пошук моделі на евристичній основі з використанням інтуїції дослідника; перевірка моделі через поняття; перевірка моделі практично; застосування моделі (Glaser, 1998).

Спираючись на схарактеризовані підходи процес моделювання здійснювався поетапно.

На *першому етапі* виявлено потребу у цілеспрямованому формуванні підприємницької компетентності у закладах освіти України в цілому та у закладах неформальної (позашкільної) освіти зокрема; досліджено стан розроблення освітньої проблеми у вітчизняній теорії освіти; здійснено аналіз освітніх стратегій країн Європейського Союзу в аспекті предмета дослідження.

На *другому етапі*: визначено мету та завдання моделювання. Метою побудови структурно-функціональної моделі формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу є виокремлення системи взаємопов'язаних компонентів, що у своїй єдності визначають логіку побудови досліджуваного процесу. Об'єктом моделювання визначено процес формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу, а предметом – складові досліджуваного процесу (концептуальні та змістово-організаційні

засади формування підприємницької компетентності учнівської молоді) та педагогічні умови його успішної реалізації.

Третій етап: безпосередня побудова моделі. Розроблена нами структурно-функціональна модель містить низку компонентів, що перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності. А саме:

- Цільова складова – розкриває мету та завдання.
- Теоретико-методологічна складова включає чинники, що встановлюють взаємозв'язок мети та завдань; містить методологічні підходи та принципи, що є концептуальною основою формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти.

- Змістова складова сформульована шляхом узагальнення основоположних стратегій країн Європейського Союзу щодо формування підприємницьких компетентностей учнівської молоді у закладах освіти, сформульованих у дослідженні експертів низки європейських організацій (European Commission/EACEA/Eurydice (2016).

- Організаційна складова забезпечує упорядкування технології формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти шляхом узгодження педагогічних умов, змісту, форм, методів і засобів навчання.

- Діагностична та оцінювальна складові передбачають співставлення мети та одержаних результатів.

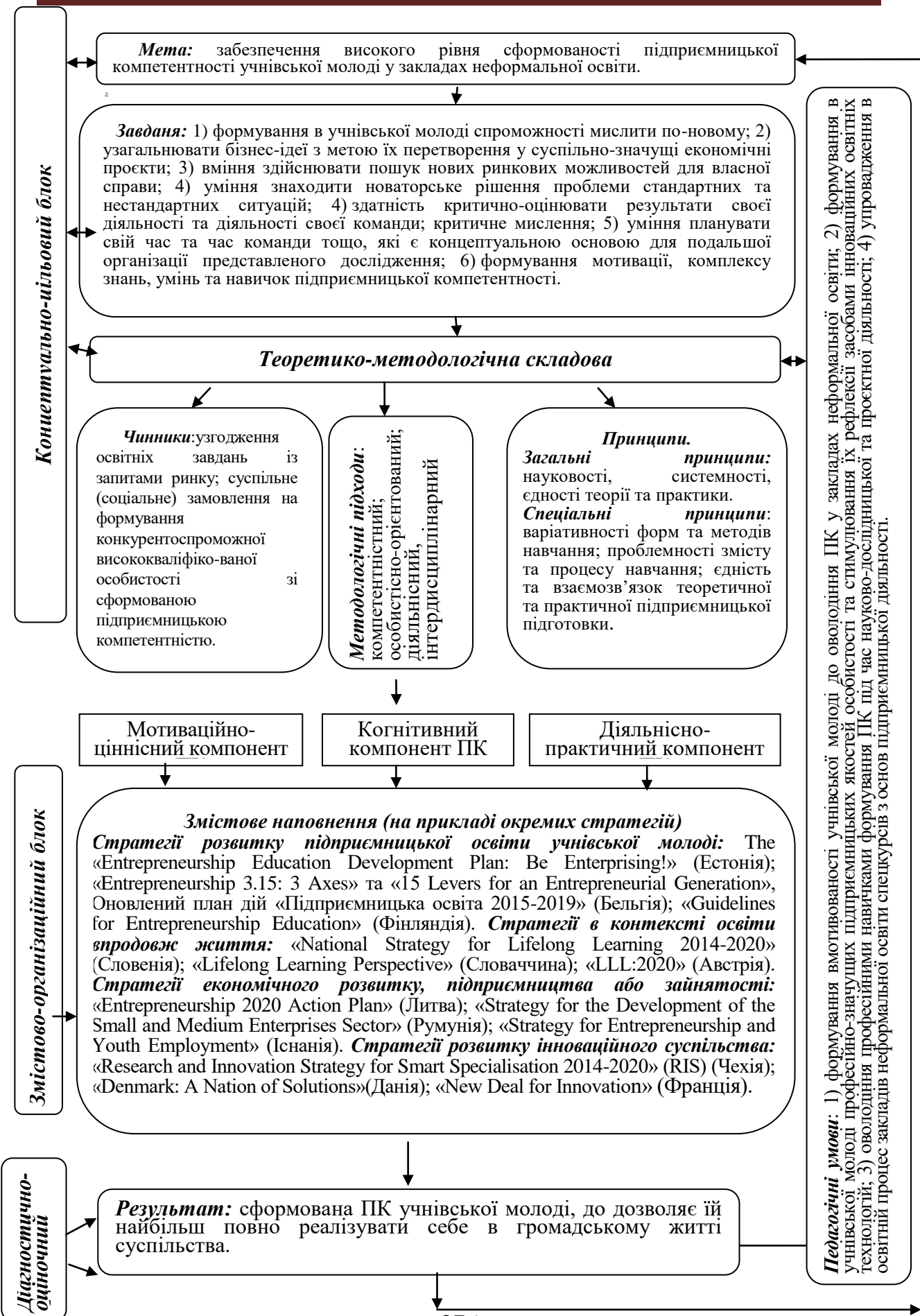
Зауважимо, що в рамках розробленої нами моделі названі вище складові традиційно об'єднані у блоки. Так, концептуально-цільовий блок включає цільову та теоретико-методологічну складові; змістово-організаційний блок – змістову та організаційну складові, діагностично-оцінний блок – діагностичну та оцінювальну складові.

На *четвертому етапі* здійснено змістове наповнення компонентів структурно-функціональної моделі на основі узагальнення та систематизації теоретико-методологічних засад та педагогічних умов.

П'ятий етап – систематизація, узагальнення та інтерпретація одержаних даних, формулювання висновків.

Таким чином, розроблена модель відповідає критеріям системності (враховано взаємовпливи різних чинників та складових освітнього процесу на досліджуване явище) і послідовності (процес моделювання здійснювали поетапно). Структурно-функціональна модель формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу представлена на рис. 1.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»



2. Теоретико-методичні аспекти формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн ЄС.

Представимо докладний аналіз кожного блоку моделі та його складових. Структурно-функціональна модель формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти містить *концептуально-цільовий блок*, тобто *мету, завдання, методологічні прийоми, чинники та компоненти формування підприємницької компетентності учнівської молоді.*

Мета: забезпечення високого рівня сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти.

Реалізація мети забезпечується через вирішення таких *завдань*: 1) формування в учнівської молоді спроможності мислити по-новому; 2) узагальнювати бізнес-ідеї з метою їх перетворення у суспільно-значущі економічні проекти; 3) вміння здійснювати пошук нових ринкових можливостей для власної справи; 4) уміння знаходити новаторське рішення проблеми стандартних та нестандартних ситуацій; 4) здатність критично-оцінювати результати своєї діяльності та діяльності своєї команди; критичне мислення; 5) уміння планувати свій час та час команди тощо, які є концептуальною основою для подальшої організації представленою дослідження; 6) формування мотивації, комплексу знань, умінь та навичок підприємницької компетентності.

Підставою для формування мети та завдань стало соціальне (суспільне) замовлення. Випускники закладів загальної освіти та закладів неформальної освіти мають володіти сформованими підприємницькими компетентностями, що включає: здатність до продуктивної діяльності, творчість, м'які навички, уміння працювати в команді. Професійна самореалізація випускників закладів неформальної (позашкільної) освіти значною мірою залежить саме від рівня сформованості підприємницької компетентності та підприємницьких якостей (нестандартне мислення; максимальний розвиток творчих здібностей; креативність; новаторство; здатність до само мотивації та саморозвитку), які необхідно формувати на всіх етапах освітньої діяльності.

Теоретико-методологічна складова включає чинники, методологічні підходи та причини формування підприємницької компетентності. *Чинники:* узгодження освітніх завдань із запитами

ринку; суспільне (соціальне) замовлення на формування конкурентоспроможної висококваліфікованої особистості зі сформованою підприємницькою компетентністю.

Методологічні підходи: компетентністний, особистісно-орієнтований; діяльнісний, інтердисциплінарний.

Компетентністний підхід. В сучасних соціально-економічних умовах саме компетентністний підхід є найбільш оптимальним для формування в учнівській молоді системи ключових компетентностей, у тому числі й підприємницької. Даний підхід забезпечує не лише опанування шаблонними знаннями, а й знаннями, необхідними для якісного розв'язання поставленої проблеми у процесі практичної діяльності. Компетентністний підхід в освітній діяльності тісно пов'язаний з особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами.

Діяльнісний підхід в освітньому середовищі закладів неформальної освіти є одним з основних, оскільки увесь процес освітньої діяльності спрямований на розвиток суспільно-значущих якостей особистості, що забезпечують розв'язання відповідних завдань. У неформальній освіті діяльнісний підхід зміщує акценти з процесу накопичення знань на формування умінь і навичок та їх використання у процесі практичної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід. Ґрунтується на урахуванні індивідуальних властивостей та досвіду особистості. Потреб самореалізації, самовизначення та саморозвитку особистості.

Отже, серед дієвих механізмів формування підприємницької компетентності учнівської молоді: використання компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходу та їх інтердисциплінарний характер. Слід зауважити, що *інтердисциплінарний підхід* базується на взаємопроникності знань, для цілісного та всебічного сприйняття світу. За умов інтердисциплінарного підходу формування підприємницької компетентності учнівської молоді відбувається на основі міждисциплінарних зв'язків. Такий зв'язок допомагає об'єднати раніше відокремлені підприємницькі знання, уміння та навички в єдине ціле.

Принципи. Виокремлені чинники та методологічні підходи зумовили конкретизацію принципів організації освітньої діяльності у закладах неформальної освіти, яка б сприяла формуванню підприємницької компетентності учнівської молоді. У науково-педагогічній літературі тлумачення поняття «принцип»

розглядається, як «...важливі вимоги, яких потрібно дотримуватися в процесі наукового пізнання, завдяки чому досягається певна спрямованість йог руху до істини» (Андрійчук, 2016, с.91). Схарактеризуємо детально загальні та спеціальні освітні принципи у контексті окресленої проблеми.

Загальні принципи – мають універсальний характер та визначають стратегію наукового пошуку; обумовлені закономірностями розвитку освітнього процесу у закладах неформальної освіти, спрямовані на формування ключових компетентностей особистості. А саме: науковості; єдності теорії та практики; принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання; системності та послідовності; принцип системності.

Принцип науковості. Передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ та процесів. У відповідності до даного принципу вивчення фактів, положень та заков має бути науково правильним.

Принцип системності. Принцип системності у формуванні підприємницької компетентності учнівської молоді полягає у взаємозв'язку внутрішніх та зовнішніх зв'язків та являє собою цілісний процес. Реалізація даного принципу *Системності та послідовності.* Даний принцип обумовлений науковою логікою та особливостями пізнавальної діяльності особистості, які залежать від вікових особливостей учнівської молоді.

Принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання. Навчання має комплексний вплив на особистість, незважаючи на те, що освітня функція найбільш специфічна для даного процесу.

Єдності теорії та практики. Принцип ґрунтується на об'єктивних взаємозв'язках між теорією та практикою; наукою та виробництвом.

Спеціальні принципи обумовлені особливостями формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти. А саме: варіативності форм та методів навчання; проблемності змісту та процесу навчання; єдність та взаємозв'язок теоретичної та практичної підприємницької підготовки.

Варіативності форм та методів навчання. Передбачає застосування у змісті навчальних дисциплін, що вивчаються додаткового матеріалу, його побудова у авторській логіці. При цьому зберігається цілісність та структура курсу.

Проблемності змісту та процесу навчання. Зазначений принцип орієнтується на формування творчої діяльності учнівської молоді та впливає на розвиток творчого мислення. Учень – першовідкривач та дослідник окресленої проблеми.

Єдність та взаємозв'язок теоретичної та практичної підприємницької підготовки. Визначає головне спрямування пізнавальної діяльності учнівської молоді й управління нею. Даний принцип впливає з мети і завдань освітньої діяльності (формування підприємницької компетентності) та з особливостей процесу освітньої діяльності, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування підприємницькою компетентністю. На думку Брига Хайнса «...створення можливостей для більш цілісної освітньої діяльності, зокрема можливості учнівської молоді втілювати свої підприємницькі навички в життя має суттєві переваги. Створення можливостей для більш цілісного навчання зазвичай вимагає співпраці та партнерства між закладами неформальної освіти, державними органами влади, організаціями формальної освіти чи бізнесом. Наприклад, партнерство з роботодавцями (приватним бізнесом чи державними організаціями), що дозволяє навчатись на основі досвіду на основі праці, здається, дає чіткі переваги обом сторонам. (Hynes, Costin & Birdthistle, 2011).

Педагогічними умовами ефективного формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти визначено: формування вмотивованості учнівської молоді до оволодіння підприємницькою компетентністю у закладах неформальної освіти; створення інноваційного освітнього середовища; оволодіння професійними знаннями формування підприємницької компетентності. Перелічені педагогічні умови сформульовані на основі систематизації наукових досліджень та потреб сучасного постіндустріального суспільства.

Обґрунтування змісту, форм, методів і засобів навчання відповідає технології формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти, а також теоретико-методологічними засадами. Формування підприємницької культури здійснювалося через форми, методи і засоби навчання.

Інтерактивне навчання. Спеціальна форма пізнавальної діяльності, яка передбачає активне включення суб'єкта в колективну роботу. Освітній процес організовано таким чином, що практично всі заохочені до процесу пізнання. У процесі освітньої діяльності

відбувається активне використання індивідуальних, групових та парних форм роботи.

Технології проектного навчання. Виконання певного розумового завдання із застосуванням різних способів творчої і дослідницької діяльності, що виступає передумовою формування самостійності у плануванні, організуванні та контролюванні власної діяльності.

Серед форм та методів навчання, що сприяють формуванню підприємницької компетентності у закладах неформальної освіти можна виокремити наступні: тренінги, створення творчих проектів, самостійна та групова пошукова діяльність, мозковий штурм, стартапи, зустрічі з успішними підприємцями, SWOT-аналіз тощо. Важливою умовою формування підприємницької компетентності учнівської молоді є робота в групах та робота в парах, такий вид освітньої діяльності формує відповідальність за спільний результат, навчає учнівську молодь співпрацювати – спілкуватися між собою, бути лідерами й підлеглими, дискутувати, переконувати, відстоювати власні позиції, йти на компроміс тощо.

З метою формування підприємницької компетентності учнівської молоді у країнах Європейського Союзу активно впроваджуються інтерактивні форми освітньої діяльності, зокрема: у Бельгії у розроблено та впроваджено інтерактивну бізнес-гру «Титан» («JA Titan») для учнів старшого шкільного віку, що дозволяє учням управляти віртуальною компанією. У процесі проходження гри учні знайомляться з основними економічними термінами: «попит», «пропозиція», «інфляція», тощо. В Україні аналогом даної гри є «Бізнес-симулятор ViAL+». Навчальна гра «Наш світ» (Our World) дозволяє учнівській молоді ознайомитися з країнами світу, їх ресурсозабезпеченістю та потребами суспільства у природних ресурсах. Гра дозволяє учням встановити взаємозв'язок між рівнем економічного розвитку країн та їх природними ресурсами. В Українському освітньому просторі окремі елементи даної гри доцільно, на нашу думку, використовувати на уроках географії в 9-10 класах, зокрема при вивченні промисловості країн світу та на заняттях гуртків географічного чи економічного спрямування у закладах позашкільної освіти. Німеччина – «Юніор – команда робота» Project «JUNIOR – Teamwork». Завдяки участі в проекті учні: розвивають ключові підприємницькі навички, наприклад відповідальність та надійність; незалежність, ініціативність та самостійність; вміння працювати в команді. Польща –

проект «бізнес-імітації Revas» – розвиваючі ігри, завдяки яким учасники створюють та керують віртуальними компаніями в галузях, які відповідають їх професіям (Virtual Guide to Entrepreneurial Learning).

3. Змістово-організаційні аспекти формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу.

Змістово-організаційний блок включає зміст, етапи, форми, методи та методичне забезпечення формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу. Підприємницька компетентність складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного; когнітивного та діяльнісно-практичного. Змістове наповнення розглядається на прикладі окремих стратегій країн Європейського Союзу та опис окремих стратегій формування підприємницької компетентності, що представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1

Стратегії формування підприємницької компетентності молоді в
країнах ЄС (складено автором на основі European
Commission/EACEA/Eurydice (2016))

№ п/п	Країна	Стратегії формування підприємницької компетентності
<i>Стратегії розвитку підприємницької освіти учнівської молоді</i>		
1	Бельгія	План дій на 2011-2014 роки, сприяння підприємницькому духу та підприємництву. 2014 рік – «Entrepreneurship 3.15: 3 Axes» та «15 Levers for an Entrepreneurial Generation», стратегіями керує Агентство з питань підприємництва та інновацій (AEI). Оновлений план дій «Підприємницька освіта 2015-2019» (Ondernemend onderwijs 2015-2019), стратегія діє і на сьогоднішній день.
2	Естонія	The «Entrepreneurship Education Development Plan: Be Enterprising!».
3	Фінляндія	«Guidelines for Entrepreneurship Education», стратегія підтримується мережею 19-ти регіональних центрів з питань підприємництва (YES).
4	Швеція	«Strategy for Entrepreneurship in the Field of Education» (2009 р.).
5	Норвегія	«Entrepreneurship as natural a choice as employment».
<i>Стратегії в контексті освіти впродовж життя</i>		
6	Болгарія	«National Strategy for Lifelong Learning 2014-2020».
7	Польща	«Lifelong Learning Perspective».
8	Австрія	«LLL:2020».

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

Молодіжні стратегії підприємницької освіти		
9	Словенія	«National Programme for Youth 2013-2022».
10	Словацьчина	«National Youth Strategy 2014-2020».
11	Сербія	«National Youth Strategy 2015-2020».
Освітні стратегії підприємницької освіти робітничої молоді		
12	Греція	«New School».
13	Латвія	«Education Development Guidelines».
Стратегії розвитку інноваційного суспільства		
14	Чехія	«Research and Innovation Strategy for Smart Specialisation 2014-2020» (RIS).
15	Данія	«Denmark: A Nation of Solutions».
16	Франція	«New Deal for Innovation».
Стратегії економічного розвитку, підприємництва або зайнятості		
17	Литва	«Entrepreneurship 2020 Action Plan».
18	Румунія	«Strategy for the Development of the Small and Medium Enterprises Sector».
19	Іспанія	«Strategy for Entrepreneurship and Youth Employment»

У всіх країнах Європейського Союзу про важливість формування підприємницької компетентності учнівської молоді наголошується протягом останніх 10-15 років. Сьогодні усі держави-члени Європейського Союзу мають одну чи декілька освітніх стратегій, але лише кілька країн мають стратегії підприємницької освіти, в рамках яких формування підприємницької компетентності відбувається на всіх рівнях освітньої системи. Як зазначено у дослідженні (Cedefop, 2009) стратегії навчання підприємницькій діяльності та навчання підприємницькій діяльності повинні бути міжгалузевими та включати всі рівні офіційної освітньої системи, а також роботу з молоддю.

Педагогічні умови. Невід'ємною частиною структурно-функціональної моделі формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти є педагогічні умови. До яких ми відносимо: 1) формування вмотивованості учнівської молоді до оволодіння підприємницькими компетентностями у закладах неформальної освіти; 2) формування в учнівській молоді професійно-значущих підприємницьких якостей особистості та стимулювання їх рефлексії засобами інноваційних освітніх технологій; 3) оволодіння професійними навичками формування підприємницької компетентності під час науково-дослідницької та проектної діяльності; 4) упровадження в освітній процес закладів неформальної освіти спецкурсів з основ підприємницької діяльності.

Діагностично-оцінний блок включає *рівні сформованості підприємницької компетентності* учнівської молоді у закладах неформальної освіти.

Критерії: ціннісної орієнтації; пізнавального ресурсу; практичного досвіду.

Рівні сформованості підприємницької компетентності: критичний, низький, середній, високий.

Як зазначено у дослідженнях (Cedefop, 2009) «результат навчання – це твердження про те, що знає розуміє та здатний робити учень після завершення навчання».

У ході аналізу науково-педагогічної літератури, нами було встановлено, *критичний рівень сформованості підприємницької компетентності* дозволяє приймати рішення в стандартних ситуаціях.

Низький рівень сформованості підприємницької компетентності передбачає готовність приймати відповідальність за власні дії у стандартних ситуаціях. Критичний та низький рівень сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді ми вважаємо евристичним відтворенням отриманих знань.

Середній рівень сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді вмінням приймати рішення в ситуаціях, близьких до нестандартних, не боятися ризикувати і бути готовим приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Високий рівень сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді дозволяє приймати гнучкі креативні рішення у нестандартних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя.

The Entrepreneurship Competence Framework «EntreComp» (2016) є новою та недостатньо впровадженою на національному рівні. EntreComp були розроблені еталони для різних цілей та виокремлено основний, середній та вищий рівень сформованості компетентностей. Лише окремі країни Європейського Союзу представили рамку оцінок рівня сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді. Наприклад в австрійській моделі навчання підприємницької компетентності контрольна база для підприємницьких навичок включає шість рівнів компетенцій та три сфери компетентностей: початковий підприємницький досвід, підприємницька культура та підприємницьке мислення. В Іспанії запроваджена «Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes» (Entrepreneurial Attitudes Scale for

Students). Окремі країни Європи підтверджують рівень сформованості підприємницької компетентності дипломами чи сертифікатами. Австрія та Нідерланди використовують «entrepreneurship passport» (паспорт підприємця), який засвідчує підприємницькі знання та досвід. У Франції подібний сертифікат надається в рамках однорічної навчальної програми. Ірландія має сертифікат, що засвідчує лідерські навички, який також включає деякі елементи підприємницького навчання.

Результат: сформована підприємницька компетентність учнівської молоді, що дозволяє їй найбільш повно реалізувати себе в громадському житті суспільства.

Однією із основних складових розробленої нами структурно-функціональної моделі є результат формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти країн Європейського Союзу, що досягається через способи і прийоми досягнення мети. Це сформованість підприємницької компетентності в учнівської молоді, що дозволяє кожному школяреві найбільш повно реалізувати себе в кар'єрі підприємця та громадському житті суспільства тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Реалізація мети дослідження передбачала створення структурно-функціональної моделі формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти України на основі використання досвіду країн Європейського Союзу.

Особливістю побудови структурно-функціональної моделі є збалансованість, взаємодоповненість та взаємообумовленість педагогічних умов та засобів формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти; комплекс взаємопов'язаних між собою компонентів системи.

За допомогою моделі можливо також методично інтерпретувати основні концептуальні положення дослідження в систему позашкільної (неформальної) освіти України. Отже, перспективи подальших розвідок ми передбачаємо в реалізації розробленої моделі в українському освітньому просторі. Для цього її потрібно довести до рівня практичного застосування.

ЛІТЕРАТУРА

- Амосов, Н. М. (1965). *Моделирование сложных систем*. К.: Наукова думка.
- Андрійчук, В. Г. (2016). Сутнісний аспект методології наукових досліджень. *Економіка АПК*, 7, 87–94.
- Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, 2, 26-31.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Биковська, О. В. (2008). *Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01) Київ.
- Биковська, О. В. (2010). Реалізація позашкільної освіти в Україні та Польщі: порівняльний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*, 7, 29-36.
- Білова, Ю. А. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 7 (50), 15-17.
- Булах, А. В. (2015) Модель формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, 9 (53), 157-165.
- Вербицький, В. В. (2019). *Смарт вей позашкілля, або стратегічне входження системи позашкільних закладів освіти у нову українську школу*. Режим доступу: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/nush.pdf>
- Гельмак, А. М. (2017). Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя: [методичні рекомендації]. *Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 24.*
- Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008.
- Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти (2011)*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9>
- Закон України «Про освіту»*. (2017). Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
- Закон України «Про позашкільну освіту»*. (2000). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
- Земка, О. В. (2017). Модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 29, 110-114. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2017_29_26
- Ковчин, Н. А. (2019). Роль шкільної економічної освіти у формуванні підприємницької компетентності у старшокласників. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський*, 104-111.
- Колесников, О. В. (2011). *Основи наукових досліджень*. Київ: Центр учбової літератури.
- Кравчина, О. Є. (2017) Теоретичні аспекти проблеми формування підприємницької компетентності учня: досвід країн Європи. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: збірник тез доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції Педагогічна думка, м. Київ*, 153-155.
- Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Литовченко, О. В. (2011). Соціально-виховне середовище позашкільних навчальних закладів як чинник соціального становлення особистості *Освітологічний дискурс: наукове електронне видання*, 1 (3), 121-133.
- Ліскович, О. В. (2017). Структура та сутність підприємницької компетентності учнів у контексті навчання фізики *Україна-Польща: економічні та соціальні виклики 2030: електрон. зб. матер. Міжнар. міждисцип. конференції*. Варшава, сс. 118-121.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Локшина, О. І. (2014). Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи та проблеми реалізації. *Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2, 33-40
- Локшина, О. І. (2014). Компетентнісна ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*, 1, 51-59.
- Маслов, В. І., Єльнікова Г. В., Зайченко О. І. (2010). *Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти*. К.-Чернівці: Книги – XXI.
- Морзе, Н., Балик Н. (2015). Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 1, 8-17.
- Муха, А. П. (2016). Формування ключових компетентностей учнів основної школи на уроках фізики з підприємницьким тлом. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (62), 33-43.
- Назаренко, Г. А. (2014). *Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів*. Черкаси: ЧОПОПП.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013)*. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- Ничкало, Н. Г. (2004). Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. *Европейский фонд образования; Национальный Центр Украина*. К.: Наук.світ, с. 67.
- Нова українська школа (2016): Концептуальні засади реформування середньої школи*. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
- Овчарук, О. В. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. Київ К.І.С
- Пикельная, В. С. (1993). *Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект)*. (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Кривой Рог.
- Пустовіт, Г. П. (2011). Позашкільні навчальні заклади – погляд у майбутнє. *Нова педагогічна думка: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів»*, 3, 17-19.
- Романовський, О. О. (2003). *Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ.
- Рябова, З. В. (2012). Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг. *Теорія та методика управління освітою*, 8. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_8_24.
- Сліпенко, В. О. (2017). Особливості розвитку підприємницької компетентності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах: американський досвід. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 5 (37), 197-205
- Сліпенко В. О. (2020). *Розвиток підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США*. (дис. ... Ph.D: 011) Умань.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Столяренко, О. В. (2015). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Стрельников, В. Ю. (2013). *Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ*. Полтава: ПУЕТ.
- Сурмін, Ю. П. (2010). *Енциклопедичний словник з державного управління*. Київ : НАДУ, 2010. 820 с.
- Сущенко, Т. І. (2011). *Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика: наук.-метод. посібник*. Київ: ТОВ «Праймдрук».
- Тихенко, Л. В. (2008). *Формування творчих здібностей старшокласників у процесі дослідницької діяльності в Малій академії наук України* (автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.07). Суми.
- Ткачов, А. С. (2018). Формування підприємницької компетентності у високоздібних учнів підліткового віку (на прикладі суспільствознавчих предметів). *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія», 59, 112-119.*
- Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft)*. Режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch/>
- EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (2016). URL. Mode of access: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27,939enn.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice* (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union..
- Eurydice* (2016). *Entrepreneurship education – at school in Europe*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- Glaser, S., Zamanou, S., Hacker, A. (1998). *Measuring and interpreting organizational culture, 1 (2)*, 176.
- Green Paper. Entrepreneurship in Europe*. (2003). Mode of access: http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download_en/entrepreneurship_europe.pdf
- Johannisson, B. (1991). University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal, 3*, 67-82.
- Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy. Bucharest (Romania), 1, 47-64*. URL: <http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/07/2018.-1.-47-64.-Lokshyna.pdf>.
- New Skills Agenda for Europe*. (2016). Mode of access: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>
- Recommendation of the European parliament and of the council*. (2006). Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- The Entrepreneurship 2020 Action Plan*. (2013). Mode of access: <http://ec.europa.eu/growth/smes/promotingentrepreneurship/action-plan>
- Virtual Guide to Entrepreneurial Learning*. URL: https://www.tesguide.eu/web_article/the-virtual-guide.htm

Аліна Сбруєва

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

Марина Бойченко

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/389-420

РЕФОРМИ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЧИННИКИ, ЕТАПИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАЛЬЦБУРЗЬКОГО ПРОЦЕСУ

Дослідження присвячено характеристиці нормативних, організаційних та процесуальних засад реформування докторської підготовки у ЄПВО. Визначено термінологічний інструментарій, що використовується у документах реформ підготовки PhD у контексті Болонського процесу. Виокремлено та схарактеризовано документи колективних стейкхолдерів Болонського процесу, що детермінували поступальні кроки у перетворенні докторської підготовки на третій цикл вищої освіти у ЄПВО та уможливили активну співпрацю суб'єктів ЄПВО та ЄДП у перетвореннях докторської освіти, що відповідають вимогам Європи знань. Визначено тенденції подальшого розвитку докторської підготовки в сучасних умовах.

Ключові слова: докторантура і докторський ступінь, докторська підготовка, докторська освіта, структурована докторська програма, Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), Європейський дослідницький простір (ЄДП), реформа, Болонський процес, Зальцбургський процес.

Sbruieva Alina, Boychenko Marina. Doctoral training reforms in the european higher education area: stages and further development trends

The research is devoted to the characteristics of normative, organizational and procedural bases of reforming doctoral training in EHEA. The terminological tools used in the PhD reform documents in the context of the Bologna Process are identified. The documents of the collective stakeholders of the Bologna Process, which determined the progressive steps in the transformation of doctoral training into the third cycle of higher education in EHEA and enabled active cooperation of EHEA and ERA subjects in transforming doctoral education were characterized. The tendencies of further development of doctoral training in modern conditions are determined.

Key words: doctorate and doctoral degree, doctoral training, doctoral education, European Higher Education Area (EHEA), European Research Area (ERA), reform, Bologna Process, Salzburg Process.

У визначенні актуальності дослідження реформування докторської підготовки у ЄПВО ми вичленовуємо політичний, економічний, соціальний та академічний аспекти проблеми, які є тісно взаємопов'язаними між собою. Коментуючи політичний аспект проблеми підкреслимо, що у той час, коли «європейський проєкт» переживає складні часи, докторська освіта як ніколи важлива для

захисту прогресивного, інклюзивного суспільства та забезпечення того, щоб Європа була готова до потрясінь, яким сьогодні стали спочатку Brexit, а потім пандемія COVID-19.

В економічному аспекті слід говорити про вагомий вплив результатів докторських досліджень на інноваційний розвиток європейської та світової економіки. Сучасний університет, у якому здебільшого здійснюються докторські дослідження, перетворився на вагому продуктивну силу, що виробляє нове знання, яке, як відомо, є першочерговим ресурсом розвитку Європи знань. Тож ефективність докторських програм, докторської підготовки, докторської освіти є предметом пильної уваги широкого кола стейкхолдерів, до яких, не в останню чергу, належать роботодавці майбутніх PhD з бізнесової сфери.

Щодо соціального аспекту розгляду процесу реформування докторської підготовки підкреслимо, що процес змін, про який йдеться у дослідженні, спрямований на формування у майбутніх PhD широкого кола трансверсальних компетентностей, які повинні забезпечити їх успішне працевлаштування та якісні кар'єрні перспективи.

Щодо академічного аспекту розгляду проблеми зазначимо, що реформування докторської підготовки полягає значною мірою у її перетворенні на третій, завершальний цикл вищої освіти, що здійснюється шляхом перетворення наукових докторських програм на освітньо-наукові. Таке перетворення означає включення у структуру докторських програм певного кола навчальних дисциплін, що дають можливість формувати не тільки дослідницькі компетентності, а й широке коло інших, які узагальнено називають трансверсальними. У даному контексті ми будемо розглядати реформи докторської підготовки як невід'ємної складової Болонського процесу, що має на меті формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Разом з тим, докторські програми, докторська освіта, докторська підготовка включають вагому наукову складову, яка передбачає здійснення наукового дослідження та досягнення оригінального наукового результату. Йдеться про те, що реформи докторської підготовки відбуваються у взаємодії з суб'єктами Європейського дослідницького простору (ЄДП), що теж треба брати до уваги.

Підкреслимо принагідно, що ЄПВО є унікальним явищем («something unique» - Paris Communiqué, 2018), «унікальною

співпрацею, де органи державної влади й стейкхолдери вищої освіти працюють разом над визначенням і досягненням спільних цілей. Завдяки різноманітності наших культур, мов і середовищ, – зазначено у Римському Комюніке Міністерського саміту Болонського процесу, – а також нашого спільного зобов'язання щодо якості, прозорості та мобільності, наші системи вищої освіти пропонують неперевершені можливості для навчання, викладання, досліджень та інновацій» (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

В абсолютній більшості країн Болонського клубу протягом перших десяти років утворення та розвитку ЄПВО (2000-2010 рр.) успішно завершено структурні реформи усіх трьох циклів вищої освіти (бакалавр-магістр-доктор), триває запровадження змін, що стосуються формування нової культури вищої освіти (ECTS, ESG, академічна мобільність, подвійні дипломи, забезпечення рівного доступу тощо). В сучасних умовах, коли у Римі в листопаді 2021 р. було дано старт третьому періоду розвитку ЄПВО (Rome Ministerial Communiqué, 2020), процеси освітніх реформ набули системного характеру, за якого національний та наднаціональний виміри змін як ніколи є взаємопов'язаними.

Із перетворенням докторської освіти на третій, освітньо-науковий цикл вищої освіти у контексті Болонських реформ, підготовка здобувачів PhD теж зазнала системних змін, які включають такі пріоритети: трансформацію цілей підготовки PhD, принципів та структури організації освітнього процесу, змісту, форм та методів підготовки; оновлення способів та критеріїв залучення абітурієнтів до PhD-програм, критеріїв визначення, шляхів забезпечення якості процесу й результатів реалізації програм; розроблення актуальних вимог до наукових керівників та університетів-провайдерів освітньо-наукових програм тощо. Здійснення названих та інших актуальних кроків щодо реформування докторської підготовки має у своїй основі певну сукупність концептуальних підходів, сформульованих спільно наднаціональною освітньо-політичною, академічною та науковою спільнотами у низці документів. Процес розробки, прийняття та реалізації реформ докторської підготовки отримав назву Зальцбурзький процес (Salzburg Process), основні віхи якого стали предметом нашого дослідження.

Вважаємо, що дослідження процесів реформування докторської підготовки у ЄПВО сприятиме більш глибокому усвідомленню академічною громадою сенсу й доцільності аналогічних процесів у вітчизняній системі вищої освіти, яка є складовою Болонського процесу з 2005 року.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельна база дослідження складається переважно із політичних та аналітичних документів колективних стейкхолдерів Болонського та Зальцбурзького процесів та наукових публікацій з проблем реформування докторської підготовки:

- документи ЄС й аналітичні матеріали експертів організації, що стосуються розвитку вищої освіти у європейському регіоні; документи Болонського процесу, у яких йдеться про політику держав-членів ЄПВО щодо реформування докторської підготовки;

- доповіді дослідницьких проєктів Європейської асоціації університетів (European University Association – EUA) та її структурного підрозділу – Ради з питань докторської освіти (Council for Doctoral Education – EUA-CDE);

- наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних фахівців, у яких піддано аналізу проблеми реформування та докторської підготовки (Регейло, 2019; Сбруєва, 2017; Таланова, 2010; Borrell-Damian, Morais, Smith, 2015a; Hasgall, Borrell-Damian, Van Deynze, Seeber, Huisman, 2019; Gaebel, Zhang, Stoeber, Morrisroe, 2021).

Метою дослідження є з'ясування нормативних, організаційних та процесуальних засад реформування докторської підготовки у ЄПВО, визначення подальших тенденцій розвитку досліджуваного феномену.

Поставлену мету реалізовано шляхом застосування таких **груп методів**:

- загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація, що уможливили з'ясування теоретичних підходів, покладених в основу реформування досліджуваного феномену);

- конкретно-наукові (методи термінологічного та порівняльно-термінологічного аналізу, що дозволили схарактеризувати термінологічний апарат досліджуваної проблеми на основі співставлення європейських та українських нормативних документів реформ підготовки PhD; метод генетичного аналізу, що дав змогу виокремити етапи реформування докторської підготовки та метод

структурно-логічного аналізу, що сприяв виявленню тенденцій розвитку досліджуваного феномену в умовах сьогодення; метод структурно-функціонального аналізу діяльності колективних суб'єктів реформ у сфері докторської освіти у ЄПВО, що уможливив окреслення організаційних та процесуальних засад досліджуваного феномену;

- емпіричні (аналіз документів міжнародних організацій та міжнародних проєктів з проблеми реформування докторської освіти, законодавчих та нормативних документів України у сфері вищої освіти та докторської підготовки).

Відповідно до мети дослідження виокремлюємо три взаємопов'язані аспекти розгляду проблеми: 1) характеристика термінологічного апарату проблеми реформування докторської підготовки у ЄПВО; 2) нормативні, організаційні та процесуальні засади реформ докторської підготовки у ЄПВО; 3) тенденції подальшого розвитку докторської підготовки у третьому періоді Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу

1. Характеристика термінологічного апарату проблеми реформування докторської підготовки у ЄПВО

З метою здійснення аналізу термінологічного апарату проблеми було використано документи організацій, що є колективними стейкхолдерами Болонського/Зальцбурзького процесів, та глосарії наукових розвідок з досліджуваної проблеми. Зокрема, глосарій проєкту TUNING «Glossary of terms used in the TUNING Project» (EUA, 2006); проєкту EUA-CDE «Survey on Doctoral Education in Europe» (EUA-CDE, 2016b); «Національний освітній глосарій: вища освіта (2014) за редакцією В. Г. Кременя (Національний освітній глосарій, 2014); монографія Ж. Таланової «Докторська підготовка у світі та Україні» (Таланова, 2010). Отже, ключовими у контексті досліджуваної нами проблеми є такі поняття:

цикли вищої освіти (Cycles of higher education): складові в ієрархічній структурній класифікації вищої освіти, запропонованій в рамках Болонського процесу. В Європейському просторі вищої освіти виділяють такі цикли: короткий у межах першого циклу, перший (зазвичай називають бакалаврським), другий (магістерський) і третій (докторський) цикли вищої освіти. У деяких країнах виділяють також постдокторський

цикл, пов'язаний з вищими докторськими (науковими) кваліфікаціями (постдоктор – вищий доктор, габілітований доктор, доктор наук);

ступінь третього циклу (Third cycle degree): освітня кваліфікація, що присуджується вищим навчальним закладом / закладом вищої освіти після успішного завершення третього циклу вищої освіти за болонською класифікацією з тривалістю навчання 3–4 роки навчання і передбачає обов'язкове проведення науково-дослідницької роботи. Ступінь третього циклу, який зазвичай називають докторським, надається на основі отриманого раніше ступеня другого циклу або в певних випадках першого циклу вищої освіти;

докторантура і докторський ступінь (doctorate and doctoral degree): кваліфікація, що присвоюється по завершенню третього циклу навчання і визнається на міжнародному рівні як кваліфікація наукової, академічної роботи або іншої професійної діяльності високого рівня. Вона передбачає істотний об'єм оригінальних наукових досліджень, що зазвичай представляються у вигляді дисертації;

докторська освіта (докторантура) (doctoral education) – основні інституційні структури та процеси, спрямовані на надання докторського ступеня (передусім – доктора філософії, а також доктора за професійним спрямуванням (професійний докторат - professional doctorate), промисловим спрямуванням (промисловий докторат - industrial doctorate));

докторська підготовка (doctoral training): викладання та наукове керівництво (формування знань, навичок, цінностей) для здобувачів ступеня доктор філософії;

докторська програма (doctoral programme): сукупність взаємопов'язаних форм діяльності докторанта, після завершення яких здобувач отримує ступінь доктора філософії;

докторська школа (doctoral school): організаційна структура, яка об'єднує та координує дослідницькі колективи, координує освітні заходи для кандидатів на здобуття ступеня доктора філософії та готує їх до професійної кар'єри;

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії (doctoral student): особа, яка навчається за докторською програмою;

випускник докторської програми (doctoral graduate): особа, що закінчила докторську програму (з дипломом доктора філософії);

Європейський простір вищої освіти (European Higher Education Area): простір вищої освіти, що утворено на принципах Болонського процесу країнами – учасниками цього процесу;

Європейський дослідницький простір (European Research Area): простір досліджень та розробок, що формується на принципах Лісабонської стратегії країнами Європейського Союзу;

Зальцбурзький процес (Salzburg Process): процес реформування докторської освіти та докторської підготовки в Європейському просторі вищої освіти;

спеціалізована вчена рада (examination committee): комітет, який вирішує питання про якість роботи дисертації та / або приймає рішення про присвоєння докторського ступеня;

Структурована докторська програма (structured doctoral programme) освітньо-наукова програма на третьому циклі вищої освіти, що передбачає повноцінну збалансовану систему освітніх та дослідницьких заходів.

На завершення розгляду ключових понять досліджуваної проблеми підкреслимо, що сучасні термінологічні словники вищої освіти в Україні інтерпретують відповідну термінологію ідентично з визначеннями, поданими у міжнародних глосаріях Болонського процесу, що свідчить про поглиблення процесів інтеграції вітчизняної вищої освіти, зокрема докторської підготовки, у ЄПВО у нормативному, організаційному та процесуальному аспектах розгляду.

2. Нормативні, організаційні та процесуальні засади реформ докторської підготовки у ЄПВО

У визначенні етапів розвитку реформ докторської підготовки у ЄПВО ми керуватимемось нормативним, організаційним та процесуальним критеріями, що передбачало виокремлення відповідних аспектів розгляду. Оскільки реформи докторської підготовки є складовою двох процесів: Болонського, що знаменує собою зміни в системах вищої освіти у ЄПВО в цілому, та Зальцбурзького, що визначає віхи інноваційного розвитку докторської підготовки, ми взяли до уваги документи BFUG та колективних суб'єктів Болонського/Зальцбурзького процесів (ЕС, EUA) й вичленували серед них ті, що безпосередньо стосувалися досліджуваного процесу. За результатами відбору до розгляду було взято документи, подані у таблиці 1. У таблиці також

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

названо політичні і наукові заходи, результатами яких стало прийняття означених документів.

Таблиця 1

Основні документи реформ докторської підготовки у ЄПВО

Рік прийняття	Назви політичних і наукових заходів та відповідних документів	Зміст документу, що стосується досліджуваної проблеми
2003 (Realising the EHEA, 2003).	Берлінська міністерська конференція <i>Realising the European Higher Education Area. (2003). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.</i>	Перетворення докторської підготовки на третій цикл вищої освіти названо «додатковим пріоритетом подальшого розвитку ЄПВО». Побудова ЄПВО та ЄНП названі двома опорами фундаменту суспільства знань.
2005 (Bologna Seminar, 2005)	Семинар «Зальцбург I» Bologna Seminar (2005) on “ <i>Doctoral Programmes for the European Knowledge Society</i> ” (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and recommendations.	Визначено десять основоположних принципів реформування докторської підготовки у ЄПВО.
2005 (The EHEA – Achieving the Goals, 2005)	Бергенська міністерська конференція <i>The European Higher Education Area – Achieving the Goals. (2005). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.</i>	У розділі «Майбутні виклики та пріоритети» заявлено про необхідність повністю приєднати до кваліфікаційної рамки ЄПВО докторський рівень, використовуючи підхід, що ґрунтується на результатах. Визначено необхідність підвищення синергії між ЄПВО та ЄНП.
2007 (Towards the EHEA, 2007)	Лондонська міністерська конференція <i>Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007</i>	Трициклова система ступенів як на рівні країн, так і на рівні навчальних закладів визначена як «Досягнення ЄПВО». Зростає кількість структурованих докторських програм.
2008 (EUA-CDE, 2018)	Створення в рамках EUA спеціалізованої структури – Ради з питань докторської освіти (Council for Doctoral Education – EUA-CDE)	Реформи докторської підготовки набули більш системного, цілісного характеру завдяки низці проектів, у яких було піддано аналізу всі аспекти їх інноваційного розвитку.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

2010 (Salzburg II, 2010)	Розробка експертами EUA-CDE рекомендацій «Salzburg II» <i>«Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles»</i>	Рекомендації щодо ефективної імплементації принципів реформування докторської підготовки у ЄПВО в умовах диверсифікованого ландшафту докторських програм та докторських шкіл
2011 (ЕС, 2011)	Затвердження в документах ЄК та РЄ принципів інноваційної докторської підготовки <i>«Principles for Innovative Doctoral Training»</i>	Принципи, що відображають Зальцбурзькі принципи EUA, передові практики в державах-членах ЄПВО та досвід програм Марії Кюрі, отримали політичну підтримку Європейської Комісії та Ради Європи у документі щодо модернізації вищої освіти
2016 (EUA-CDE, 2016)	Рекомендації «Salzburg III», розроблені експертами EUA-CDE <i>«Doctoral Education - Taking Salzburg Forward: Implementation and new challenges»</i>	Осмислення нових викликів у системі докторської підготовки та формулювання пропозицій щодо їх подолання.
2020 (Rome, 2020)	Римська міністерська конференція. Rome Ministerial Communiqué (2020). ENEA Ministerial Conference, Rome, November 2020.	Підтвердження цінностей дотримання якості, мобільності та прозорості ЄПВО. Висунення зобов'язання розвивати більш інклюзивний, інноваційний, взаємопов'язаний та стійкий ЄПВО.

Діахронно-порівняльний аналіз змісту наведених у таблиці документів а також доповідей проєктів EUA-CDE, у яких здійснено аналіз змін, що відбуваються в національних системах підготовки PhD країн-учасниць ЄПВО, дозволив виокремити та схарактеризувати етапи розвитку досліджуваного процесу.

Перший етап (2003 – 2005 рр.) – визначення цілей та розробки принципів перетворення докторської підготовки на третій цикл вищої освіти. Метою реформ докторської підготовки стало забезпечення відповідності якості підготовки молодих науковців вимогам Європи знань. У Берлінському Комюніке 2003 р., яке знаменувало початок реформ, такі завдання було сформульовано у розділі, що мав назву «Додаткові дії». Важливим нововведенням, викладеним у Берлінському комюніке, було «включення докторського рівня як третього циклу в Болонський процес». У результаті такої інновації було змінено концепцію структури Болонських ступенів вищої освіти,

оскільки відтепер було зрозуміло, що другий цикл відноситься до рівня магістра. Обґрунтуванням включення докторського рівня було визнання «важливості досліджень як невід'ємної частини вищої освіти в Європі». Міністри також закликали до більшої мобільності на докторському рівні та до більшого співробітництва між установами щодо реформи докторантури та підготовки молодих дослідників. Було наголошено на необхідності забезпечити чітку артикуляцію між циклами: «Ступінь першого циклу повинна надавати доступ, у значенні Лісабонської конвенції про визнання вищої освіти, до програм другого циклу. Ступінь другого циклу повинна надавати доступ до докторантури» (Realising the ENEA, 2003).

З метою реалізації «міністерських закликів», що пролунали на Берлінському саміті, EUA здійснила у 2004-2005 рр. проєкт «Докторські програми для європейського суспільства знань», у якому взяли участь 48 університетів з 22 країн Болонського простору. EUA поставила тоді перед собою дві основні цілі: визначити головні умови для успішної реалізації докторських програм у Європі а також заохочувати співпрацю у розробці докторських програм на європейському рівні. За матеріалами проєкту було зроблено перші висновки про особливості ландшафту докторської підготовки в Європі. У матеріалах проєкту було схарактеризовано різноманітність організаційних підходів до докторської підготовки як на національному, так і на інституційному рівнях, окреслено низку інших ключових аспектів докторської підготовки, а саме: наукове керівництво, моніторинг та оцінка результатів докторських досліджень, наукова мобільність здобувачів PhD, міжнародне співробітництво у сфері підготовки PhD, розвиток кар'єри майбутніх PhD та навчання на подвійних PhD-програмах (EUA, 2005).

Матеріали названого проєкту були представлені у лютому 2005 року на семінарі EUA «Докторські програми для Європейського суспільства знань» у Зальцбурзі (Австрія). У документах семінару було сформульовано десять основоположних принципів докторської підготовки в ЄПВО, які називаються в експертній спільноті «Зальцбургськими принципами», або «Salzburg-I». Далі наведемо означені принципи, що визначили пріоритети досліджуваного нами процесу на наступні десятиліття:

1) наукове дослідження є ключовим компонентом докторської програми. Разом з тим, докторська підготовка повинна бути спрямована на забезпечення працевлаштування здобувача PhD, а не тільки на задоволення академічних інтересів;

2) докторські програми є невід'ємною складовою дослідницьких програм та стратегій Університету, у яких здобувачі PhD беруть безпосередню участь та здобувають можливість кар'єрного росту;

3) університет відповідає за створення різноманітних докторських програм, у тому числі спільних (міжнародних) докторатів, у яких досягається висока якість та забезпечується набуття позитивного досвіду наукової роботи;

4) визнання університетом дослідників-початківців (здобувачів PhD) як професіоналів, що здійснюють ключовий внесок у здобуття нових знань, та надання їм відповідних прав;

5) консультування та оцінка результатів роботи кожного здобувача ґрунтується на прозорій угоді (контракті), в якій закріплюється спільна відповідальність здобувачів, наукових керівників та інституцій;

6) створення в університеті критичної маси інтелектуальних ресурсів для відкриття докторських програм, що надає можливість отримання максимального результату, врахування особливостей зовнішнього та внутрішнього контексту, можливостей міжнародного співробітництва (науковців, університетів, наукових мереж);

7) забезпечення достатньої тривалості докторських програм: як правило, три – чотири роки на денній формі навчання;

8) університет відповідає за розвиток інноваційних організаційних структур, які забезпечуватимуть міждисциплінарне навчання і формування універсальних компетентностей здобувачів PhD;

9) забезпечення географічної, міждисциплінарної та міжгалузевої мобільності здобувачів PhD;

10) належне та стає фінансування докторських програм з метою забезпечення їх якісної реалізації (Bologna Seminar, 2005).

На завершення розгляду першого етапу розвитку досліджуваного процесу зазначимо, що затвердження на Болонській конференції у Зальцбурзі принципів докторської підготовки у ЄПВО

знаменувало початок так званого Зальцбурзького процесу, що й визначає віхи та пріоритети реформ докторської підготовки у ЄПВО.

Другий етап (2005-2007 рр.) – *структурних змін в організації докторської підготовки у ЗВО*. Початок етапу активних організаційних перетворень у докторській підготовці синхронізуємо з проведенням Бергенської міністерської конференції Болонського процесу у травні 2005 р. У комюніке цієї конференції завдання розвитку докторської підготовки перетворилися з «додаткової дії», яку планують на майбутнє (Берлінський саміт) (Realising the ENEA, 2003) на «майбутній виклик та пріоритет», зумовлений «необхідністю підвищення синергії між сектором вищої освіти та досліджень у всіх країнах і між ЄПВО та ЄДП. Для досягнення цієї мети, – зазначено у Комюніке, – необхідно повністю приєднати до кваліфікаційної рамки ЄПВО докторський рівень, використовуючи підхід, що ґрунтується на результатах» (Realising the ENEA, 2003). Учасники саміту закликали університети забезпечити розвиток міждисциплінарної підготовки здобувачів PhD і розвиток їх навичок з тим, щоб забезпечити можливість ширшого працевлаштування. Пріоритетом також було визначено забезпечення загального підвищення кількості здобувачів PhD (The ENEA – Achieving the Goals, 2005).

У жовтні 2005 року було опубліковано аналітичну доповідь EUA за результатами проекту «Докторські програми для Європейського суспільства знань»¹. У доповіді було конкретизовано шляхи реалізації представлених на Зальцбурзькій конференції принципів реформування підготовки PhD та наведено позитивні приклади, що існують у практиці 48 університетів з 22 країн Болонського простору, які взяли участь у проєкті (EUA, 2005).

Перші підсумки запровадження Зальцбурзьких принципів у практику докторської підготовки було підведено на Міністерській конференції Болонського процесу у Лондоні (2007 р.). У комюніке Лондонської конференції перетворення у сфері підготовки PhD перейшли з категорії «Майбутні виклики та пріоритети» у «Досягнення ЄПВО». Такими досягненнями було названо: запровадження у ЄПВО трициклової системи ступенів як на рівні країн, так і на рівні закладів

¹ Матеріали даного проєкту стали у лютому 2005 р. предметом обговорення на Зальцбурзькому семінарі Болонського процесу та були покладені в основу Зальцбурзьких принципів («Salzburg-I»).

освіти; зростання кількості структурованих докторських програм; внесення змін до навчальних програм з метою приведення кваліфікацій у відповідність до потреб ринку праці та уможливлення подальшого навчання. У Комюніке підкреслено, що важливою метою залишається більш тісна співпраця ЄПВО з ЄДП. Висловлено розуміння важливості для ЄПВО розробки та підтримки великої кількості різноманітних докторських програм, що базуються на загальній системі кваліфікацій, уникнення при цьому надмірного регулювання. Підкреслено, що сприяння розвитку третього циклу, підвищення статусу, перспектив кар'єрного росту та фінансування дослідників-початківців є необхідними передумовами досягнення європейських цілей щодо покращення можливостей здійснення наукової діяльності, підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти в Європі (Towards the European Higher Education Area, 2007).

Отже, протягом другого етапу реформ в докторській підготовці в ЄПВО відбувалися важливі організаційні зміни, що полягали в запровадженні та інноваційному розвитку структурованих докторських програм, розбудові докторських шкіл та інноваційних моделей керівництва докторськими дослідженнями, розвитку міждисциплінарних докторських досліджень.

Третій етап (2008 - 2009 рр.) – *інституалізації міжнародного співробітництва у сфері докторської підготовки в межах ЄПВО*. У 2008 році в рамках EUA було створено спеціалізовану структуру – Раду с питань докторської освіти (Council for Doctoral Education – EUA-CDE), що перетворилася в сучасних умовах на найбільшу спеціалізовану мережу, яка представляє інтереси університетів-провайдерів докторських програм. Головними цілями EUA-CDE є сприяння зміцненню дослідницького потенціалу докторських програм європейських університетів, залучення талановитих дослідників-початківців та їх успішне формування у глобальному конкурентному середовищі, розвиток співпраці та обміну найкращими практиками серед членів мережі (263 університети у 36 країнах Європи) (EUA-CDE, 2021). В сучасних умовах EUA-CDE формулює такі пріоритети своєї діяльності, що визначають змістові засади реформ у докторській освіті:

- *Сприяння диджиталізації докторської освіти*. Докторська освіта займає перше місце в європейській цифровій трансформації не

лише в контексті мобілізації, навчання та підвищення кваліфікації й поінформованості дослідників з цифровим мисленням, але у просуванні ключових політик та практик Відкритої науки, які революціонізують науковий потенціал Європи.

- *Забезпечення доброчесності досліджень.* Докторська освіта є центром глобального протистояння етичним викликам, які впливають на інформацію, знання та дослідження. Докторська освіта виконує функцію морального компасу у Європі, який є життєво важливим для забезпечення доброчесності досліджень у цифрову епоху.

- *Поєднання інновацій та інтересів суспільства.* Докторська освіта визначається в «Оновленій програмі вищої освіти ЄС» як місце зустрічі вищої освіти, інноваційних досліджень та суспільства. Вона здійснює підготовку дослідників, здатних взаємодіяти з суспільством та надавати інноваційні рішення для європейської промисловості та інших секторів економіки.

- *Сприяння міжнародній співпраці.* Майбутні PhD пов'язують університети та сприяють міжнародній співпраці. Цей фонд талантів () є однією з основ розвитку європейської інклюзивної співпраці в рамках ЄПВО та ЄНП, з країнами-партнерами ЄС та світом у цілому (EUA-CDE, 2018).

Слід зазначити, що EUA-CDE ініціює та здійснює моніторинг реформ докторської підготовки, які відбуваються на національному та інституційному рівнях. В основу організаційних підходів діяльності EUA-CDE покладено відкритий метод координації, що полягає в загальноєвропейському експертному та широкому фаховому обговоренні концептуальних підходів, політичних рішень, поширенні позитивного досвіду, сприянні взаємному навчанню та співпраці між закладами вищої освіти в межах ЄПВО.

Четвертий етап (2010 - 2015 рр.) – *поглиблення реформаційних ініціатив та їх політичної підтримки ЄК та РЄ.* Першим вагомим документом EUA-CDE даного етапу стали рекомендації Берлінської конференції EUA 2010 р. Документ, прийнятий за підсумками цієї конференції, що отримав назву «Salzburg II», містить низку настанов щодо досягнення успіху докторських програм та усунення перешкод на їх шляху. Трьома головними положеннями документу «Salzburg II» є такі:

1) докторська освіта має особливе місце в ЄПВО та ЄДП. Вона спирається на дослідження, що робить її принципово відмінною від першого та другого циклів вищої освіти;

2) докторантам необхідно дозволити незалежність та гнучкість у особистісному та науковому розвитку. Докторська освіта є індивідуальною і за визначенням оригінальною. Шлях прогресу особистості є унікальним, з точки зору дослідницького проекту, а також з точки зору індивідуального професійного розвитку;

3) докторська освіта повинна здійснюватися автономними та підзвітними установами, відповідальними за розвиток наукового мислення. Інституції потребують гнучкого регулювання, спрямованого на сприяння створенню спеціальних структур та інструментів, у контексті подальшого розвитку європейської докторської освіти (Salzburg II, 2010).

Отже, головний меседж даного документу полягає в тому, що перетворення на третій цикл вищої освіти не повинно позбавляти докторську підготовку її суттєвої специфіки, занадто регламентувати діяльність закладів, наукових структур, дослідників. Можемо характеризувати «Salzburg II» як заклик до відмови від зайвого «школярства» у трансформації організаційних засад докторської підготовки, від надмірної регламентації діяльності докторанта, до встановлення синергії між освітньою та науковою складовими докторських програм.

У 2011 році розроблені експертами EUA документи, відомі академічній громаді як «Salzburg I» та «Salzburg II» отримали важливу для подальшого розвитку Зальцбурзького процесу політичну підтримку Європейської Комісії. Йдеться про прийняття під грифом Генерального директорату досліджень та інновацій (Directorate-general for research & innovation) Європейської комісії документу під назвою «Принципи інноваційної докторської підготовки» (Principles for Innovative Doctoral Training – Principles-2011). Означений документ являє собою частину доповіді «Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe "Towards a common approach"», підготованої Керівною групою ЄДП з людських ресурсів та мобільності. Запропоновані у документі Принципи були визначені за допомогою експертів з університетських асоціацій. Вони відображають Зальцбурзькі принципи EUA, передові практики

докторської підготовки в державах-членах ЄПВО та досвід програми Марії Кюрі. Принципи були схвалені у висновках Ради Європи щодо модернізації вищої освіти. Далі назвемо їх:

- прагнення до досконалості досліджень;
- створення привабливого інституційного середовища;
- міждисциплінарний характер досліджень;
- співробітництво із промисловістю та іншими секторами зайнятості;
- створення міжнародних мереж;
- навчання трансверсальним навичкам;
- забезпечення якості (ЕС, 2011).

Порівняння змісту документів «Salzburg I» та «Principles-2011» дозволяє говорити про близькість підходів до визначення принципів реалізації змін у процесах, що стали предметом розгляду. Деякі відмінності, що існують між ними, зумовлені професійною належністю авторів документів. Перший з названих документів («Salzburg I») був підготований експертами з академічної спільноти інституційного та міжнародного рівнів, другий, хоча і враховував напрацьовані у попередньому документі підходи, відображає позицію наукової спільноти, для якої найважливішою цінністю є досконалість дослідження, що досягається шляхом розвитку інституційної та міжнародної співпраці, співробітництва з широким колом стейкхолдерів.

Серед інших документів розглядуваного періоду, що визначають сутнісні характеристики реформ докторської підготовки, відзначимо такі:

– доповідь проєкту ARDE «Quality Assurance in Doctoral Education: Results of the ARDE project» (2013), який мав на меті продемонструвати, як забезпечення якості докторської освіти здійснюється в європейських університетах. Публікація характеризує організаційні особливості змін у досліджуваній сфері, окреслює рекомендації й підкреслює відмінності між забезпеченням якості докторської освіти та відповідним процесом для першого та другого циклів вищої освіти (EUA, 2013);

– доповідь «Europe's Universities: Main drivers in achieving the European Research Area (ERA)» (ЕС, 2014), яка слугує ще одним вагомим підтвердженням підтримки Європейською Комісією ініціатив

EUA щодо реформування системи докторської підготовки у ЄПВО. Доповідь стала результатом спільних дій EUA та ERA, узгоджених у Меморандумі про взаєморозуміння, підписаному між Європейською комісією та EUA. У документі йдеться про результати діяльності EUA щодо розвитку транскордонного та регіонального співробітництва, інноваційного партнерства дослідницьких центрів з університетами, про «передову практику» та уроки для університетів, які вони можуть винести для майбутньої максимізації використання регіональних фондів ЄС для науково-дослідної та інноваційної діяльності, що веде до економічного й соціального розвитку країни та регіону (ЕС, 2014);

– доповідь проєкту FRINDOC «Principles and Practices for International Doctoral Education. FRINDOC Project». У доповіді констатовано, що інтернаціоналізація має важливе значення для докторської освіти і повинна бути ключовим пріоритетом для університетів. Вона є важливою складовою підвищення якості досліджень та докторської освіти в університетах. У той же час міжнародний досвід має вирішальне значення для професійного розвитку докторантів, незалежно від їх наукової спеціалізації та подальших кар'єрних шляхів. Отже, університети повинні підходити до інтернаціоналізації докторської освіти послідовно, стратегічно. Вимірами забезпечення ефективної інтернаціоналізації докторської підготовки в доповіді названо такі: високий дослідницький потенціал та готовність вишу; міжнародний профіль університету; наявність відповідних інституційних структур, що здійснюють організаційну підтримку мобільності (EUA, 2015).

Таким чином, для розглядуваного етапу розвитку досліджуваного процесу характерним є поглиблення процесів реформ, розширення вимірів та аспектів реформаційних перетворень, що стало результатом більш тісної тристоронньої міжнародної взаємодії стейкхолдерів: від політики (ЄК, РЄ), від освіти (EUA, університети), від науки (ERA, наукові установи та асоціації), від бізнесу (Business Europe, національні бізнесові стейкхолдери).

Зазначимо, що розглядуваний етап став часом реалізації структурних реформ докторської підготовки в Україні. Відображення проаналізованих нами документів ЄПВО бачимо в законодавчих (Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.)) та

нормативних документах (Постанова КМ України від 23 березня 2016 р. № 261). Підкреслимо, що організаційні засади підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Україні, визначені у Постанові КМ № 261, цілком відповідають вимогам, прийнятим у ЄПВО. Достатньо чітко та у відповідності до європейської практики визначено форми та тривалість докторських програм; вимоги до абітурієнтів та порядок вступу на навчання; права та обов'язки здобувачів ступеня PhD; обов'язки наукового керівника; обсяг навчального навантаження в межах освітньої складової програми докторської підготовки; перелік компетентностей, якими повинні оволодіти здобувачі; загальні вимоги до результатів дослідження.

П'ятий етап (2016 - 2019 рр.) – *розвитку етосу наукової доброчесності та культури якості*. Початок етапу знаменувався публікацією доповіді «Doctoral Education - Taking Salzburg Forward: Implementation and new challenges» (2016) (далі – «New challenges - 2016»), яка отримала в експертних колах назву «Salzburg III» (EUA-CDE, 2016a). Порівняння даної доповіді за своєю значимістю з першими двома попередніми «Зальцбургамі» говорить про наявність в ній важливих концептуальних засад, які визначили подальший розвиток досліджуваного процесу.

Вихідним положенням документу «New challenges - 2016» є констатація того, що «докторська підготовка займає центральне місце в місії університетів. Саме таке ставлення забезпечує наукову спільноту та широке суспільство дослідниками, здатними виробляти оригінальні знання та створює середовище, критично необхідне для суспільства знань. Університети повинні сформулювати цілісне бачення шляхів надання докторської освіти, що охоплює внутрішній контекст установи, роль докторської освіти в суспільстві загалом та міжнародну перспективу її розвитку. Таке бачення, вважають експерти EUA-CDE, дозволить університетам відповісти на нові виклики та реалізувати потенціал докторської освіти. Провідним викликами, що стоять перед системою докторської підготовки у ЄПВО у документі «New challenges - 2016» названо такі: 1) диджиталізація освітнього та наукового простору, що уможлиблює здійснення відкритих досліджень, надання відкритої освіти та розвитку соціальних медіа; 2) термінове вирішення потреби створення стандартів академічної доброчесності та етики досліджень;

3) глобалізація досліджень. Усі названі вище виклики вимагають від ЗВО адаптувати розроблені раніше підходи, принципи та рекомендації, щоб підготувати майбутніх науковців до діяльності у дослідницькому середовищі, яке буде суттєво відрізнятися від середовища їх керівників (EUA-CDE, 2016a).

Головними аспектами докторської підготовки, що стали предметом розгляду у документі «New challenges - 2016» стали такі:

1. *Інституційні структури докторської підготовки.* Такими структурами були або внаслідок організаційних змін стали докторські школи (doctoral schools). У ЄПВО існують різні організаційні моделі інституційних структур докторської підготовки. Цю різноманітність, на думку експертів EUA-CDE, слід культивувати, зберігаючи спільну мету докторської освіти. Важливо, щоб організаційні структури підтримувалися керівництвом інституцій та щоб вони були вбудовані в загальну стратегію докторської освіти, яка визначає їх мету та межі. Інституційне керівництво повинно виділяти адекватні ресурси та забезпечувати стійкість структур з точки зору фінансування та персоналу.

2. *Створення простору для діалогу.* Управління у докторській школі «зверху вниз» за допомогою жорстких правил чи обов'язкових курсів для докторантів не сприятиме якісному та відкритому дослідженню. Цього може досягти лише відкрита і критична дослідницька культура, і таку культуру потрібно формувати з початку підготовки PhD. Докторські школи повинні встановлювати постійний діалог з дослідниками та PhD таким чином, щоб він був сумісним із існуючою національною та інституційною дослідницькою культурою. Особливу увагу слід приділити систематичному залученню до діалогу докторантів. Це означає проявляти ініціативу щодо проведення систематичних консультацій наукових керівників та інституціоналізацію комунікацій, окрім спеціальних нарад та випадкових опитувань. Отже, важливо, щоб ці заходи були систематичними, широкими та всеохоплюючими, виходячи за межі епізодичної діяльності для малих груп.

3. *Розвиток дослідницького потенціалу університету.* В умовах зростання в Європі конкуренції за фінанси та наукові таланти завдання розвитку дослідницького потенціалу університету набуває першочергового значення. Така ситуація вимагає сильного інституційного керівництва, здатного приймати стратегічні рішення,

встановлювати пріоритети та підтримувати ініціативи «знизу», забезпечуючи можливості для досконалості як у фундаментальних, так і в прикладних дослідженнях. Докторська освіта повинна бути центральною частиною дослідницьких стратегій.

4. *Розвиток талантів.* Докторанти стали більш різноманітними з точки зору походження, віку та досвіду. ЗВО повинні впровадити послідовну та прозору політику прийому, яка визнає різні аспекти дослідницьких талантів. Слід розвивати талант дослідників та інтегрувати навчання на основі досліджень на всіх циклах університетської освіти, щоб кандидати у PhD були готові до незалежного дослідження після вступу у докторантуру. Метою здійснення докторських досліджень повинен бути розвиток дослідницької культури, що характеризується наполегливістю, стійкістю, оригінальністю, критичним мисленням, незалежністю та здатністю створювати нові знання. Цю культуру слід розвивати, залучаючи майбутніх PhD до використання різних дисциплінарних підходів та наукових середовищ у своїй галузі. Майбутні PhD повинні бути поінформовані про різноманітні кар'єрні можливості, які вимагають набуття дослідницької культури; їх слід активно підтримувати у професійному розвитку (EUA-CDE, 2016a).

Розв'язанню викликів, про які йшлося у документі «New challenges - 2016» слугувала низка документів, спільно розроблених колективними суб'єктами ЄПВО та ЄНП. Далі розглянемо найбільш вагомі з них.

Європейський кодекс наукової доброчесності (2017) (The European Code of Conduct for Research Integrity), що став результатом активної співпраці численних стейкхолдерів з освітньої, наукової, політичної та економічної сфер європейського регіону. Ініціатор створення Кодексу – Європейська федерація академій природничих та гуманітарних наук (All European Academies), яка об'єднує більш ніж 50 наукових організацій з понад 40 країн, у тому числі НАН України. Фундаментальними принципами наукової доброчесності, на яких базується успішна дослідницька практика, у Кодексі були названі такі:

- надійність у забезпеченні якості досліджень, що відображається в структурі, методології, змісті та способах використання джерел дослідження;

- чесність у розробці, реалізації, аналізі, звітуванні та оприлюдненні результатів дослідження прозорим, справедливим, повним та неупередженим способом;
- повага до колег – учасників дослідження, суспільства, екосистем, культурної спадщини та навколишнього середовища;
- звітність за проведення та результати дослідження від моменту виникнення ідеї до публікації результатів, за адміністрування та організацію, за навчання персоналу, керівництво та наставництво, за широкі наслідки проведеного дослідження.

У Кодексі визначено вимоги до належної наукової практики у таких її аспектах: дослідницьке середовище; навчання, керівництво та наставництво; процедури дослідження; засоби безпеки; управління даними; наукове співробітництво; публікація та поширення результатів дослідження; рецензування, оцінка та редагування дослідження (ALLEA, 2017).

Докторська освіта в Європі сьогодні: підходи та інституційні структури (2019) (Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures) (EUA-CDE, 2019). У доповіді, яка стала результатом он-лайн дослідження практики інституційного менеджменту докторської освіти, сформульовано ключові результати багаторічних реформ докторської підготовки в Європі, які ознаменувались створенням або розвитком таких організаційних структур, як докторські школи. У доповіді досліджено баланс між інституційною відповідальністю та відповідальністю індивідуального керівника, а також механізми, що лежать в основі успішного розвитку докторської підготовки та подальшої кар'єри випускника докторської програми. У документі проаналізовано ступінь змін, що відбулися у численних аспектах докторської підготовки протягом останнього десятиліття (організація освітньої та наукової діяльності, фінансування, мобільність, тривалість навчання, наукове керівництво, вимоги до вступу, процеси прийняття рішень, коефіцієнт успішного завершення дослідження, розвиток кар'єри тощо). Визначено найбільш суттєві виклики, які стоять перед докторською освітою в сучасних умовах: недостатнє фінансування докторської освіти, проблеми із запровадженням стандартів дослідницької етики та доброчесності, залучення докторантів з-за кордону, розвиток

подальшої кар'єри докторантів, гендерна рівність, відкритий доступ до наукової інформації / відкрита наука, здоров'я та добробут докторантів, збільшення кількості кандидатів у доктори, співпраця університету та бізнесу в рамках докторської освіти, залучення докторантів до розв'язання суспільних проблем (EUA-CDE, 2019).

Таким чином, друга половина другого десятиліття XXI ст., на яку припав п'ятий етап розвитку досліджуваного нами процесу реформ докторської підготовки у ЄПВО, стала часом затвердження кодексу наукової доброчесності (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017) та завершення структурних перетворень, про що свідчать матеріали доповіді «Докторська освіта в Європі сьогодні: підходи та інституційні структури» (EUA-CDE, 2019).

Шостий етап (з 2020 р. – до тепер) – *диджиталізації та академічної інклюзії*. Суттєвий вплив на процесуальні особливості докторської підготовки у ЄПВО здійснюють в сучасних умовах національні карантини та локдауни, зумовлені пандемією Covid-19. Однак, екстремальні умови функціонування систем докторської підготовки у ЄПВО лише загострили існуючі виклики та суперечності, на подолання та розв'язання яких спрямована діяльність академічної та наукової спільноти. Основною подією етапу можемо назвати Римську міністерську конференцію Болонського процесу, що відбулась у листопаді 2020 р. За результатами конференції було прийнято комюніке, у якому було визначено перспективи розвитку ЄПВО на наступне десятиріччя (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

3. Тенденції подальшого розвитку докторської підготовки у третьому періоді Болонського процесу

Тенденції розвитку вищої освіти в цілому та її третього циклу зокрема було обговорено на Римській міністерській конференції Болонського процесу у жовтні 2020 року, що відбулась в он-лайн режимі в умовах Covid-19 карантину. У Комюніке конференції було заявлено про безпрецедентні виклики, пов'язані з поширенням COVID-19 та його наслідків у світовому масштабі. «Ми щиро вдячні, – було заявлено від імені міністрів освіти, – та визнаємо зусилля спільноти вищої освіти у протидії цим викликам та підтверджуємо нашу налаштованість надавати інклюзивну якісну вищу освіту на

виконання широкого спектру завдань у часи кризи, які ми переживаємо зараз» (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

У Комюніке було сформульовано бачення подальшого розвитку ЄПВО на наступний період: «Ми бачимо ЄПВО як простір, де студенти, працівники та випускники можуть вільно пересуватися, вчитися, викладати й проводити дослідження. ЄПВО нашої візії буде повною мірою поважати фундаментальні цінності вищої освіти та демократії і верховенства права. Він буде заохочувати критичне мислення, обмін знаннями та розширить можливості, що пропонуються розвитком технологій для навчання й викладання на основі досліджень. Він забезпечить, що наші освітні системи пропонують усім, хто навчається, рівні можливості у відповідності до їхнього потенціалу й прагнень. Ми визнаємо, що для досягнення цього буде потрібно запровадити політики та вжити заходи у наших національних системах, деякі з яких виходять за межі вищої освіти й потягнуть за собою узгодження з ширшими національними економічними, фінансовими та соціальними стратегіями» (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

Якщо головними пріоритетами розвитку ЄПВО протягом попередніх 20 років були *якість, прозорість та мобільність*, то на наступний період було додано такі: *інклюзивність, інноваційність та взаємопов'язаність*. «Для досягнення нашої візії, – заявлено у Комюніке, – ми зобов'язуємось до 2030р., побудувати інклюзивний, інноваційний та взаємопов'язаний ЄПВО на підтримку сталої, згуртованої та мирної Європи:

- *Інклюзивний*, оскільки кожен, хто навчається, матиме рівноправний доступ до вищої освіти й отримає повну підтримку у завершенні свого навчання й професійної підготовки.

- *Інноваційний*, оскільки в ньому буде запроваджено нові й краще узгоджені методи й практики навчання, викладання та оцінювання, тісно поєднані з дослідженнями.

- *Взаємопов'язаний*, оскільки наші спільні рамки й інструменти і далі сприятимуть та активізуватимуть міжнародну співпрацю та реформування, обмін знаннями та мобільність працівників і студентів» (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

Аналіз змісту Римського Комюніке дозволяє констатувати, що широка сукупність проблем розвитку вищої освіти у ЄПВО, яка стала

предметом розгляду на Міністерській конференції (якість, академічна свобода та добросовісність, інклюзивність, диджиталізація, дотримання високих етичних стандартів та прав людини, зміцнення соціального виміру вищої освіти, впровадження інноваційного змісту та моделей навчання, гнучкість та відкритість траєкторій навчання, інтернаціоналізація, розвиток цифрових навичок і компетентностей, участь в інноваційних міжнародних середовищах, спільне інноваційне викладання та дослідження університетами різних країн та ін.), стосуються повною мірою всіх трьох освітніх циклів: бакалаврату, магістратури, докторантури. Отже, можемо констатувати, що перетворення підготовки PhD на третій цикл вищої освіти є завершеним процесом. Щодо посилення наукової складової докторської підготовки було заявлено: «Ми зобов'язуємося розвивати співпрацю з Європейським дослідницьким простором і закликаємо ВФУГ і надалі працювати з Комітетом у справах Європейського дослідницького простору та інновацій (European Research Area and Innovation Committee – ERAC) заради сприяння досягненню кращої синергії та узгодження політики у сферах освіти та досліджень й інновацій. Головна увага приділятиметься розвитку навчання на основі досліджень, поглиблення відкритості та досягнення цілей сталого розвитку ООН» (Rome Ministerial Communiqué, 2020). Підкреслимо, що теза про «навчання на основі досліджень» стосується всіх трьох циклів вищої освіти.

Важливою тенденцією розвитку докторської підготовки на сучасному етапі є, як уже було зазначено, її диджиталізація, що є закономірним, оскільки впливає з актуального стану розвитку цифрових технологій. Однак актуальною є проблема примусової диджиталізації, викликана карантинами та локдаунами, пов'язаними із пандемією Covid-19. За таких умов означена проблема стала предметом численних обговорень академічної громади та документів EUA-CDE. Найбільш значимими із заходів сучасного етапу (2020-2021 рр.), на яких обговорювалися проблеми диджиталізації, стали такі:

- тематичний щорічний воркшоп «Штучний інтелект, управління даними та цифровий світ докторської освіти» (Artificial intelligence, data management and the digital world of doctoral education) (січень 2021 р.); участь у заході взяли представники 260 університетів, он-лайн формат);

- серія вебінарів «Стратегічна рефлексія щодо диджиталізації вищої освіти» DIGI-HE Webinar series: A strategic reflection on digitalisation in higher education (2020-2021pp.).

Осмисленню проблеми диджиталізація вищої освіти у ЄПВО слугують матеріали доповіді «Збагачене цифровими технологіями викладання та навчання у європейських закладах вищої освіти» (Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions) (січень 2021 р.) Ця доповідь є одним з основних результатів проєкту DIGI-HE, який здійснюється в межах програм Еразмус + під керівництвом Європейського Союзу (січень 2020 р. - грудень 2022 р.). Доповідь є результатом опитування, в якому взяли участь 368 ЗВО з 48 країн, об'єднаних у ЄПВО. Метою проєкту є вдосконалення цифрових стратегій навчання та викладання в університетах шляхом саморефлексії та взаємного навчання. Аспектами проблеми, що стали предметом аналізу у доповіді, є такі:

- поглиблене навчання та викладання в цифровому форматі: (змішане навчання, різноманітні форми надання онлайн освітніх послуг, (інтернет-програми, MOOC та відкрите навчання, короткі курси без надання ступеня);

- віртуальна мобільність;

- цифрові навички;

- оцінка результатів он-лайн навчання та визнання ступенів (беджи та цифрові підписи, гарантія якості);

- освітнє середовище (підтримка персоналу, технологічні інновації);

- інституційні стратегії та управління (тенденції до централізованих та спільних обов'язків, фінансування вдосконалення цифрового навчання та викладання);

- переваги та наслідки вдосконаленого цифрового навчання та викладання (наявні переваги та наслідки, трансформація послуг та зовнішньої співпраці, розширення доступу та охоплення);

- активатори (enablers), бар'єри та заходи для вдосконалення (фахівці, зовнішнє фінансування, національні нормативні акти та зовнішнє забезпечення якості, заходи щодо вдосконалення) (EUA, 2021).

Ще однією важливою проблемою реалізації докторських програм у ЄПВО є працевлаштування та кар'єрний ріст випускників. Зазначимо, що на розв'язання цієї проблеми суттєвою мірою було спрямовано запровадження структурованих докторських програм та їх освітньої складової, що передбачає формування широкого кола трансверсальних компетентностей молодих науковців, необхідних у різних професійних середовищах. Тому проблема кар'єрного росту випускників уже протягом тривалого часу перебуває в колі зору EUA-CDE. Зокрема, вже у 2009 р. було завершено проєкт «DOC-CAREERS: Від інноваційної докторської освіти до розширених кар'єрних можливостей» та опубліковано доповідь «Спільна докторська освіта: партнерство між університетами та індустрією для розширення обміну знаннями» (Collaborative Doctoral Education: University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange. (DOC-CAREERS PROJECT) (EUA, 2009). У доповіді було розглянуто широке коло проблем, зокрема: i) цілі та умови для створення спільних докторських програм, ii) мотивація, переваги та виклики трьох партнерів – університету, індустрії та докторанта; iii) основні характеристики спільних докторських програм; iv) унікальна позиція докторанта як зв'язку між університетом, індустрією та діючими процедурами набору; v) рекомендації залучених стейкхолдерів іншим стейкхолдерам; та vi) вплив докторських програм, їх оцінка стейкхолдерами.

Особливу увагу було приділено у дослідженні перспективам працевлаштування докторантів поза академічною сферою та взаємозв'язку професійної мобільності й набуття навичок, зокрема трансверсальних. Важливим вважаємо висвітлення у дослідженні методології, яку університети використовують для відстеження кар'єри докторантів, і те, як таке відстеження може бути корисним для інституційного розвитку та профілювання закладу освіти (EUA, 2009).

Упродовж подальших етапів реформування докторської підготовки у ЄПВО проблеми кар'єрного розвитку випускників докторських програм неодноразово розглядалися у проєктах, ініційованих EUA. Зокрема, у проєкті «Сприяння спільній докторській освіті для розширених кар'єрних можливостей» (DOC-CAREERS II), що був завершений у 2015 р., розглядалося, як університети працюють з бізнесом та іншими неуніверситетськими партнерами у створенні та

подальшому розвитку досліджень молодих науковців у рамках докторської підготовки. Проєкт DOC-CAREERS II мав на меті узагальнення найкращих практик у відносинах університету та бізнесу з особливим акцентом на регіональному вимірі а також вивчення перспектив працевлаштування докторантів. Експерти з'ясували, як схеми співпраці можуть покращити кар'єрні перспективи майбутніх PhD (EUA, 2015a).

У 2020 р., тобто в межах сучасного етапу розвитку докторської підготовки було опубліковано доповідь за результатами роботи Тематичної групи експертів EUA-CDE з проблеми «Розвиток кар'єри та її відстеження в докторській підготовці» (Tracking the careers of doctorate holders: EUA-CDE Thematic Peer Group Report). У доповіді представлені результати дискусій групи щодо важливості збору даних про різні напрямки кар'єри докторантів та пояснено, чому університети цікавляться цією темою. За результатами даних, отриманих у 14 європейських університетах, у доповіді подано огляд різних заходів з відстеження кар'єри випускників PhD програм, що здійснюються в університетах-учасниках. На основі аналізу досвіду університетів-учасників у доповіді розглядаються ключові проблеми, пов'язані з розвитком кар'єри випускників докторських програм та практики збору інформації з означених питань (EUA-CDE, 2020b).

Важливо зазначити, що EUA та її спеціалізована структура EUA-CDE здійснюють зусилля, спрямовані на надання допомоги університетам у трансформації освітньої та наукової діяльності в умовах пандемії. Свідченням цього є організована Радою EUA з докторської освіти (EUA-CDE) серія онлайн-сесій про наслідки пандемії коронавірусу для докторської освіти. Сесії відбувались з 3 по 12 червня 2020 р., і кожна сесія збирала від 50 до 80 представників університетів-членів EUA-CDE. У публікації EUA-CDE «Новий баланс. Висновки з онлайн-сесій EUA-CDE щодо докторської освіти та кризи корона вірусу», що була оприлюднена за результатами обговорення проблеми, знайшли висвітлення такі теми:

- он-лайн оцінювання та захист докторської дисертації;
- он-лайн навчання та розвиток навичок;
- підтримка психічного здоров'я та добробуту докторантів;

- вплив сучасної ситуації у вищій освіті на співпрацю та фінансування докторських програм (EUA-CDE (2020a)).

Таким чином, ключові проблеми докторської освіти продовжують активно обговорюватися з ініціативи Ради EUA з докторської освіти (EUA-CDE), яка перетворилась у потужний двигун реформ докторської підготовки у ЄПВО.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок

1. Характеристика термінологічного апарату проблеми реформування докторської підготовки у ЄПВО, здійснена на основі застосування методів термінологічного та порівняльно-термінологічного аналізу глосаріїв міжнародних проєктів, здійснених під керівництвом EUA й EUA-CDE, та українських словників і глосаріїв у сфері вищої освіти дає підстави для констатації ідентичності трактувань ключових понять, що мають відношення до докторської освіти (як от «докторська підготовка», «докторська освіта», «структурована докторська програма», «Європейський простір вищої освіти» (ЄПВО), «Європейський дослідницький простір» (ЄДП), «Болонський процес», «Зальцбурзький процес» та ін.), у зарубіжних та вітчизняних довідникових та наукових джерелах. Наявність такої ідентичності свідчить про поглиблення процесів інтеграції вітчизняної вищої, зокрема докторської освіти, у ЄПВО у нормативному та організаційному аспектах розгляду.

2. Генетичний та структурно-логічний аналіз нормативних, організаційних та процесуальних засад реформ докторської підготовки у ЄПВО дозволив виокремити шість етапів розвитку досліджуваного процесу: 1) визначення цілей та розробки принципів перетворення докторської підготовки на третій цикл вищої освіти у ЄПВО (2003 – 2005 рр.); 2) структурних змін в організації докторської підготовки у ЗВО (2005-2007 рр.); 3) інституалізації міжнародного співробітництва у сфері докторської підготовки в межах ЄПВО (2008 - 2009 рр.); 4) поглиблення реформаційних ініціатив та їх політичної підтримки ЄК та РЄ (2010 - 2015 рр.); 5) розвитку етосу наукової доброчесності та культури якості (2016 - 2019 рр.); 6) диджиталізації та академічної інклюзії (з 2020 р. – до тепер).

До нормативних засад розвитку реформ докторської підготовки у ЄПВО ми відносимо, передусім, такі формати міжнародних документів,

як комюніке міністерських конференцій Болонського процесу, доповіді й аналітичні матеріали ЄС, EUA й EUA-CDE. Відповідно до підходів, характерних для відкритого методу координації, прийнятих у межах Болонського/Зальцбурзького процесу, такі документи беруться до уваги на національному рівні та враховуються в освітньому законодавстві держав-учасниць Болонського процесу, зокрема України.

Провідними методами розробки нормативних документів Болонського/ Зальцбурзького процесу є політичний діалог, дискусія, метод колегіальної підтримки «рівний-рівному», учасниками яких стають представники академічної, наукової та політичної громад на інституційному, національному та наднаціональному рівнях. Основоположним наднаціональним суб'єктом розвитку Зальцбурзького процесу стала упродовж останнього десятиліття Рада EUA з докторської освіти (EUA-CDE).

3. До актуальних тенденцій подальшого розвитку докторської підготовки у третьому періоді Болонського процесу (2020-2030 рр.) відносимо, передусім диджиталізацію освітньо-наукового процесу та його реалізацію на засадах академічної інклюзії та інноваційних підходів до організації освітньо-наукового процесу. Не втрачають свого значення зусилля академічної, наукової та освітньо-політичної спільноти щодо дотримання фундаментальних цінностей ЄПВО (високої культури академічної й наукової доброчесності, академічної свободи, інституційної автономії, культури якості, студентоцентрованого навчання, відкритої науки та освіти); поглиблення міжнародного співробітництва (розвиток академічної та наукової мобільності, інтернаціоналізації освітньо-наукових програм, участі в інноваційних міжнародних середовищах); розвиток партнерства ЗВО з широким колом стейкхолдерів з бізнесової сфери; покращення фінансування докторських програм; сприяння якісному працевлаштуванню та подальшій кар'єрі випускників докторських програм; поширення у межах ЄПВО та світу в цілому кращого досвіду реалізації докторських програм європейських ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19. *Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39.* Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. *Голос України* від 06 серпня 2014 р. № 148. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Національний освітній глосарій: вища освіта (2014). Авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. За ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». <https://glossarissimo.wordpress.com/2017/06/17/uk-pdf>
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>
- Регейло, І. (2019) Розвиток ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки. *Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки*. К. : Інститут вищої освіти НАПН України. DOI: 10.31874/978-617-7486-26-7-2019
- Сбруєва, А., Єременко, І. (2017) Забезпечення якості підготовки докторів філософії в контексті розбудови Європейського простору вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* 10 (74), 86–103. DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/086-103
- Таланова Ж. В. (2010) Докторська підготовка у світі та Україні. К. : Міленіум. Режим доступу: <https://ihed.org.ua/about/staff/talanova-zhanna/>
- ALLEA (All European Academies) (2017) The European Code of Conduct for Research Integrity. Retrieved from <https://allea.org/code-of-conduct/>
- Bologna Seminar (2005) on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and recommendations. Retrieved from: www.eua.be/Libraries/cde/Salzburg_Conclusions.pdf
- EC (European Commission) (2011) Principles for Innovative Doctoral Training. Directorate-general for research & innovation. Brussels, 27.06.2011.
- EC (European Commission). (2014) Europe's Universities: Main drivers in achieving the European Research Area (ERA). Retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/376:europe%E2%80%99s-universities-main-drivers-in-achieving-the-european-research-area-era.html>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUA (European University Association) (2005). Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA doctoral programmes project 2004-2005. <https://eua.eu/component/publications/publications/79-report/659-doctoral-programmes-for-the-european-knowledge-society.html>
- EUA (European University Association) (2009) Collaborative Doctoral Education: University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange. (DOC-CAREERS PROJECT). Retrieved from <https://eua-cde.org/reports-publications/42:collaborative-doctoral-education-university-industry-partnerships-for-enhancing-knowledge-exchange.html>
- EUA (European University Association). (2013) Quality Assurance in Doctoral Education: Results of the ARDE project. Retrieved from

- <https://eua.eu/component/publications/publications/79-report/386-quality-assurance-in-doctoral-education-results-of-the-arde-project.html>
- EUA (European University Association) (2015a) Collaborative Doctoral Education in Europe: Research partnerships and employability for researchers. Report on DOC-CAREERS II project. By Borrell-Damian, Lidia, Morais, Rita and Smith, John H. Retrieved from <https://eua-cde.org/reports-publications/49:collaborative-doctoral-education-in-europe-research-partnerships-and-employability-for-researchers-report-on-doc-careers-ii-project.html>
- EUA (European University Association) (2015b). Principles and Practices for International Doctoral Education/ FRINDOC Project. <https://eua.eu/resources/publications/357:principles-and-practices-for-international-doctoral-education-the-frindoc-project-partnership.html>
- EUA (European University Association) (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions (DIGI-HE). By Michael Gaebel, Thérèse Zhang, Henriette Stoeber and Alison Morrisroe. Retrieved from <https://eua.eu/101-projects/772-digi-he.html>
- EUA-CDE (Council for Doctoral Education) (2021). Who we are. What we do. Retrieved from <https://eua-cde.org/who-we-are.html>
- EUA-CDE (2016a). Doctoral Education - Taking Salzburg Forward: Implementation and new challenges. Retrieved from <https://eua-cde.org/reports-publications/51:doctoral-education-taking-salzburg-forward-implementation-and-new-challenges.html>
- EUA-CDE. (2016b). Survey on Doctoral Education in Europe. Retrieved from: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>
- EUA-CDE (2018). Doctoral Education: Why it matters for Europe. Retrieved from <https://eua-cde.org/reports-publications/299:doctoral-education-why-it-matters-for-europe.html>
- EUA-CDE (2019). Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures. By Alexander Hasgall, Bregt Saenenand Lidia Borrell-Damian/ Co-authors: Freek Van Deynze, Marco Seeber, and Jeroen Huisman. Retrieved from <https://www.eua.eu/resources/publications/809:doctoral-education-in-europe-today-approaches-and-institutional-structures.html>
- EUA-CDE (2020a) The new balance. Insights from EUA-CDE online sessions on doctoral education and the coronavirus crisis. Retrieved from <https://eua-cde.org/reports-publications/936:the-new-balance-insights-from-eua-cde-online-sessions-on-doctoral-education-and-the-coronavirus-crisis.html>
- EUA-CDE (2020b) Tracking the careers of doctorate holders: EUA-CDE Thematic Peer Group Report. By Claudine Leysinger, Alexander Hasgall, Ana-Maria Peneoasu. Retrieved from <https://eua-cde.org/reports-publications/945:tracking-the-careers-of-doctorate-holders-eua-cde-thematic-peer-group-report.html>
- Glossary of terms used in the TUNING Project. Retrieved from: <https://www.unideusto.org/tuningeu/documents/glossary-of-terms.html>
- Paris Communiqué. (2018) EHEA Ministerial Conference, Paris, May 25th 2018. Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>
- Realising the European Higher Education Area. (2003).* Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html>

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- Rome Ministerial Communiqué (2020). EHEA Ministerial Conference, Rome, November 2020. <https://www.coe.int/en/web/education/-/council-of-europe-at-the-ehea-ministerial-conference>
- Salzburg II Recommendations (2010). European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing The Salzburg Principles. EUA-CDE. Retrieved from www.eua-cde.org/reports-publications.html
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals. (2005). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>
- Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007. Retrieved from: <http://www.ehea.info/cid101763/london.html>

Аліна Сбруєва

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/421-442

УНІВЕРСИТЕТ ЯК ІНКЛЮЗИВНА АКАДЕМІЧНА ГРОМАДА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІДГОТОВКИ PhD

Метою розвідки є характеристика процесів перетворення європейського університету на інклюзивну академічну громаду у контексті реалізації соціального виміру докторської підготовки у ЄПВО. Застосування методів діахронного та структурно-логічного аналізу дозволило виявити динаміку розвитку соціального виміру докторської підготовки в контексті Болонського процесу; висвітлити сутність принципів соціальної та академічної інклюзії як важливих умов перебудови культури докторської освіти у межах ЄПВО. З'ясовано структурні складові соціальної та академічної інклюзії, що забезпечують перетворення здобувачів PhD на повноцінних суб'єктів виконання завдань освітньо-наукової програми.

Ключові слова: університет, докторська підготовка, докторська освіта, доктор філософії (PhD), інклюзивне середовище, Болонський процес, соціальний вимір докторської освіти, соціальна інклюзія, академічна інклюзія, реформа.

The purpose of the survey is to characterize the processes of transformation of the University into an inclusive academic community in the context of the implementation of the social dimension of doctoral training in the EHEA. The application of methods of diachronic and structural-logical analysis allowed to reveal the dynamics of development of the social dimension of doctoral education in the context of the Bologna process; to highlight the essence of the principles of social and academic inclusion as important conditions for the restructuring of the culture of doctoral education in the countries of the Bologna Club. The structural components of social and academic inclusion have been clarified, which ensure the transformation of PhD applicants into full-fledged subjects of fulfillment of the tasks of the educational and scientific program.

Key words: university, doctoral training, doctoral education, doctor of philosophy (PhD), inclusive environment, Bologna process, social dimension of doctoral education, social inclusion, academic inclusion, reform.

Постановка проблеми. Актуальність звернення до проблеми перетворення університету на інклюзивну академічну громаду зумовлена активними реформаційними процесами, що відбуваються у європейській та вітчизняній системах докторської освіти. До головних зовнішніх чинників, що спричинюють масштабні процеси освітніх змін, відносимо, по-перше, суттєве зростання кількості високо кваліфікованих фахівців, які здобули науковий ступінь.

На підтвердження даної тези наведемо дані, якими оперують експерти Асоціації європейських університетів (European University Association – EUA) у актуальному дослідженні «Докторська освіта в

Європі сьогодні: підходи та інституційні структури». За даними, використаними у цитованому нами дослідженні, лише протягом десятиріччя (2000-2012 рр.) кількість фахівців з PhD ступенем зросла в країнах ОЕСР на 56% (EUA, 2019, С.18). Між 2012 та 2017 рр. подальше зростання кількості таких фахівців склало ще 8% (OECD, 2019, р.248). Країнами-лідерами, університети яких випускають найбільшу кількість PhD у Європі є Німеччина та Велика Британія (OECD, 2019, р.248).

Зазначимо, що в умовах розвитку суспільства знань потреба у висококваліфікованих фахівцях з науковим ступенем існує не тільки в академічній, а й, у виробничій, науково-виробничій, соціальній, бізнесовій сферах. Означену констатацію підтверджують дослідження, що реалізуються в межах проєктів EUA, зокрема Ради з докторської освіти цієї Асоціації (Council for Doctoral Education– EUA-CDE) та Європейського наукового фонду (European Science Foundation - ESF). Наприклад, дослідження, здійснені в межах проєкту ESF «Science Connect» (2016) свідчать про те, що понад 60% випускників після завершення PhD-програми працюють в академічній сфері (з них 46% в університетах), близько 40% – у неакадемічній сфері (17% - у бізнесових структурах, 8% - в урядових, 6% - у практичній медицині).

Кількісне зростання здобувачів докторського ступеня має наслідком масовізацію та диверсифікацію не тільки контингентів докторантів/ аспірантів та їх наукових керівників, але й самих інституцій, у яких здійснюється підготовка наукових кадрів. За даними EUA, відсоток європейських університетів, що пропонують докторські програми, виріс з 29% у 2006 р. до 84,4% у 2014 р. (EUA-CDE, 2018). Відзначимо, що такі кількісні зміни призводять до диверсифікації якості людського капіталу на рівні докторських програм, що спричинює суттєві ризики, до яких відносимо зниження якості докторської підготовки, та, як наслідок, зниження конкурентоздатності фахівця, організації, у якій він працює, і зрештою – національної економіки та держави.

Попередженню та подоланню ризиків зниження якості підготовки молодих науковців слугували протягом останніх двох десятиліть освітні реформи, що набули системного характеру. Нормативною основою таких реформ стали документи Міністерських конференцій Болонського процесу та національні законодавчі акти, у яких було змінено статус програм підготовки PhD: від наукової програми підготовка PhD

трансформувалась в освітньо-наукову. У контексті Болонського процесу підготовка PhD перетворилась на третій цикл вищої освіти з багатьма притаманними для неї характеристиками, як от запланованою кількістю навчальних кредитів, навчальною програмою, системою забезпечення якості, вимогами дотримання академічної доброчесності тощо. Позитивним наслідком структурної трансформації системи докторської підготовки вважаємо той факт, що кожен здобувач наукового ступеня отримав можливість набуття широкого кола компетентностей, необхідних як для виконання наукового дослідження, так і для подальшого працевлаштування та успішного виконання професійних обов'язків у пост-докторантській кар'єрі.

Набуття освітньо-науковим середовищем університету інклюзивного характеру вважаємо важливою організаційно-педагогічною умовою забезпечення успішності аспірантів у здобутті докторського ступеня. Нормативні, організаційні та процесуальні засади перетворення університету на інклюзивну академічну (освітньо-наукову громаду) в контексті реалізації соціального виміру докторської підготовки є предметом нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельна база дослідження складається з таких типів нормативних та політичних документів, наукових публікацій:

- документи ЄС й аналітичні матеріали експертів організації (European Commission, 2005; European Commission/EACEA/Eurydice, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice, 2014); документи колективних суб'єктів Болонського процесу (EUA, 2005; EUA, 2010; EUA, 2016); документи Болонського процесу, у яких йдеться про політику держав-членів Болонського клубу щодо забезпечення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО. Названа проблематика розглядається, передусім, у документах, що приймалися на самітах країн-учасників Болонського процесу в 2007 – 2020 рр. (Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009; Budapest-Vienna Declaration, 2010; Bucharest Communiqué, 2012; Yerevan Communiqué, 2015; Paris Communiqué, 2018; Rome Ministerial Communiqué, 2020); доповідях Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) та Групи E-4 з проблем розвитку соціального виміру вищої освіти у ЄПВО (BFUG, 2015a; BFUG,

2015b; BFUG-AG1, 2019), у доповідях проєктів «EUROSTUDENT», (Eurostudent; EUA, 2016; IDEAS, 2016; PL4SD, 2015) та ін.;

- доповіді дослідницьких проєктів Європейської асоціації університетів та її структурного підрозділу – Ради з питань докторської освіти (Council for Doctoral Education – EUA-CDE) (EUA, 2007; EUA, 2016); Європейського наукового фонду (European Science Foundation – ESF) (ESF, 2017), у яких висвітлено проблеми реформування докторської підготовки у ЄПВО та досліджено кар'єрні перспективи випускників докторських програм;

- документи міжнародних організацій, що об'єднують, представляють інтереси та захищають права молодих науковців, зокрема Європейської ради здобувачів докторського ступеня та молодих дослідників (European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers – Eurodoc) (Eurodoc, 2020), Ліги європейських дослідницьких університетів (League of European Research Universities – LERU) (LERU, 2014) тощо;

- наукові розвідки зарубіжних та вітчизняних фахівців, у яких піддано аналізу проблеми соціального виміру вищої освіти в цілому (Zgaga, 2015; Kooij, 2015; Sbruieva, 2020a) та докторської підготовки зокрема (Deryuske, 2014; Georghiou, 2019; Barnett, 2017; Sbruieva, 2020b).

Метою дослідження є з'ясування нормативних, організаційних та процесуальних засад перетворення університету на інклюзивну академічну (освітньо-наукову) громаду у контексті реалізації соціального виміру докторської підготовки у ЄПВО.

Поставлену мету реалізовано шляхом застосування таких груп **методів**:

- загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація, що уможливили з'ясування теоретичних підходів, покладених в основу розвитку досліджуваного феномену);

- конкретно-наукові (метод контент-аналізу, що дозволив схарактеризувати стан розробленості досліджуваної проблеми у вітчизняній та зарубіжній науковій думці; метод діахронно-порівняльного аналізу, що дав змогу виокремити особливості розвитку соціального виміру докторської освіти та метод синхронно-порівняльного аналізу, що сприяв виявленню тенденцій розвитку досліджуваного феномену в умовах сьогодення; метод структурно-логічного аналізу діяльності

колективних суб'єктів реалізації реформ у сфері докторської освіти у ЄПВО, що уможливив окреслення організаційних та змістово-процесуальних засад досліджуваного феномену;

- емпіричні (аналіз документів університетів, міжнародних організацій та міжнародних проєктів з проблеми соціального виміру докторської освіти).

Відповідно до мети дослідження виокремлюємо три взаємопов'язані аспекти розгляду проблеми: 1) окреслення динаміки розвитку соціального виміру вищої освіти в документах Болонських реформ; 2) з'ясування сутності соціального виміру докторської підготовки у ЄПВО та ЄДП; 3) характеристика завдань трансформації університету на інклюзивну академічну громаду у процесі реалізації соціального виміру докторської підготовки.

Виклад основного матеріалу

1. Динаміка розвитку соціального виміру вищої освіти в документах Болонських реформ

Увагу до забезпечення соціальних прав громадян у сфері вищої освіти було проявлено вже на перших етапах Болонського процесу, однак цілісно положення соціального виміру вищої освіти вперше було сформульовано у п. 2.18 Лондонського комюніке 2007 р. (Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007), у якому зазначено: «Вища освіта повинна відігравати важливу роль у сприянні соціальній згуртованості, зменшенні нерівності та підвищенні рівня знань, умінь та навичок у суспільстві. Тому політика має бути спрямована на максимізацію потенціалу людей з точки зору їх особистого розвитку та їхнього внеску у стійке та демократичне суспільство, засноване на знаннях. Ми поділяємо суспільне прагнення до того, щоб студентські контингенти, які вступають у ЗВО, здобували вищу освіту і завершували навчання на всіх рівнях, відображали різноманітність нашого суспільства. Ми підтверджуємо важливість можливості для студентів закінчити навчання без перешкод, пов'язаних з їх соціальним походженням та економічним станом. Тому ми продовжуємо наші зусилля щодо надання адекватних послуг студентам, створення більш гнучких траєкторій на шляху до вищої

освіти та всередині неї, а також розширення участі на всіх рівнях на основі рівних можливостей» (London Communiqué, 2007).

Системний аналіз документів Болонського процесу, що приймалися, починаючи з його започаткування, дозволив виокремити основоположні складові соціального виміру вищої освіти, на запровадженні яких наполягає європейська академічна громада та суспільство в цілому:

- забезпечення права на якісну вищу освіту для всіх (Берлінське комюніке, Празьке комюніке, Льовен / Лювен-ля-Ньовське комюніке, Бухарестське комюніке, Будапештсько-Віденська Декларація, Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- підтримка міжкультурного розуміння, політичної та релігійної толерантності, гендерної рівності, демократичних та цивільних прав задля посилення Європейського громадянства та формування інклюзивного суспільства (Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- забезпечення студентам належних умов для навчання та проживання, що уможливають успішне завершення освіти протягом визначеного терміну часу незалежно від перешкод, що можуть виникнути через низький соціальний статус та незадовільне фінансове становище сім'ї, з якої походить студент (Берлінське комюніке, Бергенське комюніке, Лондонське комюніке, Лювен-ля-Ньовське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- створення для студентів консультативних та сервісних служб, діяльність яких спрямована на сприяння повноцінній самореалізації упродовж навчання, його вчасне завершення та здобуття відповідної кваліфікації (Бергенське комюніке, Бухарестське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

- забезпечення інклюзивного характеру системи вищої освіти, залучення до навчання у ЗВО нових контингентів студентів із недостатньо представлених у системі вищої освіти соціальних груп населення (Лондонське комюніке, Лювен-ля-Ньовське комюніке, Бухарестське комюніке, Будапештсько-Віденська Декларація, Паризьке комюніке, Римське комюніке), а також біженців та мігрантів (Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

– надання студентам, особливо вихідцям із соціально знедолених верств, фінансової допомоги, що має на меті розширення доступу до вищої освіти (Бергенське комюніке);

– покращення для всіх громадян у відповідності з їх прагненнями і здібностями можливості отримувати неперервну освіту протягом усього життя як у рамках програм, що ведуть до вищої освіти, так і у її межах (Берлінське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

– забезпечення права студентів на рівноправну партнерську участь в управлінні вишами, передусім у вирішенні питань, що стосуються організації та змісту освітнього процесу (Празьке комюніке, Берлінське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

– розвиток студентоцентрованого підходу до освітнього процесу, зокрема методів взаємного колегіального навчання студентів, як засобу забезпечення більшого доступу до якісної освіти диверсифікованих контингентів студентів (Бухарестське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

– забезпечення можливостей міжнародної мобільності для студентів, викладачів, дослідників шляхом розвитку системи міжнародних та національних грантів, сервісних служб, законодавчого визнання періодів навчання та професійної діяльності у ЄПВО та поза ним (Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

– покращенням можливостей працевлаштування і самопрацевлаштування випускників вишів (Єреванське комюніке, Римське комюніке);

– створення інклюзивного простору вищої освіти на основі «Принципів та рекомендацій для зміцнення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО» (Римське комюніке).

Таким чином, у документах Міністерських самітів ЄПВО йдеться про зобов'язання держав – учасників Болонського процесу щодо рівних прав та можливостей на здобуття вищої освіти для всіх (громадян, біженців та мігрантів) та зобов'язання університетів щодо академічного супроводу студентів у здобутті вищої освіти. Протягом тривалого періоду розвитку ЄПВО політичні зобов'язання держав, сформульовані у документах Болонського процесу, носили здебільшого декларативний характер, на противагу тим, що стосуються організаційних засад

освітнього процесу у вишах на засадах Європейської кредитно-трансферної системи – ECTS (ЕС, 2015) та забезпечення якості вищої освіти, на основі Європейської рамки кваліфікацій (ЕС, 2008), Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО (ENQA, 2005, 2015).

Однак слід визнати, що у нормативному забезпеченні соціального виміру вищої освіти у ЄПВО протягом останніх п'яти років відбулися суттєві позитивні зрушення, що перетворюють вимоги до нього з категорії бажаних на такі, що є обов'язковими. Зокрема, у процесі підготовки до Єреванського саміту BFUG було прийнято «Стратегію розвитку соціального виміру та безперервної освіти у Європейському просторі вищої освіти до 2020 р.» (A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020), у якій визначено завдання подальшого розвитку співпраці у досліджуваній сфері. Зокрема у стратегії зазначено такі пріоритети розвитку соціального виміру вищої освіти:

- Ми покращимо можливості для гнучкого навчання, заохочуючи диверсифікацію способу передачі навчального контенту, зокрема, застосовуючи студентоорієнтовані підходи до викладання та навчання, розширюючи заочне навчання, застосовуючи можливості здобуття кредитів шляхом стажування на підприємствах, модуляризації навчальних програм, дистанційного навчання з використанням ІКТ, розробки якісних відкритих освітніх ресурсів;

- Ми усвідомлюємо важливість викладання та навчання для успішного завершення вищої освіти та прагнемо забезпечити, щоб навчальна програма, педагогічна методика, постійний професійний розвиток та академічна свобода підтримували роботу викладачів якнайкраще задовольняючи індивідуальні потреби студентів (BFUG, 2015b).

Новим кроком в діяльності BFUG щодо визначення вимог до забезпечення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО стало затвердження на Римській міністерській конференції країн-членів Болонського клубу (листопад 2020 р.) документу, до якого експертна спільнота йшла більше десяти років – «Принципи та Рекомендації посилення соціального виміру вищої освіти в ЄПВО» (Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the ENEA – EPG). Підкреслимо відразу принципову різницю, яка існує у підходах до і навіть між назвами двох аналогічних документів, що

стосуються розвитку ЄПВО у сфері якості вищої освіти та соціального виміру вищої освіти. Нагадаємо, що у першому випадку йшлося про *стандарти та рекомендації* (Standards and Guidelines - ESG) у другому – *принципи та рекомендації* (Principles and Guidelines – EPG). Отже, європейські освітні політики відмовились від формулювання єдиних соціальних стандартів у сфері вищої освіти, пояснюючи таку «поміркваність» суттєвими відмінностями у рівнях економічного та соціального розвитку країн, що входять у ЄПВО. Однак, тим не менш, було визначено принципи та надано рекомендації щодо шляхів їх запровадження. Оскільки розглядуваний нами документ (EPG) був щойно оприлюднений на Римському саміті, дозволимо собі навести значну його частину, власне принципи та рекомендації, у тексті нашої роботи у авторському перекладі. Перш за все, у тексті EPG подано тлумачення поняття соціальний вимір, що виходить за рамки вищезазначеного визначення, представленого у Лондонському комюніке та є розширеним, порівняно з ним. У EPG наголошено, що соціальний вимір охоплює створення інклюзивного середовища у вищій освіті, що сприяє рівності, різноманітності та відповідає потребам місцевих громад... Соціальний вимір повинен реалізовуватися шляхом побудови політики та практики у сфері вищої освіти на основі взаємозв'язаного застосування принципів доступності, рівності, різноманітності та включення таким чином, щоб доступ, участь, прогрес та завершення вищої школи залежали в першу чергу від здібностей студентів, а не від їхніх суб'єктивних характеристик або обставин, що перебувають поза їх безпосереднім впливом.

Розглядуваний Документ містить 10 принципів представлених у поданій далі таблиці 1.

Таблиця 1.

**Принципи посилення соціального виміру вищої освіти в ЄПВО
(BFUG, 2020)**

ПРИНЦИПИ
1. Соціальний вимір повинен бути центральним для стратегій вищої освіти на системному та інституційному рівнях, а також на рівні ЄПВО та ЄС. Посилення соціального виміру вищої освіти та сприяння справедливості й інклюзії для відображення різноманітності суспільства є відповідальністю системи вищої освіти в цілому, і це слід розглядати як постійне зобов'язання.
2. Нормативно-правові акти або політичні документи повинні дозволяти та забезпечувати можливість вищим навчальним закладам розробляти власні

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

стратегії для виконання своєї громадської відповідальності щодо розширення доступу до вищої освіти та її закінчення.
3. Інклюзивність усієї системи освіти повинна бути покращена шляхом вироблення послідовної політики від дошкільної освіти, через шкільну освіту до вищої освіти та протягом усього життя.
4. Достовірні дані, засновані на об'єктивній інформації, є необхідною передумовою вдосконалення соціального виміру вищої освіти. Системи вищої освіти повинні визначати мету та завдання збору певних типів даних, беручи до уваги особливості національної законодавчої бази. Слід розвивати належний потенціал для збору, обробки та використання таких даних для інформування та підтримки соціального виміру вищої освіти.
5. Органи державної влади повинні мати програму заходів, яка дає змогу ЗВО забезпечувати ефективні консультації та супровід для потенційних та зарахованих студентів, щоб розширити їхній доступ до вищої освіти, участь у ньому та його закінчення. Ці послуги повинні бути узгодженими у всій системі освіти, з особливим врахуванням переходів між різними освітніми рівнями, навчальними закладами та вступом на ринок праці.
6. Державні органи влади повинні забезпечити достатнє та стійке фінансування та фінансову автономію ЗВО, що дозволить їм створити адекватний потенціал для забезпечення різноманітності студентських контингентів та сприяти рівності можливостей отримання вищої освіти.
7. Державні органи повинні допомагати ЗВО зміцнювати свою спроможність реагувати на потреби більш різноманітного студентського контингенту та персоналу й створювати інклюзивне середовище навчання та інклюзивну інституційну культуру.
8. Міжнародні програми мобільності у вищій освіті повинні бути структуровані та реалізовуватися таким чином, щоб сприяти різноманіттю, справедливості та інклюзії, а також особливо сприяти участі студентів та персоналу з вразливих, неблагополучних або недостатньо представлених верств населення.
9. ЗВО повинні сприяти участі громади у наданні доступу до вищої освіти з метою сприяння різноманіттю, справедливості та інклюзії.
10. Державні органи влади повинні вступити в політичний діалог із ЗВО та іншими відповідними зацікавленими сторонами щодо того, як вищезазначені принципи та рекомендації можуть бути інтерпретовані та впроваджені як на національному, так і на інституційному рівні.

Систематизація та узагальнення поданих у ЕРГ Рекомендацій щодо запровадження означених Принципів дозволяє виокремити як основоположні такі з них (див. табл. 2):

Таблиця 2.

**Рекомендації щодо посилення соціального виміру вищої освіти в
ЄПВО (BFUG, 2020)**

РЕКОМЕНДАЦІЇ
1. Стратегічне зобов'язання щодо соціального виміру вищої освіти має узгоджуватися з конкретними цілями, які можуть бути або інтегровані в рамках існуючої політики вищої освіти, або розвиватися паралельно та набувати

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

<p>характеру широкомасштабного діалогу між органами державної влади, ЗВО, представниками студентів, персоналу та іншими ключовими зацікавленими сторонами, включаючи соціальних партнерів, неурядові організації та представників уразливих, неблагополучних та недостатньо представлених груп. Цей широкомасштабний діалог має забезпечити <i>створення інклюзивних стратегій вищої освіти (курсив наш – Сбруєва А.А.)</i>, які сприяють рівності та різноманітності та відповідають потребам широкої спільноти.</p>
<p>2. ЗВО повинні мати можливість організовувати денну та заочну форми навчання, гнучкі режими навчання, змішане та дистанційне навчання, а також визнавати попереднє навчання (recognition of prior learning - RPL), щоб задовольнити потреби різноманітних студентських контингентів. Державні органи влади повинні сприяти визнанню попереднього неформального та інформального навчання (RPL) у вищій освіті.</p>
<p>3. Важливо створити синергію усіх рівнів освіти та суміжних напрямів політики (таких як фінанси, зайнятість, охорона здоров'я та соціальне забезпечення, житло, міграція тощо), щоб розробити політичні заходи, що <i>створюють інклюзивне середовище у всьому освітньому секторі</i>, що сприяє справедливості, різноманітності та інклюзії та відповідає потребам широкої спільноти.</p>
<p>4. Для розробки ефективної політики необхідний постійний збір національних даних у відповідній сфері. У межах національних правових рамок такий збір даних повинен надавати інформацію про склад студентства, доступ та участь, відсіювання та закінчення ЗВО, включаючи перехід на ринок праці після закінчення навчання та передбачати виявлення вразливих, неблагополучних та недостатньо представлених груп.</p>
<p>5. Державні органи влади повинні створити умови, які дозволять співпрацю між різними державними установами, що надають послуги з консультування та профорієнтації разом із ЗВО, з метою створення синергії та виключення дублювання подібних послуг. особлива увага повинна бути спрямована на студентів, які мають проблеми з фізичним та психічним здоров'ям. Ці студенти повинні мати доступ до професійної підтримки для забезпечення свого успіху в отриманні та закінченні ЗВО. Особливу увагу слід приділити запобіганню психологічним викликам, спричиненим організацією навчання та умовами життя студентів. Державні органи влади також повинні розглянути можливість створення посад та представництв омбудсмена, які матимуть потенціал та знання для посередництва у будь-яких конфліктах.</p>
<p>6. Системи фінансування вищої освіти повинні сприяти досягненню стратегічних цілей, пов'язаних із соціальним виміром вищої освіти. Механізми досягнення цих цілей не повинні мати негативних фінансових наслідків для фінансування основних статей витрат ЗВО.</p>
<p>7. Державні органи повинні підтримувати та надавати ЗВО належні засоби для вдосконалення початкової та неперервної професійної підготовки академічного та адміністративного персоналу, щоб вони могли професійно та рівноправно працювати з різноманітними студентськими колективами та персоналом. По можливості, зовнішні системи забезпечення якості повинні розглядати питання про те, як соціальний вимір, різноманітність, доступність, справедливість та інклюзія відображаються в інституційних місіях ЗВО, дотримуючись принципу їх автономії.</p>
<p>8. Окрім подальшої підтримки фізичної мобільності, включаючи повноцінне поширення грантів та позик у межах ЄПВО, державні органи та ЗВО повинні сприяти використанню ІКТ для підтримки змішаної мобільності та сприяння</p>

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

інтернаціоналізації вдома шляхом упровадження он-лайн навчання. Змішана мобільність - це поєднання періоду фізичної мобільності та періоду навчання он-лайн. Така співпраця може бути використана для розширення результатів навчання та посилення впливу фізичної мобільності, наприклад, об'єднавши більш різноманітну групу учасників або запропонувавши широкий спектр варіантів мобільності.

9. Залучення громади слід розглядати як процес, за допомогою якого ЗВО взаємодіють із зовнішніми зацікавленими сторонами для здійснення спільних заходів, які можуть бути взаємовигідними. Як соціальна політика, залучення громади має бути закладене в основні складові місії вищої школи.

10. Політичний діалог повинен дозволити розробити відповідні цільовим політичним намірам заходи, які повинні поважати інституційну автономію, уникати будь-якого зайвого адміністративного тягаря, і, таким чином, забезпечувати конкретний прогрес у напрямку різноманітності, справедливості та включення у вищу освіту.

Таким чином, подані в аналізованому документі рекомендації мають як *політичний вимір*, що вимагає широкої участі стейкхолдерів міжнародного, національного, локального та інституційного рівнів (активізація політичного діалогу стейкхолдерів з питань забезпечення соціального виміру вищої освіти, розробка інклюзивних національних та інституційних стратегій розвитку вищої освіти, реалізація ефективної інформаційної та фінансової політики, тощо); так і *академічний*, що реалізується, передусім, на інституційному рівні (запровадження гнучких та індивідуалізованих освітніх траєкторій; унормування практики визнання попереднього неформального та інформального навчання (RPL) у вищій освіті а також денної, вечірньої й заочної форм навчання; розвиток профорієнтаційних та консультаційних послуг з метою здійснення академічного супроводу студентів з уразливих груп; вдосконалення початкової та неперервної професійної підготовки академічного й адміністративного персоналу тощо). Загальною тенденцією реалізації соціального виміру вищої освіти є розвиток інклюзивного характеру освітнього сектору в цілому та ЗВО як інклюзивного академічного середовища зокрема.

2. Соціальний вимір докторської підготовки у ЄПВО та ЄДП

Активні зусилля колективних членів BFUG щодо реорганізації докторських програм у ЄПВО на єдиних принципових засадах почалися в період підготовки *Берлінського Комюніке* (Berlin Communiqué, 2003), в якому було сформульовано ідею перетворення докторської освіти на третій цикл вищої освіти.

Узгоджені в рамках Болонських реформ принципи докторської освіти було затверджено на конференції представників європейської академічної громади у Зальцбурзі у 2005 р. (Bologna Seminar, 2005) у документі, відомому в академічній спільноті як «Salzburg I». Структурно-логічний аналіз означених принципів доводить, що абсолютна їх більшість має відношення не тільки до завдань організації докторської підготовки та забезпечення її якості, але й до соціального виміру докторської освіти.

Зауважимо, що процес підготовки PhD є складовою як ЄПВО, так і Європейського дослідницького простору (ЄДП). Тож важливим для висвітлення теми нашого дослідження є аналіз прийнятої у 2005 р. Європейською Комісією «Європейської Хартії дослідників та Кодексу норм працевлаштування наукових працівників» (The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers). Структурно-логічний аналіз даного документу дозволяє стверджувати, що в ньому вичерпно висвітлено соціальні гарантії, які повинні бути надані здобувачам PhD відповідно до визначених в ЄДП пріоритетів. Зокрема, складовою даного документу є «Загальні принципи та вимоги до роботодавців та організацій, що фінансують дослідників». Далі процитуємо формулювання та тлумачення принципів, які, на нашу думку, найбільшою мірою висвітлюють можливості забезпечення соціального виміру докторської підготовки:

1. *Визнання професії.* Усіх науковців, які вирішили будувати свою кар'єру у сфері науки і досліджень, необхідно визнати професіоналами та забезпечувати відповідне ставлення до них. Таке ставлення повинно застосовуватися уже на початку наукової кар'єри, зокрема на післядипломному етапі та охоплювати усі рівні, незалежно від їх класифікації на національному рівні (наприклад, асистент, аспірант, докторант, постдок, державний службовець).

2. *Недискримінація.* Роботодавці та/або організації, що фінансують дослідження, не повинні дискримінувати науковців за статтю, віком, етнічною, національною або соціальною належністю, релігійними та іншими переконаннями, сексуальною орієнтацією, мовою, інвалідністю, політичними поглядами, соціально-економічним статусом.

3. *Умови праці.* Роботодавці та/або грантодавці повинні забезпечити, щоб умови праці для науковців, у тому числі науковців з

інвалідністю, були достатньо гнучкими ... Зусилля повинні бути спрямовані на забезпечення таких умов праці, які би дозволили науковцям, і жінкам, і чоловікам, поєднувати сім'ю і роботу, турботу про дітей і кар'єрне зростання...

4. *Стабільність і неперервність працевлаштування.* Роботодавці та/або грантодавці повинні прагнути до того, щоб нестабільність трудових контрактів не чинила негативний вплив на досягнення дослідників. Важливо сприяти покращенню стабільної зайнятості дослідників, дотримуючись принципів і термінів, установлених Директивою ЄС про фіксовані терміни працевлаштування.

5. *Фінансування та заробітна платня.* Роботодавці та/або грантодавці повинні забезпечувати науковцям справедливі та привабливі умови фінансування та/або заробітних плат, а також адекватне та рівноправне соціальне забезпечення (включаючи лікарняні виплати та виплати на дітей, пенсійні права та допомогу з безробіття) відповідно до чинного національного законодавства, національних та галузевих угод між роботодавцями та професійними спілками. Ці умови мають стосуватися всіх науковців на різних етапах розвитку кар'єри, включаючи молодих учених, відповідно до їх правового статусу, ефективності та рівня кваліфікації та/або посадових обов'язків.

6. *Гендерний баланс.* Роботодавці та/або грантодавці повинні прагнути до забезпечення гендерного балансу на всіх посадових рівнях, включаючи рівень наукових керівників та управлінські позиції. Основою досягнення гендерного балансу має стати політика рівних можливостей при прийомі на роботу та на подальших етапах розвитку професійної кар'єри, але за умови дотримання критеріїв компетентності та якості (ЄС, 2005, р. 15-18).

У розглядуваному нами документі – «Європейській хартії дослідників» урегульовано широке коло суто професійних питань, пов'язаних з важливими аспектами організації наукової діяльності, як от «Розвиток кар'єри», «Цінність мобільності», «Доступ фахової підготовки та можливості постійного професійного розвитку», «Доступ до консультування з питань кар'єри», «Права інтелектуальної власності», «Співавторство», «Наукове керівництво», «Викладацька діяльність», «Система оцінки діяльності дослідників», «Скарги/звернення», «Участь в органах ухвалення рішень», «Працевлаштування». Зазначимо, що крім

вимог до роботодавців та організацій, що фінансують дослідників, розглядувана Хартія містить не менш важливий аспект розгляду – «Загальні принципи та вимоги до дослідників», з якого, власне, означений документ і починається. До прав і зобов'язань, що містяться у даному розділі, віднесено такі: «Свобода наукових досліджень», «Етичні принципи», «Професійна відповідальність», «Професійний підхід», «Контрактні та правові обов'язки», «Відповідальність», «Засади безпеки у наукових дослідженнях», «Поширення та використання результатів», «Участь у житті суспільства», «Стосунки з науковим керівником», «Керівництво та управління», «Постійний професійний розвиток» (ЕС, 2005, р. 11-15).

Отже у «Європейській хартії дослідників» висвітлено узгоджену позицію європейської освітньо-політичної та академічної громад щодо провідних вимог до дослідників, роботодавців та організацій, які фінансують дослідження. Означені вимоги мають соціальний, етичний, фінансовий, юридичний управлінський, акмеологічний, праксеологічний виміри розгляду. Зауважимо, що всі зазначені виміри повною мірою стосуються вимог до здобувачів PhD ступеня.

Нагадаємо, що обидва схарактеризовані нами вище документи («Salzburg I» та «Європейська хартія дослідників») були прийняті у 2005 р. Характеризуючи динаміку процесу звернення академічної та наукової спільноти до проблем соціального виміру докторської підготовки констатуємо, що суттєва концентрація та активізація зусиль у досліджуваній сфері відбулась після створення у 2008 році в рамках EUA міжнародної професійної мережі провайдерів докторських програм – Ради с питань докторської освіти (Council for Doctoral Education – EUA-CDE), яка організовує щорічні зустрічі, конференції, тематичні воркшопи, дослідницькі програми з питань стану та перспектив розвитку докторської освіти в Європі. За результатами представницької конференції EUA-CDE в Берліні у 2010 р. було прийнято рекомендації щодо розвитку докторських програм, які було названо вже за існуючою традицією «Salzburg II». Узагальнення ідей «Salzburg I» та «Salzburg II», кращого європейського досвіду у сфері інноваційної докторської освіти було покладено в основу доповіді ЄК «Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe “Towards a Common Approach» (2011). Складовою означеної доповіді є оновлене формулювання принципів інноваційної докторської підготовки – «Principles for innovative doctoral training»,

формулювання яких дуже влучно, на нашу думку, відображає взаємозв'язок якості ресурсного забезпечення досліджень та якості результатів дослідження. Цілком однозначним за результатами системного аналізу означених принципів стає висновок щодо взаємопов'язаності та взаємозумовленості зобов'язань усіх суб'єктів та стейкхолдернів докторської підготовки: держави, ЗВО, наукового керівника, здобувача PhD, роботодавця/грантодавця (організації, що фінансує дослідження). Підкреслимо також, що смисл та сутність положень щодо соціального виміру вищої освіти в цілому та докторської підготовки зокрема глибоко корелює з положеннями «Європейської соціальної хартії» (European Social Charter, 1996), за нормами якої живе сучасна європейська спільнота.

3. Завдання трансформації університету на інклюзивну академічну громаду у процесі розвитку соціального виміру вищої освіти

Оцінюючи в контексті настанов Римського саміту ЄПВО тенденції та перспективи подальшого розвитку соціального виміру вищої освіти в цілому та докторської освіти зокрема, вважаємо за важливе виокремити такі завдання перетворення університету на інклюзивну академічну громаду:

1. Перетворення докторської підготовки на важливу складову місії університету. Дослідження установчих документів провідних університетів світу (CalTech, Columbia, Harvard, Imperial College London, MIT, Princeton, Stanford, ETH Zurich, Berkley, Cambridge, Oxford, Yale) та України («Київська Політехніка», КНУ імені Тараса Шевченка, СумДУ, «Львівська політехніка», ЛНУ імені Івана Франка, «Харківська Політехніка», ХНУ ім. В.Н. Каразіна, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Харківський національний університет радіоелектроніки), здійснене нами (Сбруєва, 2015), дозволяє констатувати, що стандартними складовими місії сучасного ЗВО є освітня, наукова та інноваційна діяльність, а також соціальне служіння місцевій, національній та міжнародній спільноті. Усвідомлення докторської підготовки, що знаходиться на перетині всіх названих вище складових, як важливого аспекту місії університету, сприяє, на наш погляд, суб'єктизації позиції докторантів як стейкхолдерів виконання освітньо-наукової програми. Така суб'єктизація є найбільш значимою у визначенні контенту освітньо-наукової програми, що передбачає

врахування індивідуальних дослідницьких інтересів, перспектив особистісного розвитку та компетентностей, необхідних для успішного подальшого працевлаштування; плануванні шляхів та темпів виконання індивідуальної траєкторії наукового дослідження. Принципами реалізації місії університету за таких умов стають: демократизація управління закладом, розподілене лідерство, автономізація університету, співробітництво всіх членів академічної громади, багатостороннє та багаторівневе партнерство із зовнішніми стейкхолдерами – замовниками підготовки PhD та широкою національною й міжнародною академічною спільнотою (спільне наукове керівництво та виконання досліджень).

Набуття програмами докторської підготовки статусу важливої складової місії університету зумовлює зобов'язання ЗВО щодо відповідного, якщо не пріоритетного, їх ресурсного забезпечення (кадрового, фінансового, інформаційного тощо). Такий підхід до ресурсного забезпечення, що поширюється як на освітню, так і на наукову складові докторської підготовки, сприяє досягненню якісного результату, хоча і не гарантує його. У даному контексті актуалізується питання спільної відповідальності всіх учасників реалізації освітньо-наукової програми за забезпечення якості її результатів.

2. Реалізація соціальної місії університету та його перетворення на інклюзивну громаду передбачає, згідно з настановами Римського саміту ЄПВО, розвиток широкого діалогу між органами державної влади, закладами вищої освіти, представниками студентського корпусу, викладацького й адміністративного персоналу, іншими ключовими зацікавленими сторонами, включаючи зовнішніх соціальних партнерів, неурядові організації та представників уразливих, неблагополучних та недостатньо представлених серед здобувачів вищої освіти груп. Такий діалог спрямований на створення синергії між усіма аспектами освітньої політики (фінанси, зайнятість, охорона здоров'я та соціальне забезпечення, житло, міграція тощо) та має забезпечити формування інклюзивних стратегій вищої освіти, які сприяють рівності та різноманітності, відповідають потребам не тільки університетської, але й широкої громади (локальної, регіональної, національної, міжнародної) (BFUG, 2020).

3. Активне включення молодих науковців – здобувачів PhD до всіх аспектів життєдіяльності академічної громади університету. Власне, таке включення і складає сенсову основу визначення академічної громади як інклюзивної (від англ. inclusion - включення). Розглядуваний нами феномен передбачає, передусім, участь здобувачів PhD у виконанні наукових досліджень керівника, випускової кафедри, «докторського дому», університету. Наукові розвідки, здійснювані членами та експертами EUA-CDE, свідчать, що поступово напрями наукових досліджень, зумовлені інтересами провідних стейкхолдерів освітньо-наукових програм, перетворюються на пріоритети наукових пошуків університету. Безумовно, означені стейкхолдери замовляють університетам не тільки підготовку наукових кадрів, але й реалізацію самих досліджень, у яких беруть участь молоді науковці. Отже, впливи на тематику досліджень та програми підготовки фахівців є взаємообумовленими.

Важливим є включення майбутніх PhD у процеси організації наукових заходів (конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів тощо), що відбуваються в університеті. Набуття нового досвіду сприяє розвитку у молодих науковців широкої сукупності трансверсальних компетентностей, передусім лідерських якостей, уміння працювати в команді, презентувати результати власних досліджень тощо.

Невід'ємною складовою освітньо-наукової програми підготовки PhD є педагогічна (стажерська, асистентська) практика, що передбачає залучення здобувачів наукового ступеня до викладацької діяльності. Хоча актуальною тенденцією, як було відзначено нами, є збільшення кількості випускників PhD-програм, що працюють не в академічному секторі, близько половини з них все ж залишаються в університеті на викладацьких посадах, що зумовлює потребу в набутті професійних, зокрема викладацьких навичок. Колективним наставником майбутніх викладачів у даному контексті стає кафедра (або кафедри, що є характерним для міждисциплінарних досліджень), на якій здійснюється докторська підготовка. Важливою є повноцінна участь здобувача PhD в діяльності кафедри, на члена якої він/вона перетворюється не тільки на період асистентської практики, але й на всі роки навчання в докторантурі. Саме кафедра повинна становити для докторанта взірць педагогічної майстерності, академічної

добročесності, позитивних академічних та людських взаємовідносин. Важливим для професорсько-викладацького складу кафедри є усвідомлення відповідальності за реалізацію своєї частини загальної місії університету у справі докторської підготовки.

4. Нарешті, ще одним аспектом академічної інклюзії університетської громади вважаємо залучення здобувачів PhD до різного роду професійних, наукових та соціальних мереж, що є особливо актуальним в умовах глобального переходу до дистанційної форми освітньо-наукового процесу. Важливо в контексті переривання f2f контактів з керівниками та іншими членами ПВС університету зберегти і розширити для молодих науковців інтелектуальний та соціальний простір, який дозволить їм професійно й особистісно зростати. Мережі, членами яких повинні стати залучені до них здобувачі PhD, починаються від кафедральних, фахових, університетських та закінчуються міжнародними і навіть глобальними. Актуальною є, зокрема, ідея глобального докторату (global doctorate), висунута та обговорювана членами й експертами EUA-CDE, що передбачає можливість консультацій докторантів у рамках міжнародних фахових мереж з міжнародними командами експертів у певних галузях знань (Georghiou, 2019).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Реалізація ідеї розвитку європейського університету як інклюзивної академічної громади є логічним продовженням зусиль країн-засновників та членів ЄПВО щодо формування соціального виміру вищої освіти у регіоні та у світі в цілому. Якщо у Лондонському Комюніке 2007 р. соціальний вимір вищої освіти стосувався контингенту студентів («склад студентства, яке вступає до ЗВО, навчається і здобуває вищу освіту на всіх рівнях, повинен відповідати неоднорідному соціальному складу суспільства в цілому в країнах ЄПВО» (London Communiqué, 2007), то на Римському саміті 2020 р. було додано, що *соціальний вимір охоплює створення інклюзивного середовища у вищій освіті, яке сприяє рівності, різноманітності та відповідає потребам місцевих громад.* (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

1. Європейська академічна спільнота заявила про налаштування на інтеграцію прийнятих на Римському саміті «Принципів та рекомендацій посилення соціального виміру вищої освіти в ЄПВО» до

ключової місії університету, яка полягає в наданні освіти, здійснення наукових досліджень, їх поширенні та запровадженні шляхом служіння суспільству. Актуальним інструментом реалізації Римського порядку денного було названо багатосторонній політичний діалог між академічною та широкою громадами (місцевою, регіональною, національною), досягнення соціальної синергії у реалізації принципів соціальної справедливості у вищій освіті.

2. Докторська підготовка, що є невід'ємною складовою європейської вищої освіти, має свої, більш високі, порівняно з іншими освітніми ланками, можливості у служінні інтересам суспільства. Осмислення та керівництво такими інтересами є першочерговим зобов'язанням академічної (освітньо-наукової) громади.

ЛІТЕРАТУРА

- Сбруєва, А. А. (2015) Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 448–461.
- Barnett, J. V., Harris, R. A., Mulvany M. J. (2017). *A comparison of best practices for doctoral training in Europe and North America*. FEBS PRESS.
- BFUG (Bologna Follow-Up Group) (2015a). *Report of the 2012-2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning to the BFUG*. Retrieved from: <http://www.ehea.info/pid34436/social-dimension.html>
- BFUG (Bologna Follow-Up Group). (2015b). *Widening Participation for Equity and Growth. A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020*. Retrieved from: <http://www.ehea.info/pid34436/social-dimension.html>
- BFUG (Bologna Follow-Up Group). AG1 (Advisory Group 1 on Social Dimension). (2019) *Vision for the future "Principles and Guidelines for Social Dimension (PAG)" Accompanied with the SWOT for achieving the vision*. Zagreb, MSE, 19.02.2019.
- BFUG (Bologna Follow-Up Group) AG1 (Advisory Group 1) on Social Dimension. (2020) *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*. EHEA Ministerial Conference, Rome, November 2020.
- Bologna Seminar* (2005) on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and recommendations. Retrieved from: www.eua.be/Libraries/cde/Salzburg_Conclusions.pdf
- Bucharest Communiqué. (2012) *"Making the Most of Our Potential : Consolidating the European Higher Education Area"* . EHEA Ministerial Conference, Bucharest, 26-27 April, 2012. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. (2010) Ministerial Conference in Budapest/Vienna, 10-12 March 2010. Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- Coimbra Group. (2018) Statement of the Coimbra Group of Universities on the Bologna Process. <https://www.coimbra-group.eu/category/policy-papers/>

- Derycke, H., te Kaat, A. J., Van Rossem, R., Groenvynck, H., . Vandeveld, K. (2014). Ph.D. graduates in the humanities and social sciences: what do they do? *International Journal for Education, Law and Policy*, 10(1).
- EC (European Commission). (2005) *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. European Commission Directorate-General for Research Information and Communication Unit*. Retrieved from: http://europa.eu.int/comm/research/rtdinfo/index_en.html
- EC (European Commission). (2015) *ECTS Users' Guide*. Retrieved from: ec.europa.eu/education/tools/ects_en.htm
- EC (European Commission). (2008) *European Qualifications Framework*. Retrieved from: ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors
- ENQA (2005, 2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
- ESF (European Science Foundation). (2017). *Career Tracking Survey of Doctorate Holders Project Report*. ESF, France, Strasbourg.
- EUA (European University Association) (2010). *Salzburg II Recommendations European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing The Salzburg Principles*. EUA-CDE. Retrieved from: www.eua-cde.org/reports-publications.html
- EUA (European University Association) (2016). *Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges*. EUA-CDE, Brussels, Belgium.
- EUA (European University Association) (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. By A. Hasgall, B. Saenen, L. Borrell-Damian, F. Van D. M. Seeber, J. Huisman. Brussels: EUA Publications.
- EUA (European University Association). (2007) *Doctoral programmes in Europe's universities: achievements and challenges: Report prepared for European universities and ministers of higher education*. EUA. Brussels and Geneva.
- EUA (European University Association). (2015). *Principles and Practices for International Doctoral Education”, FRINDOC project Report*. EUA, Brussels, Belgium. <http://www.eua.be/activities-services/publications.aspx>
- EUA (European University Association). (2016). *Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges*. EUA, Brussels, Belgium.
- EUA. (2005) *Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”* (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and recommendations. Retrieved from: www.eua.be/Libraries/cde/Salzburg_Conclusions.pdf
- EUA-CDE (2018). *Doctoral Education: Why it matters for Europe*. Retrieved from <https://eua-cde.org/reports-publications/299:doctoral-education-why-it-matters-for-europe.html>
- European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2011) *Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe ‘Towards a Common Approach’*.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe 2011: Funding and the Social Dimension*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers* (Eurodoc). (2020). Eurodoc Mission and Vision Statement.
- EUROSTUDENT. Publications. EUROSTUDENT round.* Retrieved from: https://www.eurostudent.eu/publications#result_anker
- European Social Charter and European Convention on Human Rights.* (1996) URL: <https://www.coe.int/en/web/european-social-charter/-european-social-charter-and-european-convention-on-human-rights>
- Georghiou L. (2019). The societal dimension of doctoral education. *EUA-CDE Annual Meeting*, 12-14 June 2019, University of Brescia, Italy.
- IDEAS. (Identifying Effective Approaches to enhancing the Social dimension in Higher Education). (2016). *Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education.* By Mary Tupan-Wenno, Anthony F. Camilleri, Melanie Fröhlich, Sadie King. The IDEAS Consortium. Retrieved from: <https://www.eurashe.eu/library/ideas-final-report-pdf/>
- Kooij, Y. (2015). *European higher education policy and the social dimension: a comparative study of the Bologna process.* New York, NY : Palgrave Macmillan.
- LERU (League of European Research Universities). (2014). Good Practice Elements in Doctoral Training. *LERU Advice Paper*, 15.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009) “*The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*”. EHEA Ministerial Conference, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- London Communiqué. (2007) *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.* EHEA Ministerial Conference, London, 18 May 2007.
- OECD. (2019) *Education at a Glance 2019.* OECD Indicators. Paris: OECD Publications.
- Paris Communiqué.* (2018) EHEA Ministerial Conference, Paris, May 25th 2018. Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- PL4SD (Peer Learning Initiative for the Social Dimension).* (2015). Final Report. Retrieved from: http://www.eurashe.eu/library/pl4sd_final-report-pdf/
- Rome Ministerial Communiqué* (2020). EHEA Ministerial Conference, Rome, November 2020. <https://www.coe.int/en/web/education/-/council-of-europe-at-the-ehea-ministerial-conference>
- Sbruieva, A. (2020a). Social dimension of the European higher education area: tendencies of development of normative, theoretical and organizational bases. In: *Topical Issues of History of Education and Comparative Education: collective monograph.* Lviv-Toruń: Liha-Pres, pp.129-150.
- Sbruieva, A., Boichenko, M. (2020b) Societal dimension of doctoral education in the European Higher Education Area: Priorities and trends. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1 (39), 42-52.
- Science Connect. Career Tracking Survey of Doctorate Holders.* URL: <http://www.esf.org>
- Yerevan Communiqué.* (2015) EHEA Ministerial Conference, Yerevan, 14-15 May, 2015. Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- Zgaga, P. (2015). The social dimension in the European Higher Education Area. In Baranović, B. (ed.) *Koji srednješkolci namjeravaju studirati? Pristup visokom obrazovanju i odabir studija* [Which high school students plan to study? Access to higher education and the selection of studies]. (Biblioteka Znanost i društvo, 37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja/ pp. 211-233.

АНДРАГОГІКА ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

У дослідженні доведено важливість забезпечення андрагогічної підготовки майбутніх докторів філософії, формування андрагогічної компетентності науковця-дослідника у галузі освіти; визначено організаційно-педагогічні умови ефективності їх андрагогічної підготовки; з'ясовано, що вона забезпечує набуття знань у галузі андрагогіки, високий рівень готовності до їх використання у професійній і науковій діяльності, формування андрагогічної компетентності; розкрито значення та доцільність введення до змісту підготовки здобувачів ступеня доктора філософії навчального курсу «Андрогогіка»; визначено мету, завдання навчального курсу «Андрогогіка»; показано, що результатом вивчення курсу повинно стати набуття інтегральних, спеціальних (фахових) та загальних компетентностей дослідника; розкрито їх зміст.

Ключові слова: підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, зміст підготовки, андрагогічна підготовка, андрагогічна компетентність, навчальний курс «Андрогогіка».

Ogienko Olena. Andragogy as a component contents of training of phd student

The importance and necessity of providing andragogical training of PhD student, formation of andragogical competence of a researcher in the field of education are proved; organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of their andragogical training are determined; it was found that it provides the acquisition of knowledge in the field of andragogy, a high level of readiness for their use in professional and scientific activities, the formation of andragogical competence; the significance and expediency of introduction to the content of training of PhD student are revealed course "Andragogy"; the purpose and objectives of the training course "Andragogy" are defined; it is shown that the result of the training course should be the formation of integrated, special (professional) and general competencies of the researcher; their content is revealed.

Key words: training of PhD student, content of training, andragogical training, andragogical competence, training course "Andragogy".

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та євроінтеграції, створення єдиного європейського освітнього простору зростає потреба зміни структури, змісту підготовки фахівців у системі вищої освіти взагалі та педагогічної освіти зокрема. У Законах «Про освіту», «Про вищу освіту» наголошується на необхідності підготовки компетентного фахівця відповідного рівня і профілю, який є конкурентноздатним на ринку праці, досконало володіє своєю

професією, здатним до ефективної роботи за фахом, готовим до постійного професійного й особистісного зростання.

Аналіз наукової літератури засвідчив значний інтерес вчених до пошуку нових підходів до організації педагогічної освіти (О. Антонова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Лавриненко, О. Савченко, А. Сбруєва, Л. Хомич та ін).

В рамках Болонського процесу, який передбачає трирівневу систему вищої освіти (бакалавр-магістр-доктор) було визначено перелік компетентностей для третього рівня, які необхідно засвоїти для того, щоб отримати ступінь доктора філософії. Цей перелік ґрунтується на Дублінських дескрипторах, покладених в основу Європейської рамки кваліфікацій (*Bologna Joint Quality Initiative, 2004*) Відповідно до нього, ступінь доктора філософії може бути присвоєний фахівцям, які:

- проявили систематичне розуміння своєї дослідницької галузі і майстерне володіння навичками та методами досліджень у цій галузі;

- продемонстрували здатність започатковувати, планувати, реалізовувати та корегувати послідовний процес ґрунтовного наукового дослідження, дотримуючись належної академічної доброчесності;

- зробили науковий внесок, провівши оригінальне дослідження, яке забезпечило приріст знань завдяки істотному обсягу праці і частина якого заслуговує на публікацію у національних або міжнародних рецензованих виданнях;

- є здатними до критичного аналізу, оцінки та синтезу нових та складних ідей;

- можуть спілкуватися з колегами, ширшою науковою спільнотою та суспільством в цілому у питаннях, що стосуються сфери його експертних знань;

- дають підстави очікувати від них здатності в рамках академічного та професійного контексту сприяти технологічному, суспільному чи культурному поступу в суспільстві, заснованому на знаннях (*Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти, 2017, с. 12*). Це вимагає ретельного аналізу та удосконалення освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 "Науки про освіту", метою якої є підготовка висококваліфікованих науковців у сфері освіти, набуття ними загальних та фахових компетентностей з розроблення і

впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, забезпечення підготовки кадрів вищої кваліфікації для здійснення науково-дослідницької діяльності, аналітичної роботи, наукового консультування в сфері освіти, а також викладацької роботи.

Аналіз наукової та методичної літератури (Раскола, О. М. Ружицька, за ред. О. В. Запорожченко, В. М. Хмарського (2016); Н. М. Мирончук, О. Є. Антонова, Л. М. Янович, Л. А. Васильєва (2016); Р. А. Сітарчук, Н. М. Савельєва, Т. С. Япринець. (2016) та ін.) показав, що до основних завдань ОНП підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» належать: поглиблення теоретичної та фахової підготовки; підвищення рівня професійної та викладацької майстерності випускників, набуття ними практичних навичок викладання у закладах вищої освіти; розвиток науково-дослідницьких навичок для здійснення самостійних наукових досліджень; навичок написання та оформлення результатів наукових робіт у вигляді тез, статей, аналітичних доповідей, монографій тощо; поглиблення рівня володіння усною та письмовою науковою мовою для апробації результатів наукових досліджень на наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів (Антонова, 2019).

Це закономірно ускладнює зміст професійної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії у закладах вищої освіти, розширюється функціонально-рольовий аспект їх професійної діяльності, актуалізує необхідність організації андрагогічної підготовки молодих дослідників з метою формування у них андрагогічної компетентності як важливої складової їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу

Актуальність організації андрагогічної підготовки молодих дослідників зумовлена тим, що здобувачами ступеня доктора філософії є, по-перше, дорослі люди, по-друге, після закінчення навчання в аспірантурі більшість з них будуть працювати з дорослою аудиторією у закладах вищої освіти. Тому, на думку О. Кукуєва (2008), кожен викладач закладу вищої освіти повинен отримати андрагогічну підготовку, «щоб вміти працювати з дорослою аудиторією, яка має свої особливості ... »

(5). Отже, питання андрагогічної підготовки здобувача ступеня доктора філософії є вкрай важливим та актуальним.

Андрагогічна підготовка передбачає сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих. Її основою є методологічні знання, психолого-педагогічні знання про дорослу людину, загальнокультурні знання і вміння, теоретико-технологічні знання щодо активних методів і форм навчання дорослих, методичні знання, практико-технологічні знання й організаторські уміння, проектувальні знання і вміння (Лук'янова, 2014). Водночас, андрагогічна підготовка, за визначенням І. Зель (2009), – це «процес оволодіння інноваційними технологіями навчання й виховання, прийомами планування й управління андрагогічною діяльністю, спеціальними знаннями, уміннями, навичками, прийомами творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності, підвищення індивідуального потенціалу й креативних можливостей майбутнього фахівця» (с. 16). Необхідний рівень готовності до андрагогічної діяльності включає: мотиви, знання, вміння і навички, здатність до фахової рефлексії. Отже, під андрагогічною підготовкою розуміється результат спеціально організованого навчання. Основою такої підготовки є знання: 1) фізіологічних і психологічних процесів, здібностей до інтелектуальної діяльності; 2) чинників, які сприяють чи перешкоджають навчанню; 3) андрагогічних принципів, технологій та ін.

На нашу думку, організаційно-педагогічними умовами андрагогічної підготовки є:

- перехід до андрагогічної моделі навчання,
- створення андрагогічного середовища,
- розробка й застосування андрагогічних технологій і методів навчання,
- формування андрагогічної компетентності викладачів.

М. Ноулз, говорячи про витоки андрагогічної моделі навчання, зауважував, що вона поєднує в собі гуманістичні, прагматичні та екзистенціальні підходи не тільки Дж. Дьюї, а й Е. Ліндемана, А. Маслоу, К. Роджерса та ін., право дорослої людини на самовизначення, саморозвиток та самореалізацію, акцентує на використанні досвіду людини, взаємозв'язку навчання з життєвими проблемами (Knowles, 1980).

У процесі навчання дорослих, з позиції андрагогіки, провідна роль у навчанні належить дорослому учню, якій є рівноправним суб'єктом навчання. Це є провідною характеристикою андрагогічної моделі навчання, в основу якої покладені провідні положення та принципи андрагогіки, що були сформульовані М. Ноулзом на основі врахування особливостей дорослої людини, яка навчається та доповнені іншими вченими: усвідомленість цінності та користі навчання; самосвідомість та самоспрямованість дорослого учня; використання суб'єктового досвіду як основи і джерела навчання; контекстність навчання – тісний взаємозв'язок із проблемами сьогодення; практикоорієнтованість та актуалізація результатів навчання; мотивація навчання. Ш. Мерріам (Merriam, 1993) відзначала, що саме ці принципи пояснюють особливості андрагогічної моделі навчання та механізм її реалізації.

Привертає увагу визначення самим М. Ноулзом (Knowles, 1980) андрагогічної моделі навчання як сукупності певних елементів, які здатні взаємодіяти між собою та адаптуватися до конкретної ситуації в процесі навчання (с.418). Вчений її представив у вигляді порівняльної таблиці андрагогічної та педагогічної моделей навчання за певними критеріями: самосвідомість, досвід, готовність й орієнтація в навчанні, мотивація, психологічний клімат, планування процесу навчання, визначення потреб, формулювання мети, побудова процесу навчання. Її аналіз дозволив педагогічну модель навчання назвати змістовою моделлю, оскільки вона спрямована на передачу знань, а андрагогічну – процесуальною моделлю, тому, що вона дає можливість дорослому учню набути уміння та навички для самостійного навчатися. У Таблиці 1 представлено характеристику андрагогічної моделі навчання.

Створення андрагогічного середовища передбачає реалізацію ефектів андрагогічної взаємодії, сутність якої полягає у створенні позитивного психологічного клімату, застосуванні інтерактивних методів, дотримання толерантності у відносинах, співпраця. Визначальним виступає застосування андрагогічних методів і технологій.

Таблиця 1

Характеристика андрагогічної моделі навчання

Соціально психологічні установки дорослих учнів	Характер установки	Діяльність і Роль дорослих учнів	Діяльність і роль дорослих учнів	Характер організації процесу навчання
Самосвідомість дорослого учня	Свідоме прагнення до Самостійності, Автономності, самоуправління	Активна, головна роль в Визначенні Параметрів Навчання; автономний пошук інформації	Допомога у визначенні характеристик навчальної діяльності і пошуку Інформації	Процес автономної ідентифікації характеристик Навчальної діяльності та Пошуку зунів
Досвід дорослого учня	Наявність вагомого життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду	Важлива роль досвіду дорослого учня, використання його в якості одного з засобів навчальної діяльності	Допомога у пошуку та застосуванні в процесі навчальної діяльності досвіду дорослого учня	Опора на досвід дорослого учня; пошуково-дослідні методи навчальної діяльності
Готовність до навчальної діяльності (мотивація) і мета навчання	Обумовлюється потребою розв'язати нагальну проблему; високий рівень мотивації	Провідна роль і діяльність у розвитку мотивації і постановці мети навчальної діяльності	Надання допомоги у з'ясуванні освітніх потреб та ідентифікації мети навчальної діяльності	Індивідуалізація навчальної діяльності, яка передбачає конкретні індивідуальні цілі навчання
Використання отриманих ЗУНів	Негайне, невідкладне, з метою вирішення нагальної проблеми	Придбання ЗУНів, необхідних для вирішення нагальної проблеми	Надання допомоги у селекції змісту навчальної діяльності	Навчання за інтердисциплінарними модулями (блоками)
Участь у процесі навчання	Активна	Активна участь в організації процесу навчальної діяльності на всіх її етапах	Організація спільної діяльності з оптимізацією процесу навчання	Спільна діяльність дорослих учнів та вчителя з оптимізацією процесу навчальної діяльності

Відбір методів відбувається на основі принципів андрагогічного підходу (Кукуев, 2008) з урахуванням того, що комунікація – це розуміння іншого, рефлексія – усвідомлення себе, мислення – виробництво власних думок. Звідси, домінуючою технологією андрагогічного підходу є інтерактивне навчання, а формою навчання є групова робота. Звідси основним методом можна вважати метод аналізу досвіду, а специфічними – організаційно-діяльнісні методи, які орієнтовані на вирішення проблем (моделювання, проектування, рефлексія), діалогові та інтерактивні методи.

Результатом андрагогічної підготовки є сформованість андрагогічної компетентності. Зазначимо, що поняття «андрагогічна компетентність» з'явилося нещодавно і пов'язано з появою нової галузі знань і науки про освіту – андрагогіки, що охоплює теоретичні і практичні проблеми освіти дорослих.

За В. Онушкіним та Є. Огаревим (1995) андрагогічна компетентність передбачає оволодіння знаннями, уміннями, навичками, якостями та ціннісними орієнтаціями, що необхідні для спонукання дорослого учня до самореалізації через освіту.

На думку вчених (Merriam, Cunningham, 1989; Knox, 1986; Buiskool, Broek, 2016; Капченко, 2013) сучасні уявлення про андрагогічну компетентність мають розглядатися у контексті двох складових. Перша – це знання, уміння, компетенції в предметній галузі. Друга – спеціальні знання, уміння й навички щодо технологій, методів, прийомів і форм роботи з дорослими людьми, а також наявність якостей, що характеризують особистість андрагога, його здатність реалізувати систему принципів, правил, засобів, спрямованих на забезпечення ефективної роботи з конкретною категорією слухачів. Враховуючи зазначене, можна зробити висновок, що професійна компетентність профільних фахівців та педагогічних працівників – це складне утворення, що складається з компетентності в предметній сфері, і передбачає досконале знання предмету діяльності, інноваційних технологій, прийомів, методів, способів виконання професійних функцій та компетентності в галузі освіти дорослих (андрагогічної). При цьому остання передбачає наявність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок та високого рівня міжособистісної, психолого-андрагогічної й організаційної взаємодії з дорослими людьми. Андрагогічна

компетентність молодих науковців також характеризує їх уміння пізнавати самих себе, усвідомлювати власні обмеження в професійному розвитку та прагнути до самовдосконалення на основі неперервного оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь, навичок, формування власних підходів щодо надання якісних послуг цій категорії громадян. На думку Н. Бідюк (2009) андрагогічна компетентність являє собою сукупність чотирьох складових: - когнітивної (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); - операційно-технологічної (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії); - особистісної (етичні й соціальні позиції й установки, особистісні риси фахівця, відповідальність за результати своєї професійної діяльності); - індивідуальної (володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності у межах професії, здатність проектувати професійний розвиток, вміння раціонально організувати свою діяльність). Одним з основних показників розвитку професійної компетентності андрагога є вміння забезпечити організацію й самоорганізацію навчальної роботи слухачів на андрагогічних та акмеологічних засадах (с. 37).

Андрагогічну компетентність ми розглядаємо як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих, передбачає розвиток творчих здібностей дорослої людини, сприяє опануванню вміннями, навичками планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання та здійсненню не тільки традиційної інформаційно-накопичувальної, але й методологічно - орієнтованої освіти, необхідної людині для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється (Зель, 2009; Огієнко, 2015).

Науковець, який володіє андрагогічною компетентністю має усвідомлювати особливості своєї наукової та професійної діяльності для розуміння та якісного виконання власних функцій, а саме, він:

- фахівець у певній галузі знань і в цьому розумінні для слухачів він є джерелом нової інформації, консультантом;

- психолог і розуміє слухачів: чого вони прагнуть, що знають, як можуть розуміти, засвоювати, спілкуватись; вміє мотивувати, дозувати, оформлювати і подавати навчальну інформацію, обирати засіб спілкування зі слухачами;

- організатор і управляє освітнім (чи навчальним) процесом, приймає рішення, встановлює правила взаємодії, визначає організаційні форми й засоби діяльності слухачів, у яких розвиваються їх здатності. Обирає авторитарний (менторський) тип спілкування або реалізує модель соціального партнерства;

- педагог і повинен вміти вести за собою.

Зазначимо, що формування андрагогічної компетентності передбачає організацію навчальної діяльності на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, і ґрунтується на їхній співпраці і партнерських відносинах як рівноправних суб'єктів навчального процесу. Вони є рівноправними, активними учасниками освітнього процесу, спільна співпраця яких має бути організована на всіх етапах освітнього процесу: планування, реалізації, оцінювання, корекції. Це сприятиме встановленню суб'єктних, партнерських стосунків між його учасниками через презентацію досвіду, обговорення результатів і перспектив розвитку та можливих ризиків у роботі, які сприятимуть отриманню корисної інформації, знаходженню додаткових ресурсів для збагачення власного досвіду управлінської діяльності, розвитку професійних інтересів та здібностей.

Якщо андрагогічну компетентність розглядати як єдність теоретичної та практичної готовності до виконання своїх професійних функцій, яка характеризує не тільки діяльність, але й самого педагога як суб'єкта в його самостійної, відповідальної та ініціативної взаємодії зі світом, то тоді можна стверджувати, що андрагогічна компетентність інтегрує професійні та особистісні якості молодого науковця, спрямовує на оволодіння знаннями та цілеспрямоване їх використання у прогнозуванні, плануванні та реалізації діяльності, активізує його на розвиток особистих здібностей, у прагненні до саморозвитку і самореалізації (Огієнко, 2017).

На нашу думку, набуття андрагогічної компетентності здобувачем ступеню доктора філософії дозволяє здійснювати самомотивацію, самоініціювання наукового пошуку через застосування андрагогічної методології. Мова іде про підготовку науковця-андрагога. До основних його якостей відносять: індивідуальні характеристики (інтелект, характер, здібності); професійні характеристики (знання предмету, психології, володіння

методами навчання, мистецтвом спілкування тощо); прагнення до самовдосконалення на професійному та особистісному рівнях.

Для розуміння особливостей формування андрагогічної компетентності у зарубіжних країнах стане у нагоді «піраміда андрагогічного персоналу», розроблена К. Хоулом (Houle, 1996). Відповідно до неї андрагогічний персонал поділяється на три групи: перша група, найбільша, яка знаходиться в основі піраміди і, яку складають головним чином волонтери; друга група – до якої входить персонал, що має постійні робочі місця, – займає центральну частину піраміди; третя група знаходиться на вершині піраміди та складається з людей, які мають професійну освіту. Спираючись на проведені дослідження, вважаємо, що «піраміда» в багатьох розвинених країнах, наприклад, у Швеції, Норвегії, Німеччині, Польщі та ін., втрачає свою «форму», оскільки зменшується питома вага першої групи за рахунок збільшення останньої. Тому, на нашу думку, доречно було б сьогодні говорити про перетворення «піраміди андрагогічного персоналу» на «зрізану піраміду», в якій верхня основа постійно збільшується. «Зрізана піраміда» характерна для сучасних систем освіти дорослих, розгалуженість яких потребує великої кількості андрагогів, причому вимоги до їх компетентності досить різні залежно від завдань, змісту освіти та типу навчального закладу. Так, наприклад, для педагогів муніципальних закладів освіти дорослих Швеції достатньо мати диплом про педагогічну освіту та кваліфікацію шкільного вчителя. Для організації навчання на робочому місці або підвищення кваліфікації основними вимогами до викладача є як високий рівень теоретичної підготовки, так й наявність практичного досвіду у відповідній професійній сфері. Тому навчальні заклади, які готують вчителів, починають вводити в навчальні програми курси (зазвичай це курси за вибором студентів), спрямовані на забезпечення андрагогічної підготовки майбутніх вчителів. Крім того, при вивченні обов'язкового курсу «Теорія освіти» значна увага приділяється визначенню особливостей навчання дорослої людини. Наприклад, у Норвегії порівняно 90% тих, хто працює з дорослими людьми має педагогічну освіту. Кваліфікацію вчителя для дорослих можна одержати при набуття кваліфікації шкільного вчителя відповідного рівня (початкової, молодшої і старшої середньої школи) чи на річних

курсах, на які приймають дипломованих вчителів дошкільної, початкової та молодшої середньої школи.

Важливість формування андрагогічної компетентності у педагогів підтверджується й увагою Європейської Комісії, яка ініціювала проект щодо дослідження підготовки вчителів для системи освіти дорослих у європейських країнах (ALPINE) з метою визначення мети, завдань принципів та підходів щодо розвитку їх андрагогічної компетентності (*Research voor Beleid*, 2008).

Наші розвідки доводять, що розвиток андрагогічної компетентності – це динамічний процес засвоєння та модернізації професійного досвіду, який призводить до розвитку індивідуальних професійних якостей, накопичення професійного досвіду та передбачає неперервний розвиток та самовдосконалення.

Як переконують результати наших досліджень формування андрагогічної компетентності педагога тісно пов'язано з формуванням його «індивідуальної філософії» (професійного кредо) відносно процесу навчання. На думку представників гуманістичної концепції Р. Брокетта і Р. Хемстра (Brockett, Niemstra, 2018) базовим фундаментом андрагогічного кредо є сконцентрованість навчального процесу на дорослому, створенні умов для навчання та досягненні дорослим максимального успіху. Водночас надзвичайно важливим є поряд з професійними якостями андрагога наявність у нього індивідуального стилю, тобто характеру мовлення, оригінального мислення, поведінки тощо та таких якостей як: трансцендентність (розуміння власної, індивідуальної, комунікативної та загальної культури як основи вдосконалювання, ставлення до навчальної ситуації не як до контролю, а як до здатності зрозуміти, чим я можу бути корисний дорослим; толерантність (позиція терпимого ставлення до дорослого, до його ціннісного світу, погляду); емпатійність (уміння емоційно «підключатися» до особистості дорослого учня, «відчувати» кожного свого учня й емоційно відгукуватися на його проблеми, запити, почуття); конгруентність (знання власного світу почуттів і прийняття себе як особистість, що розвивається, має право на помилку); рефлексивність (активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до різноманіття реакцій у взаємодії з дорослими, до

стосунків, спрямованих на контакт із дорослими); автономність (як прояв високого рівня самореалізації, незалежність від зовнішніх референтів і здатність до самоврядування).

Для формування андрагогічної компетентності педагога Міжнародною організацією праці була запропонована «MES-концепція», за якою процес навчання здійснюється у режимі педагогічної технології. Це означає відтвореність та результативність процедур планування, розробки, проведення та оцінки навчальних програм. Основними засобами реалізації MES-технології є навчальний модуль та навчальний елемент (MES - Modules of Emploies Skills). Вони слугують організації та забезпеченню процесу оволодіння певною одиницею андрагогічної компетентності. Із стандартного набору таких одиниць можна проектувати різноманітні оригінальні навчальні комплекси – модульні програми (Агапова, Вершловский, Тоскина, 2008; Кошель, 2011). Модульна програма підготовки андрагогів – це структурований набір модулів, які необхідні для оволодіння андрагогічною компетентністю у межах вимог конкретної професійної діяльності. Провідними принципами MES-навчання є: орієнтація на діяльність; центрація на тому, хто навчається; гарантія результату.

Вченими обґрунтовано перелік професійно-важливих та особистісних якостей особистості, які можуть бути взяті за основу формування андрагогічної компетентності. Серед професійно-важливих виділяють: - індивідуальні характеристики: інтелект, характер, здібності, в тому числі організаційні;

- знання: індивідуальних освітніх потреб безробітних громадян, їх мотиваційно-ціннісних установок, фактичного обсягу й характеру професійного і соціального досвіду, рівня освіти та психофізіологічних особливостей; технологій, форм, методів навчання (роботи) з дорослими; критеріїв, показників форм, методів, засобів оцінювання рівня організації навчального процесу та навчальних досягнень слухачів;

- уміння: визначати освітні потреби дорослих людей та допомагати їм у формулюванні цілей навчання; об'єктивно оцінити здібності та діагностувати рівень їх знань і умінь; використовувати їх освітній потенціал і досвід у навчальному процесі; виявляти пізнавальний і навчальний стиль та обирати технології, форми і методи навчання відповідно до мети та особливостей слухачів; організовувати

навчальний процес на основі визначеної системи принципів; формувати зміст навчання, розробляти навчальні плани та допомагати слухачам у складанні індивідуальної програми; створювати оптимальні психолого-педагогічні умови для розвитку освітніх потреб слухачів; планувати й управляти освітнім процесом, в тому числі здійснювати контроль, використовуючи різні форми і методи оцінювання результатів навчання; налагоджувати взаємодію на основі латентних відносин; визначати зміни особистісних якостей слухачів, їх мотиваційно-ціннісних установок та вносити корективи в процес навчання; неупереджено ставитися до результатів навчальної діяльності;

- якості: знання предмета діяльності (професійних функцій), психології дорослих; володіння сучасними методами і технологіями навчання, управління, спілкування; прагнення до самовдосконалення на професійному й особистісному рівні;

- компетенції (здатність): організовувати навчальний процес на основі пріоритетної ролі слухача в освоєнні змісту навчання, зменшенні його залежності від андрагога; налагоджувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію та допомагати дорослій людині у визначенні освітніх потреб; формувати готовність до навчання та нести відповідальність за результати; планувати й оцінювати навчальний процес, використовуючи методи й технології навчання дорослих, а також досвід слухачів; розвивати навички самоосвіти, саморозвитку, корекції й рефлексії; моделювати навчальні ситуації наближені до виробничих умов. При цьому особистісні якості в професійній діяльності андрагога проявляються через: ініціативність, здатність до ризику, самостійність, організованість, дієвість, працездатність; ставлення до інших людей: гуманність, комунікабельність, самопрезентацію, терпимість, емпатію, толерантність; почуття власної гідності, самокритичність, прагнення до розвитку і самовдосконалення, в тому числі через розвиток здібностей до самообілізації та самоактуалізації вольових і емоційно-мотиваційних ресурсів в умовах конфлікту; здатність об'єктивно оцінювати результати діяльності. Відтак, чим яскравішою є особистість андрагога, тим більш гармонійним є поєднання професіоналізму й духовної культури (Бідюк, 2009; Капченко, 2013, с. 53-54).

Запровадження андрагогічних підходів у навчанні здобувачів ступеню доктора філософії сприятиме активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, психологічній адаптації до роботи з дорослими людьми тощо. Водночас необхідно здійснювати критичне самооцінювання власної професійної діяльності та визначити шляхи професійного самовдосконалення. Ефективність оволодіння андрагогічною компетентністю можлива за умови усвідомленої потреби особистості в неперервному професійному навчанні; володінні уміннями відбору змісту, методів і форм навчання; критичного ставлення до власного досвіду та досвіду своїх колег; здійснення освітнього процесу через взаємодію й співпрацю з тим, кого він навчає, та встановлення партнерських стосунків під час навчання.

Однією з умов формування андрагогічної компетентності є запровадження освітньої програми «Андрагогіка».

Зазначимо, що андрагогіку розглядають з різних позицій, як: галузь наукового знання; сферу соціальної практики; навчальну дисципліну (Колесникова, Марон, Тонконогая, 2003).

Визначення наукової специфіки андрагогіки, передбачає формулювання предмету, який вона вивчає; системи понять; основних принципів та методів, що сприяють процесам наукового пізнання та перетворення. Відповідно до цього визначається місце та функції андрагогічного знання в системі сучасної науки.

Науковий контекст андрагогічного знання визначається розглядом таких категорій, як:

- людина (в її цілісності на етапі життєдіяльності, етапу дорослості);
- дорослість (якість, що задає вікової і соціальний діапазон розгляду специфіки дорослої людини як суб'єкта навчання);
- освіта (соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку і формування особистісних якостей на основі систематизованого у змістовному і процесуальному контекстах навчання і виховання);
- освіта дорослих (що знаходиться в контексті неперервної освіти, процес професійно-особистісного становлення людини);
- неперервна освіта (освіта, що розглядається в співвідношенні з цілісним простором життєдіяльності людини);

- андрагог (загальна назва для фахівців, зміст роботи яких пов'язано зі сферою навчання дорослих).

Сучасне поле досліджень у галузі андрагогики включає в себе:

- вивчення освітніх потреб різних категорій і груп населення з урахуванням віку, статі, соціального статусу, рівня професійної підготовки, стану здоров'я;

- вивчення і моделювання напрямків, форм і функцій освітньої діяльності дорослої людини на рівні базового і додаткового професійної освіти, самоосвіти, освітнього дозвілля, просвітницької діяльності, духовного розвитку;

- розробку змістовно-цільового, технологічного, кадрового забезпечення системи освіти дорослих.

Принципами формування та розвитку андрагогічного знання є: інтегративність, практикоорієнтованість, гуманітарність.

Заактуалізуємо на тому, що в андрагогічних дослідженнях широко використовується наступний спектр методів:

- соціологічні (соціологічні опитування, соціометрія для отримання масиву фактичних даних про стан освіти дорослих);

- статистичні (для визначення тенденцій розвитку сфери освіти дорослих);

- порівняльний аналіз (для зіставлення специфіки вікових періодів, різних моделей освіти дорослих та ін.);

- лонгитюд (емпіричне дослідження соціальних об'єктів, що припускає тривале вивчення одних і тих же груп, осіб, соціальних інститутів, пов'язаних з проблематикою освіти впродовж життя);

- моніторинг (метод, що дозволяє дати якісну оцінку тенденцій розвитку освітніх явищ на підставі періодично повторюваних кількісних вимірювань, які виконуються за єдиною структурою і показниками);

- біографічний метод (вивчення біографічних матеріалів, мемуарів, що відображають питання освіти протягом життя);

- контент-аналіз (якісно-кількісний аналіз документів, джерел);

- інтерпретативні (дозволяють виявляти смисли і цінності, що визначають зміст і способи освіти різних категорій населення) (Колесникова, Марон, Тонконогая, 2003).

Андрагогіка як сфера соціальної практики передбачає набуття професійних установ, знань, умінь, навичок, ціннісних відносин, відповідних смислам та сутності діяльності з навчання дорослих.

Для розуміння особливостей андрагогіки як навчального предмету важливо встановити її місце та освітній потенціал у структурі підготовки фахівців. Включення андрагогіки як навчальної дисципліни до освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» є доцільним, оскільки вона містить: 1) професійне знання, формує культуру інформаційно-освітньої взаємодії з дорослими людьми (колегами, аспірантами); 2) особистісно – орієнтовані знання що забезпечує інформаційну та методичну підтримку професійного, культурного, духовного розвитку впродовж усього життя.

Принципи побудови андрагогіки як навчальної дисципліни характеризуються: міждисциплінарністю, індивідуально-особистісною орієнтацією змісту курсу; прогностичністю.

При вивченні андрагогіки може бути використано все різноманіття наукових методів роботи з інформацією таких, як аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, систематизація, а також самотестування, рефлексія, самооцінка, самопроекування, самокорекція. Фактично дослідник, який почав опановувати теорію освіти дорослих стає сам собі андрагогом. Метою вивчення навчальної дисципліни «Андрагогіка» є формування андрагогічної компетентності науковця-дослідника у галузі загальної педагогіки та історії педагогіки, підготовка висококваліфікованого фахівця, який має глибокі знання у галузі андрагогіки і високий рівень готовності до їх використання у професійній і науковій діяльності.

Завданнями навчальної дисципліни є: формування системи знань щодо теоретико-методологічних та методичних засад андрагогіки, чинників та тенденцій розвитку освіти дорослих у вітчизняному і міжнародному контекстах; формування системи умінь щодо використання методології, методик та методів андрагогіки, андрагогічного підходу у процесі підготовки дисертаційної роботи та застосування у подальшій науковій і професійній діяльності; розвиток навичок щодо виокремлення актуальних проблем освіти дорослих; застосування технологій, форм, методів навчання дорослих;

формулювання перспектив подальших досліджень у галузі освіти дорослих і андрагогіки; розвиток професійної компетентності, аналітичного і критичного мислення та здатності до самовдосконалення.

Вивчення цієї дисципліни сприяє не лише підвищенню професійного рівня теоретичних та практичних питань адаптивних систем освіти дорослих, історії розвитку теорії і практики освіти дорослих і андрагогіки, навчання дорослих в системі неперервної освіти, освіта соціальнонезахищених груп дорослого населення, сучасна практика навчання, традиційні і інноваційні форми навчання дорослих, а й підвищенню культури мислення, культури розумової діяльності в цілому, розвитку критичного мислення, культури саморозвитку та самоосвіти, що допомагає людині краще розуміти і оцінювати реальність та стати конкурентоздатним фахівцем.

У процесі вивчення навчальної дисципліни результатами освітнього процесу повинні стати :

- знання: теоретико-методологічних засад андрагогіки як галузі наукових знань та сфери соціальної практики; чинників (суспільно-політичні, суспільно-економічні, науково-технологічні, культурно-історичні) розвитку андрагогіки й освіти дорослих; сучасної методології, методики та методів наукового педагогічного дослідження з використанням андрагогічних технологій; філософських і ідеологічних засад освітньої політики у галузі освіти дорослих на наднаціональному і національному рівнях; сутності андрагогічного підходу; організаційно-змістових особливостей розвитку і функціонування зарубіжних систем освіти дорослих; психолого-педагогічних особливості дорослої людини як суб'єкту навчання; організаційні, змістовно-процесуальних засад навчання дорослих; специфіку і основні напрями професійної діяльності фахівця-андрагога;

- уміння: здійснювати критичний аналіз та оцінку сучасних наукових досягнень у галузі андрагогіки; аналізувати явища, процеси, факти з точки зору андрагогічного підходу до системи вищої та професійної освіти, освіти дорослих; проектувати і реалізовувати на основі андрагогічного підходу індивідуальну наукову траєкторію, застосовувати принципи наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю; оцінювати та науково грамотно формулювати перспективи подальших досліджень у галузі освіти дорослих;

застосовувати андрагогічну модель навчання; реалізовувати на практиці принципи діяльності андрагога;

- комунікація: працювати у науковій групі, оволодіння та демонстрування на високому рівні професійних мовно-комунікативних умінь українською мовою у процесі презентації матеріалів та результатів наукового дослідження у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій тощо; створювати глосарії ключових термінів; готувати наукові статті, тези, доповіді, повідомлення, виступи, наукові звіти, посібники; застосовувати сучасні інформаційні технології у науковій діяльності;

- автономність і відповідальність: ініціювати інноваційні проекти у галузі андрагогіки, лідерство та повна автономність під час їх реалізації; організовувати та проводити навчальні заняття, організовувати самостійну навчальну та наукову роботу студентів, дотримуючись принципів навчання дорослих; запроваджувати актуальні результати власних досліджень у навчальний процес вищої школи; нести соціальну відповідальність за результати своєї науково-дослідної діяльності; саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя; нести відповідальність за навчання інших.

Вивчення навчальної дисципліни «Андрагогіка» дасть можливість сформувати або розвинути такі компетентності як:

- інтегральні: найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі загальної педагогіки, філософії освіти, дидактики і на межі предметних галузей; навички критичного аналізу, оцінки і синтезу нових та складних ідей; умінь розроблення та реалізації проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем; лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності; здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших;

- спеціальні (фахові): нові концептуальні та методологічні знання у галузі історії вітчизняної та зарубіжної філософсько-педагогічної думки; умінь розробки категоріального апарату

дослідження; аналізу та аргументації вибору його методологічних засад; уміння здійснення аналізу філософських та ідеологічних засад освітньої політики на наднаціональному та національному рівнях; навички застосування синергетичного, системного, аксіологічного, феноменологічного та інших методологічних підходів до аналізу педагогічних процесів на макро-, мезо- та мікрорівні їх функціонування; найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі порівняльної педагогіки, зарубіжної педагогіки і на межі предметних галузей; уміння виокремлення актуальних проблем розвитку освіти та педагогічної думки у процесі визначення теми дисертаційного дослідження; уміння використання сучасної методології, методик та методів педагогічного дослідження у процесі підготовки дисертаційної роботи, її апробації та у подальшій професійній діяльності; навички критичного аналізу та інтерпретації досліджень у галузі вітчизняної та зарубіжної теорії/історії освіти і педагогіки, синтезу нових ідей; до спілкування з предмету дослідження у межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища; навички оцінки можливостей застосування та можливих ризиків упровадження досягнень історико-педагогічної спадщини/прогресивного зарубіжного досвіду у сучасному вітчизняному освітньому просторі; навички об'єктивної оцінки та науково-грамотного формулювання перспектив подальших досліджень у відповідній галузі наук про освіту;

– загальні компетентності дослідника: володіння професійними мовно-комунікативними вміннями діалогового спілкування українською та англійською мовами з широкою науковою спільнотою, зокрема у межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища, у процесі презентації матеріалів та результатів наукового дослідження у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до вимог стандартів і професійного співтовариства; навички операційної обробки наукових текстів різних жанрів наукового стилю (реферування, анотування, конспектування, редагування, перекладу та ін.); навички моделювання зв'язних наукових текстів різних жанрів (створювати глосарії ключових термінів; готувати наукові статті, тези, доповіді, повідомлення, виступи, наукові звіти, посібники) згідно з

вимогами наукового стилю, у тому числі з використанням інформаційних технологій; навички застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності; уміння запроваджувати актуальні результати наукових досліджень, у тому числі і власних, у навчальний процес вищої школи; вміти розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі вести дискусії за фахом; вміти чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти, проявляти у процесі спілкування розуміння особливостей культур та традицій інших країн і народів.

Таким чином, включення до освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» навчальної дисципліни «Андрагогіка» відіграє важливу роль у формуванні наукового і професійного світогляду, професійно значущих якостей, здібностей, умінь і навичок молодого науковця.

Проведене дослідження дозволило зробити такі **висновки**:

- приєднання України до реалізації принципів Болонської декларації посилює актуальність проблеми андрагогічної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії у галузі освіти, що зумовлене значно зростаючими вимогами до якісних характеристик особистості та діяльності науково-педагогічних працівників, сформованості рефлексивного мислення, інноваційного пошуку, умінь та навичок до самоспрямованого навчання;

- організаційно-педагогічними умовами ефективності андрагогічної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії є: вивчення андрагогічних дисциплін, зокрема, курсу «Андрагогіка», перехід до андрагогічної моделі навчання, створення андрагогічного середовища, застосування андрагогічних технологій і методів навчання;

- результатом андрагогічної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії є набуття ними андрагогічної компетентності, що інтегрує професійні та особистісні якості молодого науковця, спрямовує на оволодіння знаннями та цілеспрямоване їх використання у прогнозуванні, плануванні та реалізації діяльності, активізує його на розвиток особистих здібностей, у прагненні до саморозвитку і самореалізації;

- включення до освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» навчального курсу «Андрагогіка» сприяє набуття ними загальних та фахових компетентностей, зокрема, андрагогічної компетентності з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, забезпечення підготовки кадрів вищої кваліфікації для здійснення науково-дослідницької діяльності, аналітичної роботи, наукового консультування в сфері освіти, а також викладацької роботи, роботи з дорослою аудиторією.

ЛІТЕРАТУРА

- Агапова, О. В., Вершловский, С. Г., Тоскина, Н. А. (2008). *Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых*. СПб: КАРО.
- Антонова, О. Є. (2019). Системний підхід до підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту». В *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Т. 1. – С. 97-100). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Бідюк, Н. М. (2009). *Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика*. Хмельницький: ХмЦНТЕІ
- Дубасенюк, О. А. (Ред.) (2014). *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Зель, І. О. (2009). *Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Черкаси.
- Капченко, Л. М. (Ред.) (2013). *Андрагогічні засади професійного навчання безробітних*. К.: ІПК ДСЗУ.
- Колесникова, И. А., Марон, А. Е., Тонконогая, Е. П. (2003). *Основы андрагогики*. М.: Академия.
- Кошель, Н. Н. (Ред.) (2011). *Модельная программа подготовки андрагогов*. Минск: АПО.
- Кукуев, А. И. (2008). *Андрагогический подход в образовании взрослых*. Ростов н/Д.: Булат.
- Лук'янова, Л. Б. (2014). Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). *Порівняльна професійна педагогіка*, 4 (3), 119–123.
- Мирончук, Н. М., Антонова, О. Є., Янович, Л. М., Васільєва, Л. А. (2016). *Освітня програма: вимоги та методика розроблення: методичні рекомендації*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Огієнко, О. І. (2015). Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 336-342.

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

- Огієнко, О. І. (2017). Формування андрагогічної компетентності вчителя: зарубіжний досвід. *Освіта Сумщини*, 2, 14-18
- Онушкин, В. Г., Огарев, Е. И. (1995). *Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии*. СПб.: Воронеж.
- Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти* (2017). Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Запоріжжя: Запорізький національний університет.
- Раскола, Л. А., Ружицька, О. М., Запорожченко, О. В., Хмарського, В. М. (2016). *Теоретико-методичні засади розроблення освітніх програм*. Одеса: Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова.
- Сітарчук, Р. А., Савельєва, Н. М., Япринець, Т. С. (2016). *Методичні рекомендації до розроблення освітніх програм (до введення стандартів вищої освіти)*. Полтава: ПНПУ.
- Bologna Joint Quality Initiative (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle awards*. Retrieved from http://www.unidue.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning*. London, England: Routledge
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Van-Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2016). *Key competences for adult learning professionals, Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, final report*. Retrieved from: http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010_1168938254.pdf
- Houle, C. (1996). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. London: Cambridge Book Company.
- Knox, A. (1986). *Helping Adults Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1993). *An update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Merriam, Sh. B., Cunningham, Ph. M. (1989). *Handbook of adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Research voor Beleid (2008). *ALPINE – Adult Learning Professionals in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid. Retrieved September 16, 2009, from
- Ziljak, O. (2011). Andragogical profession and andragogical competences - recent research findings. *Andragogy Journal of the Croatian Andragogy Society*, 15 (1), 31-46

Жанна Чернякова

ORCID 0000-0003-4547-9388

DOI 10.24139/978-966-698-308-7/465-491

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ПРОЦЕСІ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Розділ монографії присвячено теоретичному обґрунтуванню процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки. Проаналізовано сутність ключових категорій дослідження «компетентність» та «дослідницька компетентність». На основі теоретичного аналізу наукових досліджень виокремлено та схарактеризовано такі компоненти дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. На прикладі навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») розроблено й теоретично обґрунтовано методу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у процесі докторської підготовки. З'ясовано методологічні підходи та принципи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. Виокремлено та схарактеризовано провідні методи, форми та засоби формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії під час вивчення навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»).

Ключові слова: дослідницька компетентність, майбутні доктори філософії, формування дослідницької компетентності, докторська підготовка, «Academic Writing» («Академічне письмо»).

Chernyakova Zhanna. Formation of research competence of future doctors of philosophy in the process of doctoral training

The section of the monograph is devoted to the theoretical substantiation of the process of formation of research competence future doctors of philosophy in the process of doctoral training. The essence of the notions of key categories of research «competence» and «research competence» has been analyzed. Based on the theoretical analysis of scientific research, the components of research competence of future doctors of philosophy have been identified and characterized; they are the following: cognitive, motivational-value, operational-activity, reflexive. On the example of the discipline «Academic Writing» the method of forming the research competence of future doctors of philosophy in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences in the process of doctoral training has been developed and theoretically substantiated. The methodological approaches and principles of formation of research competence of future doctors of philosophy have been clarified. The leading methods, forms and means of formation of research competence of future doctors of philosophy in the process of teaching the discipline «Academic Writing» have been singled out and characterized.

Key words: research competence, future doctors of philosophy, formation of research competence, doctoral training, «Academic Writing».

Постановка проблеми. На сучасному етапі трансформації національної освітньої системи велика увага приділяється підготовці докторантів, кваліфікація яких на здобуття наукового ступеня оцінюється здатністю інноваційно розв'язувати наукові завдання, які є майбутнім потенціалом для досліджень. Докторські програми вважаються вирішальними для підготовки нового покоління дослідників в сфері вищої освіти та наукових досліджень в єдиному європейському науковому просторі.

На національному рівні вітчизняна система вищої освіти регулюється Законом України «Про вищу освіту» та відповідно до нього з 2014 року розпочато підготовку доктора філософії, що відповідає третьому освітньо-науковому рівню підготовки фахівців з вищої освіти. Згідно з законом доктор філософії є освітнім і водночас першим науковим ступенем, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра.

Отже, ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді (Закон «Про вищу освіту», 2014). Відповідно до Національної рамки кваліфікацій (Постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій, 2011) та закону України «Про освіту» (Закон «Про освіту» 2018) результатом навчання на означеному рівні є здобуття фахівцями теоретичних знань, умінь, навичок для проведення власного наукового дослідження, яке буде мати наукову новизну, теоретичну та практичну значущість.

Майбутні доктори філософії повинні довести свою здатність виконувати оригінальні та незалежні дослідження в рамках наукової дисципліни або міждисциплінарної співпраці. Важливими якостями доктора філософії є індивідуальність, оригінальність, самостійність, автономність і відповідальність під час виконання комплексних проєктів, працювати у команді, комунікабельність. На університетському рівні впроваджуються навчальні дисципліни, курси, модулі, що пропонують вирішувати комплексні проблеми в галузі професійної або дослідницької діяльності, що сприяє глибокому переусвідомленню наявних та створенню нових цілісних знань або професійної практики.

Предметом нашого дослідження є питання формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у процесі докторської підготовки на прикладі навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»). Зазначимо, що дослідницька діяльність в рамках зазначеної дисципліни є однією з найважливіших форм освітнього процесу, сприяє розвитку індивідуальності, творчих здібностей, критичного мислення, передбачає саморозвиток та самовдосконалення особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз наукових джерел з означеної проблеми дозволяє виокремити певні напрями її дослідження: висвітлення сутності компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців (І. Бех, Н. Бібік, О. Бондаревська, О. Глузман, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, О. Онопрієнко, А. Хуторський, В. Шадріков та ін.); вивчення теоретичних засад організації науково-дослідницької діяльності студентів (Б. Андрієвський, М. Князян, О. Крушельницька, А. Мосейчук, А. Сбруєва, В. Сластьонін, І. Солошич, Р. Шишка, А. J. Head, С. Thompson, D. J. Grimes, Н. Stuart, J. Griffiths та ін.); формування дослідницьких умінь залежно від методики й організації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності (О. Абдуліної, Г. Артемчука, І. Драча, М. Князяна, Л. Козак, В. Литовченка, Н. Москалюк, Є. Спіцина та ін.); з'ясування особливостей науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців Я. Болюбаш, Н. Волкова, І. Зязюн, М. Князян, В. Кремень, С. Лукашенко, Л. Султанова, О. Пехота, М. Фалько та ін.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у процесі докторської підготовки на прикладі навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»).

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема, – теоретичних: аналіз наукової літератури, синтез, порівняння, узагальнення практичного досвіду формування дослідницької компетентності; термінологічний аналіз для визначення сутності й змісту ключових дефініцій дослідження; структурно-логічний аналіз

для окреслення змістово-процесуальних засад формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки.

Виклад основного матеріалу

На європейському рівні в лютому 2005 року в Зальцбурзі Європейська університетська асоціація затвердила визначення та опис докторської освіти, що стало відомим як Зальцбурзька декларація. Звіт включає наступне важливе твердження, зокрема, основним компонентом докторської освіти є просування знань шляхом оригінальних досліджень. У той же час визнано, що підготовка докторантів повинна все більше задовольняти потреби ринку зайнятості, який є ширшим, ніж наукові кола (EUA, 2005).

Пізніше у 2007 р. Європейською асоціацією університетів було прийнято спеціальну програму, у якій розроблено стратегії організації та проведення наукових досліджень в університетах, що сприятимуть стимулюванню співробітництва науковців різних країн та об'єднанню наукового потенціалу для створення єдиного європейського наукового простору (European University Association, 2007). Відповідно до стратегії розвитку об'єднаної Європи ключова роль координаторів наукових досліджень належить Європейській дослідницькій раді (European Research Council) та Європейському науковому фонду (European Science Foundation) (European Research Area, 2007).

Пріоритетними для нашого дослідження є такі положення: розвиток наукових досліджень як складової вищої освіти, одночасне формування європейського простору освіти та європейського науково-дослідницького просторів як основи прогресивного суспільства; реорганізація вищої освіти й оновлення освітніх програм для забезпечення інноваційної діяльності; підвищення конкурентоспроможності європейських науково-дослідницьких інститутів завдяки залученню їх до спільної роботи унаслідок інтеграції наукових ресурсів Євросоюзу; поєднання традиційних методів і форм навчання у вищій школі з використанням в організації навчального процесу сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій.

На європейському рівні кваліфікаційні критерії майбутніх докторів філософії визначаються Європейською кваліфікаційною системою (ЄКК), в якій проголошено, що результатом навчання є

набута інноваційна, автономна та цілісна професійна доброчесність, розвиток нових ідей у контексті дослідження та науки.

1. Аналіз сутності ключових категорій дослідження «компетентність» та «дослідницька компетентність»

У рамках нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути трактування сутності понять «компетентність» та «дослідницька компетентність». Так, у науково-педагогічній літературі існує велика кількість визначення сутності поняття «компетентність». Зазначений феномен став предметом вивчення вітчизняних та закордонних дослідників, зокрема, Л. Авдєєвої, А. Андрєєва, Є. Зеєра, Г. Коджаспирової, А. Коджаспирова, І. Кубенка, О. Овчарук, Г. Селевка, Е. Едмунда, Е. Шорта та ін.

У Законі України «Про вищу освіту» сутність поняття «компетентність» розглядається як динамічна комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які визначають здатність успішно здійснювати професійну та навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту». Зі змінами та доповненнями. 2014).

У «Національному освітньому глосарію: вища освіта» дефініцію поняття «компетентність» трактують як комбінацію знань, умінь, цінностей, інших професійних якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою (Бабин, Болюбаш, Гармаш, 2011).

Утім у дослідженнях комісії Ради Європи сутність поняття «компетентність» визначається як уміння, кваліфікації, уявлення, або опорні знання, які є ключовими у професійній діяльності і використовуються у нових ситуаціях (Key Competencies, 2002, р. 13-21).

Фахівці Департаменту стандартів навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) вважають, що компетентність є спроможністю особистості виконувати завдання на висококваліфікованому рівні у певному виді діяльності, та складається зі знань, умінь і навичок (Spector, 2012, р. 1-3).

Дослідниця Т.В. Боровікова зазначає, що «компетентність формується в діяльності та завжди розкривається за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості». На думку автора, «компетентність складається з наступних компонентів: знання, вміння (кваліфікації), ціннісне ставлення до діяльності, особистісні якості, такі

як професійна мобільність, аналітичні здібності, комунікативність, вміння працювати в команді» (Боровікова, с. 24).

Таким чином, ми можемо констатувати той факт, що теоретичний аналіз сутності терміну «компетентність» дозволяє застосовувати його визначення щодо здійсненої діяльності, кваліфікації, виду професійної підготовки та зводиться до суми знань, умінь і навичок, набутих у освітньому процесі, набору особистісних характеристик з наявністю певних особистісних якостей.

Відповідно до логіки нашого наукового дослідження схарактеризуємо сутність поняття «дослідницька компетентність». Вітчизняні та зарубіжні дослідники (С. Абакумова, Л. Абдулова, С. Вітвицька, М. Головань, Л. Казаріна, А. Мітяєва, Е. Михайлівська, С. Сисоєва, А. Хуторський, В. Яценко та інші) приділяють значну увагу розгляду зазначеного освітнього феномену.

На думку А. Хуторського, дослідницька компетентність визначається як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, під якою слід розуміти знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які він повинен опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації (Хуторський, с. 237).

Науковці С. О. Сисоєва, Л. В. Козак трактують дослідницьку компетентність як інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності (Сисоєва, с. 10).

Слушною є думка дослідниці Т.В. Боровікової щодо взаємозв'язку загальнокультурних компетенцій і професійних, які наповнюють змістом дослідницьку компетентність. Акцентується увага, що загальнокультурні компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності, а професійні змінюються залежно від напрямку підготовки і включають в себе готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю (Боровікова, с. 25).

Ми підтримуємо та покладаємось на визначення поняття «дослідницька компетентність», дане Н. Едвардсом, С. Осиповою та

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

іншими, які звертають увагу на перетворювальний характер дослідницької компетентності та представляють її як інтегровану особисту якість. Це виражається як готовність та здатність самостійно опановувати та отримувати системи нових знань, як результат перенесення смислового контексту діяльності, з функціонального на перетворюючий, на основі вже наявних знань, умінь, навичок та способів діяльності (Едвардс, Осипова, 2011).

На основі аналізу та порівняння наукових досліджень з означеної проблеми спробуємо узагальнити наукові підходи щодо визначення сутності поняття «дослідницька компетентність» в Таблиці 1.

Таблиця 1.

**Аналіз наукових підходів щодо визначення сутності поняття
«дослідницька компетентність»**

Науковий підхід	Автор підходу	Сутнісні характеристики поняття «дослідницька компетентність»
Компетентнісний підхід	М.Головань, І. Зимня, А. Карпов, В.Коваль, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Степко, Ю. Татур,	– інтегральна характеристика особистості; перетворювальний характер; – особистісна якість, що виражається у готовності та здатності самостійно засвоювати та отримувати системи нових знань у результаті переносу смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального
Процесуально-технологічний підхід	А.Хуторський, М. Архипова	– володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, яка є результатом пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, якими вона повинна володіти, щоб здійснювати дослідницьку діяльність; мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації
Функціонально-діяльнісний підхід	А. Маркова, В. Шадріков, І. Никанорова	– адаптаційні здатності до умов багато рольової дослідницької діяльності; – здатність її проектувати та здійснювати; – здатність до особистісної та професійної самореалізації
Системний підхід	Л. Голуб, В. Лазарев, Т. Смоліна	– невід’ємний компонент загальної та професійної освіченості; – характеристика педагога, яка означає володіння вміннями та засобами дослідницької діяльності на рівні

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

		технології з метою пошуку знань для вирішення навчальних проблем, організації навчального процесу
Ціннісно-діяльнісний підхід	Т. Боровікова	– особистісна характеристика дослідника, яка формується в діяльності та завжди виявляється за умови ціннісного відношення до діяльності, особистісної зацікавленості
Знанево-операційний підхід	В. Введенський, М. Данилов, Є. Зеєр, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Є. Шашенкова	– сукупність знань і умінь, необхідних для здійснення дослідницької діяльності; – володіння особистістю академічно та практично зорієнтованою професійно значущою інформацією, комплексами науково-дослідницьких і рефлексивних дій
Дослідницький підхід	Д. Ельконін, А. Карпов, І. Кон, Б. Липський, Г. Трошева	– забезпечує перехід на новий зміст освіти; – забезпечує переорієнтацію освіти на основі цілісної культури; – сприяє гуманітаризації та гуманізації вищої освіти

Таким чином, теоретичний аналіз наукових підходів дозволяє узагальнити визначення сутності категорії «дослідницька компетентність» як інтегральної характеристики особистості, що полягає в готовності і здатності самостійно засвоювати і отримувати системи нових знань у результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на наявних знаннях, уміннях, навичках та способах діяльності.

Ураховуючи різноманітність наукових підходів до визначення сутності поняття «дослідницька компетентність», стає можливим виокремлення його специфічних характеристик: метапредметність (набутий досвід дослідницької діяльності в процесі навчання), інтеграційність (наявність особистісних якостей, дослідницьких, комунікаційних умінь тощо), інноваційність (застосування креативних здібностей, творчого мислення, інноваційних методів і форм), прогностичність (прогнозування освітнього результату на основі аналітичного мислення, сприйняття та здатності виділяти головне), індивідуальність (наявність особистісних якостей, досвіду дослідницької діяльності).

Відтак, на основі аналізу різних наукових підходів щодо визначення сутності категорії «дослідницька компетентність» можливо

з'ясувати роль дослідницької компетентності в процесі докторської підготовки, а саме, сприяння підвищенню мотивації та активізації ефективного використання набутого досвіду дослідницької діяльності у професійній сфері (пошук, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення отриманої інформації з різних наукових джерел з теми наукового дослідження, вивчення зарубіжних джерел, участь у міжнародних конференціях та публікація матеріалів власного дослідження за кордоном, дотримання норм академічної доброчесності, що забезпечить входження в європейську наукову спільноту); ефективне опанування методами наукового пізнання у процесі дослідницької діяльності для розв'язання творчих завдань в процесі вивчення навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»); забезпечення самореалізації майбутніх докторів філософії з метою розкриття їхнього наукового та творчого потенціалу.

Варто зауважити, що закордонним науковцем М. Хейлі, враховуючи дослідницький підхід, запропоновано наступні моделі поєднання навчання і досліджень, а саме, навчання, що базується на дослідженнях (Research-based learning); навчання, зорієнтоване на дослідження (Research-oriented learning); навчання, що базується на інформуванні про дослідження (Research-led learning); навчання, що базується на науковому керівництві (Research-tutored learning) (Healey, 2005).

У контексті нашого дослідження ми враховували та поєднували зазначені моделі в навчальному процесі викладання курсу «Academic Writing» («Академічне письмо»). Формування дослідницької компетентності майбутніх докторантів передбачає ознайомлення з цінностями, практичними та етичними нормами обраної сфери знань, розвиток критичного та аналітичного мислення; оволодіння методами і прийомами проведення досліджень та оцінка їх результатів як у дослідницькій, так і професійній діяльності.

Відповідно до логіки наукового дослідження необхідно з'ясувати структуру дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. На думку А. Карпова, під структурними компонентами дослідницької компетентності розуміється готовність до самостійного вирішення завдання в межах дослідницької діяльності, що призводить до досягнення конкретного результату відповідно до вимог професійного стандарту (Карпов, с. 21).

✓ *Характеристика структурних компонентів дослідницької компетентності*

У науково-педагогічній літературі існують різні наукові підходи вітчизняних та зарубіжних учених щодо визначення структурних компонентів дослідницької компетентності. В результаті аналізу, синтезу, порівняння, наукових досліджень представимо узагальнені структурні компоненти дослідницької компетентності у Таблиці 2.

Таблиця 2.

Структурні компоненти дослідницької компетентності

Автор	Назва структурного компоненту
Т. Гладюк	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний
М. Золочевська	функціонально-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, змістово-практичний, функціонально-рефлексивний
Е. Луговська	когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, рефлексивний
М. Князян	мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий, оцінювально-рефлексивний
М. Михаськова	ціннісно-орієнтаційний, когнітивний, практично-творчий
Ю. Шапран	ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний
О. Шестоपालюк	ціннісно-мотиваційний, когнітивний, особистісний, поведінковий

Таким чином, на основі теоретичного аналізу виділяємо структурні компоненти дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в процесі вивчення навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»): когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, які представлено в Таблиці 3.

Таблиця 3.

Структурні компоненти дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії

Назва структурного компонента	Характеристика структурного компонента дослідницької компетентності
1. Когнітивний компонент	Відбиває систему знань, яка забезпечує здатність докторантів самостійно проводити науковий пошук, систематизувати, аналізувати, необхідну

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

	інформацію та опанувати методологічний апарат дослідження
2. Мотиваційно-ціннісний компонент	Включає мотиви, цілі, потребу в науково-дослідницькій діяльності, самовдосконаленні, саморозвитку, позитивне ставлення до науково-дослідницької діяльності, внутрішньої готовності до її здійснення, встановлення її значущості і важливості у професійній діяльності
3. Операційно-діяльнісний компонент	Передбачає готовність особистості застосовувати засвоєні знання, уміння та навички у своїй практичній діяльності в конкретних умовах відповідно до норм і технологій наукової творчості
4. Рефлексивний компонент	Врахування здатності до рефлексії власної аналітичної діяльності, що передбачає самоаналіз та самооцінку своєї діяльності та її результатів, усвідомлення та оцінювання ступеню реалізації запланованих цілей діяльності

Проаналізуємо змістову складову кожного зазначеного компонента. Когнітивний компонент дослідницької компетентності проявляється через здатність майбутніх докторів філософії самостійно організовувати та проводити науковий пошук, систематизувати, аналізувати необхідну інформацію; володіти методологічним апаратом наукового дослідження; здатність використовувати на практиці закономірності, принципи наукової діяльності, міждисциплінарні знання для розв'язання конкретних науково-дослідницьких завдань; усвідомлено опрацьовувати та застосовувати отриману наукову інформацію з різних іноземних джерел. Водночас докторанти демонструють такі особистісні якості, як умотивованість, самостійність, ініціативність, усвідомленість, дослідницька активність, креативність до розв'язання конкретних науково-дослідницьких завдань.

Ключовим елементом когнітивного компоненту є формування наукового мислення, що відтворює специфіку об'єкта пізнання і спрямованість розумових операцій на вирішення проблем, визначення цілі дослідження, гіпотези, що ґрунтується на теоретичних або експериментальних дослідженнях та обов'язково містить нові ідеї; розробка методики дослідження; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків.

Отже, когнітивний компонент дослідницької компетентності включає знання інтегративного характеру, а саме, фахові, науково-

дослідницькі та методологічні. Названий компонент забезпечує набуття докторантами професійних знань та досвіду, розвиток критичного мислення, організаторських, комунікативних здібностей, умінь співпрацювати у команді.

Наступний мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії включає мотиви, цілі, потребу в науково-дослідницькій діяльності, самовдосконаленні, саморозвитку.

У наукових працях дослідниця О. Зуєва аналізує мотив як внутрішнє спонукання особистості до певного виду діяльності, пов'язане із задоволенням визначених потреб. Вона вважає, що потреба, як внутрішній чинник активності особистості стимулює виявлення інтересу до отримання освіти та процесу самовдосконалення (Зуєва, 2004).

Дослідниця К. Султанова мотиваційно-ціннісний компонент розглядає як процес формування таких мотивів, як позитивного ставлення до науково-дослідницької діяльності, внутрішньої готовності до її здійснення, встановлення на її значущість і важливість у професійній підготовці (Султанова, 2004).

На думку О. Прохорової, означений компонент є мотиваційно-ціннісним, оскільки він відображає, перш за все, ціннісні орієнтації особистості, прагнення до морального самовдосконалення, позитивну установку на різні види соціально значущої активності. Складовими компонента є професійні ціннісні орієнтації, стійкі мотиви та установки на професійне самовдосконалення, формування світогляду та мотивації, цінність досягнення істини в процесі наукового дослідження, діяльнісний характер дослідження, комунікація в науково-дослідницькому середовищі, продуктивність дослідницької діяльності (Прохорова, 2011).

Провідною основою мотиваційно-ціннісного компоненту є, з одного боку, глибоке усвідомлення та розуміння майбутніми докторами філософії значущості знань про науково-дослідницьку діяльність, сформованість позитивного мотиву для її виконання, а з іншого, наявність особистісної потреби та інтересу до заняття науково-дослідницькою діяльністю та її реалізація, результатом якого є освітній науковий продукт.

Аналіз науково-педагогічної літератури надає змогу виокремити

основні мотиви, а саме, внутрішні (стійкий інтерес до процесу дослідження, прагнення оволодіти знаннями, проникнути в сутність явищ навколишнього світу; виявлення інтелектуальної активності; мотиви прояву творчих якостей мислення: гнучкості, оригінальності, прагнення до творчої самореалізації; мотиви внутрішнього самовдосконалення та саморозвитку) та зовнішні (розуміння значення здобутого в процесі науково-дослідницької діяльності досвіду для майбутньої професійної діяльності; мотиви обов'язку та відповідальності перед тими, хто покладає надії та сподівання; потяг до лідерства (Князян, 2006).

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент майбутніх докторів філософії передбачає наявність стійкого дослідницького інтересу, прояву провідних мотивів пізнавальної діяльності та систем ціннісних орієнтацій.

Наступний операційно-діяльнісний компонент дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії передбачає готовність застосовувати засвоєнні знання, уміння та навички у своїй практичній діяльності. Він формується в реальній дослідницькій діяльності, яка здійснюється в конкретних умовах відповідно до норм і технологій наукової творчості, сприяє імплементації теоретичних та емпіричних методів дослідження. Цей компонент проявляється в таких якостях особистості, як уважність, вдумливість, старанність, ерудованість.

Предметом вивчення низки вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Андрєєв, І. Зимня, І. Коваленко, Н. Кузьміна та ін.) стала класифікація дослідницьких умінь, під якими розуміють сукупність систематизованих знань, умінь і навичок особистості, а також її поглядів і переконань.

У нашому науковому дослідженні ми спираємося на класифікацію дослідницьких умінь, які представлено дослідницею І Зимньою. Відповідно до цієї класифікації її складовими компонентами є:

- інтелектуально-дослідницькі (уміння аналізувати, співвідносити та порівнювати факти, явища, концепції, думки; уміння бачити проблему, виділяти головне; уміння виділяти протиріччя й формулювати проблему; уміння поставити мету, визначити завдання дослідження; уміння критично аналізувати дані, давати їм оцінку; аргументувати своє відношення до питань, що вивчаються; уміння визначити методологічні підходи до дослідження);

- інформаційно-рецептивні (уміння спостерігати, збирати й обробляти дані; уміння систематизувати та класифікувати факти і явища; отримувати відомості, інтерпретувати їх; працювати з науковою інформацією тощо);
- продуктивні (проводити експеримент; виконувати практичну частину дослідження в певній послідовності; використовувати методи емпіричного та теоретичного дослідження; здійснювати бібліографічний пошук, узагальнювати дані; аналізувати хід і результати дослідження; обґрунтовувати та відстоювати результати дослідження в процесі виступу; складати тези, писати статті; готувати реферати, доповіді, повідомлення (Зимня, 2010).

Рефлексивний компонент дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії потребує врахування здатності до рефлексії власної аналітичної діяльності. Це передбачає самоаналіз та самооцінку своєї діяльності та її результатів, усвідомлення та оцінювання ступеню реалізації запланованих цілей діяльності. Визначений компонент сприяє розвитку здібностей докторантів до самовизначення та цілепокладання, визначає готовність та здатність особистості до самовдосконалення та саморозвитку у професійній діяльності (готовність та здатність самостійно навчатися, вести науково-дослідницький пошук, оцінювати власну активність у процесі аналітичної діяльності тощо).

Рефлексивний компонент з'ясовує рівень розвитку самооцінки, усвідомлення власної значущості від інших людей, відповідальності за результати своєї професійної діяльності. Умовою ефективного формування рефлексивного компоненту є внутрішня активність майбутнього докторанта, яка спрямована на самоконтроль, самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення особистості.

У контексті наукового дослідження щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії виокремлено такі структурні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Модернізація освітнього процесу вимагає перебудови дидактичного процесу, перегляду та оновлення навчальних програм, підходів щодо викладання, застосування інноваційних педагогічних технологій, методів, форм навчання, зокрема, використання інформаційних технологій, дистанційного навчання, що є актуальним в освітньому середовищі сьогодення.

✓ *Обґрунтування методики формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії*

Визначення теоретичних засад наукового дослідження надало змогу схарактеризувати методика формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки на прикладі навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») (Chernyakova, 2020).

В основу запропонованої методики формування дослідницької компетентності покладено провідні педагогічні та філософські підходи щодо організації освітнього процесу, а саме, системний, синергетичний, інформаційний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований.

У контексті дослідження застосування системного підходу дозволяє враховувати та використовувати наступні аспекти, зокрема, виявлення елементів, з яких складається педагогічна система формування дослідницької компетентності майбутніх докторантів; визначення внутрішніх зв'язків між елементами системи; виокремлення основних функцій та окремих компонентів; виокремлення цілей; встановлення комунікативних зв'язків педагогічної системи з іншими об'єктами навколишнього середовища; з'ясування стану її функціонування та перспектив подальшого розвитку тощо.

Значущість системного підходу щодо формування дослідницької компетентності зумовлена тим, що процес її формування представляє собою цілісну систему, що включає різні компоненти, з одного боку, а з іншого, ефективність процесу залежить від взаємодії з іншими системами, що забезпечують освітній процес у закладах вищої освіти. Отже, системний підхід передбачає розкриття цілісності процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, виявлення його складних зв'язків і взаємодії.

Розгляд системного підходу потребує врахування елементів синергетичного підходу як напряду методології дослідження. В дослідженні виокремлено структурні компоненти формування дослідницької компетентності, які представляють собою системи синергетичного характеру. Саме застосування елементів синергетичного підходу є те, що вони забезпечують сприйняття майбутнього докторанта як «відкритої системи», яка перебуває в стані

відносною рівноваги та має потенційні можливості для саморозвитку та самовдосконалення. Крім того, стимулює докторантів до активного пошуку шляхів розв'язання досліджуваної проблеми, який характеризується високим ступенем самостійності та самоорганізації.

Майбутні доктори філософії не стільки орієнтовані на створення універсальних світоглядних засад, скільки на розв'язання вузьких науково-дослідницьких завдань. На нашу думку, в системному та синергетичному підходах закладено можливості діалогу, співпраці, креативності, індивідуального шляху розвитку майбутнього науковця як набуття нової системної якості особистості.

Важливого значення в процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії набуває актуалізація інформаційного підходу, що зумовлено інформатизацією суспільства, стрімким розвитком інформаційної техніки та технологій. Сутність зазначеного підходу полягає в тому, що при вивченні об'єкта, процесу чи явища в природі або суспільстві розкриваються наступні характеристики:

- інформація є універсальною, фундаментальною категорією;
- практично всі процеси та явища мають інформаційну основу;
- інформація є носієм змісту всіх процесів, що відбуваються в природі та суспільстві;
- всі наявні в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер (Інформаційний підхід, 2018).

В межах нашого дослідження інформаційний підхід є одним із ключових, оскільки пов'язаний з аналізом інформації та оперуванням різними видами інформаційних процесів: цілеспрямованим пошуком, збором, аналізом, синтезом, порівнянням, якісно-змістовим перетворенням інформації та продуктивним її використанням для розв'язання науково-дослідницьких завдань в обраній сфері.

Застосування інформаційного підходу передбачає ретельний вибір комплексу методів, засобів, прийомів навчання для розкриття науково-дослідницьких здібностей майбутніх докторантів у процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»), що забезпечить формування дослідницької компетентності.

У контексті розв'язання проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх докторантів компетентнісний підхід є одним

із значущих концептуальних положень щодо оновлення змісту освітньо-професійних програм з відповідної спеціальності. Ми цілком погоджуємося з думкою дослідниці О. Пометун щодо визначення сутності поняття «компетентнісний підхід», який трактується як «спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості» (Пометун, 2005).

Наголосимо, що ключові компетентності включають в себе вміння самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію, класифікувати, порівнювати, визначати спільні риси та розбіжності у досліджуваній проблемі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументовано висловлювати свої думки, вміння відстоювати свою позицію, критично та логічно мислити тощо.

Таким чином, дослідницька компетентність значною мірою впливає на характер професійної діяльності майбутнього доктора філософії, сприяє подальшому професійному зростанню, самореалізації та уможливорює розв'язання дослідницьких і професійних завдань.

У контексті дослідження акцентуємо увагу на тому, що актуалізується діяльнісний підхід щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторантів в процесі вивчення означеної навчальної дисципліни, оскільки отримані попередні теоретичні знання безпосередньо пов'язуються з практичними навичками та вміннями їх застосовувати. Діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності спрямований не лише на засвоєння знань, але і на способи цього засвоєння, на способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу докторанта.

Діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності в процесі вивчення навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») передбачає розв'язання науково-дослідницьких завдань, розвиток діяльнісних здібностей особистості, що дозволяє самостійно добирати методи, форми та засоби навчання з метою отримання нових знань, наукових фактів, законів, теорій. У процесі викладання навчальної дисципліни відбувається організація таких видів діяльності як створення знань, розпізнавання ситуації та відтворення ситуації, пов'язаної із цим знанням.

Доцільно наголосити, що діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності надає можливість ефективно засвоювати знання, формувати вміння самостійно та грамотно планувати свою науково-дослідницьку діяльність в обраній сфері.

Зауважимо, що особистісно-орієнтований підхід в процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії спрямований на розкриття наукового потенціалу кожного учасника освітнього процесу, властивостей його мислення, а саме, критичного, врахування індивідуальних (особистісних) потреб.

Відповідно до особистісно-орієнтованого підходу центром навчання стає особистість як суб'єкт педагогічних впливів. Тому головним при цьому є врахування провідної мотивації особистості, інтеграція особистісних показників і професійної готовності в процесі навчання майбутніх докторантів.

Сутнісними характеристиками особистісно-орієнтованого навчання вважаємо діагностувально-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діялісно-комунікативну активність докторантів; проектування індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; врахування вибору змісту, методів, стимулів навчання та системи оцінювання особистісних потреб; гуманне та партнерське суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників освітнього процесу.

Відтак, значущість особистісно-орієнтованого підходу у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії вбачаємо в потребі формування особистих аналітичних здатностей, які потребують цілеспрямованого розвитку з урахуванням індивідуальних особистісних характеристик.

У контексті вищевикладених методичних підходів убачаємо доцільним виокремити провідні принципи формування дослідницької компетентності, а саме:

- *принцип науковості* характеризує відповідність змісту підготовки майбутніх докторів філософії рівню сучасної науки (зв'язок між змістом науки та навчальної дисципліни; формування наукового світогляду; наукових підходів до вирішення дослідницьких завдань; використання відповідної методології при проведенні досліджень; володіння та коректне застосування методів);

- *принцип системності й послідовності* представляє підготовку майбутніх докторів філософії як систему певної цілісності та складності, передбачає пошук та встановлення зв'язків, цілісності, зіставлення властивостей та розбіжностей, сприяє оволодінню науковими знаннями, уміннями та навичками у певному порядку та допускає логічну обґрунтованість вивчення подальшого навчального матеріалу;

- *принцип інтеграції* спрямований на формування цілісних знань, інтегративних умінь у майбутніх докторантів за допомогою організації навчального процесу на основі інтеграції навчальної, науково-практичної діяльності;

- *принцип зв'язку навчання з життям* узгоджується з концепцією інформатизації освіти та сприяє активізації використання інформаційних засобів, підкріпленням теоретичного матеріалу прикладами та ситуаціями з реального життя, вивчення сучасних наукових теорій, концепцій, визначення перспектив розвитку науки; розкриття практичної значущості знань та застосування їх у практичній діяльності; розв'язання проблемно-пошукових та дослідницьких завдань;

- *принцип свідомості та активності в навчанні* передбачає активізацію діяльності майбутніх докторів філософії щодо засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками, усвідомлення цілей навчальної та самостійної діяльності, планування та організація власної діяльності, розв'язання наукових завдань та шляхів їх вирішення;

- *принцип професійної спрямованості* орієнтує майбутніх докторів філософії на подальшу професійну та наукову діяльність, використання комплексу науково-дослідницьких завдань, розвиток системи мотивів, які спонукають особистість до виконання професійних завдань і саморозвитку. Як слушно зауважує Л. Шевченко, результатом професійної спрямованості є формування системи ціннісних мотивів, що спонукають особистість до засвоєння професійних знань, умінь і навичок та способів їх творчого використання на практиці (Шевченко, 2007);

- *принцип варіативності* передбачає зміну умови, порядку дій або результату завдання, при якому посилюється пізнавальна здатність особистості, створюються додаткові умови для самостійних дій;

- *принцип індивідуалізації* спрямований на організацію дослідницької діяльності в умовах інтелектуальної співтворчості в межах загальних цілей, завдань і змісту з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей майбутніх докторів філософії;
- *принцип самореалізації* сприяє самостійному набуттю знань, умінь та навичок у процесі формування дослідницької компетентності, їх самостійного поглиблення та розширення, залучення майбутніх докторантів до виконання дослідницьких завдань;
- *принцип інтерактивності* передбачає активне виконання дослідницької діяльності шляхом забезпечення взаємодії майбутніх докторантів, що надає можливість кожному учаснику освітнього процесу отримати нові знання, уміння і навички; реалізація принципу відбувається за умов організації викладачем спільної діяльності докторантів (робота в парах, мікрогрупах) для розв'язання поставлених проблемних завдань;
- *принцип неперервності* забезпечує орієнтацію на дослідницьку діяльність протягом життя шляхом самовдосконалення та самоосвіти, подальшого формування дослідницької компетентності.

Враховуючи сьгоднішні виклики та умови, в яких перебувають суспільства всіх країн світу, поширення інформаційних технологій, дистанційного навчання особливої значущості набувають інноваційні принципи, зокрема, вільного доступу до освітніх ресурсів, інтеграції освітніх ресурсів, глобалізації знань, WEB-мультимедіа подання навчальних матеріалів, багатомовності в процесі навчання, формування соціально-інформаційної особистості.

Методика формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») потребує використання як традиційних, так і інноваційних методів: бесіда, розповідь, пояснення, демонстрація, ілюстрація, проблемного викладу, «мозковий штурм», аналогії, «коло ідей», рольові ігри, метод проєктів, кейс-метод.

У контексті дослідження виокремлюємо такі форми реалізації запропонованої методики: проблемні лекції, семінари, майстер-класи, проєкти, науково-практичні конференції, вебінари. До засобів навчання відносимо: технічні засоби, ресурси мережі інтернет, освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології (платформи Zoom, Moodle).

Курс навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») починається з лекції на тему «Підходи до критичного письма та читання. Академічна англійська: особливості академічного читання та письма», яку проводимо із застосуванням мультимедійних засобів. Докторантам було запропоновано переглянути відео на англійській мові з подальшим виконанням низки проблемних завдань, що включали парну роботу та роботу в мікрогрупах, наприкінці проблемної лекції необхідно було визначити та записати ключові особливості ефективного академічного письма.

Схарактеризуємо застосування зазначених провідних методів у процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») для майбутніх докторів філософії. Так, наприклад, метод рольової гри використовувався для проведення умовної міжнародної наукової конференції та презентації усної доповіді з проблеми власного наукового дослідження. Підготовка відбувалася заздалегідь, докторантам пропонувалася тема для обговорення, розподіляли ролі між учасниками (наприклад, ведучий, науковці, експерти, аспіранти). Проте самостійно докторанти готували мультимедійні презентації та наукові доповіді для представлення на конференцію.

Вищезазначений метод застосовували при вивченні тем: «Міжнародні конференції, зустрічі, дискусії. Написання електронних повідомлень, листів академічного характеру» (тема 6); «Питання професійного та академічного характеру. Професійні усні доповіді (монологи з широкого кола тем, пов'язаних з освітніми проблемами в європейському науковому освітньому просторі) на основі прочитаної фахової літератури на англійській мові» (тема 7).

Використання методу проєктів у процесі навчання забезпечує інтегрування предметних дисциплін, сприяє розвитку пізнавальних, творчих здатностей особистості, критичного мислення, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Метод проєктів ґрунтується на взаємодії та співробітництві учасників у ході освітнього процесу, сприяє розвитку різних якостей особистості – як автономної, так і соціально-активної особистості, здатної взаємодіяти в групі, нести відповідальність за прийняте рішення. Наприклад, під час вивчення тем «Ознайомлення з

грантовими проектами, заходами в сфері освіти в рамках програми Європейського Союзу Еразмус + в Україні», «Заповнення заяви для участі у міжнародній конференції; особливості підготовки доповіді з фаху з використанням академічної лексики, прийнятій в європейському науковому просторі» докторантам пропонувалося знайти необхідну інформацію з теми, підготувати в мікрогрупах презентації та доповіді. Відтак, метод проектів сприяє розвитку критичного читання та мислення, самостійності, вмінню працювати в колективі, формує почуття відповідальності кожного докторанта.

Метод «мозкового штурму» було використано на початку практично кожного заняття навчальної дисципліни з метою стимулювання творчої активності та отримання різноманітних варіантів розв'язання конкретної проблеми, обговорювалися найбільш раціональні ідеї для подальшої роботи.

Корисним для формування дослідницької компетентності є метод «Коло ідей», який доцільно використовувати під час обговорення суперечливих питань або виступів доповідачів від мікрогруп. Перевагою цього методу є залучення всіх учасників освітнього процесу до обговорення поставленого дискусійного питання, спочатку в мікрогрупах з метою створення ідей, потім перед групою. Зазначений метод сприяє розвитку умінь визначати життєві цінності та мету, приймати правильні рішення, використовувати різні методи пізнання, умінь самостійно шукати, добирати, аналізувати й відтворювати інформацію, критично мислити, навичок роботи в групі, культури мислення, вміннь виконувати різні ролі й функції в колективі. Цей метод набув активізації під час вивчення наступних тем: «Академічна культура та добродієність: європейський кодекс честі науковця», «Передача та обмін науковою інформацією на основі читання текстів з фаху. Стратегії та принципи читання: коментування академічного тексту», «Заповнення заяви для участі у міжнародній конференції; особливості підготовки доповіді з фаху з використанням академічної лексики, прийнятій в європейському науковому просторі».

Ефективним у формування дослідницької компетентності, на нашу думку, є кейс-метод, який ґрунтується на розборі практичної ситуації та передбачає аналіз даних, виявлення ключових проблем, генерування альтернативних шляхів їх розв'язання та вибір

оптимального рішення і програми дій. Сутність кейс-методу полягає в самостійній дослідницькій діяльності докторантів у штучно створеному професійному середовищі, яке надає змогу поєднати теоретичну підготовку та практичні вміння, які є необхідними для дослідницької діяльності в обраній науковій галузі.

Важливе місце у використанні методу-кейсів займають ситуативні вправи на прийняття рішення, що сприяє розвитку критичного мислення, спонукає до аналізу проблеми та пошуку оптимального шляху її вирішення, презентації результатів її пошуку. Наприклад, у процесі вивчення навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») використовували «мікрОВикладання», що є різновидом рольової гри та спрямоване на досягнення конкретної мети, а саме, на творче застосування здобутих знань, відпрацювання навичок комунікації, демонстрацію різних методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Важливу роль у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії відіграє розроблений електронно-методичний курс навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»), поміщений на платформі Moodle, використання якого сприяє опануванню докторантами теоретичних знань з організації наукових досліджень, включає обговорення проблемних запитань, перегляд навчальних відеофільмів з виконанням проблемних завдань та подальшим обговоренням, створення аспірантами власних презентацій із обраної теми наукового дослідження, методичні вказівки щодо виконання практичних і самостійних робіт, тестових завдань для оцінювання та контролю знань.

Вважаємо за доцільне зазначити, що використання платформи Moodle в процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») має певні переваги: викладач має можливість особистісного комфортного спілкування у зручній для кожного час; докторанти можуть отримати порівняно більші обсяги інформації в коротші строки; вибрати власний ритм і режим отримання знань; індивідуалізація навчання, що надає змогу кожному докторанту узгодити навчання з власними потребами; доступність, що передбачає вільний доступ до навчальних матеріалів; гнучкість, яка надає можливість викладати матеріал відповідно до рівня

підготовки та базових знань докторантів; створення форуму для обміну інформацією, відповідаючи на запитання один одного.

Сервіс розсилки системи онлайн навчання дозволяє оперативно інформувати всіх учасників навчального процесу про поточні події. Форум надає можливість його учасникам організувати обговорення наукових нагальних проблем в онлайн режимі. Таким чином, електронно-методичний курс навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») є важливим засобом відкритого інформаційного освітнього середовища, який виступає підґрунтям для успішної навчальної діяльності й орієнтований на формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Таким чином, ефективне застосування інформаційно-комунікативних технологій сприяє формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, оскільки вони виступають засобом навчання, предметом вивчення та інструментом її формування.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Узагальнюючи вищезазначене наголосимо, що в контексті нашого дослідження:

- проаналізовано сутність ключових категорій дослідження «компетентність», «дослідницька компетентність» в наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних науковців, спираючись на різні наукові підходи;
- на основі теоретичного аналізу наукових досліджень встановлено, що дослідницька компетентність – це знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які він повинен опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації;
- виокремлено та схарактеризовано наступні структурні компоненти дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний;
- розроблено й теоретично обґрунтовано методику формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у процесі

докторської підготовки на прикладі навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо»);

- методологічною основою формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії визначено наступні методологічні підходи: системний, синергетичний, інформаційний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та принципи: науковості, системності і послідовності, зв'язку з життям, свідомості та активності, професійної спрямованості, варіативності, індивідуалізації, самореалізації, інтерактивності, неперервності;

- виокремлено та схарактеризовано провідні методи (бесіда, розповідь, пояснення, демонстрація, ілюстрація, проблемного викладу, «мозковий штурм», аналогії, «коло ідей», рольові ігри, метод проєктів, кейс-метод); форми (проблемні лекції, семінари, майстер-класи, проєкти, науково-практичні конференції, вебінари.) та засоби (технічні засоби, ресурси мережі інтернет, освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології) формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Вважаємо, що перспективним напрямом подальшого наукового розгляду є імплементація інноваційних форм дистанційного навчання, що є викликом сьогодення, удосконалення системи моніторингу та забезпечення ефективності консультаційно-методичного супроводу докторської підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабин, І., Болюбаш, Я., Гармаш, А. (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. К.: ТОВ Вид. дім «Плеяди».
- Боровикова, Т. (2010). Развитие профессиональной компетенции руководителей образовательных учреждений в системе муниципального управления образованием. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – Челябинск, ЧГПУ, №5, 20–28.
- Верховна Рада України. (2014, липень 01). Закон № 1556-VII «Про вищу освіту». Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Кабінет Міністрів України. (2011, листопад 23). Постанова № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
- Верховна Рада України. (2017, вересень 05). Закон № 2145-VIII «Про освіту». Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: Квітень, 23, 2018
- Гладюк, Т. (2006). Природничо-наукова компетентність майбутніх вчителів початкових класів. Професійні компетенції та компетентності вчителя : *матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка*, 152–155.

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

- Закон України «Про вищу освіту». Зі змінами та доповненнями. 2014. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Зимняя, И. А. (2010) Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. М. : ИЦПКПС,
- Зуева, О. А. (2004). Формирование мотивации самообразования у студентов в системе высшего профессионального образования. (дисс. канд. пед. наук). В. Інформаційний підхід. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
- Карпов, А. О. (2011). Исследовательское образование : ключевые концепты *Педагогика*. 3, 20–30.
- Золочевська, М. В. (2009). Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики. Харків.
- Князян, М. О. (2006). Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : монографія. Ізмаїл : Сміл.
- Компетенции в образовании: опыт проектирования (2007). [Текст]: сб. науч. тр./под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК».
- Луговська, Е. М. (2013). Критерії оцінювання фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва. *Науковий вісник Донбасу*, 1. Retrieved from: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13lemtav.pdf>
- Михаськова, М. А. (2004). *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*. (автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01). К.
- Пометун, О. (2011). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 1 (900), 65 – 70.
- Прохорова, О. В. (2012). Науково-дослідна діяльність магістрів вищих навчальних закладів як педагогічна проблема. *Виховання і культура*, 2 (26), 146- 148.
- Сбруева, А.А. (2014). Проблема взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності університету: аналіз зарубіжних досліджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (41), 28-40.
- Сбруева, А. А. (2015) Стратегії інтеграції освітньої та наукової діяльності університету: аналіз зарубіжного досвіду. *Порівняльно-педагогічні студії*, 3 (25), 25–39.
- Сисоєва, С. О. (2016). Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬ-ВЕЙС».
- Султанова, Л. Ю. (2004). *Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04). К.
- Шапран, Ю. П. (2012). Екологічна компетентність майбутніх учителів біології: її сутність та діагностика. Retrieved from: http://xn--e1aaifpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_06.pdf
- Шевченко, С.М. (2007). Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 3, 151-154.
- Шестоपालюк, О. В. (2010). Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів. (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). К.
- Chernyakova, Zh.(2020). Formation of doctoral students' research competence in the course of «Academic Writing»: Jean Monnet Module Project. *Освіта для XXI*

Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 листопада 2020 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 436-438.

Edwards, N. M., Osipova, S. I. (2011). *Research competence formation for the international scientific project (monograph)*. *International Journal of Experimental Education*, 9, 30-31.

European University Association. Retrieved from: <https://eua.eu/>

European Research Area. Retrieved from: http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm

Healey, M. (2005a). *Linking research and teaching: disciplinary spaces*, in: R. Barnett (Ed.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*, 30–42. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. – P. 70.

Key Competencies. (2012). *A Developing concept in General Compulsory Education*. Eurydice. *The Information network on Education in Europe*, 13–28.

Spector J., Michael-de la Teja Ileana. (2001). ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. *ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification*, 1–3.

Наукове видання

**ТЕОРІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

*Монографія
за загальною редакцією
доктора педагогічних наук,
професора А. А. Сбруєвої*

Відповідальна за випуск **О. Ю. Кудріна**
Комп'ютерний набір та верстка **І. А. Чистякова**

Здано в набір 01.03. 2021. Підписано до друку 29.03.2021.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 28,59. Обл.-вид. арк. 26,26.
Тираж 100.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса редакції та видавця:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002
СумДПУ імені А. С. Макаренка