

Рівненський державний гуманітарний університет
Освітньо-ресурсний центр РДГУ
Кафедра педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Монографія

Рівне
Видавець О. Зень
2021

УДК 378.016:373.5.011.3-051

П84

Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 7 від 31 серпня 2021 р.)

Рецензенти:

М. П. Пантюк, доктор педагогічних наук, професор,
О. О. Красовська, доктор педагогічних наук, професор.

Авторський колектив: Боровець О. В. (р. 3.), Бричок С. Б. (р. 5),
Гудовсек О. А. (р. 7), Міщенья О. М. (р. 4), Сойчук Р. Л. (р. 1),
Третяк О. М. (р. 2), Яковишина Т. В. (р. 6).

Професійна підготовка майбутніх педагогів: теоретико-прикладні
аспекти: монографія. / Боровець О. В., Бричок С. Б., Гудовсек О. А.,
Міщенья О. М., Сойчук Р. Л., Третяк О. М., Яковишина Т. В.; за наук.
ред. Р. Л. Сойчук. Рівне : О. Зень, 2021. 260 с.

ISBN 978-617-601-380-8

У монографії представлено теоретичні та практичні аспекти дискурсу професійної підготовки педагогів у контексті реформування освітньої системи України. Означену поліаспектність спроектовано на коло наукових проблем, пов'язаних із підготовкою майбутніх педагогів у руслі європейських інтеграційних процесів, різновекторністю такої в закладах вищої освіти, моделюванням професійної підготовки й організацією освітнього процесу у вищій школі в умовах європейського простору вищої освіти, самостійної роботи здобувачів вищої освіти, застосуванням інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі вищої школи, а також креативністю як важливим складником професійної компетентності.

Монографія стане в нагоді викладачам і здобувачам вищої освіти, а також усім, хто не байдужий до проблем освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасному освітньому середовищі закладів вищої освіти.

УДК 378.016:373.5.011.3-051

© Боровець О. В., Бричок С. Б., Гудовсек О. А.,
Міщенья О. М., Сойчук Р. Л., Третяк О. М.,
ISBN 978-617-601-380-8 Яковишина Т. В., 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Професійні вимоги до майбутнього викладача ЗВО у контексті європейських інтеграційних процесів	7
РОЗДІЛ 2. Європейська кредитно-трансферна система організації освітнього процесу у вищій школі в умовах європейського простору вищої освіти	40
РОЗДІЛ 3. Моделювання професійної підготовки майбутнього педагога	76
РОЗДІЛ 4. Застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі вищої школи	113
РОЗДІЛ 5. Самостійна робота здобувачів вищої освіти	150
РОЗДІЛ 6. Формування та розвиток креативної складової фахової підготовки майбутніх педагогів	190
РОЗДІЛ 7. Естетичне виховання майбутніх педагогів	227

ПЕРЕДМОВА

З другої половини ХХ ст. у світі став потужно виявляти себе загальноцивілізаційний закон пріоритетності освіти.

Він полягає в тому, що шлях до свободи Особистості, до пріоритету моральних норм, до благополуччя суспільства і його економічного та культурного розвитку започатковується і набуває простору в системі освіти.

І. А. Зязюн

Сучасне суспільство потребує самодостатньої, творчої й ініціативної молоді, здатної мобілізувати свій інтелектуально-духовний потенціал для досягнення успіху в інтересах українського народу й утвердження держави України. Процеси євроінтеграції, посиленої інформатизації суспільства та мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій школі задля професійного становлення майбутніх фахівців висувають нові, підвищені вимоги до особистості педагога, його якостей.

Суголосно такій потребі звучить регламентація в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», Педагогічній Конституції Європи, Концепції розвитку педагогічної освіти, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепції «Нова українська школа» й інших нормативно-правових документах низки оновлених вимог до особистості педагога, якості його професійно-педагогічної діяльності та, власне, до нього самого як суб'єкта освітнього процесу.

Проблему підготовки педагогічних працівників нової генерації зумовлює спектр чинників, серед яких – оновлення змісту освіти; розширення професійних функцій викладача як суб'єкта інноваційної діяльності; пошук оптимальних інноваційних форм, методів і засобів навчання та виховання з огляду на сучасні запити зростаючої особистості та новітніх викликів; необхідність залучення здобувачів освіти до освітньої

та наукової діяльності; створення умов і надання педагогічної підтримки задля особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців, їхньої самореалізації й самоствердження.

Покликання педагога насамперед полягає в тому, щоби допомогти вихованцеві відкрити його вище «Я», «особистісний сенс», те, заради чого він виконує моральну дію. Саме шляхом усвідомлення останнім особистісного сенсу у взаємозв'язку зі своїм вищим «Я», переживання найвищих позитивних емоційних почуттів проходить напружена «праця душі». Систематичність і цілеспрямованість такої діяльності в освітньому процесі детерміновані орієнтацією на вищі морально-духовні досягнення суб'єкта, на формування акмічної особистості (за І. Д. Бехом). Студентська молодь педагогічних закладів вищої освіти мусить бачити власну життєву перспективу, долаючи перешкоди, прямувати до своєї самобутності, самодостатності, мобілізувати приховані унікальні духовно-творчі можливості на життєвому шляху задля відстоювання обраних цінностей і досягнення позитивного результату своєї національно спрямованої діяльності, що передбачає досягнення успіху в інтересах Української держави та нації.

Влучними варто визнати міркування українського вченого, президента Національної академії педагогічних наук України, академіка НАН України, академіка НАПН України В. Г. Кременя про необхідність формування нової людини, здатної до інноваційного типу діяльності, адже лише така людина буде конкурентоспроможна, саме такі люди складатимуть мобільне суспільство та мобільну націю. XXI століття особливе висуненням вимог до утвердження монадної особистості, тобто такої, що здатна репрезентувати свою націю, свою культуру, свою епоху.

На сучасному етапі освітня політика прикметна «олюдненням» усіх сфер суспільства, забезпеченням можливостей і умов максимальної самореалізації кожної особистості, формуванням у неї внутрішньої потреби брати участь в економічному, політичному та культурному житті держави й суспільства, відстоювати інтереси та цінності (за В. П. Андрущенко).

Особистісно орієнтований підхід як фундаментальна ідея сьогодення в ракурсі української освіти набуває дедалі більш чітких обрисів визначального принципу організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відзначається спрямованістю на глибоке й цілісне розуміння, пізнання та гармонійний розвиток особистості. Така освітня ідея, що стає домінантною, проголошує людину найвищою цінністю суспільства, формує ставлення до неї як самоцінності, здатної до активної творчої діяльності, саморозвитку і самовдосконалення (за І. Д. Бехом). Оскільки особистісно орієнтований підхід вирізняється зосередженістю на морально-духовному розвитку суб'єкта, а не на його пристосуванні до умов навколишнього середовища, то, постаючи на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє вихованню вищих сенсів життя людини та практичній орієнтації на них.

Загалом пріоритетною життєвою проблемою кожної людини постає усвідомлення та розуміння сенсу життя, а також вибір власного шляху особистісного і професійного саморозвитку та самоствердження.

Презентоване наукове видання є здобутком творчого колективу – учасників науково-дослідницької роботи, яку виконували у Рівненському державному гуманітарному університеті.

Монографія буде корисною фахівцям галузі педагогічної освіти, представникам інших галузей знань – психологам, соціологам тощо, а також науково й інноваційно налаштованим здобувачам вищої освіти, аспірантам.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Сойчук Р. Л.

Трансформації всіх сфер суспільства, що нині відбуваються в ХХІ ст., та водночас входження України до європейського освітнього простору зумовлюють потребу підготовки педагога нової генерації – конкурентоспроможного професіонала із сучасним науковим світоглядом, сформованим на основі національних надбань світового значення й усталених європейських традицій, та творчим і критичним мисленням, здатного здійснювати професійну діяльність, компетентнісне навчання в закладах вищої освіти, використовуючи новітні наукові й методичні досягнення, враховуючи сучасні тенденції розвитку вищої освіти.

Інтеграція України до Європейського Союзу спонукає дослідників педагогічної компаративістики до пошуку та вивчення кращих традицій закордонного досвіду організації педагогічної освіти, професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті завдань створення єдиного європейського освітнього простору. Означене своєю чергою передбачає: визнання стандартів освіти, встановлення еквівалентності академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів і т. ін. [37, с. 53-54; 1; 69].

На думку І. Прокопенка, євроінтеграція – це добровільне зобов'язання України модернізувати вітчизняну систему вищої освіти з метою її зближення з європейською освітою без будь-якого тиску зверху, жорсткої уніфікації [49]. В контексті проблеми дослідження «європейський простір» розглядають як простір єдиних ступенів, дипломів і єдиної системи контролю якості вищої освіти, що сприятиме мобільності робочої сили та студентів і викладачів завдяки створенню спільних організаційних принципів національних освітніх систем (системи ступенів, подібних принципів формування навчальних програм, вступних випробувань тощо) [37; 49].

Поняття «інтеграція вищої школи в європейський освітній простір» трактують як якісно новий етап міжнародних відносин у цій галузі, основні ознаки якого: інтенсифікація традиційних міжнародних зв'язків (мобільність людських та інтелектуальних ресурсів); уніфікація освітніх систем різних країн; нові форми освіти, що виникли на базі використання інформаційних технологій (онлайн-навчання, віртуальні університети); виникнення ринку освітніх послуг і зростання конкуренції на ньому; інтеграційні процеси в освіті; світовий освітній простір [37; 49].

Процеси євроінтеграції, посиленої інформатизації суспільства та мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій школі задля професійного становлення майбутніх викладачів закладів вищої освіти окреслюють нові підвищені вимоги до особистості педагога як до людини високого рівня освіти й духовних і моральних якостей, як найголовнішого інструмента виховного впливу на молоде покоління. Сучасне суспільство потребує самодостатньої, творчої та ініціативної молоді, здатної мобілізувати інтелектуально-духовний потенціал для досягнення й особистісного та професійного успіху, й в інтересах держави.

Відтак сучасний педагог повинен досконало знати й оперувати засобами формування національної самосвідомості, організації діяльності, стимулювання, формування потреби особистості у самовихованні, самовдосконаленні, вміло керувати власним психологічним станом і орієнтуватися у педагогічній діяльності передусім на професіоналізм.

Водночас студентська молодь мусить бачити власну життєву перспективу, долаючи перешкоди, прямувати до самобутності, самодостатності, мобілізувати приховані унікальні духовно-творчі можливості впродовж життєвого шляху задля відстоювання обраних цінностей і досягнення позитивного результату в життєдіяльності. Тому підготовка нового педагога – професійного наставника нових поколінь для об'єднаної Європи – справа надважлива, а проєктування освітнього процесу в закладах вищої освіти на основі суб'єкт-суб'єктного рівноправного партнерства передбачає статус особистості як

суб'єкта особистісного становлення в активній діяльності [37; 87].

Концептуальні засади розвитку вітчизняної педагогічної освіти в контексті європейських інтеграційних процесів окреслюють такі головні завдання освіти в умовах сьогодення:

- професійно-особистісний розвиток педагога на засадах особистісно орієнтованої філософії освіти;

- провадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр»;

- провадження фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки науково-педагогічних працівників відповідно до вимог інформаційно-технологічного суспільства, що пов'язано із викликаними, стрімким прогресом і розширенням спектру використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах освіти й суспільства загалом, відтак надає доступ до різноманітної інформації, способів комунікації та водночас потребує розвитку критичного ставлення у суб'єктів комунікації до інформаційного матеріалу;

- модернізація освітньої діяльності закладів вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників на основі традиційних і новітніх освітніх технологій, створення нового покоління дидактичних засобів;

- удосконалення системи професійного відбору молодого покоління на педагогічні спеціальності, розширення цільового приймання та запровадження підготовки педагогів на основі договорів;

- створення умов для безперервної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти та післядипломної педагогічної освіти [70, с. 87].

Варто спинитися на особливості закордонного досвіду підготовки педагогічних кадрів, який полягає в тому, що завдання сучасного педагога «більше не обмежуються навчальною аудиторією й процесом трансляції знань» [10], а передбачає таку педагогічну діяльність:

- володіння інноваційними педагогічними методами;

- здатність до рефлексії;
- здатність формувати у здобувачів освіти універсальні навчальні компетенції;
- уміння організувати комфортне реальне освітнє середовище для здобувачів освіти;
- здатність провадити педагогічну діяльність у гетерогенних групах (різні культурні, соціальні й етнічні верстви);
- здатність до саморозвитку й професійного самоствердження;
- уміння моделювати професійну діяльність у процесі конструктивної співпраці з вихованцями, батьками, адміністрацією та громадою [37; 70].

Усе вищезазначене підвищує вимоги до рівня професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО, передбачає розробку європейських критеріїв до оцінювання якості їхньої роботи, а відтак формує тенденцію розвитку західноєвропейської вищої педагогічної освіти – створення сучасної системи професійного відбору майбутніх педагогів як основи для формування конкурентоздатних фахівців із високим рівнем професіоналізму [37; 70].

У контексті розширення комплексу взаємопов'язаних завдань педагогічної освіти (створення умов для розвитку та фахової підготовки здобувача вищої освіти – майбутнього педагога, котрий провадитиме освітню діяльність у сучасному інформаційно-освітньому середовищі, та формування в нього високих духовно-моральних якостей як базису становлення української інтелігенції; сприяння професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювання інноваційної діяльності як фактора розвитку творчого, відповідального й успішного професіонала, агента змін), проведення педагогічного аналізу бачення професійної підготовки педагогів, розгортання експериментальної роботи з комплексного застосування поліаспектних підходів є вагомим і перспективним у вимірі побудови цілісної моделі освітнього процесу професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти [62, с. 5].

Окремі аспекти проблеми досліджено в наукових працях учених: теорію та методологію професійної освіти (Н. Абашкіна, О. Дубасенюк, І. Задорожна, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.); різні аспекти підготовки педагогічних кадрів у провідних країнах світу (В. Андрущенко, Н. Бібік, О. Біда, С. Гончаренко, Н. Лавриченко, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.).

Нормативно-правовим підґрунтям забезпечення означеного завдання слугують Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепція «Нова українська школа» й ін., а також міжнародні документи у сфері вищої освіти: Рекомендації ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів, Лісабонські домовленості щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, декларації Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО-2011) та Педагогічній Конституції Європи, які розробили професори В. Андрущенко (Україна), М. Гунцінгер (Німеччина), А. Гайжутіс (Литва), котра доповнена документом, що інтегрує уявлення про основи педагогічної підготовки в європейський освітній простір.

Так, у Педагогічній Конституції Європи представлено перелік нових вимог до особистості педагога об'єднаної Європи XXI ст., високий професіоналізм і компетенція якого спрямовується на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду й моралі, національних і загальнолюдських цінностей, виховання вмій, потреби й прагнення їхньої реалізації в європейському та світовому життєвому просторі (Стаття 6.4) [45].

Доцільно зауважити, що основні положення Педагогічної Конституції Європи базуються на вагомих аксіологічних

складниках, котрі пов'язані з орієнтацією освітнього процесу в закладах вищої освіти на досягнення найвищого морально-духовного розвитку та потенційні можливості особистості, детерміновані на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей; полягають у забезпеченні психолого-педагогічних умов виявлення, розвитку та реалізації пізнавальної самостійності й смислотворчої самодіяльності особистості, її становленню як творця власного життя, здатного прогностично робити свідомий вибір і відповідати за дії, вчинки, а також адекватно, мобілізовано й компетентнісно реагувати на зміни, виклики життя та постійно самовдосконалюватися й досягати успіху [45; 7].

Відтак вищезазначене потребує звернення до теорії цінностей. У філософії термін «цінність» має таке тлумачення: «поняття, що характеризує безумовні незаперечні основи людського буття», а також «значення певних предметів, явищ, процесів для людини, соціальних груп, суспільства в цілому» [27, с. 423; 59].

З огляду на зацікавлення проблемою цінностей багато вчених на сьогодні напрацювали широкий спектр різноманітних трактувань цього феномену: Б. Ананьєв розглядав цінності й ціннісні утворення як первинні властивості особистості, що є основою мотивів поведінки та формування характеру й спрямованості [2]; С. Рубінштейн визначав поняття динамічної тенденції особистості як вияв спрямованості й ціннісних орієнтацій [52]; Л. Божович представляла цінності як власне моральні цінності у структурі мотиваційної сфери [9; 59].

Перелік вищезгаданих тлумачень змістового наповнення поняття «цінності» буде неповним без згадки про наявність ще багатьох його трактувань. Дослідники вважають, що цінності – це: істина, яка виступає адекватним віддзеркаленням предметів і явищ навколишньої дійсності; ідеальний зміст чогось [3]; ідеал [25]; регулятор поведінки особистості, мотиватор її вчинків і діяльності [65]; результат діяльності особистості [39]; мета життєдіяльності особистості [12]; мірило, що передбачає уявлення особистості й національної спільноти про мету й ціннісні орієнтації та регламентує вчинки й діяльність особистості, керуючись власними інтересами й водночас

національної спільноти, а також виробленими нормами, традиціями національного розвитку й життєдіяльності людини [54]; часова особливість осмислення й усвідомлення особистістю сенсу власного життя, ідеалів, переконань, інтересів, цілей і самовизначення [38; 59].

На думку вченого М. Рокіча, одні й ті ж цінності мають різне значення для різних людей, національних спільнот, що відбито в їхній поведінці. Відповідно вони виконують різні функції: постають засобом поваги, захисту, а при потребі виправдання за умов непопулярності чи ненормативності; мотиваційним чинником ухвалення рішення щодо розв'язання моральних і соціальних проблем; принципом поведінки, що передбачає характер взаємодії, ставлення, вибір засобів досягнення мети; визначають спільні й відмінні погляди, судження, вірування, ідеологію та їхнє сприйняття чи несприйняття; визначає характер поведінки особистості чи певної національної спільноти [75].

Цінності мисляться своєрідним вектором, що спрямовує інтереси, потреби, думки, розуміння, емоції, переживання, поведінку й учинки особистості та сприяє ухваленню рішень [16]. Згідно із концепцією Я. Щепанського цінності – це ті предмети (матеріальні чи ідеальні), які необхідні групі для підтримування згуртованості та є важливими факторами поведінки особистості [72; 59].

Дослідник Р. Інглхарт зазначав, що залежно від відчуття безпеки занає змін і система цінностей: в умовах безпеки та в умовах небезпеки функціують дві різні системи цінностей [21]. Як стверджував В. Франкл, потреба знаходження глибинного сенсу людського існування стає найбільш жагучою саме в апокаліптичні часи людського життя. Людина та народ виходять сильнішими зі складних обставин, коли ці труднощі очищують їх, змінюють на краще [68, с. 29; 59].

У філософському осягненні загальнолюдські цінності – це все прогресивне, що виробило людство та що відповідає його інтересам загалом. Вони не якісь наднаціональні, навпаки, уособлення всіх цінностей, де б їх не створювали, всіх досягнень світової цивілізації в ході історичного розвитку всіх народів.

Вони передбачають збереження можливостей повноцінного існування кожної окремої особистості [38, с. 85].

На думку Б. Братусь, будь-яка цінність до того, як стала «загальнолюдською», була власне людською та виникла в певній культурі, в неї хтось вірив, приносив їй жертву, віддавав заради неї своє життя. Таке бачення феномену дає підстави стверджувати, що загальнолюдська цінність – це готовий результат живого культурного процесу [92], а кожний народ вибирає та зберігає ті цінності, в які він вірив і які проживав, котрі були для нього смислосназущими [13, с. 51; 59].

Цінності є соціально-нормативним регулятором суспільного та громадського життя людей; саме вони уможливають здійснення ідеологічної функції як складової національної ідеології [26]. На переконання Е. Дюркгейма, суспільство – творець і сховище всіх цінностей, причому кожне суспільство має набір різних, інколи абсолютно протилежних ціннісних уявлень, і лише одна визначена аксіологічна модель утворює конкретні відносини певного суспільства. Така модель віддзеркалює цілі й спрямованість суспільного поступу [17; 59].

Цінності відіграють роль координаторів людського світу, що сприяють його стійкості й організують цілеспрямовану людську діяльність. Культура є головним мірилом наявності цінностей у нашому житті [73, с. 12-13]. Завдяки їм у суспільстві відбувається формування різного рівня мотивів і цілей особистості та визначення засобів їхнього забезпечення. На думку М. Боришевського, цінностями виступають актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до самого себе як до соціального індивіда [50; 59].

Національні цінності – це складне утворення, що набуває виявів у сфері суб'єктно-об'єктних відносин і відтворює позитивну значущість символів, знаків, явищ, міфів, котрі визнані певною національною спільнотою та несуть у собі духовно-енергетичний заряд, наявний у психічному світі безпосередньо культураносіїв, котрі сприймають його – завдяки емоційному насиченню – як власну духовну інтенцію. Вони постають віддзеркаленням дійсності, що є притаманною конкретній нації та в якій виражається не лише духовність, перейнята від пращурів, а й сучасність самої нації. Така

органічна сполука минувшини й сучасності виступає визначальним чинником функціювання національних цінностей [38; 59].

Національні цінності становлять підґрунтя існування та розвитку національної спільноти, виконують різні функції (соціалізувальну, інтегральну, комунікативну) та виступають у формі ціннісних настанов, орієнтацій, національно-політичних ідеалів, ідей, які складають ядро національної самосвідомості [26]. Визначення національних цінностей відбувається під час складного історичного процесу націєтворення, що супроводжується розвитком національної духовної та матеріальної культури під безпосереднім і опосередкованим впливом економічних, політичних відносин і національних традицій.

Як колективний продукт, національні цінності використовуються у соціальних процесах, вони вважаються осередком культури кожної особистості, колективу й національної спільноти й детерміновані потребами суспільства. Закріплюючись із таким статусом, у цій ролі, цінності стають також чинником саморегуляції. В культурі кожної національної спільноти побутують певні системи цінностей і певна їхня ієрархія: в розвинутій національній спільноті існує право кожного вибирати й формувати власну систему цінностей із відповідною ієрархією та існують цінності, які, на думку національної спільноти, постають запорукою сталого розвитку народу, нації, держави [35; 59].

Вагомим елементом механізму творення національних цінностей є національна культура. Саме вона увиразнює певний спосіб мислення та життя особистості й водночас відіграє роль націєоб'єднувального чинника з огляду на те, що в ній сконцентровано своєрідність форм, засобів, символів, значень, цінностей, суспільно-психологічних явищ тощо [38, с. 54-60; 59].

Відтак, у Педагогічній Конституції Європи увагу звернуто на:

1. *Основні педагогічні цінності* (толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини й солідарність, милосердя та совість, відповідальність).

Розглянемо окремі з означених педагогічних цінностей. Так, у «Декларації принципів толерантності» її визначено як повагу, прийняття й правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження й способів проявів людської індивідуальності. Задеклароване твердження ЮНЕСКО означає насамперед активну позицію, сформовану на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Відповідно, толерантність розглядають як обов'язок сприяти утвердженню прав людини, вияв терпимості [23]. Толерантність як якість особистості трактують як позитивне бачення дійсності, ціннісне ставлення до інших, до навколишньої дійсності, до себе, що характеризується здатністю особистості з повагою ставитися до інтересів, думок, поглядів, звичок, вірувань інших людей, прагненням зрозуміти та досягнути взаємної злагоди без насилля.

Унаслідок дослідження зазначеного феномену розроблено таку його класифікацію:

- міжнаціональна толерантність (терпимість до представників інших етносів, національних спільнот);
- релігійна толерантність (терпимість до іншого віросповідання);
- комунікативна толерантність (позитивні комунікаційні установки в поведінці);
- міжособистісна толерантність (ціннісне ставлення до іншої людини незалежно від раси, національності, соціального й матеріального стану, політичної орієнтації та культурної належності);
- соціальна толерантність (партнерство між різними соціальними групами суспільства);
- міжнародна толерантність (мирне співіснування держав, співпраця);
- цивілізаційна толерантність (неупереджене ставлення до різних культур і цивілізацій) [4; 59].

У відповідальності сконцентровано усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, потребу здійснення морального вчинку. Саме за допомогою відповідальності відбувається формування та через неї вияв зв'язку особистості з навколишньою дійсністю, виникає їхня цілісність [7, с. 583].

Разом із тим М. Боришевський наголошував, що важливою ознакою відповідальності є дієвий характер громадянської спрямованості, глибинне проникнення в різновид активності, поведінки й діяльності особистості [11; 59].

Солідарність – однакостайність, спільність інтересів, активне співчуття певним діям або судженням; соціальна згуртованість, єдність дій, спільна діяльність, у процесі якої досягають певних цілей, розв'язують суспільні проблеми, реалізують спільні інтереси [46, с. 615]. Разом із тим, *солідарність* інтегрує переконання та дії, взаємодопомогу й підтримку членів певної соціальної групи, спільноти на основі спільності інтересів і необхідності досягнення загальних цілей; спільної відповідальності; активного співчуття й підтримки актуально доречних інтересів чи думок [22, с. 684; 59].

2. *Головні завдання підготовки педагога* (формування здатності до практичної освітньо-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних умінь і навичок, знань і розуміння) [45; 37; 70].

3. *Основні компетентності особистості*, які окреслені не лише поінформованістю, а й рівнем інтелекту, волі, здібностей, цінностей тощо.

Доцільно зауважити, що Міжнародна комісія Ради Європи ввела в обіг поняття «компетентність» із таким тлумаченням: здатність особистості долати труднощі задля успіху, що передбачає набуття, обробку та засвоєння нових знань, умінь і навичок у поєднанні із ціннісними ставленнями, надбаннями пізнавального й життєвого досвіду, а це сприяє мобілізації до практичної дії. Визначальними характеристиками компетентності особистості є мотивація та впевненість [53]. Увага звертається на формування ключових компетенцій молоді, а саме: політичних і соціальних (здатність відповідати за себе та свої вчинки, брати участь у вирішенні актуальних питань, демократичних процесах тощо); міжкультурних (толерантне ставлення до представників інших національних спільнот, їхньої культури та цінностей, розуміння відмінностей і вміння взаємодіяти з іншими тощо); комунікативних (знання й використання різновиду вербальної та невербальної комунікації,

іноземних мов тощо); інформаційно-комунікативних технологій-компетенцій (наявність критичного мислення, ІКТ тощо); самоосвіту впродовж усього життя (особистого, професійного, соціального).

Компетентність як продукт освітньої діяльності – це результат саморозвитку та самоорганізації особистості, узагальненням її діяльнісного та особистісного досвіду. Власне, за компетентнісного підходу навчальна діяльність набуває дослідницького характеру та сама стає предметом засвоєння. Відтак студентська молодь самостійно визначає алгоритм виконання завдання, усвідомлює його характер, оцінює отриманий досвід, здійснює самоконтроль ефективності дій, учинків, поведінки, тобто виробляє навички розв'язання життєво важливих проблем [59].

У ракурсі ґрунтового висвітлення компетентностей як умов і результату повноцінного освітнього процесу О. Савченко зазначила, що їх характеризують «як комбінацію знань, умінь та ставлень у відповідному контексті діяльності людини, а ключову компетентність як таку, що формують передусім для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції...»; а також зробила висновок про особистісну й соціальну цінність компетенцій і їхню необхідність і корисність кожному вихованцю та загалом суспільству [53, с. 5]. Відомі українські вчені І. Бех [7; 8], В. Кремень [34], О. Савченко [53], доробки яких – особливо цінний внесок у розроблення теоретичних і методологічних основ компетентнісного підходу, визначили такі категорії компетентностей: автономну діяльність (здатність захищати та піклуватися про права, потреби, бути відповідальним за інших; здатність складати особисті проекти, здійснювати реалізацію планів; здатність діяти в широкому контексті); інтерактивне використання засобів (здатність інтерактивно використовувати мову, символіку, тексти; здатність використовувати знання, інформаційну грамотність; здатність застосовувати нові інтерактивні технології); вміння функціонувати в соціально різноманітних (гетерогенних) групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність вирішувати конфлікти) [53; 59].

У Педагогічній Конституції Європи подано низку компетентностей особистості майбутнього європейського педагога XXI ст., серед яких:

- 1) *комунікативна компетентність* (зокрема, сучасний педагог має вільно володіти кількома європейськими мовами);
- 2) *компетентність самоідентичності*;
- 3) *компетентність справедливості*;
- 4) *лідерська компетентність*;
- 5) *дослідницько-аналітична компетентність*;
- 6) *здатність навчатися впродовж життя*;
- 7) *емпатія* – здатність розуміти переживання здобувача освіти та співпереживати у процесі спілкування [45; 37; 70].

У контексті означеного пріоритетним для процесу формування компетентностей є стимулювання прагнень здобувачів освіти максимально мобілізувати власні потенційні можливості, що пов'язано з підвищенням творчого потенціалу особистості, вмінням приймати відповідальні нестандартні, а іноді евристичні, рішення. За твердженням О. Вишневського, компетентнісний підхід відкриває для освітньої системи нові можливості, що полягають у зростанні її варіативності й особистісної орієнтації; збільшенні у змісті й формах організації освітнього процесу частки діяльнісного компонента, тобто надання освіти практичної орієнтованості, що передбачає цільову установку на формування компетентностей студентської молоді в інтелектуальній, комунікативній, суспільно-політичній та інших сферах; удосконаленні інтегративного підходу до організації освітнього процесу; розвитку рівня культури спілкування та інформаційної культури. Компетентність інтегрує в собі фундаментальні та практичні знання, а саме: наукові поняття про різні сфери життя суспільства, види діяльності та можливості досягати успіху й вирішувати складні завдання на шляху до його досягнення; ціннісні орієнтири діяльності; соціальні норми; вміння й навички задля забезпечення ефективної соціальної діяльності [14, с. 183; 59].

4. *Головні стратегії успішної діяльності педагога*, серед яких: автентичність, виключність, візуалізація знань, демократичність, діалогічність, дослідництво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, особистісна зорієнтованість,

послідовність, рефлексивність, здатність до розвитку, соціальна спрямованість, спирання на відповідний досвід, співпраця, цілеспрямованість [45].

Звернення до проблеми лідерства у вітчизняній і закордонній фаховій літературі дає підстави стверджувати про напрацювання в сучасній науці широкого спектра точок зору на зміст поняття «лідерство» та підходів до його дослідження. Так, Н. Алексєєва, І. Бех, Дж. Террі й інші визначають лідерство як вплив на групу, який спонукає її членів до досягнення бажаної цілі. Лідерство трактують як взаємодію між людьми, що набуває вияву в конкретній ситуації за допомогою процесу комунікації та спрямована на досягнення мети [8]; явище активного провідного впливу особистості – члена групи – на групу загалом у напрямі виконання групових завдань і досягнення цілей [74]; один із механізмів інтеграції групової діяльності, коли індивід або частина соціальної групи виконує роль лідера, тобто об'єднує, спрямовує дії всієї групи, яка, своєю чергою, очікує, приймає і підтримує його дії [36]. Водночас «лідерство» варто розглядати як сукупність основних визначальних властивостей особистості, а саме: фізіологічних, психологічних (емоційних), розумових (інтелектуальних), особистісних (ділових), котрі забезпечують лідерам можливість стверджуватися та зайняти провідну позицію [63].

Аналіз наукової літератури з проблеми формування лідерських якостей особистості уможливив формулювання терміна «лідерські якості особистості» як сукупності властивостей особистості, що дають їй змогу займати позицію лідера у групі, мати нове бачення розв'язання проблеми, успішно впливати на послідовників, досягати групою поставлених цілей, а також створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі. На думку Н. Семченко [57] та О. Павлової [44], видається доцільною стратифікація лідерських якостей особистості за такими групами:

1) інтелектуально-креативні, що забезпечують здатність особистості пристосовуватися до нових життєвих умов, досягати швидкості у виконанні завдань, успішного результату діяльності (швидкість, гнучкість, креативність, критичність, аналітичність, продуктивність, ерудованість, точність тощо);

2) морально-вольові, що допомагають особистості свідомо регулювати, корегувати свою поведінку та діяльність, пов'язану з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод, а також є необхідними лідеру для створення в колективі сприятливого мікроклімату, який уможлиблює зміцнення та покращення стосунків між членами групи (людинолюбство, альтруїзм, ввічливість, тактовність, сумлінність, цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, рішучість, витримка, терплячість, енергійність, впевненість у собі, самокритичність тощо);

3) організаторсько-ділові, що постають обов'язковою передумовою опанування особистістю організаторською діяльністю (особиста організованість, заповзятливість, об'єктивність, енергійність, справедливість, компетентність та ін.);

4) емоційно-комунікативні, що набувають вияву у сфері спілкування, сприяють успішності та результативності дій особистості при виконанні різноманітних завдань (комунікабельність, емпатія, приязність, ініціативність, спостережливість, толерантність тощо) [57; 63].

О. Тихомирова визначила загальні та специфічні якості особистості лідера, серед яких:

1) загальні якості (притаманні не лише лідерам, а й тим, хто хоче такими стати) – активність, організованість, ініціативність, наполегливість, працездатність, рішучість, товариськість, самостійність;

2) специфічні якості лідера (своєрідні індикатори лідерських здібностей) – організаторська проникливість; здатність до активного психологічного впливу; здатність до організаторської роботи, лідерської позиції, потреба брати відповідальність на себе [63; 66].

Тому базовими компонентами особистості з лідерськими якостями є формування:

– вільної особистості, яка має почуття власної гідності, громадянськість, патріотичність і виявляє навички самодисципліни, самоаналізу та саморегуляції;

– гуманної особистості з такими якостями – доброта, турботливість, співпереживання, милосердя, терпеливість і готовність допомогти;

– духовної особистості, котра відчуває постійну потребу в пізнанні та самопізнанні, самокорекції, пошуку сенсу життя;

– творчої особистості, для якої характерний постійний розвиток здібностей, знань, умінь, навичок, креативності, критичності мислення, наявність постійного бажання самовдосконалюватися;

– практичної особистості, яка сумлінно та старанно усуває перешкоди, що виникають на її шляху, працьовитої, котра знає мови й відзначається хорошими манерами [56; 63].

5. *Ціннісний складник практичної підготовки майбутніх педагогів*, який полягає в наскрізному характері й такому, що відбувається впродовж життя, де головною метою є інтегрування майбутнього фахівця у систему суспільних відносин, формування громадянських якостей, активної громадянської позиції [45].

6. *Академічна мобільність*, котра сприяє формуванню кроскультурних цінностей, толерантності та налаштованості на співпрацю [45].

Аналіз наукової літератури й нормативно-законодавчих документів засвідчує те, що в умовах сьогодення до майбутніх викладачів закладів вищої освіти висуваються нові професійні вимоги, котрі дають їм право стати конкурентоспроможними фахівцями та зреалізувати свій творчий потенціал у будь-якій державі світу. Відтак європейському педагогу властивими є:

1. *Європейська ідентичність* – він не відмовляється від національної ідентичності, а прагне до єдності в різноманітності. Для увиразнювання окресленої проблеми видається незайвим згадати запропоноване академіком І. Бехом трактування ідентичності, – це внутрішній, суб’єктивний стан особистості, в котрому виражається усвідомлення нею себе як своєїрідної стійкості особистості, як самототожності, переживання постійно наявного «Я», його збереження [8, с. 22]. Саме переживання є важливою ознакою характеристики особистості щодо її ідентичності. Учений пов’язав ідентичність зі структурною цілісністю особистості та звернув увагу на доцільність її

співвідношення з ідентифікацією як механізмом і процесом, що сприяє формуванню ідентичності.

Власне ідентифікацію І. Бех витлумачив як процес: копіювання думок, почуттів, дій як моделі та процесу засвоєння цінностей, норм, ідеалів, моральних якостей у поєднанні з проявом симпатії; уподібнення значущому іншому, що супроводжується засвоєнням його цінностей, поглядів, настанов, форм поведінки; ототожнення, що передбачає наявність емоційних зв'язків між взаємодійними індивідами. Процес ідентифікації постійно існує в житті особистості, починаючи від народження, й набуває надалі більш усвідомленого характеру [8, с. 20].

2. *Європейські знання* – європейський педагог знає про інші закордонні системи освіти, питання освітньої політики на рівні ЄС та поціновує вітчизняну систему освіти у зіставленні із європейськими зразками.

3. *Європейський мультикультуралізм* – педагог плекає власну культуру та з повагою ставиться до інших культур.

4. *Європейська мовна компетентність* – розмовляє якнайменше двома європейськими мовами з різним рівнем компетентності.

5. *Європейський професіоналізм* – має освіту, що дозволяє викладати в будь-яких європейських країнах, обмінюватися досвідом із колегами, проводити наукові дослідження.

6. *Європейське громадянство*. Європейський педагог – громадянин Європи, поважає та плекає демократичні цінності.

7. *Європейські виміри якості* – процес забезпечення якості педагогічної освіти враховує погляди, інтереси й запити різних стейкхолдерів і гарантує належне освітнє середовище.

8. *Європейська академічна й професійна мобільність* передбачає налагодження співпраці з вітчизняними та закордонними закладами вищої освіти [37].

У сучасному професійному середовищі виокремлюють два типи навичок, прикметні для майбутніх фахівців:

- «hard skills» («тверді навички») – це професійні, технічні навички, котрі наочно можна продемонструвати (знання мови, програмування тощо);

- «soft skills» («м'які/гнучкі навички») – це навички, вияв яких наочно складно перевірити, продемонструвати (комунікативні, організаторські, управлінські тощо) [40; 55; 61].

У світлі викликів сьогодення у майбутнього викладача вищої школи мають бути сформовані такі види навичок:

- професійні знання й навички, необхідні для здійснення професійної діяльності відповідно до нормативно-правових документів у галузі освіти та формування професійно важливих якостей і компетентностей майбутніх фахівців;

- соціально-психологічні навички, котрі необхідні особистості педагога задля їхнього застосування в різних життєвих і професійних ситуаціях (комунікативні, командні, ораторські, лідерські й т. ін.); іноді ще називають особистими якостями, оскільки їхній вияв залежить від характеру особистості та ситуації; універсальні навички, які сприяють професійному саморозвитку й самоствердженню.

Дослідники Н. Длугунович, Н. Махначова, А. Мідляр розглядають «soft skills» і «hard skills» у порівняльному аспекті за прикметними характеристиками (див. таблицю 1) [40; 55].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика «hard skills» і «soft skills»

Характеристика	«hard skills»	«soft skills»
Сутність	Компетентність	Компетенції
Основа	Професійний досвід	Особистісні цінності
Застосування	Технічні знання й навички, кваліфікація	Моделі поведінки
Критичність	Короткострокова перспектива	Довгострокова перспектива
Розвиток	Швидкий	Помірний
Досягнення результату	З меншими зусиллями й гарантованим результатом (за умов дотримання базових критеріїв: мотивація та здатність до навчання і т. ін.)	З більшими зусиллями, досягнення потрібного рівня не гарантовано (межа компетенцій, глибока інтегрованість у структуру особистості)
Зворотність	Практично не мають схильності до зворотного розвитку	За специфічних умов мають схильності до зворотного розвитку

До переліку «hard skills» майбутнього викладача варто віднести методологічні, психолого-педагогічні та спеціальні

знання, які є основою для педагогічної діяльності в умовах ЗВО, вміння оперувати різного виду знаннями й застосовувати їх на практиці.

Відтак перелік «soft skills» майбутнього викладача передбачає навички, уміння й характеристики, котрі дають йому змогу бути успішним. Учені стверджують, що саме «soft skills» сприяють професійному зростанню фахівця, оскільки вони відповідають за відповідальність, комунікацію та прийняття рішення, а саме: лідерські якості та вміння працювати в команді, вирішувати конфлікти, окреслювати й досягати цілі, раціонально використовувати час (тайм-менеджмент), цілеспрямованість, навички риторики й ефективної комунікації, а також стресостійкість, креативність і т. ін. [61].

Варто зауважити, що серед «soft skills» виокремлюють ще такі три групи:

1. Особисті якості – позитивні характеристики й фахівця, й особистості, котрі поцінуються всіма керівниками й колегами (пунктуальність, акуратність, відповідальність, порядність, сумлінність тощо).

2. Навички спілкування (ввічливість, здатність дотримуватися субординації, вміння розв'язувати проблеми, неконфліктність у командній роботі тощо).

3. Додаткові професійні знання, які отримуються завдяки власному досвіду та самовдосконаленню (вміння шукати інформацію, вивчати іноземні мови тощо) [40; 55; 61].

У контексті проблеми дослідження присутнім видається інтерес до Програми освітнього альянсу «Партнерство з навчання у XXI столітті». Вчені в межах означеної програми досліджували формулу «Чотири К», яка містить: *креативність, кооперацію, критичне мислення та комунікативні навички*. Екстраполюючи означену формулу в середовище закладу вищої освіти, можна визначити чотири складники «soft skills» майбутнього викладача ЗВО:

1. Креативність як здатність майбутніх викладачів генерувати інноваційні ідеї, що передбачає нестандартне й критичне мислення («вихід за межі традиційності», ризик тощо), прагнення до творчості. До методів формування креативності варто віднести: «мозковий штурм», метод «кейсів», командну

роботу, моделювання, ділові й рольові ігри тощо. Показники креативності: кількість, оригінальність та інноваційність, продуктивність ідей (презентації, програми, моделювання тощо).

2. Критичне мислення як здатність майбутніх педагогів розв'язувати проблему в умовах недостатньої/надмірної поінформованості, що передбачає: аргументацію фактів, оцінку та самооцінку результатів діяльності. До методів формування критичного мислення в майбутніх педагогів належать: підготовка звітів, повідомлень з оцінкою певного виду діяльності; «асоціативний кущ», «карта розуму», «дерево рішень», дискусії, диспути, полілоги тощо.

3. Комунікативність як здатність майбутніх викладачів до конструктивного обміну інформацією. Методи формування комунікативності в майбутніх викладачів: диспути, дискусії, «відкритий мікрофон», «відкрита трибуна», презентація результатів дослідження (відеопрезентації; виступи на семінарах, конференціях, форумах тощо).

4. Кооперативність як здатність майбутніх викладачів працювати в команді, що передбачає: комунікативну компетентність; уміння та навички вирішення конфліктів (толерантне ставлення до думок інших здобувачів освіти та колег; уміння приймати компромісне рішення); управлінську компетентність. Поцінюється вміння бути командним гравцем, дотримуватися своєї ролі в команді, здатність не «підставити» інших колег задля задоволення особистих інтересів. Методи формування кооперативної здатності майбутніх викладачів: колективні творчі справи, проєкти, групові види роботи і т. ін. [55; 61].

Варто наголосити, що формування «soft skills» майбутнього викладача безпосередньо пов'язано з розвитком його емоційного інтелекту (EQ) як уміння контролювати власний психічний і емоційний стани й почуття та правильно реагувати на емоції інших людей; володіння собою, вміння опанувати себе й не піддаватися на різного виду провокації; адекватно реагувати на критику та нестандартні ситуації [55; 61].

Також варто зауважити, що діяльність і спілкування є вагомими для студентської молоді в ракурсі її потреб і мотивів. За твердженням С. Рубінштейна, саме мотиви становлять ядро

особистості. На погляд вченого, «мотив – це властивість характеру в його генезисі. Для того, щоб мотив став особистісною якістю, закріпленою за особистістю..., він повинен генералізуватися стосовно ситуації, в якій він первинно з'явився, розповсюджуючись на всі ситуації, ... в суттєвих щодо особистості рисах» [52, с. 32-33]. Відтак, можна стверджувати, що мотив – це внутрішній потяг особистості до діяльності, яка спонукає її до дій, учинків, усе те, заради чого діяльність відбувається. Потреба постає, так би мовити, активізатором внутрішніх сил особистості щодо досягнення мети та вирішення необхідних для її реалізації завдань. Потреба набуває вимірів мотиву поведінки, що спонукає до діяльності.

Відтак, ураховуючи теорію мотивації С. Занюка в контексті проблеми дослідження, визначаємо види мотивів, що сприяють формуванню «soft skills» майбутнього викладача, зокрема:

- *мотив особистісного самоствердження*, що передбачає прагнення особистості до набуття відповідного соціального статусу й отримання позитивної оцінки, що стимулює її до постійного самовдосконалення та саморозвитку;

- *мотив ідентифікації зі значущими особистостями*, пов'язаний із впливом ідеалу на особистість, який зумовлений посиленням енергетичного потенціалу внаслідок умовного запозичення сили й натхнення від значущої людини;

- *мотив саморозвитку*, що спонукає до максимальної реалізації здібностей, підвищення рівня самооцінки та компетентності. Саморозвиток особистості можливий, коли на шляху до успіху вона долає перешкоди, відчуває радість, задоволення за свої здобутки й перемоги (очікування на нові такі позитивні емоційні переживання підштовхує її до активності, посилює мотивацію до діяльності) й *мотив досягнення*, що скеровує до досягнення високих результатів у діяльності із переживанням почуття радості від успіху, із наполегливістю в досягненні мети, прагненням щоразу якнайкраще виконати поставлене завдання, із долаттям труднощів на шляху до реалізації нових цілей;

- *мотив афіліації*, що спроектований на прагнення до комунікативної взаємодії, яка позначена позитивними емоційними переживаннями;

- *прагнення відчувати особистісну цінність у суспільно значущих справах*, що сприяє усвідомленню особистістю суспільного значення діяльності з почуттям обов'язку й відповідальності та стимулюють процес ідентифікації особистості з відповідною групою, громадою;

- *прагнення брати участь у процесі, діяльності (процесуально-змістові мотиви)*, що спонукає особистість до діяльності з увагою до власне процесу та його змісту;

- *мотив відчуття влади*, що окреслений прагненням впливати на інших людей, керувати, визначати їхню діяльність;

- *мотив уникнення неприємностей і покарання* (негативна мотивація), що співвідносний з усвідомленням можливих негативних наслідків після невдачі, за не наявності очікуваних позитивних результатів [20; 59].

Ураховуючи вищезазначене, варто зауважити, що формування «soft skills» майбутнього викладача ЗВО базується на основних положеннях, дотримання яких є необхідністю задля подальшого професійного самоствердження, зокрема таких:

- самоосвіта;

- тестування щодо профорієнтації та саморозвитку;

- безперервне навчання й розвиток комплексного характеру (знайомство із новими професіоналами; вирішення щораз складніших завдань; ефективна організація та планування самовдосконалення, саморозвитку; різноманітні формати навчання за чітко визначеними напрямками задля професійного самоствердження);

- щоденне інформування щодо новин у професійній сфері, знання сучасних закордонних і вітчизняних тенденцій (нові тренди, зміни, актуальні питання, події, заходи тощо), ефективне використання отриманої інформації, участь у заходах різного рівня;

- постійний розвиток власних особистісних і професійних навичок під час роботи над новими проектами та завданнями;

- використання можливостей неформальної освіти (тренінги, семінари, форуми, майстер-класи, спеціальні навчальні курси й т. ін.) [61].

Отже, виокремлюють такі навички «soft skills» майбутнього викладача закладу вищої освіти:

- особисті – креативність; критичне мислення; навички «time-management» і самопрезентації; стресостійкість; цілепокладання;

- комунікативні – ефективна комунікація; зворотний зв'язок; управління конфліктами; робота в команді;

- управлінські (оперативне управління) – вміння створити команду; вміння згуртувати колектив; виявлення та розвиток лідерських якостей; використання мотиваційних механізмів; управління комунікаціями в команді; прийняття управлінських рішень;

- стратегічного управління – планування; вміння працювати в непередбачуваних умовах; вміння делегувати повноваження; прийняття стратегічних рішень [40; 61].

Отже, формування «soft skills» у майбутніх викладачів вищої школи нині є актуальною, необхідною умовою їхньої професійної підготовки, що ґрунтується на самостійному плануванні навчання й кар'єри, позитивній мотивації, набутті власного досвіду та виконанні різновиду професійних завдань і ситуацій. Ці навички мають формуватися у студентської молоді засобами тренінгів, семінарів, форумів, майстер-класів, спеціальних навчальних курсів; самоосвіти; інтерактивних методів навчання (мозковий штурм), метод «кейсів», командна робота, моделювання, ділові й рольові ігри, «асоціативний куш», «карта розуму», «дерево рішень», дискусії, диспути, полілоги, «відкритий мікрофон», «відкрита трибуна» й т. ін.) під час організації освітнього процесу в ЗВО [40; 61].

Окреслюючи перспективи професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, необхідним є досягнення її якісно нового рівня. Відтак сучасний викладач ЗВО інтегрує наступні функції:

1. Методолога, котрий знає, організовує та моделює освітній процес на основі сучасних методологічних підходів.

2. Дослідника, який володіє критичним мисленням, здатного до рефлексії власного освітнього та професійного досвіду, до самоосвіти й особистісно професійного самовдосконалення, а також здатного бачити й розв'язувати проблеми в освіті.

3. Інноватора, здатного ефективно використовувати у професійній діяльності інноваційні методи, засоби та технології навчання, зокрема й інформаційно-комунікаційні технології, спроможного до творчого використання досягнень вітчизняної та закордонної педагогічної науки й оперативного розв'язання проблемних актуальних питань в освітньому процесі ЗВО.

4. Партнера, здатного надавати педагогічну підтримку іншим суб'єктам освітнього процесу, зокрема в особистісно професійному становленні, на засадах взаємоповаги та співпраці. Надання свободи вибору самостійних рішень, різних за ступенем складності й характером, стимулювання мотивації й активної діяльності, а також створення ситуації успіху й віри у власні сили особистості, уможливають функціонування педагогічної підтримки. Власне педагогічна підтримка полягає у спільному визначенні педагогом разом із вихованцем його інтересів, цілей, можливостей і шляхів розв'язання проблем (перешкод), які становлять загрозу збереженню його власної гідності, а також досягнення позитивних результатів у його самостверженні. Мета педагогічної підтримки – в тому, аби навчити вихованця розв'язувати власні проблеми та розуміти джерело їхнього виникнення, займати рефлексивну позицію щодо проблеми й, відповідно, самостійно провадити цілісну діяльність задля її вирішення.

5. Керівника проєктної діяльності, здатного встановлювати ефективну взаємодію/комунікацію з дотриманням етичних норм для забезпечення одноосібної/конструктивної командної роботи; вміти добирати оптимальні засоби та методи спілкування й мотивації.

6. Творця, здатного узагальнювати й генерувати нові ідеї, проявляти творчість в освітній діяльності; самостійно приймати рішення та організовувати інноваційну діяльність на належному професійному рівні, нести відповідальність за виконувану роботу з дотриманням вимог педагогічної етики.

7. Коуча, котрий сприяє та розкриває потенційні можливості молодій особистості. Коучинг розглядають як засіб сприяння, допомоги іншій людині в пошуку її власних рішень або її просуванні в будь-якій складній ситуації. Це технологія партнерської взаємодії, що переміщує людину із зони проблеми в зону ефективного її розв'язання.

8. Тьютора (наставника), котрий супроводжує здобувача освіти у процесі навчання, надає йому допомогу в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії та надає консультації впродовж усього терміну навчання [37, с. 80].

Тьюторська система – це індивідуально-групові заняття викладача-тьютора й закріплених за ним здобувачів вищої освіти (2-3 студенти) задля організації та проведення різноманітних форм роботи (індивідуальні консультації, групові дискусії тощо). Тьютор виконує роль наставника та допомагає розвивати у здобувачів вищої освіти здібності й нахили. Зокрема, виокремлюють такі ролі тьютора:

- майстер – спостерігає за діяльністю студентів у аудиторії, які не обмежуються навчанням, їхня діяльність взаємопов'язана (до прикладу: кожен студент веде власний блог, викладач пише коментарі, відбувається обмін думками);

- адміністратор – надає допомогу студентам зі створення навчальних мереж і формування зв'язків;

- консьерж – допомагає студентам із ресурсами та створює можливості для навчання, використовує м'яку форму керівництва, традиційні лекції або дозволяє студентам працювати самостійно;

- куратор – виступає як експерт для здобувача вищої освіти, формує простір [37; 70, с. 84-85].

Відтак в умовах євроінтеграції спостерігаються тенденції щодо зростання професійних вимог до майбутнього викладача закладу вищої освіти, де професіоналізм педагога є тими щаблями, етапами його руху до високих показників педагогічної праці, що знаходить своє віддзеркалення в таких рівнях:

- опанування професією відповідно до вимог євроінтеграції, адаптації до професійної діяльності;

- педагогічної майстерності як упровадження на високому рівні кращих досягнень європейського педагогічного досвіду;
- здатність до реалізації особистісно орієнтованого навчання тощо;
- самоактуалізації педагога в професії, самоусвідомлення та професійного самоствердження, вироблення індивідуального стилю;
- педагогічної творчості як збагачення педагогом досвіду своєї професії шляхом особистої творчої діяльності, створення нових педагогічних систем навчання й виховання [24; 37; 70].

У контексті проблеми дослідження з'ясовано, що вчені пов'язують поняття «професіоналізм» тісно з «компетентністю», звертаючи увагу на те, що «професіоналізм» – це ширше поняття. Тому означене потрібно враховувати під час професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Поняття «професіоналізм» можна трактувати як особливий тип поведінки, притаманний особистості, котра займається тією чи іншою справою. Професіоналізм майбутнього викладача ЗВО містить у собі: спеціальні знання, вміння й навички; компетентність; загальний рівень культури особистості; творчі здібності [29; 58].

Професіоналізм майбутнього викладача ЗВО виявляється у творчій готовності особистості до продуктивного розв'язування педагогічних завдань і формування в особистості того рівня конкурентоспроможності, що дозволить їй активно реалізувати професійну діяльність, урахувуючи сучасні вимоги до особистості педагога та виклики сьогодення. До таких показників професіоналізму належать: володіння професійними духовними цінностями та їх дотримання в життєдіяльності; сформованість професійної самосвідомості, мислення тощо; засвоєння на високому рівні професійних знань, способів і дій, «технік» і технологій, методів і т. ін. [66; 37; 70].

Таким чином, процеси євроінтеграції та посиленої інформатизації суспільства підвищують професійні вимоги до майбутнього викладача ЗВО як до людини високого рівня освіти й духовних і моральних якостей, що детермінує мобілізацію

потенціалу самої системи самоорганізації навчання в педагогічних закладах вищої освіти України.

Список використаних джерел:

1. Авшенюк Н. М. Пріоритетні стратегії ЄС щодо професійного розвитку вчителів на сучасному етапі. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матер. VI міжнарод. наук.-практ. конф. Хмельницький. 2011. С. 27-32.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Бакурадзе А. Б. Классификация ценностей в контексте управления образованием. *Образование и наука*. 2013. № 7. С. 54-59.
4. Бібліотека – територія толерантності: метод. рек. / Кіровогр. ОЮБ ім. Бойченка; [уклад. Л. Настояца]. Кіровоград, 2009. 28 с.
5. Білоус В. С., Лазаренко Н. І., Коломієць А. М. Університетська наука у міжнародному інформаційному просторі. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 60-67.
6. Біницька К. М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. Дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 «Науки про освіту»). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2018. 510 с.
7. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
8. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2013. № 4/5. С. 2-25.
9. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: изб. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 352 с.
10. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. Вінниця. 2017. 494 с.
11. Боришевський М. Й. Громадянська спрямованість у контексті стратегії та цілей життєдіяльності особистості. *Психолого-педагогічні умови виховання громадянської*

- спрямованості в юнацькому віці*: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ, 2004. С. 5-16.
12. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 55-62.
13. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая психология в постсоветской психологии* / под ред.: Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. : Смысл, 1997. С. 67-91.
14. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
15. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівця. Вісник Хмельницького національного університету. *Технічні науки*. 2014. № 6. С. 239-246.
16. Духовно-культурні цінності виховання Людини: монографія / [Г. П. Шевченко, Т. Л. Антоненко, О. С. Белих та ін.]. Луганськ: НОУЛІДЖ, 2013. 332 с.
17. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения. *Социологические исследования*. 1991. № 2. С. 17-26.
18. Закон України «Про освіту». № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>.
19. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
20. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
21. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. *Полис*. 1997. № 4. С. 6-32.
22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/общ. ред. и предисл. А. В. Толстых; Эрик Эриксон. М.: Прогресс, 1996. 342 с.
23. Європейська конвенція з прав людини. URL: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_UKR.pdf.
24. Європейський Союз: інституційно-правові основи та функціонування: навч.-метод. посіб. / А. І. Грицяк та ін. Київ: НАДУ, 2009.
25. Караковский В. А. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса: основные

- направлення шкільного виховання. *Воспитание школьников*. 1993. № 5. С. 2-7.
26. Карлова В. В. Духовні цінності в структурі національної самосвідомості: українські реалії. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10kvvsur.pdf>.
27. Кириленко С. Формування ефективного превентивного виховного середовища за умов державно-громадського управління в системі освіти. *Рідна школа*. 2013. квіт./трав. (№ 4/5). С. 33-39.
28. Коломієць А. М., Лазаренко Н. І., Громов Є. В. Науковий туризм як інструмент професійного розвитку дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* Київ. 2019. Вип. 1 (15). С. 37-50.
29. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: моногр. Київ: Саміт-Книга, 2009. 272 с.
30. Конституція України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/>
31. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2015/06/16/naczialno-patriotichne-vihovannya>.
32. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/202016/08/17/mon.pdf>.
33. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncersiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osvit.i>
34. Кремень В. Г. Компетентнісний принцип освіти: «навчитися жити разом» / В. Г. Кремень, В. М. Ткаченко. *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр. за матеріалами І всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти» / НАПН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. С. 3-26.*
35. Крохмаль Н. В. *Історичні форми саморегуляції соціального процесу.* Київ; Запоріжжя: Просвіта, 2004. 144 с.
36. Кузякин А. П. *Що таке лідер і лідерство? Освіта.* 2000. № 4. С. 89-99.

37. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
38. Лебідь І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Лебідь Ірина Владиславівна. Умань, 2002. 222 с.
39. Малахов В. А. Культура и человеческая целостность. Киев: Наук. думка, 1984. 119 с.
40. Махначова Н. М., Мідляр А. К. «Soft skills» керівника підприємства. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Вип. 17. 2017. С. 380-383.
41. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО-2011). URL:
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-ru_0.pdf
42. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукр. з'їзд працівників освіти, 7-9 жовт. 2001 р. / МОН України. Київ, 2001. С. 137-155.
43. Ничкало Н. Г. Методологічна культура в науковому зростанні педагога-дослідника. Сучасні інформаційні технології та методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2016. С. 57-69.
44. Павлова О. А. Социально-педагогические условия реализации лидерского потенциала старших подростков временных детских объединений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Костромской государственной ун-т им. Н. А. Некрасова. Кострома, 2004. 165 с.
45. Педагогічна Конституція Європи. Прембула. Вища освіта України. 2013, № 3. С.111-116. URL:
<https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi/>
46. Политология: учеб. пособие для вузов/[сост. и ред. Н. И. Сазонов]. Харьков: Фолио, 2001. 831 с.
47. Програми освітнього альянсу «Партнерство з навчання у XXI столітті». URL: <https://osvitoria.media/experience/rozvyvayem>

o-navychky-4k-kreatyvnist-krytychne-myslennya-komunikatsiyu-ta-komandnu-pratsy.

48. Прокопенко І., Євдокімов В. Педагогічні технології. Харків. Колегіум. 224 с.

49. Прокопенко І. Ф. Інноваційні технології підготовки вчителів в умовах євроінтеграції. Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2013. № 2. С. 81-85.

50. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: у 2 т. Т. 2 / [М. Й. Боришевський, М. І. Алексеева, В. В. Антоненко та ін.] ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ, 2001. 308 с.

51. Романюк О. І. Розвиток педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури. Дис. на здобуття канд. пед. наук – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 314 с.

52. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 342 с.

53. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8/9. С. 4-8.

54. Сагатовский В. Н. Системный подход к классификации ценностей. *Научные исследования и человеческие потребности: материалы Моск. встречи экспертов по проекту ЮНЕСКО*. М.: Наука, 1979. С. 30-45.

55. Сажієнко О. П. Формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки. Дис. ... на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – професійна освіта. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань. 2020. 272 с.

56. Садохіна К. С. Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 439-448.

57. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 215 с.

58. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. А. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
59. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді: монографія. Рівне: О. Зень, 2016. 416 с.
60. Сойчук Р. Л. Відповідальність як найважливіша характеристика зростаючої особистості. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Вип. 2 / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол.: О. Б. Петренко, Н. М. Гринькова, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2018. С. 212-221.
61. Сойчук Р. Л. До проблеми формування «soft skills» у майбутніх викладачів ЗВО. *Професійний розвиток педагога*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., м. Рівне, 31 березня 2021 р. Рівне: РДГУ, 2021. С. 63-73.
62. Сойчук Р. Л. Погляд на проблему формування національної ідентичності майбутніх учителів: виховний аспект / Професійна підготовка майбутніх педагогів: теорія та практика: монографія/Боровець О. В., Бричок С. Б., Веремчук А. П., Гудовсек О. А., Колупаєва Т. Є., Міщенья О. М., Сойчук Р. Л., Третяк О. М., Шевців З. М., Яковишина Т. В.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне: О. Зень, 2020. С.7-24 (236 с.).
63. Сойчук Р. Л. Формування лідерських якостей учнів початкової школи: погляд на проблему // *Pedagogy: Theory, Science and Practice: Collective monograph*. Yun ona Publishing, New York, USA, 2020. 224 p. Pp. 34-51.
64. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти». Болонья, 19 червня 1999 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994>
65. Тараненко І. Г. Демократичні цінності у становленні громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 28-35.
66. Тихомирова О. Виховання лідера. *Шкільний світ*. 2009. № 8. С. 19-23.
67. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 254 с.
68. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

69. Ципко В. Інтеграція України до Європейського освітнього простору з позиції філософського виміру освіти. *Вища школа*. 2012. № 6. С.44-50.
70. Цуняк О. П. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Дис. ... на здобуття доктора пед. наук – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 517 с.
71. Шкала лидерского поведения Р. Танненбаума и У. Шмидта. URL:
<https://socyus.ru/navigatsiya/shkala.liderskogo/povedeniya/html>
72. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии / общ. ред. и послесловие А. М. Румянцева; пер. с пол. М. М. Гуренко. Новосибирск: Наука, 1967. 247 с.
73. Щербакова Ю. Цінності об'єднаної Європи: монографія. Київ: Академія, 2014. 206 с.
74. Ягоднікова В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно-орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2006. 25 с.
75. Rokeach M. *Belief, Antitudes and Values*. San Francisko: Josey-bass Co, 1972. 214 p.

РОЗДІЛ 2

ЄВРОПЕЙСЬКА КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Третяк О. М.

Трансформаційні процеси, пов'язані з європейською інтеграцією, позитивні результати реформ, підвищення конкурентоспроможності економіки України передбачають створення відповідної національної системи освіти та підготовки кадрів. Значна роль у цих процесах відводиться системі вищої освіти, яка є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства.

У сучасному світі розвиток вищої освіти визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури, а саме: парламентаризм, права людини, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня та інші атрибути громадянського демократичного суспільства. У цьому контексті реформування вищої освіти й науки в Україні передбачає:

- перехід до європейської ступеневої системи підготовки фахівців, задоволення можливостей особистості у здобутті освіти відповідно до здібностей і забезпечення її мобільності на ринку праці;

- формування мережі закладів вищої освіти, які за програмами, формами та методами навчання, а також джерелами фінансування задовольняли б освітні потреби й людини, й держави;

- підвищення освітнього й культурного рівня суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя;

- пошук рівноваги між масовою та елітарною освітою, з одного боку, й вузькою спеціалізацією та професійною досконалістю – з іншого [2, с. 266].

Основна мета вищої освіти сьогодення полягає в тому, щоб засобами різних форм і методів навчання й виховання

підготувати студентів до активної участі у соціальному житті; створити умови для розвитку особистості, здатної не тільки практично оцінювати ситуацію та адаптуватися до соціальних змін, а й оригінально мислити, генералізувати, реалізувати й продукувати власні ідеї, намічати шляхи позитивних перетворень, проявляти ініціативу й творчість. Стабільне функціонування держави, її безпека, незалежність і добробут народу залежить від того, наскільки якісно вища освіта виконує свої функції [24, с. 13].

Професійна підготовка фахівця передбачає формування розвиненої, компетентної, здатної швидко адаптуватися до динамічних умов діяльності особистості на основі вдосконалення змісту й технологій навчання студента [2, с. 241].

У зв'язку з європейською орієнтацією та входженням України до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) наголос усе більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості освітнього процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку [2, с. 241]. Європейська вища освіта має на меті реалізувати Європу знань, яка є високо креативною та інноваційною.

Болонський процес є конвергенцією вибудовування національних систем вищої освіти в Європі. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи не лише для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки та вищої освіти у світовому вимірі, а й для підвищення її ролі в суспільних демократичних перетвореннях [24, с. 29].

Розглянемо сутність і становлення Болонського процесу.

Болонський процес — це система заходів європейських державних установ (рівня міністерств освіти), університетів, міждержавних і громадських організацій, які мають стосунок до вищої освіти, спрямованих на досягнення цілей, сформульованих у Болонській декларації (Болонья, 19.06.1999).

Болонський процес має свою передісторію, в якій виділяються, принаймні, три етапні заходи [4]:

1. Прийняття Великої Хартії Університетів, (Болонья, 18.09.1988).

Наприкінці другої декади вересня 1988 року найстаріший у Європі Болонський університет святкував своє 900-річчя — подію планетарного масштабу. На свята приїхали ректори понад 300 університетів Європи (й не тільки Європи), найвідоміші та найвпливовіші релігійні, громадські та політичні діячі, діячі культури й освіти з багатьох країн світу. Під час цієї події в урочистих умовах присутні на святкуванні ректори європейських університетів підписали документ, який назвали Велика Хартія Університетів. У Хартії проголошено фундаментальні принципи, які зараз і назавжди, як там сказано, повинні бути основою призначення університетів. Наведемо сформульовані у Хартії принципи.

– Університет — це автономний інститут у серці суспільства, що має особливу організацію внаслідок свого положення й історичного надбання. Він створює, оцінює та передає культуру за допомогою наукових досліджень і навчання. Щоб відповідати потребам суспільства, дослідження й навчання університети повинні бути морально й інтелектуально незалежними від будь-якої політичної та економічної влади.

– Процеси навчання й досліджень в університетах мають бути нероздільні, щоб навчання не відставало від суспільних потреб, які змінюються, й прогресу наукових знань.

– Свобода досліджень і навчання є основним принципом існування університету: й уряди, й університети, в межах своєї компетенції, повинні забезпечувати дотримання цього фундаментального принципу. Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритими для діалогу, університет є ідеальним місцем спілкування професорів, готових до передачі своїх знань і добре забезпечених усім необхідним для цього, й студентів, котрі здатні й прагнуть збагатити свій розум цими знаннями.

– Університет — довірена особа європейських гуманістичних традицій, його постійною турботою є примноження знань. Для втілення свого призначення він, стираючи географічні й політичні бар'єри, підтверджує життєву необхідність для різних культур пізнавати одна одну й впливати

одна на одну.

У Хартії сформульовано такі засоби втілення в життя зазначених вище фундаментальних принципів [4]:

- щоб зберегти свободу в дослідженнях і навчанні, способи реалізації цієї свободи повинні бути доступні всім членам університетської спільноти;

- підбір викладачів і регулювання їхнього статусу мають відповідати принципу нероздільності досліджень і навчання;

- кожний університет повинен з урахуванням конкретних обставин забезпечувати захист свобод студентів; їх мають улаштовувати умови, в яких вони розвивають свою культуру й навчаються, що і є головною метою здобувачів знань;

- університети, особливо в Європі, вважають взаємний обмін інформацією та документацією, спільні проекти з метою розвитку освіти важливими чинниками постійного прогресу знань. Отже, як і в ранні роки своєї історії, університети заохочують мобільність студентів і викладачів; понад те, вони вважають загальну політику еквівалентності статусу, титулів, екзаменів (без упередження до національних дипломів) і присудження стипендій істотним чинником для виконання їхньої високої місії в нинішніх умовах.

Хоча Велика Хартія Університетів була проголошена за 11 років до появи безпосередньо поняття Болонського процесу, вона є невіддільною складовою процесу. Посилання на Велику Хартію міститься й у тексті Болонської декларації та в подальших документах.

2. Прийняття Лісабонської Конвенції про визнання кваліфікацій із вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 11.04.1997). Цей документ було розроблено й прийнято під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. В Конвенції сформульовано основні терміни щодо визнання кваліфікацій із вищої освіти в європейському регіоні, визначено компетенцію державних органів, основні принципи оцінки кваліфікацій тощо.

3. Прийняття Сорбонської декларації про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти (Париж, 25.05.1998). У «Спільній декларації про гармонізацію архітектури системи європейської вищої освіти» міністри

чотирьох провідних країн ЄС (Велика Британія, Італія, Німеччина, Франція), заявили, що Європа «вступає в період великих змін в освіті й умовах праці, диверсифікованості курсів професійних кар'єр, коли освіта й навчання впродовж життя стають явною необхідністю» [3].

Загальноновизнано, що початок Болонському процесові дала офіційна зустріч (19.06.1999) міністрів, які відповідали в той час за вищу освіту в 29 країнах Європи. Ця зустріч ознаменувалася прийняттям спільної декларації, започаткувала регулярні – через кожні два роки – зустрічі (конференції) міністрів освіти європейських країн, котрі залучилися до процесу створення європейського простору вищої освіти, які й мають стосунок до вищої освіти, приєднатися до цього руху.

Декларація, яка була проголошена й підписана міністрами освіти в Болонії, започаткувала на офіційному рівні процес створення (побудови, утвердження, консолідації) європейського простору вищої освіти. Переймаючись проблемами конкурентоздатності та привабливості європейської системи вищої освіти, міністри проголосили цілі, які, на їхній погляд, є першорядними і які мають бути досягнуті в межах першого десятиліття XXI сторіччя. Наведемо сформульовані в Декларації цілі [2].

– Прийняття системи прозорих і порівнянних ступенів, зокрема, за допомогою додатку до диплома, з метою полегшення працевлаштування громадян Європи й міжнародної конкурентоспроможності європейської вищої освіти.

– Прийняття системи, заснованої на двох основних циклах. Доступ до другого циклу навчання повинен вимагати успішного завершення першого циклу тривалістю мінімум три роки. Ступінь, що здобувають після першого циклу, має відповідати європейському ринку праці як достатній рівень кваліфікації. Другий цикл повинен закінчуватися ступенем магістра й/або ступенем доктора, як у багатьох європейських країнах.

– Запровадження системи кредитів, подібної до ECTS, як засобу підвищення мобільності студентів. Кредити можна також набувати поза сферою вищої освіти, включаючи навчання

впродовж життя, якщо це визнано відповідними Університетами.

– Сприяння мобільності через усунення перешкод ефективному здійсненню свободи пересування, приділяючи особливу увагу:

- студентам, щоб вони мали доступ до навчання та інших освітніх послуг;

- викладачам, дослідникам і адміністративним працівникам для визнання та збільшення обсягу часу на дослідження, викладання й навчання без урізання своїх законних прав.

– Сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості освіти, порівнянних критеріїв і методологій.

– Сприяння розвитку європейської складової у вищій освіті, особливо стосовно розробки навчальних планів, співпраці між навчальними закладами, розробки схем мобільності та інтегрованих програм, навчання і досліджень.

Офіційні документи, які прийняли на регулярних конференціях міністрів освіти європейських країн (Прага, 2001 р.; Берлін, 2003 р.; Берген, 2005 р. і т. ін.), містять аналіз ходу виконання зобов'язань, зазначених у Декларації 1999 р. та уточнюють основні положення процесу на базі досвіду, набутого за роки, що минули після попередньої зустрічі, а також формулюють нові завдання на найближчий і довготривалий періоди.

Дворічні проміжки між зустрічами міністрів насичені великою кількістю зустрічей, конференцій, семінарів, присвячених різним аспектам Болонського процесу. Вражає величезна кількість офіційних документів, опублікованих робочими групами Генерального Директорату з питань культури й освіти Європейської Комісії, Європейського Фонду Освіти й інших недержавних Європейських організацій, причетних до освіти [4].

Серед цих документів треба відзначити звіти експертів, які були підготовлені на замовлення CRE – асоціації ректорів європейських університетів та EUA – асоціації Європейських університетів за фінансової підтримки EU – Європейського

союзу відповідно до Болонської (19.06.1999), Празької (18-19.05.2001) та Берлінської (19-20.05.2001) конференцій європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту [3].

Етапне значення має Конференція керівників університетів і представницьких організацій європейських закладів вищої освіти в м. Саламанка, Іспанія, на якій було підтверджено підтримку європейськими вищими навчальними закладами основних принципів Болонської декларації та проголошено про створення Європейської асоціації університетів – EUA (29-30.03.2001). У Зверненні Саламанкської конференції європейських закладів вищої освіти «Формування європейського простору вищої освіти» було підкреслено, що одним із найважливіших чинників розвитку системи вищої освіти є академічна свобода й автономія університетів, у поєднанні з їхньою відповідальністю перед суспільством за якість освіти та наукових досліджень [5].

На Празькому саміті в 2001 році міністри європейських країн проаналізували стан реалізації Болонського процесу та наголосили на важливості таких аспектів Європейського простору вищої освіти як: навчання впродовж життя, роль закладів вищої освіти й студентів у контексті Болонського процесу й привабливість ЄПВО.

Празький саміт, по суті, започаткував регулярні (кожні два роки) зустрічі міністрів освіти з метою розгляду просування та корегування Болонського процесу.

На Берлінській конференції міністрів європейських країн у вересні 2003 року розглянули дев'ять аспектів Болонського процесу; сформулювали пріоритети розвитку ЄПВО, а саме: забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях; початок реалізації двоциклічної системи; додано докторський рівень як третій цикл у Болонському процесі; прийнято систему сумірних і порівнянних ступенів, що включає отримання студентами ЗВО додатку до диплома європейського зразка з 2005 року; розроблення рамки кваліфікацій ЄПВО; встановлення тісніших зав'язків між Європейським простором вищої освіти та Європейським простором досліджень [5].

У травні 2005 року на конференцію міністрів у Бергені запросили ще п'ять країн (Вірменію, Азербайджан, Грузію, Молдову, Україну) як нових країн-учасниць Болонського процесу. Таким чином, загальна кількість учасників заходу зросла до 45. Бергенська зустріч визначила пріоритети розвитку ЄПВО до 2007 року, а саме: прийняття спільної структури кваліфікаційних рівнів; прийняття директив і стандартів забезпечення якості; посилення соціального виміру вищої освіти, що включає академічну мобільність; необхідність взаємодії між Зоною європейської вищої освіти та іншими частинами світу.

Під час Лондонської конференції міністрів європейських країн (травень, 2007 рік) створено Європейський реєстр із забезпечення якості (EQAR) – перший правовий орган Болонського процесу відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості. Під час зустрічі визначено цілі Болонського процесу до 2009 року: створення реєстру національних агенцій із забезпечення якості вищої освіти; побудова стратегії покращення глобального виміру; розроблення національних планів дій щодо соціального виміру.

Конференція в Бельгії в 2009 році спрямовувалася на створення планів ЄПВО на наступне десятиріччя. Міністри зробили акцент на: громадський контроль; безперервне навчання; працевлаштування; шляхи повідомлення студентові цілей вищої освіти; міжнародну відкритість і мобільність; наукові дослідження та інновації; фінансування; забезпечення прозорості освітнього процесу.

У 2010 році в Будапешті та Відні відбулася ювілейна конференція міністрів із нагоди десятиліття Болонського процесу, на якій офіційно оголосили про створення Європейського простору вищої освіти у складі 47 країн.

Під час конференції 2012 року в Румунії відбувся третій Болонський політичний форум, що проголосив національні пріоритети діяльності урядів країн, ЗВО, науково-педагогічної спільноти до 2015 року: інвестиції у вищу освіту, забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення їхньої мобільності як засобів кращого навчання; створення умов, що сприяють

студентоцентрованому навчанню, інноваційним методам викладання та сприятливому робочому й освітньому середовищу, залучення студентів і працівників до структур урядування на всіх рівнях [24, с. 32].

На наступній Конференції міністрів освіти провідних європейських країн, яка відбулася в Єревані (Вірменія, 2015 рік) визначено основні пріоритети розвитку співпраці в рамках Болонського процесу до 2018 року, серед яких: покращення якості та відповідності вищої освіти, готовності випускників до працевлаштування; розширення доступу до вищої освіти, зокрема в контексті демографічних змін, міграції та військових конфліктів; упровадження погоджених раніше структурних реформ вищої освіти в контексті Болонського процесу. Ухвалено нові Стандарти й рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти, Європейські підходи до забезпечення якості спільних програм вищої освіти, а також нова версія Довідника користувача ЄКТС [24, с. 33].

Отже, долучившись до Болонського процесу, Україна робить спробу досягти вищевказаних цілей у рамках можливостей наших закладів і з глибокою пошаною до розмаїття культур, мов, національних систем освіти та автономії університетів для досягнення консолідації у сфері вищої освіти в Європі [4].

Необхідність реформування системи освіти України, її вдосконалення підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації в цьому світі.

Зазначені процеси диктують перш за все необхідність визначення, гармонізації та затвердження нормативно-правового забезпечення в галузі освіти з урахуванням вимог міжнародної та європейської систем стандартів і сертифікації.

В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти,

указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України.

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації освітньо-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку вищої освіти [43]:

- особистісна орієнтація вищої освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітньо-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення й використання позабюджетних коштів;
- підвищення соціального статусу й професіоналізму працівників освіти, посилення їхньої державної та суспільної підтримки;
- розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Отже, процес адаптації вищої освіти України до нових світових стандартів здійснюється за основними принципами Болонської декларації. Основні принципи реформування освіти полягають у тому що: по-перше, підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень – студент – фахівець (бакалавр, магістр); по-друге, реалізація стандартів освіти сучасності в їхньому змістовому й організаційному вираженні здійснюється на таких позиціях: самостійність і творча активність того, хто навчається й хто навчає, який навчається та вдосконалює свій фаховий рівень протягом усього життя;

гуманістичність, фахова глибинність і досконалість; інноваційні технології; необхідність освітньої інтеграції в європейський і світовий інформаційний простір [2, с. 241].

Основою європейської освітньої реформи є встановлення міжнародних стандартів. Участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Ключова позиція реформування: Болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн [3, с. 74].

Стратегічним пріоритетом освітньої політики є формування нації, яка постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство, утверджуючи людиноцентризм в освіті [24, с. 253].

Представники Ради Європи, Європейської комісії, Болонського Секретаріату, які відповідають за розвиток вищої освіти в ЄПВО, зазначають, що центральні органи управління вищою освітою кожної країни-учасниці повинні сприяти запровадженню положень Болонського процесу за такими основними напрямками діяльності [24]:

- розроблення, запровадження та розвиток національної рамки кваліфікацій;
- запровадження інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи та додатку до диплома;
- координація діяльності Європейської мережі та Європейського реєстру забезпечення якості;
- координація діяльності європейської мережі із визнання періодів і термінів навчання;
- розроблення процедур визнання попереднього навчання та розвиток національної рамки кваліфікацій упродовж життя з метою забезпечення індивідуальної траєкторії навчання громадян країн-підписантів Болонського процесу.

На сучасному етапі розвитку Європейського простору вищої освіти важливим викликом є запровадження стандартів, рекомендацій і основних інструментів, що сприятимуть

сумісності, порівнянності, визнанню періодів і термінів підготовки (навчання) фахівців, а саме [24, с. 35]:

- запровадження трициклової системи (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії PhD);
- трансформація мережі закладів вищої освіти (інституційної структури) в університети, політехнічні університети, академії, коледжі тощо та їхній розвиток відповідно до тенденцій розвитку мережі ЄПВО;
- проведення в університетах прикладних досліджень (навчання через наукові дослідження);
- трансформація університету в університет навчання впродовж життя;
- укрупнення (об'єднання) університетів, закладів вищої освіти;
- розв'язання проблеми формування змісту освіти за академічними та професійними кваліфікаціями із врахуванням відповідного рівня компетентності, компетенцій і результатів навчання;
- трансформація освітніх стандартів, розвиток університетських програм навчання відповідно до вимог Болонського процесу, участь у спільних проєктах «ТЮНІНГ»;
- запровадження спільних ступенів і спільних (спеціальних) програм для іноземних студентів;
- запровадження сучасних процедур визнання попереднього навчання (формального, неформального, неофіційного) та розроблення національної рамки кваліфікацій навчання впродовж життя;
- запровадження соціального виміру ЄПВО через проведення моніторингу соціального виміру в університетах та урахування національних традицій, підходів тощо;
- впровадження інклюзивної освіти;
- підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти у двосторонніх напрямках;
- забезпечення портативності студентських грантів і позик мобільності;
- забезпечення справедливому доступу до якісної вищої освіти;
- підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів,

удосконалення їхніх компетенцій відповідно до сучасних вимог із метою забезпечення сталого розвитку системи вищої освіти й держави;

- розроблення й запровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів із метою підвищення якості змісту професійної освіти й навчання та приведення його у відповідність до вимог працевлаштованих;
- розроблення сучасних механізмів урахування потреб ринку праці з метою сприяння належному працевлаштуванню випускників;
- запровадження системи якості вищої освіти відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації забезпечення якості (ENQA);
- приєднання національних незалежних агенцій із забезпечення якості до європейського реєстру агенцій із забезпечення якості (EQAR).

Таким чином, модернізація системи вищої освіти має реалізуватися в контексті основних цілей Болонської декларації: розбудови європейської зони вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян із можливістю їхнього працевлаштування; формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального й науково-технічного потенціалу Європи; посилення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти, підвищення її престижності у світі; змагання з іншими системами за студентів, вплив і гроші; досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти [9, с. 27].

Відомо, що європейські країни послуговуються **кредитно-трансферною системою організації освітнього процесу (ЄКТС)**. ЄКТС, як зазначено в Довіднику користувача Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), є кредитною системою вищої освіти, що використовується в Європейському просторі вищої освіти, включаючи всі країни, які входять до Болонського процесу. ЄКТС у ньому є одним із наріжних каменів Болонського процесу. Більшість країн цього процесу законодавчо закріпили застосування ЄКТС у своїх системах вищої освіти [5].

Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) – система трансферу й накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти. Система ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення окреслених результатів навчання, та обліковується в кредитах ЄКТС [7].

Запровадження процедури ЄКТС урегульовано Законами України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Методичними рекомендаціями МОН про введення Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах (2010 р.) [21] і в стандартах вищої освіти, затверджених Міністерством освіти й науки України.

В Україні прийнято основні документи, які регулюють введення Європейської кредитно-трансферної системи (наказ МОН України від 16 жовтня 2009 року № 943) та її ключові документи («Аплікаційна форма студента», «Угода про навчання», «Угода про практичну підготовку та зобов'язання про якість», «Академічна довідка», «Додаток до диплома європейського зразка»). Нововведення впроваджується відповідно до вимог Довідника користувача ЄКТС, затвердженого Європейською комісією 6 лютого 2009 року [6].

Метою запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у закладах вищої освіти є забезпечення якості вищої освіти й інтеграція національної системи вищої освіти в європейську та світову освітню спільноту [11, с. 7-14]. Для цього передбачається запровадження стандартів, рекомендацій та основних інструментів мобільності Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), починаючи з 2010 року, що сприятиме сумісності, порівнянності, визнанню періодів і термінів навчання у ЗВО [2].

В Україні кредитно-трансферна система була визначена в основах *кредитно-модульної системи навчання*, яка наслідує елементи ЄКТС, але не повністю реалізує їх. У нашій державі успішно здійснено низку важливих заходів, зокрема згідно з

Наказом МОН України № 48 від 23 січня 2004 року у вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації розпочато експеримент щодо впровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Цей експеримент мав на меті розробити та експериментально перевірити механізм дії Європейської кредитно-трансферної та акумулювальної системи (ECTS) у системі вищої освіти України. В межах даного заходу затверджено «Програму проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації», «Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців»; «Перелік вищих навчальних закладів у вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації – учасників педагогічного експерименту» [2, с. 276-287]; Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [14] та ін.

Серед нормативних документів, які регулюють впровадження кредитно-трансферної системи в освітньо-виховний процес вищої школи України є: Наказ МОН України № 812 від 20.10.2004 р. «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; Наказ МОН України № 998 від 31.12.2004 р. «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір»; Наказ МОН України № 612 від 13.07.2007 р. «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року»; Наказ МОН України № 943 від 16.10.2009 року. «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» тощо.

Відповідно до рекомендацій Європейського простору вищої освіти реалізація положень ECTS через кредитно-модульну технологію навчання в Україні: сприяє підвищенню якості й забезпечує дійсне наближення змісту підготовки фахівців до європейського рівня; повною мірою відповідає базовим положенням ECTS; враховує всі наявні вимоги вітчизняної системи освіти; легко пристосовується до дійсних

відпрацьованих методів планування освітнього процесу в ЗВО України [16, с. 87].

Основними завданнями кредитно-модульної технології є:

- адаптація ідей ЄКТС до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи швидкозмінні вимоги національного й міжнародного ринків праці;

- забезпечення можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників і побажанням здобувача знань і сприяє його саморозвитку та, відповідно, підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

- стимулювання учасників освітнього процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

- унормування порядку надання можливості студенту отримання професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці [2, с. 280].

Реалізація положень кредитно-модульної технології передбачає виконання таких *функцій*:

- сприяння мобільності студентів і викладачів і спрощення переходів з одного університету до іншого;

- акумулювальна – чітке визначення обсягів зробленої студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Сума кредитів визначає, на що здатний здобувач знань, який навчається за тією чи іншою програмою [11, с. 7-14].

Кредитно-модульна система організації освітнього процесу – модель організації цього процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [2; 3].

Реалізація кредитно-модульної технології вимагає дотримання таких *принципів*:

- *Порівняльної трудомісткості кредитів*, яка полягає в досягненні кожним студентом установлених ECTS норм, які забезпечують академічну мобільність студентів, державне й міжнародне визнання результатів освіти на конкретних етапах виконання студентом індивідуального навчального плану.

- *Кредитності* – суть її в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів частки, які забезпечують:

- а) на рівні індивідуального навчального плану – набір (акумуляція) заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання здобувачем знань навчального навантаження в умовах кредитно-модульної організації освітнього процесу;

- б) на рівні вивчення навчальної дисципліни — – набір (акумуляція) заданої для конкретної дисципліни кількості кредитів, що містять виконання необхідних видів робіт, які передбачені програмою вивчення навчальної дисципліни.

- *Модульності* – визначає підхід до організації опанування студентом змістових модулів і проявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента.

- *Методичного консультування* – полягає в науковому та інформаційно-методичному забезпеченні діяльності учасників освітнього процесу.

- *Організаційної динамічності* – суть її в забезпеченні можливостей зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення й потреб праці.

- *Гнучкості та партнерства* – у побудові системи освіти так, щоб зміст і шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента.

- *Пріоритетності змістової й організаційної самостійності і зворотного зв'язку* – полягає у створенні умов організації навчання, що вимірюється й оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів.

- *Науковості та прогностичності* – у побудові (встановленні) стійких зв'язків змісту навчання з науковими дослідженнями.

- *Технологічності та інноваційності* – полягає у використанні ефективних педагогічних та інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців із вищою освітою та входженню в єдиний інформаційний та освітній простір.

- *Усвідомлення перспективи* – полягає в забезпеченні умов для

глибокого розуміння студентом цілей освіти та професійної підготовки, а також можливості їхнього успішного досягнення.

- *Діагностичності* – в забезпеченні можливості оцінювання рівня досягнення та ефективності, сформульованих і реалізованих у системі, цілей освіти та професійної підготовки [3, с. 66-67].

Розглядаючи кредитно-модульну систему організації освітнього процесу як технологію навчання, необхідно насамперед визначити сутність основних дидактичних понять – *модуля й кредиту* [25, с. 31].

Різні підходи щодо визначення поняття «модуль» дають можливість виділити такі його складові: модуль як пакет навчального матеріалу, котрий охоплює одну концептуальну одиницю; модуль як навчальна одиниця, як блок інформації, що містить логічно завершену одну, дві або більше одиниць навчального матеріалу в рамках однієї навчальної дисципліни; модуль як організаційно-методична міждисциплінарна структура навчального матеріалу, котра містить набір тем із різних навчальних дисциплін, необхідних у рамках однієї спеціальності; модуль як набір навчальних дисциплін, необхідних для навчання тієї чи іншої спеціальності чи спеціалізації у процесі модульного навчання в межах вимог кваліфікаційної характеристики; модуль як модульна програма професійного навчання конкретної професії.

На підставі аналізу різних підходів щодо принципу модульності можна виокремити такі його особливості: цілісність, завершеність, повнота й логічність побудови одиниць навчального матеріалу у вигляді блоків-модулів, у середині яких навчальний матеріал структурується у вигляді системи навчальних елементів (П. Трет'яков, І. Сенновський); зміст навчання описаний у закінчених, самостійних модулях, які одночасно є інформаційним банком і методичним керівництвом його застосування (П. Юцявічене); концептуальною основою модульного підходу є системна методологія. Тому важливо максимально враховувати структуру навчальної дисципліни, системний характер її змісту, не зводити модулі до комплексів, а вичленити їх на рівні підсистем (А. Лобанов, Н. Дроздова) [10, с. 7].

Модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами освітнього процесу [3, с. 64].

Модулі в КМС конструюються як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності. Останній розглядається як деякий обсяг навчальної інформації, котрий має самостійну логічну структуру, зміст і що дозволяє оперувати цією інформацією у процесі розумової діяльності студента [4].

Модульна організація змісту навчальної дисципліни менш за все є механічним перенесенням розділів програми до навчальних модулів, оскільки вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням дисципліни, структурування її як системи; умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виділити генеральні наскрізні ідеї професійної діяльності, на розкриття й засвоєння яких спрямований кожний модуль [43].

Кредит (credit) – умовна одиниця виміру навчального навантаження студента при вивченні якоїсь складової навчальної програми чи окремої дисципліни (курсу), виконаної студентом під час навчання [4].

Кредит Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи – одиниця вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Обсяг одного кредиту ЄКТС становить 30 годин. Навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить, як правило, 60 кредитів ЄКТС [7].

Завдяки кредиту студент має можливість вибирати ті чи інші дисципліни в структурно-логічній послідовності, оптимально визначати повне навчальне навантаження, що виділяється на вивчення обраного ним предмета і зобов'язує здобувача показати рівень засвоєних знань із дисципліни під час підсумкового контролю. Таким чином, уведення в нову навчальну технологію поняття дидактичного кредиту висуває

насамперед певні вимоги до формування освітньо-професійних програм [25, с. 31].

Перелік вибіркових навчальних дисциплін (вибіркових дисциплін) формується для кожного навчального плану розміром не менше 25% від загального обсягу кредитів ЄКТС. При цьому здобувачі вищої освіти за особистими інтересами, за дотичністю обраної дисципліни до тематики індивідуального дослідження мають право вибирати навчальні дисципліни, що пропонуються для інших рівнів вищої освіти та інших спеціальностей. До числа вибіркових освітніх компонентів включаються також і практики. Можливим обмеженням вибору дисципліни є вивчення дисциплін-передумов [19].

Виходячи з визначень ключових понять цієї технології, варто зазначити, що впровадження ЄКТС вимагає внесення змін у наявну методику планування освітнього процесу, розподіл годин, виділених на вивчення навчальної дисципліни за видами навчальної роботи, визначення витрат навчального часу студента та педагогічного навантаження викладача [42, с. 80].

При ЄКТС зміст навчальних дисциплін розподіляється на модулі за видами навчальної роботи (аудиторні заняття, індивідуальні завдання тощо) й самостійну роботу студента. Модулі містять змістові модулі (розділи, теми), кожен з яких має бути оцінений.

Контроль успішності студентів в умовах європейської кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу здійснюється з використанням методів і засобів, які обирає заклад вищої освіти. Академічні успіхи студента визначаються за допомогою системи оцінювання, що використовується у вищій школі, реєструються у цьому ЗВО з обов'язковим приведенням оцінок до національної шкали та шкали ЄКТС. Навчальні досягнення студента з усіх видів виконуваних робіт оцінюються кількісно (визначається рейтинг), а підсумкові оцінки формуються й за традиційною шкалою, й за шкалою ЄКТС [32, с. 321]. Підсумкова оцінка з навчальної дисципліни визначається сумою рейтингових оцінок (балів), отриманих за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове оцінювання рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять і самостійної роботи (модульний

контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень; оцінка (бали) за практичну діяльність під час практик; оцінка за ІНДЗ; оцінка (бали) за курсову роботу; оцінка (бали) за участь у наукових конференціях, олімпіадах, підготовку наукових публікацій тощо. Здобувачам вищої освіти надається право підвищувати свій рейтинг лише шляхом складання екзаменів за графіком екзаменаційної сесії. Однією з форм поточного контролю знань здобувачів вищої освіти є контрольні (модульні) роботи. Кількість контрольних (модульних) робіт із навчальної дисципліни визначається метою та змістом курсу, залежить від обсягу годин, відведених на вивчення дисципліни в семестрі, й не може перевищувати кількість змістових модулів. Розподіл балів між окремими модулями здійснюється залежно від питомої ваги модуля в заліковому кредиті [21].

Результати складання екзаменів і диференційованих заліків оцінюються: за 100-бальною шкалою, шкалою ЄКТС, національною чотирибальною шкалою («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»), а заліків – за двобальною шкалою («зараховано», «не зараховано») й вносяться в екзаменаційну відомість та індивідуальний план здобувача вищої освіти [21].

З метою уніфікованого підходу узагальнено процедуру оцінювання у Стандартах і рекомендаціях для забезпечення якості в ЄПВО, згідно з якими процедури оцінювання повинні:

- призначатися для вимірювання досягнення визначених результатів навчання та інших цілей програми;
- відповідати своєму призначенню – діагностичне, формативне чи підсумкове оцінювання;
- мати чіткі й опубліковані критерії для виставлення балів;
- проводити особи, які розуміють роль оцінювання для просування студентів у опануванні знаннями, вміннями та навичками, пов'язаними з їхніми майбутніми кваліфікаціями;
- де це можливо, не ґрунтуватися на оцінках лише одного екзаменатора [23].

Важливим засобом забезпечення ефективної навчальної діяльності в умовах ЄКТС є освітній контент дисципліни. Освітній контент (навчально-методичний комплекс) – це своєрідна система дидактичних засобів навчання з конкретного

предмета, яка створена з метою найповнішої реалізації виховних і освітніх завдань, відповідно до програми з конкретного предмета та сприяє всебічному розвитку особистості студента. Т. Туркот зазначає, що навчально-методичний комплекс дисципліни – документ, котрий визначає обсяг знань, якими повинен оволодіти студент відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця, відтворює загальну методику викладання дисципліни, характеризує методичне забезпечення, складові й механізм оцінювання знань студентів [30, с. 158].

Освітній контент уміщує пакет навчально-методичних матеріалів, який містить такі основні елементи: силабус дисципліни; робочу програму; лекції (опорний конспект лекцій); методичні рекомендації до самостійної роботи; методичні рекомендації до практичних (лабораторних) занять; індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ); термінологічний словник; рекомендовану літературу; пакет комплексних контрольних робіт для контролю залишкових знань студентів; тести для самоконтролю; тести проміжного й підсумкового контролю знань; екзаменаційні питання; бібліотечні й Інтернет-ресурси; електронні підручники та посібники; пакет візуального супроводу дисципліни (графічні зображення, законодавчі та інструктивні документи тощо) [2, с. 328].

При розробці освітнього контенту навчальної дисципліни викладач повинен взяти до уваги структуру основних документів – силабусу та робочої програми [20].

Освітній контент дисципліни зберігається на електронних носіях і має бути повністю доступним для здобувачів освіти та інших учасників освітнього процесу [19].

Саме завдяки освітньому контенту дисципліни студент має можливість отримати повний пакет необхідної навчально-методичної літератури до курсу, що є запорукою ефективного формування професійної підготовки майбутнього фахівця.

Значна увага в освітньо-виховному процесі закладу вищої освіти в умовах ЄКТС приділяється організації, проведенню *самостійної роботи* та контролю за нею.

Головною метою самостійної роботи студентів є пізнання, здобуття знань, умінь і практичних навичок з обраного фаху чи з окремої дисципліни. Самостійна робота сприяє підвищенню відповідальності студентів, розвиває творче мислення, вміння працювати з літературними джерелами, документами, формує їхню свідомість, самодисциплінованість тощо [29].

Навчальний час, відведений для самостійної роботи здобувача вищої освіти, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 50% та не більше 67% загального обсягу навчального часу здобувача вищої освіти, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Матеріал навчальної дисципліни, передбачений освітнім планом для засвоєння здобувачем вищої освіти у процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд із навчальним матеріалом, який опрацьовувався під час навчальних занять [19].

Самостійна робота студентів охоплює: підготовку до аудиторних занять; виконання завдань із навчальної дисципліни протягом семестру; роботу над окремими темами навчальних дисциплін відповідно до навчально-тематичних планів; підготовку до практики та виконання завдань, передбачених практикою; підготовку до всіх видів контрольних випробувань, у тому числі до курсових, модульних і комплексних контрольних робіт; підготовку до підсумкової державної атестації, в тому числі й виконання випускної кваліфікаційної роботи; роботу в студентських наукових гуртках, семінарах; участь у роботі факультативів, спецсемінарів; участь у науковій і науково-методичній роботі кафедр, факультетів; участь у наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, конкурсах [2, с. 321].

Правильно організована самостійна робота студентів є запорукою мотивації до пізнання, підвищує інтерес до дисципліни, активізує роботу над теоретичним і практичним матеріалом курсу, стимулює до систематичної роботи студента протягом усього семестру, сприяє підвищенню якості їхніх знань і, як результат, є ефективною складовою процесу формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання – форма

оптимізації самостійної роботи студентів, що виконується на основі знань, умінь і навичок, одержаних у процесі аудиторних занять [5]; виконання навчальних і соціальних проєктів; розробка наукових тестів, кросвордів, ребусів, які спрямовувалися на розвиток активності, творчості, самостійності, ініціативності, дослідницьких здібностей студентів.

Здійснивши загальну характеристику ЄКТС у ЗВО, відзначимо, що крім явних переваг, означена система має й низку недоліків і проблем, які пов'язані насамперед із реальними умовами функціонування системи професійної підготовки фахівців у вітчизняних ЗВО. Так, науковці (О. Безносок, О. Дубасенюк, Н. Козак, А. Кудін, Н. Сидорчук, М. Степко, О. Чемерис та ін.) зазначають, що на практиці сучасному студентові дуже складно реалізувати один з основних принципів, на яких ґрунтується європейська кредитно-трансферна система – принцип мобільності; майбутній педагог на практиці не завжди має можливість вільно обирати навчальні предмети для вивчення, відстежити рівень своїх навчальних досягнень протягом семестру чи навчального року. До основних проблем ЄКТС традиційно відносять і те, що майбутній фахівець в її умовах мусить боротися не за рівень і якість власних знань, а за їхню кількісну ідентифікацію викладачем, що не знижує рівня суб'єктивності оцінювання навчальних досягнень. Тому студенти цілком справедливо стверджують, що ця система почасти призводить до перенапруження й виснаження протягом семестру, формує незадоволеність із боку студентів організацією освітнього процесу [29].

Щоб уникнути ряду недоліків, із метою адаптації студентів до освітнього процесу в ЗВО варто ознайомити першокурсників з особливостями європейської кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу; дати поняття про заліковий кредит як одиницю виміру навчального навантаження, модуль як задокументовану завершену частину освітньо-професійної програми, змістовий модуль як систему поєднаних навчальних елементів, відповідних певному навчальному об'єктові; ознайомити зі структурою та вимогами до складання основних документів кредитно-трансферної

системи (інформаційний пакет; договір про навчання між студентом і вищим навчальним закладом; академічна довідка) тощо [18].

У процесі викладання дисциплін на педагогічному факультеті Рівненського державного гуманітарного університету викладачі кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти реалізують кредитно-трансферну систему організації освітнього процесу, яка передбачає: створення навчально-методичного забезпечення (освітній контент дисципліни), науковий рівень викладання, раціональне використання технологій, форм, методів, засобів у освітньому процесі, посилення мотивації навчання, оцінювання рівня професійної підготовки студентів, надання методичної допомоги в опануванні знаннями, вміннями, навичками.

В умовах упровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутнього фахівця ми спрямовували свої зусилля на впровадження сучасних систем організації освітнього процесу й контролю якості навчання, ефективного поєднання навчальної та наукової роботи, посилення практично-професійного напрямку змісту навчальних дисциплін професійного спрямування, перенесення акцентів на індивідуальний розвиток студентів унаслідок зменшення частки репродуктивної діяльності, врахування знань, які студенти отримують самостійно, використовуючи навчально-методичне забезпечення дисциплін [29].

Розглянемо особливості розробки навчальної дисципліни відповідно до вимог ЄКТС на прикладі курсу «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні». З метою ефективної організації освітньої діяльності студентів із дисципліни розроблено освітній контент, що є інноваційною формою методичного забезпечення навчальної діяльності в умовах ЄКТС, який представлений на кафедрі на електронних носіях і доступний для здобувачів вищої освіти.

Освітній контент із дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» розроблений відповідно до стандарту вищої освіти, освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» на основі компетентнісного підходу та вимог, зазначених у «Положенні про організацію освітнього

процесу у Рівненському державному гуманітарному університеті» [19].

В розробленому контенті в умовах ЄКТС, ураховано концептуальні засади викладання дисципліни та містяться такі елементи:

- силабус і робоча програми курсу, які розкривають мету та завдання дисципліни; загальні й фахові компетентності, що формує ця дисципліна; програмні результати навчання; зміст дисципліни, структуру; тематику практичних (лабораторних) занять, самостійної роботи; індивідуальні завдання; методи навчання й оцінювання; питання для підготовки до підсумкового контролю; список літератури.

- забезпечення теоретичної складової викладання дисципліни, що містить опорний конспект лекцій, пакет візуального супроводу курсу;

- забезпечення практичної складової викладання дисципліни, а саме: плани практичних, лабораторних занять, які передбачають формування практично-професійних компетенцій, упровадження інтерактивних технологій навчання;

- забезпечення самостійної роботи студента над дисципліною здійснюється засобами методичних рекомендацій для самостійного вивчення дисципліни, які містять завдання для самостійної роботи, інформацію щодо змісту й форм самостійної роботи студентів і форми контролю за її виконання; методичних рекомендацій для самостійної індивідуальної роботи з окремих тем для поглибленого вивчення дисципліни з метою підвищення рівня підготовки та розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів;

- забезпечення системи поточного та підсумкового контролю з дисципліни – складається з переліку різних видів навчальних робіт студентів, зокрема, тестів, завдань модульної контрольної роботи та критеріїв їхнього оцінювання;

- перелік основної та додаткової літератури з навчальної дисципліни, Інтернет-ресурсів.

Щодо адаптації навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін відповідно до вимог ЄКТС, то на рис. 2.1. представлено приклад організації кредитно-модульної системи з

дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні». Виходячи зі змісту навчальної дисципліни, ми виокремили два змістові модулі: «Теоретичні аспекти вищої професійної освіти в Україні» та «Вища освіта і вища школа України». Структурними компонентами кожного змістового модуля є: вступ до модуля, навчальний модуль, практичний модуль, контрольний модуль і блок керованої самостійної роботи студента.

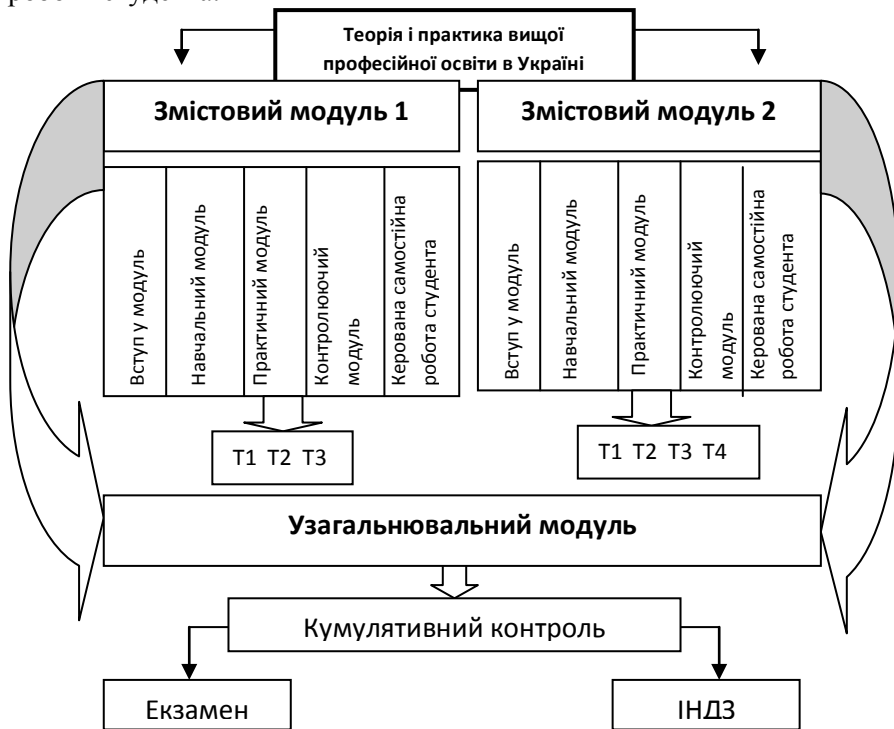


Рис. 2.1. Структура модуля на прикладі курсу «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні»

Виділення елемента «Вступ до модуля» визначається принципами системності, цілісності й структурності. На цьому етапі необхідно ознайомити студента зі структурою та етапами вивчення навчальної дисципліни. За таких умов він буде наперед ознайомлений із тематикою лекцій, семінарських і практичних

занять, завданнями самостійної роботи, що дозволить завчасно готуватися до діалогу з викладачем під час лекції, забезпечить вчасне виконання практично-семінарських завдань і самостійної роботи. Змістовий модуль доречно структурувати залежно від тематики навчальної дисципліни. Кожна тема при цьому повинна бути автономною, логічно завершеною. Практичний модуль містить сукупність практичних або семінарських, лабораторних занять. Контрольовальний модуль у цілісній системі передбачає виявлення якості й рівня засвоєних студентами знань, умінь, навичок у рамках навчального модуля.

За умов кредитно-модульної системи у студентів не накопичуються негативні афекти від навчання. Негативне ставлення до дисципліни, викликане ситуаціями неуспіху, може бути вирішене при вивченні наступного навчального модуля. Формується інша психологія навчання: я можу не знати, не розуміти змісту окремої теми, однак я здатний засвоїти інші теми й дисципліну загалом [10, с. 10].

Наявність узагальнювального модуля й кумулятивного контролю, який містить тестові завдання з усіх раніше вивчених навчальних модулів, забезпечують системне вивчення навчального матеріалу. Запитання з кожного раніше вивченого модуля включені в підсумковий тест, що спонукає студента до роботи над прогалинами з тієї чи іншої теми.

Модуль розглядається як система (чи підсистема), що дозволяє підкреслити роль окремого відносно самостійного компонента знань у цілісній ієрархічній структурі й одночасно реалізовувати конкретну технологію навчання [10, с. 11]. На підставі цього визначення, науковці розглядають використання модульного підходу на трьох рівнях:

- макрорівні – сукупність освітнього стандарту, навчальних планів, типових (базових) програм;
- мезорівні – навчально-методичний комплекс як сукупність курсу лекцій, хрестоматії, навчальної програми, тестових завдань із конкретної навчальної дисципліни;
- мікрорівні – модульне представлення окремої теми [10, с. 11].

На макрорівні виокремлюють п'ять типів модулів [2, с. 158-159]: 1) Основні модулі, тобто групи предметів, що становлять ядро відповідної науки. Наприклад, для

спеціальності «Початкова освіта» – педагогіка, історія педагогіки тощо. 2) Підтримувальні модулі – предметна область, яка доповнює основний модуль. Для початкової освіти – педагогічні технології у початковій школі. 3) Спеціалізовані модулі, тобто необов'язкові, але такі, що розширюють і поглиблюють компетенцію у вибраній галузі, факультативні й елективні, наприклад, методика психолого-педагогічного вивчення особистості. 4) Організаційні й комунікаційні модулі – предметна область, що забезпечує здатність роботи в команді, здатність до навчання й самоосвіти (наприклад, іноземні мови, етика та естетика). 5) Переносні модулі – сукупність навчальних курсів, які сприяють розвитку компетенцій і формуванню компетентностей, необхідних для реалізації теоретичних положень у практичній галузі (основи педагогічної майстерності, основи сценічного та екранного мистецтва, основи психодіагностики).

Основні та спеціалізовані модулі розглядаються при цьому як блоки, спрямовані на набуття, розширення й поглиблення знань; підтримувальні – як такі, котрі розвивають методологічні компетенції; організаційні й комунікаційні – як такі, що спрямовані на самонавчання й самоорганізацію; а переносні – ті, що забезпечують перенесення знань на практику [2, с. 159].

Виокремлення окремих модулів дисципліни повинно ґрунтуватися на розумінні суттєвих зв'язків між змістовими компонентами навчальної дисципліни. Перевагами модульної організації змісту навчальної дисципліни є те, що кожна тема, яка виокремлена на макрорівні, може бути розширена, наприклад, до спецкурсу (мезорівень). І навпаки, за необхідності макрорівень і мезорівень легко можна скоротити до мікрорівня. При цьому повністю зберігається логіка викладу навчального матеріалу.

У процесі вивчення дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» використовувалися такі методи оцінювання навчальної діяльності студента як: усне або письмове опитування, тестування; командні проєкти; реферати, есе; презентації результатів виконаних завдань і досліджень; захист лабораторних і практичних робіт; залік.

Підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), отриманих за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове оцінювання рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять і самостійної роботи (модульний контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень; оцінка (бали) за практичну діяльність; оцінка за ІНДЗ.

Розподіл балів, які отримують здобувачі вищої освіти з дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» та критерії оцінювання за видами діяльності представлено в таблицях 2.1 і 2.2.

Таблиця 2.1

Розподіл балів							ІНДЗ	Сума
Поточне тестування та самостійна робота								
Змістовий модуль 1			Змістовий модуль 2				20	100
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7		
10	5	9	7	5	7	7		
Модульний контроль – 15			Модульний контроль – 15					

Таблиця 2.2

Критерії за видами діяльності			
№ з. п.	Вид навчальної діяльності	Оцінні бали	Кількість балів
T1	Робота на лекційних заняттях, опорні конспекти лекцій	1	10
	Виконання завдань, опитування та участь в обговоренні під час практичних занять	4	
	Виконання завдань лабораторних занять	2	
	Виконання завдань самостійної роботи	3	
T2	Робота на лекційних заняттях, опорні конспекти лекцій	1	5
	Виконання завдань самостійної роботи	4	
T3	Робота на лекційних заняттях, опорні конспекти лекцій	1	9
	Виконання завдань, опитування та участь в обговоренні під час практичних занять	3	
	Виконання завдань лабораторних	2	

	занять Виконання завдань самостійної роботи	3	
Модульний контроль (тестування)		15	15
T4	Робота на лекційних заняттях, опорні конспекти лекцій Виконання завдань, опитування та участь в обговоренні під час практичних занять Виконання завдань самостійної роботи	1 3 3	7
T5	Робота на лекційних заняттях, опорні конспекти лекцій Виконання завдань самостійної роботи	1 4	5
T6	Робота на лекційних заняттях, опорні конспекти лекцій Виконання завдань лабораторних занять Виконання завдань самостійної роботи	1 2 4	7
T7	Робота на лекційних заняттях, опорні конспекти лекцій Виконання завдань, опитування та участь в обговоренні під час практичних занять Виконання завдань самостійної роботи	1 3 3	7
Модульний контроль (контрольна робота)		15	15
ІНДЗ: проект (презентація) з доповіддю «Модернізація і реформування системи вищої професійної освіти в Україні»		20	20
Разом		100	

На основі аналізу нормативно-правових документів, наукових досліджень, досвіду викладання у ЗВО ми виокремили такі особливості ЄКТС для здобувачів вищої освіти: засвоєння навчального матеріалу блоками (модулями); індивідуалізація процесу навчання; рівномірна робота студентів протягом семестру; стимулювання систематичної навчальної праці студентів; активізація самостійної пізнавальної діяльності; залучення майбутніх фахівців до наукової роботи; підвищення відповідальності здобувачів знань за результати своєї праці; гнучкість у системі підготовки майбутнього фахівця;

мобільність студентів; вчасна корекція навчальної діяльності; підвищення об'єктивності оцінювання знань, умінь і навичок; упровадження тестового контролю перевірки знань слухачів курсу (поточні, підсумкові тестові завдання, тести для самоконтролю); виховання особистості компетентного фахівця тощо [29].

Підготовка майбутнього фахівця в означених умовах передбачає виконання завдань:

- відходу від традиційної схеми «навчальний семестр – навчальний рік, навчальний курс»;
- раціонального поділу навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірки якості засвоєння теоретичного та практичного матеріалу кожного модуля;
- перевірки якості підготовки студентів до кожного лабораторного, практичного чи семінарського заняття;
- використання ширшої шкали оцінки знань;
- вирішального впливу суми балів, отриманих протягом семестру, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни;
- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру й підвищення якості їхніх знань;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів;
- запровадження здорової конкуренції в навчанні;
- виявлення та розвиток творчих здібностей студентів [3, с. 95].

Отже, ЄКТС, на нашу думку, є важливим чинником становлення майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності, оскільки дає можливість:

- удосконалювати форми та методи навчання, орієнтовані на формування творчої особистості;
- підвищувати творчу активність студентів під час аудиторних занять шляхом упровадження ділових і рольових ігор, ігрового проектування, «кейс-методів», брифінг-семінарів, тренінгів тощо;
- посилювати мотивацію студентів до самостійної роботи з метою поглиблення знань і здобуття вмінь і навичок;
- забезпечувати наскрізну комп'ютеризацію освітнього

процесу та створювати комп'ютерні (інформаційні) системи його підтримки;

– інтенсифікувати освітній процес із метою скорочення аудиторних занять з участю викладача при наданні повного обсягу знань і підвищенні якості цього процесу;

– розробляти комплексне науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вигляді освітнього контенту дисципліни.

Європейська кредитно-трансферна система реалізує оновлений підхід до *організації освітньо-виховного процесу* підготовки майбутнього фахівця на основі структурування змісту навчання як сукупності навчальних модулів, визначення трудомісткості роботи студента через кредити, застосування рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів тощо. Підготовка фахівців за ЄКТС задовольняє сучасні вимоги організації освітнього процесу, суттєво підвищує якість вищої освіти, сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Безносюк О. О., Прохоров О. О., Уліч В. Л. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу/за заг. ред. В. В. Балабіна; військ. інститут Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Київ: Інфодрук, 2008. 227 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник/за ред.: В. Г. Кременя; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабина. Тернопіль: навч. кн. Богдан, 2004. 384 с.
3. Гончаров С. М., Гурин В. А. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: методичні аспекти: монографія. Рівне: НУВГП, 2008. 626 с.
4. Гончаров С. М., Мошинський В. С. Вища освіта України і Болонський процес. Рівне: НУВГП, 2005. 142 с.
5. Дмитриченко М. Ф., Хорошун Б. І., Язвінська О. М., Данчук В. Д. Вища освіта і Болонський процес: навчальний посібник для студентів вищ. навч. закладів. Київ: Знання України, 2006. 440 с.
6. Довідник користувача Європейської кредитно-трансферної

- системи (ЄКТС). URL: <http://idgu.edu.ua/pdf/dovidnik.pdf>
7. Закон України «Про вищу освіту»: № 1556-VII, від 01 липня 2014 року. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
 8. Козак Т. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 р. Житомир, 2007. 20 с.
 9. Кудін А. Реалізація в Україні принципів і завдань Болонського процесу: забезпечення мобільності громадян із можливістю їх працевлаштування. *Вища школа*. 2006. № 1. С. 27.
 10. Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Модульний підхід в системі вищого образования: основы структурализации и метапознания. Минск: РИВШ, 2008. 84 с.
 11. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. *Освіта України*. 2004. № 60-61. С. 7-11.
 12. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів : історико-педагогічний аспект / [О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, О. А. Чемерис та ін.; за заг. ред. Н. Г. Сидорчук]. Житомир, 2008. 295 с.
 13. Молчанюк О. В. Особливості впровадження модульно-рейтингової технології у формуванні творчої особистості у вищому навчальному закладі. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Вип. 41*. Київ: НМЦВО, 2005. С. 212-218.
 14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (проект). URL: www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc
 15. Національний освітній глосарій: вища освіта/авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «ВД «Плеяди», 2011. 100 с.
 16. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали. трав.-груд. 2004 р. Ч. 2/упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В.В.Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2004. 202 с.
 17. Перець О. М. Кредитно-модульна система підготовки фахівця як інтерактивна технологія навчального процесу.

Творчість та освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності: матеріали ІХ міжнарод. наук.-практ. конф. 17-18.05. 2007 р. Київ, 2007. С. 240-241.

18. Перець О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у процесі викладання дисципліни «Вища освіта України та Болонський процес». *Вища освіта України* (додаток 1): тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». №2. Т. 2. Рівне: РДГУ, 2007. С. 62-65.

19. Положення про організацію освітнього процесу у Рівненському державному гуманітарному університеті, 2018. URL:

https://www.rshu.edu.ua/images/navch/pol_org_osv_proc_05032020.pdf.

20. Положення та рекомендації організації освітнього процесу РДГУ. URL: <https://www.rshu.edu.ua/navchannia/orhanizatsiia-osvitnoho-protsesu/polozhennia-ta-rekomendatsii>.

21. Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6810/

22. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія/авт. кол.: О. А. Дубасенюк, О. Є. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін./за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 395 с.

23. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки. 2014. 168 с.

24. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник. Київ-Маріуполь, 2016. 338 с.

25. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посіб. Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. 127 с.

26. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

27. Степко М. Українська освіта в Болонському процесі: досвід, перспективи. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2004. № 6. С. 42-46.

28. Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні: навч. посіб. для магістрантів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»/авт.-укл.: Т. О. Дороніна. Кривий Ріг: КДПУ, 2018. 250 с.
29. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 298 с.
30. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Боровець О. В.

Реформування та розвиток системи вищої освіти України в ХХІ ст. відбувається у процесі європейської інтеграції з орієнтацією на ключові засади української та світової культури, а створення єдиного європейського освітнього простору – на основі Болонської декларації та супроводжується утворенням спільного освітнього й наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Болонський процес, як зазначає С. Вітвицька, спрямований на впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів; стимулювання мобільності й створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців у межах європейського регіону; спрощення процедури визначення кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці [21].

Україна, як і багато інших країн світу, переходить від усталеної адаптивної моделі вищої освіти, яка була притаманна індустріальному та постіндустріальному суспільству, до якісно нової моделі вищої освіти, яка характерна для інформаційного суспільства, суспільства знань. Мета нової моделі полягає в тому, щоб підготувати фахівців із вищою освітою, котрі б не тільки опанували фундаментальні наукові знання, навички та вміння, але й сформувалися як особистості, які здатні продукувати нові ідеї, реалізовувати їх, які володіють знаннями про інноваційні технології, вміннями проектувати, моделювати власну діяльність.

С. Вітвицька наголошує на тому, що вища школа завжди відігравала роль вихователя інтелігенції, культурної еліти суспільства, творчої особистості, здатної відтворювати, перетворювати соціальний досвід, продукувати нові знання, формувати уміння й навички, створювати фундаментальні основи різних галузей науки й виробництва. На сучасному етапі суспільного розвитку вдосконалення діяльності системи вищої

освіти потребує комплексного проєктування моделей усіх її ланок, моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців таким чином, щоб він забезпечував професійну й життєву компетентність, якісні професійні знання й уміння, професійну мобільність і стійкість, конкурентоздатність і конкурентоспроможність випускників закладів освіти [21].

У сучасних умовах інтеграції вищої освіти в європейський і світовий простір змінюються мета й завдання професійної підготовки спеціалістів. Серед актуальних завдань вітчизняної вищої освіти є забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зокрема й майбутніх педагогів, яким необхідно володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, творчим мисленням, навичками управлінської та організаційної роботи, знати й уміти використовувати сучасні педагогічні технології відповідно до специфіки своєї діяльності. Підготовка конкурентоспроможного фахівця є основним завданням усієї навчальної, науково-дослідної, виховної та практичної діяльності під час здобуття людиною вищої освіти й водночас стає передумовою успішного кар'єрного росту фахівця в майбутньому. Виходячи з цього, вагомої значущості набуває розробка методологічних і методичних основ моделювання його діяльності та процесу його підготовки, а також визначення оптимальних шляхів оновлення стратегій формування професійної культури як ключового питання взаємодії освіти й культури, коригування ролі та завдань вищої школи в межах концептуального осмислення особливостей сучасної освітньої політики й освітніх технологій.

Соціально-економічні реформи, що нині мають місце в Україні, висувають нові вимоги до педагога як фахівця [14]. Сьогодні система освіти потребує висококваліфікованих кадрів, здатних готувати молоде покоління до життя у сучасному інформаційному суспільстві. У зв'язку з цим актуалізується проблема підвищення рівня професійної компетентності педагога, практично значущими стають дослідження проблем підготовки фахівця, вдосконалення його професійних якостей, умінь, майстерності, перспектив зростання. В кінці ХХ століття в педагогічній науці зародився новий напрям в освіті – компетентнісний підхід, який передбачає спрямованість

освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [13].

Професійна компетентність педагога починає формуватися під час навчання у ЗВО й розвивається у процесі його педагогічної діяльності. Для формування професійної компетентності студентам ЗВО, майбутнім педагогам, необхідно усвідомлювати значущість своєї професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, опануванню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Основу професійної підготовки майбутнього педагога становить опанування фундаментальними професійними знаннями, а саме: теоретико-методичними знаннями в галузі гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, оптимальним обсягом цінностей, уявлень, універсальними способами пізнання й практичної діяльності. Фундаментальні знання спрямовані на перебудову структури й змісту наукового знання, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, які дозволять формувати у спеціалістів педагогічне мислення та цілісне уявлення про педагогічну діяльність. Удосконалення рівня професійної компетентності педагога передбачає динамічний професійний його розвиток із врахуванням цілей сучасної системи освіти та досягнень педагогічної науки й практики; усвідомлення необхідності змін і пошуку нових можливостей самореалізації у професійній діяльності, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості; використання педагогом різноманітних способів навчання та самонавчання з метою вдосконалення інтелектуальної, методичної, проєктивної, психологічної, управлінської, комунікативної компетентностей [3].

Процес формування професійної компетентності майбутнього педагога – складний за структурою та багатofункціональний за змістом. Підвищити його якість і результативність в умовах освітнього процесу ЗВО можна за допомогою інтегративних системних засобів, дієвим серед яких вважаємо моделювання [4].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Концепції «Нова українська школа» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), професійних стандартах наголошується на важливості особистого розвитку педагога як найвищої цінності суспільства. У низці державних і міжнародних документів звертається увага на необхідність формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу, конкурентоздатних, конкурентоспроможних в умовах ринку праці. На шляху болонських перетворень сучасні потреби українського суспільства потребують комплексного моделювання підготовки фахівців головних ланок вищої освіти. Тому актуальність проблеми моделювання процесу професійної підготовки майбутніх педагогів зумовлює різнобічне вивчення й широке впровадження моделювання у практику діяльності вітчизняних ЗВО.

Питаннями моделювання діяльності в освітньому процесі цікавляться багато науковців. Так, О. Борисова, Л. Карасьова досліджують теоретичні основи моделювання діяльності викладача ЗВО, О. Борисова – методику розробки професійної діяльності в процесі навчання, Є. Лодатко – особливості моделювання в педагогіці в контексті розвитку інформаційних відносин. О. Пономарьов і С. Завстний аналізують соціальну складову в моделюванні діяльності фахівця. Особливості підготовки викладача вищої школи знайшли своє віддзеркалення у дослідженнях З. Єсаревої, В. Семиченко та ін. Різні аспекти проблеми моделювання професійної діяльності фахівців висвітлюються в наукових працях А. Вербицького, А. Дахіна, В. Загвязинського, Л. Семушиної та ін.

Сучасні вчені О. Абдуліна, Б. Глінський, С. Мартиненко, І. Новіков, О. Савченко, Л. Хомич, В. Штофф переконують у тому, що моделювання глибоко проникає в теоретичне мислення й практичну діяльність людини. В галузі педагогічної науки визнано, що одним із важливих напрямів пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівця є розробка його моделі.

Моделювання – один із методів пізнання й перетворення світу, який дістав особливе поширення з розвитком науки, що обумовив створення нових типів моделей, котрі розвивають нові функції самого методу. Модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему. В процесі моделювання відбувається уявне розкладання реальної системи – оригіналу на елементи, які тим чи іншим чином пов'язані між собою [17].

Моделювання – метод пізнавальної й управлінської діяльності, який дозволяє адекватно й цілісно віддзеркалити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості та компоненти системи, одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку. Метод моделювання відносять до інтегрованих тому, що він об'єднує емпіричне та теоретичне і дозволяє глибше проникнути в сутність об'єкта дослідження, побачити його складові, зв'язки між ними, відстежити його цілісність, а також уможлиблює вивчення процесу його реалізації [29].

Сучасні дослідники під моделюванням розуміють творчий цілеспрямований процес конструктивно-проективної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі обробки наявної інформації) з метою віддзеркалення об'єкта в загалом або його характерних компонентів, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку [21].

Моделювання як метод наукового пізнання виконує низку функцій, серед яких:

- функція екстраполяції та інтерполяції (модель надає доповнювальну інформацію про досліджуваний об'єкт – цю функцію виконують демонстративні, ілюстративні та навчально-евристичні моделі);
- абстрагувальна функція (уявне відокремлення певної властивості або ознаки з метою глибшого їх вивчення);
- синтезувальна функція (модель може поєднувати у собі властивості багатьох різних предметів, явищ і процесів, відтак поширюватися на об'єкти, поширення на які спочатку не передбачалось);

- евристична функція (тимчасове переключення з реального об'єкта на уявний – модель);
- дидактична функція (використання моделювання з метою підвищення ефективності освітнього процесу) [21].

До основних функцій моделювання також відносять: дескриптивну, яка шляхом абстрагування моделі дозволяє дуже просто пояснити досліджувані явища та процеси; прогностичну – дає можливість передбачати майбутні явища та стани моделювальних систем і дає відповідь на запитання «що буде»; нормативну, котра полягає в отриманні відповіді на запитання «як має бути?», якщо окрім системи задано критерії оцінки її стану, то шляхом використання оптимізації можливо не лише описати наявну систему, але й побудувати її нормативний образ – із точки зору суб'єкта, інтереси та переваги якого відбиті в заданих критеріях.

У педагогіці під моделлю розуміють знакову систему, за допомогою якої можна відтворити освітній процес. За визначенням І. Зязюна, це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), віддзеркалює й відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта [10].

Педагогіка використовує всі можливі різновиди моделей і моделювання. Терміном «модель» у педагогічній науці позначають деяку реально наявну систему або ту, що уявляється в думках, яка, заміщаючи й віддзеркалюючи в пізнавальних процесах іншу систему – оригінал, знаходиться з нею у відношенні схожості (подібності), завдяки чому створення моделі та її наукове обґрунтування дає змогу отримати нову інформацію про оригінал. Через багатозначність поняття «модель» у науці не існує єдиної класифікації видів моделювання: класифікацію можна проводити за характером моделей, за характером модельованих об'єктів, за сферами застосування моделювання.

Моделі можуть бути статистичними й динамічними, безперервними й дискретними, дослідницькими й демонстраційними, навчальними, прогностичними, натурними,

аналітичними, аналоговими, символічними й т. ін. [29] Моделі також можна поділити на дві основні групи: матеріальні (предметні, фізичні) та ідеальні (уявні, графічні, імітаційні). За ступенем охоплення території їх поділяють на локальні, регіональні й глобальні.

У дослідженні педагогічних процесів створення моделі є ефективним методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються в так званих «живих системах» [8]. Вона відбиває не лише взаємозв'язки її елементів, але й допомагає прогнозувати їхній розвиток. З огляду на те, що педагогічні процеси постійно оновлюються та коригуються відповідно до потреб користувачів і соціуму, модель дозволяє бачити перспективи та врахувати ризики. Її динаміка полягає у здатності віддзеркалювати зміни, які характеризують соціокультурну динаміку.

На думку О. Савченко, моделювання – це метод дослідження об'єктів на їхніх моделях-аналогах; побудова й вивчення моделей реально наявних предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; в навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння [30].

Педагогічне моделювання полягає в дослідженні та відтворенні в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища через штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму, безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження. Сутність педагогічного моделювання розкривається як відбиття характеристик наявної педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті. Науково обґрунтована модель певного процесу покликана відтворювати не лише його статику, а й динаміку, дозволяє прогнозувати його розвиток і майбутній позитивний результат [21].

Розбудова національної системи освіти потребує творчого підходу до розв'язання проблем педагогічної діяльності й управління закладами освіти. Саме моделювання, застосування якого дозволяє прогнозувати розвиток педагогічного процесу, орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння й ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем,

служить дієвим фактором поліпшення якості роботи закладу освіти [31]. Також метод моделювання посідає провідну роль у підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Моделювання підготовки фахівця передбачає формування здатності майбутнього педагога до виконання різних видів професійної діяльності. Діяльність – це активна цілеспрямована взаємодія людини з об'єктивним світом, в якому вона досягає свідомо поставлених цілей, що виникли внаслідок появи в неї певної усвідомленої потреби [29]. Серед різноманітних видів діяльності особистості особливе місце посідає професійна. Саме вона утворює основну форму активності суб'єкта, їй присвячена значна частина життя людини [29]. Для більшості людей саме цей вид діяльності дає можливість задовольнити всю систему потреб, розкрити свої здібності, утвердити себе як особистість, досягти певного соціального статусу. Професійна діяльність, заповнюючи понад дві третини свідомого життя людини, тим самим визначає її сутність як основи розвитку безпосередньо особистості. Багатство внутрішньої структури світу людини багато в чому залежить від її діяльності, а професія становить основну, найбільш істотну, цілеспрямовану її частину. В дорослої особи, якщо виключити студентський вік, провідним видом діяльності є трудова. Праця, як вид діяльності, є засобом або фактором, який пришвидшує розвиток людини. Під впливом праці відбувається не тільки тренування певних функцій людського організму, але й формування життєвих позицій і орієнтації, визначення планів на майбутнє, соціалізація особистості. У працях І. Сабаатовської та Л. Кайдалової стверджується, що професійна діяльність відрізняється від абстрактного поняття діяльності та від усіх інших видів діяльності трьома принциповими положеннями:

по-перше, для належного виконання професійної діяльності від людини вимагається наявність попередньої спеціальної підготовки, мета якої полягає у формуванні в цієї особи відповідної системи знань, умінь і навичок. Крім того, цій людині має бути притаманний певний рівень інтелектуального й фізичного розвитку, необхідного для успішного здійснення такої діяльності. Відповідну підготовку людина може отримати у спеціалізованих закладах системи освіти за затвердженими

навчальними планами, програмами дисциплін, що вивчаються, й при чіткій організації освітнього процесу;

по-друге, процес професійної діяльності та особливо її результати істотно залежать від психологічної спрямованості людини, від її скерованості на виконання цієї діяльності, від відповідності змісту й характеру цієї діяльності характеру та темпераменту особи, її життєвим цілям, інтересам і прагненням. Інакше кажучи, на результати професійної діяльності значний вплив здійснює ставлення й здатність людини до неї. Це ставлення насамперед залежить від умов праці та її оплати, від можливості творчої й особистісної самореалізації особи;

по-третє, ця діяльність найчастіше пов'язана з певною системою професійної культури, зі специфічними морально-етичними нормами й принципами, з ціннісними уявленнями, які прийняті й виконуються більшістю представників відповідної професії. Тому вона зазвичай залучена до системи виробничих відносин і чітко регламентується організаційними, технологічними, правовими та економічними чинниками. Її ефективність значною мірою залежить від психологічного клімату в колективі та від характеру взаємостосунків [29].

Отже, професійна діяльність – це соціально значуща діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особи. У працях І. Сабатовської, Л. Кайдалової відстоюється думка, що сама можливість успішного здійснення професійної діяльності будь-якого фахівця опиняється в прямій залежності від організації професійної підготовки в закладі освіти, від її змісту та використовуваних педагогічних технологій. Ця організація, зі свого боку, залежить від рівня розуміння науково-педагогічними працівниками закладу освіти цілей, змісту, структури й характеру майбутньої професійної діяльності студента [29].

Професійна підготовка – здобуття кваліфікації за відповідною спеціальністю. Між характером і змістом педагогічної діяльності, яка забезпечує відповідну підготовку фахівця, та змістом його майбутньої професійної діяльності повинен існувати безперервний і прямий, і зворотний зв'язок. Проте в реальній практиці освіти безпосередня реалізація вказаних зв'язків суттєво утруднюється внаслідок дуже складної

структури самої професійної діяльності фахівця та різноманітності виконуваних ним функцій і вирішуваних завдань, динамічного характеру самої цієї діяльності та зміни її характеру під впливом безлічі зовнішніх і внутрішніх чинників. Крім того, структура й характер професійної діяльності, її зміст і використовувані методи істотно залежать від низки найрізноманітніших об'єктивних і суб'єктивних чинників. Тому для успішного проектування й реалізації адекватної системи професійної освіти необхідно користуватися узагальненою моделлю цієї діяльності.

Провідною діяльністю здобувачів освіти у ЗВО є навчально-професійна, яка вимагає від студента значної навчальної активності у процесі засвоєння нових норм і критеріїв соціокультурного розвитку. Через неї досягається основна мета підготовки фахівців [29].

Навчально-професійній діяльності притаманні:

- загальні ознаки процесу навчання (механізми, етапи, цілісність структури та єдність основних компонентів);
- специфічні ознаки, зумовлені особливостями її мети, змісту, мотивації, форм організації.

Професійна підготовка найінтенсивніше впливає на особистісний ріст і професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь, навичок. У цьому навчанні в них завершується професійне самовизначення, трансформується структура самосвідомості студента, виникають такі новоутворення, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності.

Основна мета навчально-професійної діяльності – засвоєння наукових знань у формі теоретичних понять і вміння застосовувати їх під час виконання професійних завдань. Така діяльність характеризується низкою специфічних ознак: професійне навчання у вищій школі для майбутнього фахівця починається під час формування професійних знань, умінь, навичок і засвоєння способів професійно-творчої діяльності. Мета професійної підготовки полягає не в передачі предметних знань, умінь, навичок, а в озброєнні студентів системними інтегрованими науковими знаннями, які є загальною

передумовою опанування способами розв'язання виробничих проблем. У цьому змістова відмінність навчально-професійної діяльності від практичної та пізнавальної діяльності; у вищій школі вивчаються не основи наук (як у школі), а безпосередньо науки в їхньому розвитку. При цьому самостійна робота студентів зближується з науково-дослідною роботою викладачів, тобто забезпечується єдність навчальної та наукової роботи студентів; викладання майже всіх наук професіоналізоване; навчання переважно має проблемний характер тощо.

Отже, головна відмінність навчально-професійної діяльності полягає в тому, що вона:

- професійно спрямована;
- підпорядкована засвоєнню способів і досвіду професійного виконання тих практичних завдань, з якими може зіткнутися в майбутньому фахівець;
- забезпечує опанування професійним мисленням і творчістю;
- сприяє посиленню ролі професійних мотивів самоосвіти, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку [29].

Створення доцільної й ефективної педагогічної системи неможливе без спеціальної діяльності, спрямованої на її моделювання, до якої, як правило, долучаються всі учасники освітнього процесу (не тільки педагоги, здобувачі освіти, а й інші зацікавлені особи, стейкхолдери). Результативність такої спільної роботи залежить від правильного вибору методологічних підходів і принципів взаємодії всіх учасників. У науці під методологічним підходом заведено розуміти комплекс понять, ідей і способів, які використовуються у процесі пізнання чи перетворення якогось конкретного об'єкта природної чи соціальної дійсності. В більшості випадків діяльність окремої людини чи групи людей будується на основі не одного, а декількох підходів. Доповнюючи один одного, разом вони визначають стратегію, детермінують практику дій у конкретній ситуації та у визначеному проміжку часу.

У дослідженнях О. Столяренко та О. Столяренко доведено, що обрати підходи, які взаємодіють один з одним, визначають методологічні основи діяльності, спрямованої на

моделювання й побудову педагогічної системи, вельми таки непроста справа й для науковців, і для практиків. Пріоритетна роль у розробці моделі та її втіленні в педагогічній практиці належить системному підходу. Його застосування в педагогічній діяльності передбачає використання спеціальних понять і методів, дотримання визначених принципів, норм і правил. Методами вивчення та перетворення систем виступають системний аналіз, синтез і моделювання. Виділяють чотири види аналізу: морфологічний (виділення елементів, які складають утворення); структурний (з'ясування внутрішньої організації системи, характеру зв'язків елементів і підсистем, системотворних зв'язків і відношень); функціональний (розкриття функцій системи загалом та її елементів, вивчення механізму функціонування); генетичний (дослідження становлення, подальшого розвитку й перетворення системи) [31].

Останнім часом теорію та методологію моделювання освітньо-виховних систем пов'язують із синергетичним підходом (В. Віненко, Л. Зоріна, Л. Новікова, Н. Таланчук та інші). Це, на думку Є. Степанова, постнекласичний міждисциплінарний напрямок досліджень відкритих систем із метою вивчення процесів самоорганізації та саморозвитку соціальних і природних явищ. За В. Кременем, синергетичний підхід – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, котра передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні та управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами. Синергетика – один зі способів розглянути проблему освіти відповідно до сучасних вимог. На думку вчених, практично всі наявні системи, а особливо педагогічні, є нелінійними й відкритими. А отже, їхнє функціонування й розвиток відбувається на основі механізмів і процесів самоорганізації та саморозвитку [16].

На думку В. Михеєва, широке розповсюдження моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними

властивостями й відношеннями між елементами освітнього процесу [17].

Разом із тим моделювання в педагогіці, у порівнянні з багатьма іншими галузями людського знання, має особливості, природа яких ґрунтується на неоднозначності педагогічних понять, практичній складності виміру рівнів розвитку особистості в процесі навчання, навчальних досягнень здобувачів освіти тощо.

Моделювання в педагогіці, на думку В. Михеева, має декілька аспектів застосування:

- ґносеологічний, в якому модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища;

- загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки й відношення між характеристиками стану різних елементів освітнього процесу на різних рівнях їхнього опису й вивчення;

- психологічний, який дозволяє вести опис різних аспектів навчальної та педагогічної діяльності й виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [29].

Кожен із названих аспектів моделювання дозволяє формалізувати для вивчення, змістовної й технологічної інтерпретації та розробки механізмів керування (впливу) якісно різні сторони педагогічного явища (об'єкта чи процесу).

Дослідники зазначають, що моделювання являє собою певну технологію навчання, яка передбачає організацію, управління й контроль процесу навчання. Причому всі аспекти цього процесу взаємопов'язані й впливають один на одного [29]. Варто одній ланці дати збій, як зразу ж це позначиться на всіх інших. Для успішного функціонування всієї системи потрібно ретельне й продумане налагодження всіх її складових.

До основних методологічних принципів педагогічного моделювання І. Сабатовська та С. Бокало відносять такі: принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті; ієрархічної взаємопов'язаності й узгодженості; реальності виконання; конкретності; передбачуваності; зворотного зв'язку стосовно стану досягнутого результату; функціонально-логічної структуризації системності; суперечливості (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта);

наочності; визначеності; об'єктивності; концептуальної єдності аксіоматичного й змістовно-екзистенціального аспектів; інформаційної достатності [28].

До основних принципів моделювання, які відбивають досвід, накопичений у сфері розробки й використання моделей, відносять:

Принцип інформаційної достатності. При повній відсутності інформації про систему модель побудувати неможливо. За наявності повної інформації про систему її моделювання недоцільне. Існує деякий критичний рівень апріорних відомостей про систему (рівень інформаційної достатності), досягши якого можна побудувати її адекватну модель.

Принцип доцільності. Модель створюється для досягнення деяких цілей, які визначають на первинному етапі формулювання проблеми моделювання. Так, цілями моделювання можуть бути:

- осмислення дійсності;
- здійснення над моделлю експериментів із подальшою інтерпретацією їхніх результатів стосовно модельованої системи;
- прогнозування майбутньої поведінки системи;
- спілкування з іншими особами, громадськими організаціями, взаємодія з пристроями обробки інформації;
- навчання й тренування фахівців.

Принцип здійсненності. Створювана модель повинна забезпечувати досягнення мети дослідження з урахуванням граничних ресурсів із вірогідністю (ймовірністю), істотно відмінною від нуля, й за скінченний час.

Принцип множинності моделей. Модель, яка створюється, повинна віддзеркалювати насамперед ті властивості реальної системи (або явища), які впливають на вибраний показник ефективності. Відповідно під час використання будь-якої конкретної моделі пізнаються лише деякі складові реальності. Для повного її дослідження необхідно мати ряд моделей, які дали б можливість відбити певний процес із різних боків і з різним ступенем детальності.

Принцип агрегації. В більшості випадків складну систему можна представити як таку, що складається з агрегатів (підсистем), для адекватного формального опису яких придатними є деякі стандартні схеми. Принцип агрегації дає можливість дуже гнучко перебудовувати модель залежно від завдань дослідження.

Від того, наскільки вдало будуть дібрані ознаки для моделювання, залежать:

- інформативність побудованої моделі;
- зручність користування нею;
- її несуперечливість іншим педагогічним об'єктам системи;
- механізми управління ходом освітнього процесу через вплив на окремі її компоненти.

Оскільки кожен педагогічний об'єкт (процес чи явище) характеризується сукупністю ознак і змістовно-логічних зв'язків, то окремі їхні сполучення можуть служити основою для проектування різних моделей. Але які б привабливі вони не були, жодна з них не здатна дати вичерпного уявлення про досліджуваний об'єкт, точно спрогнозувати його розвиток або описати особливості його функціонування за певних умов, у певний проміжок часу й у певному місці соціокультурного простору. Тому виникає питання щодо того, наскільки точно є та чи інша модель педагогічного об'єкта (процесу чи явища), наскільки вона є вимірюваною.

Відповідно до загальної методології моделювання відкидаються несуттєві з позицій певного дослідження властивості та зв'язки, що ускладнюють системний аналіз об'єкта, вивчення його структури, закономірностей функціонування й розвитку. Одночасно виділяються ті зв'язки й властивості, які необхідні для виконання зазначених завдань. З цією метою передбачається можливість перевірки впливу кожного із цих факторів на характер функціонування об'єкта, що моделюється. Як і в інших галузях наукового знання, у соціально-гуманітарних науках моделювання зазвичай використовується в тих випадках, коли сам предмет дослідження не доступний для безпосереднього вивчення. Прикладами можуть бути ситуації, коли об'єкт або взагалі не існує, що

характерно для прогностичних досліджень, або його безпосереднє дослідження пов'язане з великими матеріальними та іншими втратами, чи коли таке дослідження неможливе через морально-етичні міркування.

Зокрема, потреба в моделюванні фахівця або його професійної діяльності виникає в основному у двох випадках. Перший із них виникає в ситуації, коли з огляду на обставини, що змінилися, необхідно глибоко проаналізувати напрямки й шляхи подальшого вдосконалення та розвитку професійної підготовки й особистісного розвитку фахівця конкретного профілю. Другий випадок виникає при необхідності розробки нормативної документації для проектування й організації підготовки у ЗВО фахівців певного профілю [29].

Процес професійної підготовки фахівця в закладах вищої освіти тривалий, складний, багатогранний. Його можна розкрити через структурні (принципи, цілі, зміст, методи, форми, засоби) й функціональні (учіння, викладання, навчання) складові, рівні (стратегічний, тактичний, оперативний) і етапи (курси, цикли дисциплін, засвоєння частин дій та діяльності, компетенції). На думку сучасних учених, моделюванню підлягають усі ці складові. Але найбільша складність під час моделювання полягає не в кількості цих складових чи їхніх видів і станів, а в необхідності збереження одних зв'язків і моделюванні інших [28].

За своєю структурою модель організації процесу навчання у вищій школі в найбільш загальному вигляді містить такі взаємопов'язані компоненти:

- цільовий – окреслює мету й завдання навчання у ЗВО, завдання вивчення конкретної навчальної дисципліни й навчально-пізнавальної діяльності студентів на навчальних заняттях;

- стимулювально-мотиваційний, який передбачає заохочення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, свідомого засвоєння знань, формування в них позитивної мотивації до навчання;

- змістовий, який має за мету оптимальний добір дисциплін до навчального плану, змістовність навчальних програм і навчальних посібників, оптимальний добір змісту, методів і

засобів проведення кожного заняття;

- операційно-діяльнісний, що орієнтує на оптимальний вибір форм, методів і засобів навчання;

- контрольно-регулювальний, орієнтований на забезпечення дієвого контролю та самоконтролю за рівнем академічних досягнень студентів (рівнем їхніх знань, умінь і навичок) і добір оптимальних методів їх підвищення;

- оцінювально-результативний компонент полягає в якісній діагностиці та самодіагностиці рівня знань, умінь і навичок студентів і виявленні шляхів їхнього поліпшення.

Усі компоненти потрібно розглядати у взаємозв'язку, як етапи, ланки освітнього процесу, до котрих треба підходити творчо, без використання шаблонів.

Від того, яку систему освіти та який її напрямок обирає держава, залежать подальший інформаційний і технологічний розвиток суспільства, його соціокультурні досягнення й рейтинг в європейській спільноті. Тому найбільш загальним об'єктом моделювання, модель якого віддзеркалює концептуальні позиції соціуму відносно спрямованості освіти та її ціннісних орієнтацій, природно вважати систему освіти й напрямки її розвитку. Об'єктом педагогічного моделювання завжди виступає і зміст освіти. Його модельне проектування є віддзеркаленням уявлень розробників про реалізацію через зміст і його концептуальну організацію цілей навчання відповідно до тих настанов, які визначаються суспільством на нормативному рівні.

У моделюванні освітнього процесу вищої школи важливою проблемою постають питання відбору змісту освіти та його оновлення в контексті сучасних умов. Зміст освіти – це важливий елемент освітнього процесу, котрий складає основу, на якій досягаються його соціальні цілі. Він містить пізнавальний, морально-етичний, духовно-культурний досвід; досвід ефективної практичної діяльності й соціальної взаємодії в процесі досягнення спільної мети.

Зміст освіти, покладений в основу професійної підготовки, орієнтований на формування професійної та загальної культури фахівців, які працюватимуть у галузі освіти після завершення навчання у ЗВО. Проблема змісту освіти, змістового наповнення

того чи іншого навчального курсу – важливе питання й дидактики вищої школи, й методик викладання окремих предметів.

Урахування особливостей, чинників, принципів, критеріїв і джерел змісту освіти дозволяє належним чином його відібрати й структурувати.

Нові завдання, поставлені суспільством перед українською вищою школою Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття» та Законом України «Про вищу освіту» визначають модель і основні напрями оновлення змісту освіти у сучасній вищій школі, зокрема: забезпечення деідеологізації (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти); етнізація (врахування національних досягнень, використання досвіду народної педагогіки, розширення курсів навчальних дисциплін, пов'язаних із національною історією та культурою народів України); використання міжпредметних зв'язків із метою посилення світоглядного змісту освітнього процесу; індивідуалізації та диференціації (використання можливостей багатоваріантності програм, упровадження нормативної та вибіркової частин змісту освіти, елективних курсів); практичної та професійної спрямованості; орієнтації змісту освіти на забезпечення можливостей активності, самостійності, саморозвитку й самовдосконалення особистості студента, підвищення його відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності [31].

Правильним буде твердження, що процесуальний бік навчання (методи, організаційні форми, дидактичні засоби) визначається змістом освіти, в якому сконцентровані соціальні цілі, що проєктують професійні та особистісні якості «продукту навчання» – випускника ЗВО. Окрім того, треба враховувати, що не тільки зміст освіти визначає перебіг освітнього процесу, але й навпаки, буває залежність обсягу, структури, змісту освіти від закономірностей і принципів навчання, від реальних умов, в яких воно відбувається. Водночас форми розгортання діяльності викладача й студентів, за допомогою яких зміст освіти засвоюється, методи, організаційні форми, засоби навчання визначаються характером цього змісту.

Дидактичні й методичні принципи забезпечують результативність освітнього процесу. До загальних принципів формування змісту освіти відносять (за В. Краєвським):

1. Принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості передбачає внесення в зміст освіти й традиційно необхідних знань, умінь і навичок, і тих, які віддзеркалюють сучасний рівень розвитку соціуму, наукового знання, культурного життя й можливості особистісного зростання.

2. Принцип єдиної змістовної та процесуальної сторони навчання передбачає врахування педагогічної реальності, пов'язаний зі здійсненням конкретного освітнього процесу, поза яким не може існувати зміст освіти.

3. Принцип структурної єдності змісту освіти передбачає узгодженість таких складових, як теоретичне уявлення, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість здобувача освіти.

4. Принцип гуманітаризації змісту освіти пов'язаний зі створенням умов для активного творчого й практичного освоєння здобувачами освіти загальнолюдської культури. Зміст освіти має бути спрямований на формування гуманітарної культури особистості, що характеризує її внутрішнє багатство, рівень розвитку духовних потреб і здібностей, рівень інтенсивності їхнього прояву в творчій практичній діяльності.

5. Принцип фундаменталізації змісту освіти передбачає інтеграцію гуманітарного й природничо-наукового знання, встановлення наступності й міждисциплінарних зв'язків. Навчання постає не тільки способом отримання знань, формування умінь і навичок, але й засобом озброєння особистості методами добування нових знань, самостійного набуття умінь і навичок [15].

В основі моделювання змісту вищої освіти й професіоналізації змісту навчання лежать принципи (за О. Столяренко):

- взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів;

- єдності процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки;

- єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання;

- поетапної конкретизації фундаментальних професійно-педагогічних проблем [31].

Для відтворення й подальшого розвитку суспільства зміст освіти у вищій школі мають складати такі елементи:

1. Інформація, яка підлягає засвоєнню – знання, накопичені у процесі еволюції людства (факти, поняття, закони, ідеї, теорії, концепції) та знання про шляхи, методи й способи пізнання навколишнього світу, про способи розумових і практичних дій.

2. Система загальних інтелектуальних і практичних умінь і навичок, які є основою різних видів діяльності.

3. Досвід творчої діяльності.

4. Досвід емоційно-вольового ставлення до навколишнього світу, який разом зі знаннями та вміннями складає підґрунтя для формування особистої системи цінностей (моральних, естетичних, екологічних та інших).

Ключовим документом, в якому зображено зміст вищої освіти, є її стандарт – це сукупність вимог до змісту й результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти й наукових установ за кожним рівнем такої освіти в межах кожної спеціальності (ст. 10 Закону України «Про вищу освіту»).

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення й оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ).

Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

1. Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти.

2. Перелік компетентностей випускника.

3. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання.

4. Форми атестації здобувачів вищої освіти.

5. Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

6. Вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Ці стандарти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності закладів вищої освіти незалежно від їхніх типів, рівнів акредитації та форм навчання. Порядок розроблення стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їхнім дотриманням визначається Кабінетом Міністрів України. На основі державних стандартів розробляються освітньо-професійні програми.

Освітньо-професійна програма (ОПП) є державним документом, в якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки. ОПП використовується при розробці та коригуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін; розробці засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки здобувача освіти; визначенні змісту навчання як бази для опанування новою спеціальністю, кваліфікацією; визначенні змісту навчання у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Моделювання освітнього процесу у вищій школі має здійснюватися з урахуванням таких показників:

- тривалості навчання бакалавра (магістра);
- сумарного обсягу навчальних годин;
- обсягу годин за циклами дисциплін навчального плану;
- тижневого навчального навантаження на студента (по курсах);
- співвідношення між аудиторними годинами й годинами самостійної роботи студентів (за курсами);
- видів і тривалості виробничої практики студентів;
- форм державної атестації фахівця й тривалості підготовки до неї;
- кількості обов'язкових і вибіркового дисциплін;
- мінімального обсягу навчальної дисципліни.

Моделювання змісту навчання у ЗВО здійснюється чітко та логічно. Досягнення цілей навчання забезпечується відбором навчального матеріалу й дидактичними процесами, які сприяють переведенню його в знання, вміння, навички та особистісні якості фахівця.

Під час моделювання освітнього процесу у вищій школі треба враховувати такі особливості (за І. Кобилянським, Л. Рувінським):

1. Кожна наука вивчається студентами в її розвитку. Майбутній спеціаліст опановує знання про виникнення, становлення й розвиток певної науки, ознайомлюється з її проблемами й можливостями їхнього розв'язання. З огляду на це викладач повинен викладати навчальний предмет на рівні сучасного стану науки й перспектив її розвитку.

2. Єдність освітнього процесу й наукових досліджень. Це вимагає від викладача поєднання викладання й активної дослідної роботи в галузі науки, якої він навчає. Тому одним із важливих напрямів удосконалення освітнього процесу в ЗВО є розвиток наукових досліджень на всіх кафедрах і підпорядкування їх підвищенню підготовки спеціалістів.

3. Висока активність самостійної навчально-пізнавальної та дослідної діяльності студентів. Під час самостійної роботи студент опрацьовує різні наукові джерела, розширюючи й доповнюючи здобуті на лекціях знання. Самостійності й творчого підходу, дослідницьких і технічних рішень вимагає підготовка до семінарських і практичних занять, рефератів, курсових і дипломних робіт.

4. ЗВО готують спеціалістів на рівні вимог ринкової економіки й науково-технічного прогресу. Тому ідея професіоналізму повинна пронизувати викладання всіх наук. Це вимагає знання викладачами специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців, провідних професійних функцій і зосередження на них уваги у процесі навчання. Повноцінне здійснення процесів викладання й навчання має ґрунтуватися на усвідомленні кінцевої мети вищої освіти, тобто професійній підготовці громадян [31].

У результаті вивчення навчальних дисциплін майбутній фахівець отримує знання й навички моделювання, системного аналізу педагогічної та соціальної діяльності, науково обґрунтованого вибору й реалізації змісту професійної підготовки. Він усвідомлює глибинну сутність, зміст і характер виконання виробничих і соціальних функцій, етики й методології професійної діяльності.

У межах навчальних дисциплін застосовується моделювання змісту навчального матеріалу в частині його структурно-логічного впорядкування, схематизації, візуалізації, придатних до застосування при роботі з ним видів і методів навчальної діяльності тощо. В завершеному вигляді все це дає можливість будувати методичну систему навчання предмета з опорою на загальні методи наукового пізнання й психолого-педагогічні закономірності пізнавальної діяльності майбутніх фахівців певних вікових категорій.

Коли моделювання змісту навчального матеріалу завершено й розроблено методику викладання дисципліни, відбувається наступний етап моделювання – розробка технології навчання, в якій втілюються методичні рішення, що стосуються підходів до викладання матеріалу, застосовуваних методів роботи на різних етапах заняття. Для методики викладання предмета можуть існувати різні технології навчання, в основу яких розробниками закладаються різні діяльнісні компоненти й організаційні підходи.

Технології навчання моделюються в кожному конкретному випадку відповідно до навчальних потреб і з опорою на наявні можливості та являють собою модельні реалізації методичних рішень, спроектованих авторами методик у межах навчальних предметів. Чітка таксономія цілей навчання (чому й для чого навчати?), повинна відповідати відбору й моделюванню змісту (що вивчати?), формам організації та управлінню освітнім процесом (як навчати?), методам і засобам навчання (за допомогою чого?) й з урахуванням досягнутих результатів навчання (чого досягли в навчанні?). Освітній процес у вищій школі – це така модель організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв'язок усіх елементів, а передусім, викладання (діяльність викладача) й навчання (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності.

Модель ключових результатів навчання майбутніх педагогів-магістрів містить увесь спектр можливих наслідків його професійної підготовки. Магістр повинен мати високий

рівень підготовки до майбутньої діяльності як фахівець. Вона передбачає широку освіту, що містить опанування необхідними знаннями в галузі філософії та правових основ освіти; забезпечує необхідний для спеціаліста рівень комунікації у сферах професійного й ситуативного спілкування рідною та іноземною мовою; формує інтелектуальну, творчу особистість, яка має свій оригінальний ораторський стиль, володіє мистецтвом слова. Цикл професійної та практичної підготовки передбачає ознайомлення здобувачів освіти з теоретичними та практичними основами педагогіки й психології вищої школи; особливостями організації освітнього процесу в умовах впровадження ідей Болонського процесу; основами моделювання освітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця, а також моделі особистості фахівця. Дисципліни професійного циклу розширюють знання з історії освітньо-виховних систем, практики вищої професійної освіти й технологій навчання; поглиблюють знання про можливості інформаційних технологій та інтернет-ресурсів у професійному саморозвитку; формують уміння й навички професійної діяльності в умовах ЗВО; спонукають до застосування їх у наукових дослідженнях і освітньому процесі.

Моделюючи процес професійної підготовки майбутнього педагога, необхідно враховувати, що відповідно до державних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки випускника магістратури, він повинен: уміти застосовувати набуті знання в практичній роботі; знати основні законодавчі документи, що стосуються системи освіти, прав і обов'язків суб'єктів освітнього процесу (викладачів, керівників, студентів); розуміти концептуальні основи предмета, його місце в загальній системі знань і цінностей, у навчальному плані закладу освіти; враховувати в педагогічній діяльності індивідуальні особливості здобувачів освіти, включаючи вікові й психологічні; володіти методами науково-педагогічних досліджень, навичками проведення діагностичних вимірів у розвитку особистості; володіти знаннями курсу, достатніми для аналітичної оцінки, вибору й реалізації освітньої програми, що відповідає рівню підготовленості здобувачів освіти, їхнім потребам, а також вимогам суспільства.

У процесі моделювання підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності варто враховувати, що між змістом навчального матеріалу та майбутньою діяльністю фахівця існує тісний зв'язок. Зміст навчання – науково обґрунтована система дидактичного та методично сформованого навчального матеріалу, структурована в межах навчальних дисциплін. Складовими такого змісту освіти є обов'язковий і вибірковий компоненти. Зміст освіти визначають освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема навчання, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та ЗВО; його зображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах.

Освітній процес моделюється на основі освітньо-професійної програми, навчального плану й навчальних робочих програм. Норми змісту освіти конкретизуються в навчальних планах, програмах, дидактичних матеріалах. Більшість із них має нормативний характер, який визначає структуру освітнього процесу, його наповнення, форми занять, логіку вивчення матеріалу, критерії оцінювання знань, умінь і навичок, методичні рекомендації педагогу щодо організації та проведення занять.

Процесові викладання навчальної дисципліни передують цілеспрямоване й ретельне планування та моделювання.

Навчальна програма – документ, який визначає місце й значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення, вимоги до знань і вмінь студентів. Силабус навчальної дисципліни – це документ, який готується для здобувачів вищої освіти з метою, спрямований на пояснення змісту дисципліни, результатів навчання, вимог щодо набуття відповідних компетентностей. Створення силабуса навчальної дисципліни є складовою системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в університеті. Об'єктом силабуса є навчальна дисципліна. Суб'єкти силабуса – викладач і здобувач вищої освіти. Силабус навчальної дисципліни дає змогу забезпечити інформаційні умови для формування цілісного уявлення про якість освітньої

діяльності в університеті та здійснюється на принципах прозорості, об'єктивності, академічної доброчесності, добровільності.

Викладач ЗВО повинен ретельно змоделювати лекційний курс. На сучасному етапі кількість лекційних годин згідно з планами зменшується завдяки самостійній навчальній діяльності студентів, але їхнє невміння працювати самостійно спонукає викладачів намагатися більшу частину матеріалу подати на заняттях і зорієнтувати на інші джерела пошуку. За твердженнями О. Столяренко, О. Столяренко, у процесі моделювання варто мати на увазі, що лекція має структуру заняття набуття нових знань і містить такі обов'язкові елементи: вступ, де міститься мотивація навчання, активізація опорних знань, чітке формулювання теми лекції та формулювання завдання; викладення в логічній послідовності, розподіл і взаємозв'язок окремих частин лекції; висновки та підбиття підсумків, що дають можливість осмислити лекцію загалом, виділити основну ідею (для цього, наприклад, використовують опорні конспекти або схеми, таблиці, презентації тощо); конкретне завдання на самостійну роботу; відповіді на запитання студентів [31].

У моделюванні лекційних занять викладач зобов'язаний дотримуватися робочої навчальної програми щодо вибору тем, але не обмежуватися в трактуванні навчального матеріалу, в формах і засобах доведення його до студентів. Основні вимоги, які ставлять до лекції: високий теоретичний рівень інформації, посилення на законодавчі та нормативні акти, на нові досягнення науки; розкриття наукових засад і принципів курсу; органічний зв'язок теорії з практикою, зосередження уваги студентів на питаннях, які вирішуються або будуть вирішуватися у світлі сучасних вимог; рекомендації до поглибленого самостійного вивчення тих чи інших тем, необхідних для практичної роботи. Основним методичним завданням лектора є максимальна активізація освітнього процесу шляхом використання активних методів навчання, зокрема: робота з опорними конспектами; «мозкова атака»; самостійна робота студентів із довідковою літературою; реферативні повідомлення, використання наочних посібників і

технічних засобів навчання. Лекція повинна сприяти формуванню в здобувачів освіти поглядів на розв'язання тих чи інших проблем науки й практики, поглибленню знань, окресленню шляхів і засобів використання матеріалів у практичній роботі.

Під час моделювання треба враховувати, що лекції бувають різними за змістом і принципом викладання. При моделюванні лекції необхідно використовувати як обов'язковий програмовий матеріал, так і факти, цікаві для студентів. Завчасно треба готувати технічні засоби навчання й матеріали для них (схеми, слайди, таблиці, діаграми).

Під час моделювання лекцій для студентів-заочників потрібно враховувати, що слухачі володіють значною більшим, ніж студенти денної форми навчання, практичним досвідом. Але вони потребують підвищення рівня теоретичної підготовки. Тому матеріалам для них важливо надати методологічної, концептуальної спрямованості. Лекція повинна допомогти слухачам систематизувати й поглибити знання, які вони мають. Важливо показати методiku й засоби практичного використання розглянутих у лекції теоретичних положень, їх значення для правильної орієнтації під час здійснення практичної діяльності.

Моделювання практичних, семінарських, лабораторних занять, як зазначають О. Столяренко та О. Столяренко, охоплює три основні етапи: підготовка до заняття, його проведення й робота зі студентами після занять. Підготовка до занять передбачає продумування їхньої тематики, розробку планів, визначення мінімуму обов'язкової для вивчення літератури, методичних рекомендацій. Проведення практичних занять базується на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тести для виявлення рівня того, як студенти опанували необхідні теоретичні положення; комплекти завдань різної складності для роботи з ними на занятті. Цей матеріал готує викладач (асистент), якому доручено проведення практичних занять, за узгодженням із лектором цієї навчальної дисципліни [31].

Самостійна робота студента (СРС) є основним засобом засвоєння навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Розширення функцій і зростання ролі

самостійної роботи здобувачів освіти не тільки веде до збільшення її обсягу, а й обумовлює зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, привчає здобувача освіти самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність – можливість здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування. Як зазначається у низці праць (серед яких навчальний посібник О. Столяренко, О. Столяренко), самостійна робота є одним із найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється й без участі викладача, й під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів і дозволяє розглядати накопичувані знання об'єктом власної діяльності студента.

Моделюючи систему завдань для самостійної роботи студентів, викладач має керуватися головним принципом, на якому базується СРС, – принцип професійної спрямованості, в результаті якої здійснюється самостійне засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок конкретної професійної діяльності.

Самостійна робота здобувачів освіти повинна бути різноманітною за формами та змістом. В умовах активної творчої пізнавальної діяльності студентів усе більше набувають важливості завдання дослідницького характеру: підготовка рефератів, мікродосліджень, анотування джерел, написання есе, створення презентацій, складання кросвордів та інші види робіт.

Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та сприяє залученню їх до творчої активності. Самостійна робота передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, повторення й закріплення, можливості його застосування на практиці. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку й характеру завдань. З одного боку, вона є педагогічним засобом організації та управління самостійною діяльністю студента в освітньому

процесі, з іншого боку, – це особлива форма навчально-наукової діяльності.

Важливу роль в організації освітнього процесу у вищій школі відіграє моделювання поточного, періодичного, підсумкового видів контролю.

Поточний контроль служить для перевірки засвоєння студентами навчального матеріалу дисципліни і є основним засобом забезпечення зворотного зв'язку в дидактичному процесі, необхідного для вдосконалення методики викладання певної дисципліни й стимулювання самостійної роботи. Він представлений різними моделями форм: вибіркові або фронтальні опитування, індивідуальні бесіди, перевірка конспектів і різних звітних матеріалів, контрольні роботи, перевірка виконання завдань для самостійної роботи й т. ін.

Комплексне застосування різних моделей дозволяє своєчасно оцінити, наскільки глибоко засвоєний навчальний матеріал, і як студенти підготовлені до занять. У процесі поточного контролю викладач має можливість вивчати індивідуальні якості та здібності студентів, що додає навчально-виховній роботі цілеспрямованості й конкретності. В поточному контролі особливо яскраво проявляються його навчальна й організаційна функції.

Періодичний контроль відрізняється від поточного тим, що в ньому більше проявляється перевірка функція. Він проводиться рідше, ніж поточний, і звичайно охоплює цілі розділи навчальної програми. Основними формами періодичного контролю є контрольні роботи (зокрема, модульні), заліки.

Підсумковий контроль служить для перевірки якості виконання студентами навчального плану й проводиться у формі заліку чи екзамену з усіх тем дисципліни. Основна мета підсумкового контролю – визначити досягнення поставлених цілей навчання. У процесі моделювання різних видів контролю варто пам'ятати, що всі вони взаємопов'язані між собою та доповнюють один одного.

Моделі, які вже існують і які проєктуються в освітньому просторі, мають дуже жорсткі ієрархічні зв'язки, що зумовлюють їхню співвідносність (підпорядкованість,

співвідпорядкованість, відносну незалежність) на поняттєвому, процедурному, діяльнісному, організаційному й інших рівнях. Зі свого боку, проєктування можливої співвідносності наявних моделей як структурних елементів ієрархізованої сукупності має розглядатися як основа для побудови організаційної моделі загального рівня, що відкривала б можливості для вивчення особливостей функціонування освітньої системи й управління нею в умовах інформаційно розвиненого суспільства.

Аналіз наявних видів і запропонованих форм моделювання організаційно-педагогічної роботи, методів планування діяльності ЗВО доводить, що традиційна текстова форма планування починає замінюватися в наші часи на графічну з використанням комп'ютерної техніки, котра обумовлює необхідність пошуку раціональних підходів до використання традиційних і нових методів планування, як однієї з умов їхнього вдосконалення.

Група дослідників під керівництвом О. Спіріна вважають, що ефективне педагогічне моделювання містить п'ять основних кроків:

1) вивчення проблеми побудови моделі й визначення функцій об'єкта, який досліджується, його місця та ролі у системі освіти;

2) формулювання завдань для з'ясування компонентів моделі, її ефективного функціонування й діагностики;

3) виокремлення необхідних компонентів моделі та визначення критеріїв для їхньої діагностики;

4) встановлення взаємозв'язків (логічних, функціональних, семантичних, технологічних та ін.) між визначеними раніше компонентами моделі;

5) розробка моделі та передбачення її динаміки [21].

Одним із важливих напрямів моделювання є оцінка на відповідність соціальним вимогам – підготовка фахівців, які змогли б забезпечити розв'язання складних науково-технічних, соціальних і політичних проблем, могли б забезпечити проєктування й керування комплексами, де потрібні системні підходи та міждисциплінарні знання. Розв'язання цієї проблеми пов'язано з попередньою побудовою моделі, що зображає істотні властивості й закономірності функціонування системи

оцінки якості підготовки випускників. Однак варто зазначити, що модель – більшою чи меншою мірою спрощений образ оригіналу, тому об'єкту моделювання в загальному випадку може відповідати нескінченна кількість образів-моделей, що відрізняються один від одного. Вони наголошують на різних аспектах модельованого об'єкта.

Розробка моделі фахівця на основі моделі його діяльності надає можливість ширше поглянути на проблеми підготовки спеціалістів, оцінити якість роботи різних ланок ЗВО й побудувати модель як еталон, спираючись на який вища школа може організувати й спланувати свій розвиток. Нині чимало вчених працюють над створенням технології розробки моделі фахівця. Поняття технології найчастіше трактується як цілісна послідовність операцій, котрі утворюють виробничий процес виготовлення певного продукту чи послуги, разом із детальним описом способу їх виробництва й використовуваних для цього засобів та інструментарію. Під технологією розробки моделі фахівця чи його професійної діяльності варто розуміти послідовність дій і тієї інформації, яка при цьому використовується. Для прикладу, О. Пономарьов, С. Серєда, М. Чеботарьов розглядають технологію розробки моделі професійної діяльності фахівця, яка здійснюється шляхом послідовного виконання сукупності дій, котрі можна навести у вигляді логічно пов'язаних між собою етапів [25].

Перший етап полягає у визначенні того, які виробничі функції й типові завдання має виконувати фахівець у процесі своєї професійної діяльності, та того, які знання й уміння йому потрібні для цього. Цей етап має підготовчий характер і здійснюється у двох паралельних напрямках. Перший із них полягає у виборі з Державного класифікатора видів діяльності тих галузей і підгалузей, де використовується праця цього фахівця. Потім із Державного класифікатора професій треба вибрати первинні посади, які може обійняти випускник, його виробничі функції та посадові обов'язки. Паралельно використовується й другий шлях: у рамках моніторингу професійної діяльності випускників ЗВО вивчаються цілі, зміст і характер, структура виконуваних фахівцем функцій і завдань.

Доцільність цього підходу зумовлена загостренням конкуренції, через що підприємства й організації гнучко реагують на потреби ринку, тоді як державним нормативним документам властива інерційність. Отже, ЗВО в ринкових умовах має готувати фахівців, здатних успішно працювати у час швидких змін технологій, а також здатних активно творити такі зміни. Сьогодні, як цілком справедливо підкреслює В. Кремень, світ вступив у інноваційний тип прогресу. Потрібною в будь-якій галузі суспільства є лише інноваційна людина, тобто людина з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою та здатністю до інноваційного типу діяльності. Така особа має бути здатною сприймати зміни, творити зміни, жити в постійно змінюваному середовищі – нові знання, нові ідеї, нові технології, нове життя [16; 25].

Другий етап розробки моделі діяльності фахівця передбачає системний аналіз виробничих функцій, які повинен виконувати цей фахівець у процесі своєї професійної діяльності, й типових завдань, що складають її зміст. За результатами цього аналізу з урахуванням об'єктів і предметів праці фахівця визначається фактична структура професійної діяльності, до якої його готують.

Вона містить такі елементи:

по-перше, це продукт праці, під яким мається на увазі мета й кінцевий результат, отриманий при досягненні цієї мети;

по-друге, це предмет праці, тобто об'єкт, на який спрямована праця фахівця та яким може виступати матеріал, механізм, природне утворення, інша людина, ідея тощо;

по-третє, це засоби праці, її інструментарій, за допомогою якого здійснюється діяльність і досягається її мета;

по-четверте, це процедури, або способи праці, якими вважаються застосовувані технології, зміст діяльності та процес її здійснення, а також організація праці й управління;

по-п'яте, це умови праці, в яких звичайно відбувається професійна діяльність фахівця.

При визначенні структури професійної діяльності фахівця необхідно брати до уваги не тільки сучасний стан її елементів, а й прогноз їхнього розвитку, тобто тих змін, яких вони можуть

зазнавати в майбутньому. Для цього треба відстежувати провідні тенденції їхнього розвитку.

Третій етап розробки моделі використовує результати аналізу змісту праці фахівця й використовуваних технологій для визначення множини виробничих функцій його професійної діяльності в певній виробничо-технологічній чи організаційній системі. Щоб забезпечити адекватність моделі, необхідна повнота функцій, які має виконувати фахівець.

Наприклад, основні групи функцій, що повинен виконувати викладач вищої школи в процесі здійснення своєї професійної педагогічної діяльності:

- навчальна робота, яка містить лекції, семінарські заняття, лабораторні роботи, керівництво практикою, курсовими й дипломними роботами тощо. До її складу входять також контроль і педагогічна діагностика;

- науково-дослідна робота, яка є джерелом постійного підвищення професійної компетентності викладача й оновлення змісту навчального матеріалу. До її структури входять також публікація результатів досліджень, виступи на наукових конференціях і залучення студентів до наукових досліджень;

- виховна робота, в процесі якої формуються й розвиваються загальна та професійна культура студентів, їхні морально-етичні погляди й переконання, світоглядні позиції, життєві цінності тощо. Ця робота спрямована на соціалізацію й особистісний розвиток студентів та їхню підготовку до успішного життя й діяльності;

- навчально-методична робота, яка містить наукову й методичну обробку навчального матеріалу для ефективного його подання, підготовку підручників, навчальних посібників та іншої методичної літератури. Її мета – допомога студентам у засвоєнні навчального матеріалу й активізація пізнавальної діяльності;

- організаційна робота, раціоналізація своєї діяльності, підвищення педагогічної майстерності, мотивація навчання студентів, управління їхньою самостійною роботою та участь у різних заходах.

Четвертий етап розробки моделі полягає у формуванні переліку типових завдань і функцій, які фахівець повинен уміти

виконувати. Цей перелік формується на підставі аналізу структури діяльності й передбачає визначення кінцевого результату, який демонструє бажаний продукт діяльності фахівця й технологію його отримання. Перелік має чітко класифікувати завдання професійної діяльності, виокремлюючи в них стереотипні, діагностичні та евристичні завдання.

П'ятий етап завершує розробку моделі діяльності фахівця й зводиться до систематизації отриманої інформації та оформлення моделі у графічному або текстовому вигляді. Це дозволяє отримати чітке уявлення про цілі, зміст, структуру й характер його діяльності.

Отже, моделювання є одним із методів наукового вивчення, що широко використовується в педагогічній теорії та практиці. Метод моделювання є інтегративним. Він дозволяє об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному вивченні, зокрема й скласти в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

Моделі фахівця, його професійної діяльності сприяють оптимальному вибору змісту й організації його ефективної підготовки. Практика доводить, що моделювання всіх складових освітнього процесу в ЗВО передбачає володіння викладачем відповідними компетентностями, оскільки лише ретельно спроектовані та реалізовані зміст і технології навчання майбутніх педагогів забезпечують високий результат професійної підготовки фахівців до педагогічної діяльності в умовах оновлення й реформування системи освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Боровець О. В. Метод моделювання у педагогічній теорії та практиці. Професійний розвиток педагога. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування у школярів та студентської молоді нових смислів в освітньо-виховному процесі». Рівне, РДГУ. 2020. С. 23-25.
2. Боровець О. В. Основні функції педагогічного моделювання. Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти», м. Рівне, 31 березня 2021 р. Рівне: РДГУ, 2021.

3. Боровець О. В. Професійна компетентність – основа педагогічної діяльності вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2012. №3. С. 61-64.
4. Боровець О., Яковишина Т. Формування професійної компетентності майбутнього педагога засобами моделювання. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет. 2021. № 1.
5. Брюханова Н., Корольова Н. Особливості моделювання професійної підготовки фахівців. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. № 2. С. 21-34.
6. Вітвицька С. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. С. 192-222.
7. Вішнікіна Л. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*. 2008. №7-8 (86-87). С. 80-84.
8. Гнезділова К., Касярум С. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2011. 124 с.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
10. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Київ-Ченстохова, 2012. Вип.6. С. 209-222.
11. Козак Л. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1 (5). С. 95-104.
12. Козловський Ю. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний: монографія. Львів: Сполом, 2012. 484 с.
13. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: / за заг. ред. О. Овчарук. Київ: Освіта. 2004. 164 с.
14. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

15. Краевский В., Хуторской А. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
16. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 3-6.
17. Лодатко Є. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. е-журнал*. 2010. Випуск № 1. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/
18. Мещанінов О. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
19. Моделювання освітнього процесу у ЗВО: навчальний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти / укл. О. В. Боровець. Рівне: РДГУ, 2021. 114 с.
20. Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця: навч.-мет. посіб. / авт.-упоряд. Н. Салига. Івано-Франківськ, 2016. 115 с.
21. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія / за ред. С. Вітвицької. Житомир: Вид. О. Євенок, 2019. 304 с.
22. Нагаєв В. Методика викладання у вищій школі. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
23. Ортинський В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
24. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
25. Пономарьов О., Серєда Н., Чеботарьов М. Моделювання діяльності фахівця: навч.-мет. посіб. Харків: НТУ «ХП», 2015. 58 с.
26. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII. 01.07.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
27. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / ред. Ничкало Н. Київ, 2000. 380 с.
28. Сабатовська І., Бобокало С. Моделювання професійної діяльності майбутніх викладачів в умовах магістерської підготовки. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. № 2 (29). С. 22-27.

29. Сабатовська І., Кайдалова Л. Моделювання діяльності фахівця: навч. посіб. Харків: НФаУ, 2014. 180 с.
30. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
31. Столяренко О., Столяренко О. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-мет. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
32. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / за ред. З. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.
33. Теплицька А. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 6. С. 181-191.
34. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Кондор, 2011. 628 с.
35. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге видання, доповнене. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.

РОЗДІЛ 4

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Мищенко О. М.

Інтеграція України в європейський освітній простір та реформування вищої освіти передбачає розробку й впровадження сучасних освітніх систем і технологій у сучасну практику вищої школи. Ефективна реалізація технологічного підходу є одним із найважливіших критеріїв, за яким визначається конкурентоспроможність і престиж закладу вищої освіти, адже освітні технології забезпечують системність, цілеспрямованість, результативність та ефективність його діяльності. Ефективне використання сучасних технологій в освітньому процесі вищої школи сприяє розвитку мотивації у здобувачів вищої освіти до усвідомленого навчання й підкреслює зв'язок навчального матеріалу з життям.

Важливість і різноманітність основних функцій освітніх технологій пояснюється варіативністю їхньої структури, компонентами якої є новітні засоби освітнього процесу, зокрема інформаційно-комунікаційні, а також інтерактивні методи та дистанційні форми організації навчання тощо. Сьогодні у зв'язку з пандемією Covid-19 такі технології набули широкої популярності в країнах Європейського Союзу та все більше застосовуються в освітній системі України.

Ефективність і доцільність використання технологічного підходу в освітньому процесі вищої школи нині є очевидною. Проте викладачі часто відчують труднощі в його реалізації, що зумовлено декількома причинами. По-перше, у педагогічній науці немає єдиної думки щодо трактування термінів «методика», «освітня технологія», «педагогічна технологія», що призвело до неоднозначного розуміння педагогами суті технологічного підходу. По-друге, залишаються невирішеними суперечності в обґрунтуванні критеріїв освітніх технологій. Ця невизначеність знижує професійну здатність викладачів ефективно формувати в майбутніх педагогів компетентності

щодо використання інноваційних технологій у їхній майбутній діяльності [31, с. 9].

Досвід використання інноваційних технологій у сучасній вищій школі переконує в тому, що якість освітнього процесу залежить передусім від професійної майстерності педагога і здібностей здобувачів вищої освіти й значно поліпшується від упровадження інноваційних освітніх технологій. Проте вони є тільки орієнтиром у діяльності педагога, сприяють ефективності та вдосконаленню педагогічної діяльності.

Сьогодні потребує особистість, яка здатна самостійно, критично й творчо мислити, відповідальна, мобільна, конкурентоспроможна, тобто професійно компетентного фахівця, котрий здатний до постійного саморозвитку й самореалізації. Для багатьох людей вища освіта сьогодні є обов'язковим етапом розвитку особистісних потреб особистості. Як визначено в Законі України «Про освіту», освіта – це основа інтелектуального, соціального, економічного, культурного й духовного розвитку суспільства та держави, яка ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями й народами. Традиції української вищої школи, як і сучасні вимоги, передбачають, що в освітньому процесі закладу вищої освіти людина не тільки здобуває освіту, а й соціалізується, що створює їй можливість усвідомлено сформуватися як особистість.

З уведенням у дію нових стандартів вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» [26] та 013 «Початкова освіта» [27] вимоги щодо особистості сучасного педагога значно підвищуються, зокрема до його інноваційної діяльності в організації сучасного освітнього процесу.

Аналіз останніх публікацій і досліджень із розглянутої проблематики, затверджені нові державні стандарти вищої освіти, а також інформація від групи експертів у складі вчених, викладачів, студентів і працевластців дає змогу розробити модель особистості спеціаліста з вищою освітою з відповідними характеристиками, знаннями й компетенцією:

– Якісна базова підготовка певної спеціальності в рамках моделі загальнорозвивальної вищої освіти.

– Прагнення до постійного оновлення знань і нових умінь у сфері професійних інтересів, переконаність у необхідності безперервного навчання й удосконалення.

– Здатність до об'єктивної самооцінки, до саморозвитку, потреба в досягненнях і самостійному прийнятті рішень, гнучкість і впевненість у застосуванні знань у нестандартних умовах.

– Вчасна адаптація до умов життя й професійної діяльності, що швидко змінюються.

– Висока соціальна активність у всіх сферах життєдіяльності, конкурентоспроможність у соціально-економічній діяльності.

– Наявність знань і умінь у галузі сучасної інформатики, а саме: отримання інформації від різних джерел, критичне її осмислення, систематизація, збереження, аналіз і творче використання.

– Володіння кількома іноземними мовами на рівні спілкування й виступу в будь-якій аудиторії.

– Здатність до ефективної роботи в групі, толерантність та емоційна врівноваженість.

– Сформованість загальнолюдських і національних цінностей.

– Навички подавати результат у різних формах і видах [31].

Сучасні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, а також викликані ними гуманістичні й демократичні зрушення у світогляді, ідеології, науці, культурі, освіті, потребують перебудови всіх сфер соціокультурного життя суспільства.

Сьогодні особлива увага звернена на сучасний стан розвитку системи вищої педагогічної освіти України, що засвідчує пильну увагу до розробки та впровадження новітніх освітніх програм і інноваційних технологій, зумовлених потребою суспільства модернізувати традиційну систему освіти, зокрема, вищої педагогічної, забезпечивши ефективну професійно-педагогічну підготовку здобувачів вищої освіти як конкурентоспроможних на сучасному ринку праці фахівців. Тому дуже важливо науково обґрунтувати напрями творчого

використання й вітчизняного, й закордонного ефективного досвіду підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Багатолітні традиції організації навчання у вищій школі переконують, що немає єдиного ідеального підходу до визначення ефективних технологій навчання, але є багате розмаїття форм, методів, моделей навчання, які забезпечують ефективність освітнього процесу. Узагальнення досліджень із проблеми й досвіду вказує на пошуки таких дидактичних підходів і засобів, які могли б перетворити навчання на чіткий технологічно досконалий процес з якісним високим результатом навчання.

Сучасний досвід вітчизняних педагогічних закладів вищої освіти демонструє, що лише поліпшення технічного оснащення та введення до навчального плану нових курсів не може ефективно розв'язати проблему підвищення якості педагогічної освіти. Вона полягає не тільки в тому, «що ми вчимо», але й у тому, «як ми вчимо». Нові педагогічні технології, запозичені чи розроблені, виявилися недостатньо адаптованими до сучасних змін у системі вищої освіти України й з об'єктивних, і з суб'єктивних причин, про що підкреслюється у численних наукових працях П. Атутової, В. Беспалька, Т. Дмитренко, В. Гузєєва, І. Зязюна, А. Нісімчука, О. Пехоти, О. Янкович та інших.

Вітчизняні науковці зазначають, що без створення й ефективного використання на всіх рівнях і етапах педагогічної освіти інноваційних педагогічних технологій формування у здобувачів вищої освіти професійних та інших необхідних у сучасному соціумі компетенцій складно добитися її ефективності. Усвідомлення необхідності й незворотності цього процесу дасть можливість знайти ефективні шляхи розв'язання проблеми в найближчому часі, а впровадження інноваційних педагогічних технологій – формувати спеціалістів, яких потребує сучасний ринок праці.

Серед найвідоміших закордонних учених проблеми застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців варто відзначити Дж. Керолла, Б. Блума, Д. Брунера, Г. Гейс, В. Коскареллі та інших.

Біля джерел дослідження проблеми 70 – 80-х рр. ХХ ст., теоретико-методологічний аналіз, розробка й упровадження, аналіз ефективності проблеми застосування педагогічних технологій у практиці педагогічної освіти у вітчизняній педагогічній науці стояли такі дослідники, як В. Беспалько, М. Кларін, В. Сластьонін, Н. Тализіна та інші [10].

Вагомий вклад в активізацію досліджень в Україні в цьому напрямі в 90-х рр. ХХ ст. зробили П. Атутов, В. Боголюбов, В. Бондар, В. Гузєєв, В. Євдокимов, О. Євдокимов, О. Коваленко, Е. Коротков, Н. Корсунська, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Прокопєпко, О. Савельєв, Г. Селевко, А. Слободянюк, І. Смолюк, Д. Чернілевський, Н. Щуркова, В. Юдін та інші [10].

Аналіз вітчизняних наукових джерел [2; 9; 14] доводить, що стосовно сутності поняття «педагогічна технологія» в усьому світі ведуть наукові дискусії. Велика кількість наукових праць, присвячених застосуванню педагогічних технологій в освітньому процесі, підтверджує той факт, що означена проблема дослідження становить вагомий науковий і практичний інтерес.

Так, у доповіді Президентів США й Конгресу члени Комісії з технології навчання США зазначили, що «технологія навчання» має двоїсту природу: це – «засоби технологічної революції, які можуть бути використані з навчальною метою, й систематична діяльність із планування, здійснення й оцінювання всього навчального процесу, викладена в рамках конкретної мети, вона заснована на результатах дослідження навчального процесу та комунікації й використовує поєднання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективного навчання» [6, с.3].

В кінці ХХ ст. у світовій науковій теорії та практиці з питань освіти відбувається перехід від розуміння понять «технології освіти» до «педагогічної технології». Ознаки педагогічної технології розглядаються відповідно до її сутнісної характеристики й призначення (визначення мети, оцінювання педагогічних систем, поновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі).

У 70-х рр. ХХ ст. активно здійснювалося уточнення визначення поняття «педагогічна технологія», оскільки багато авторів тлумачили його двозначно. Рада з педагогічної технології Великої Британії визначила педагогічну технологію як удосконалювання, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань [35].

Національний центр програмованого навчання Великої Британії розглядав педагогічну технологію як додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності й корисності навчання та практичної підготовки [13].

Комісія з технології навчання США визначає педагогічну технологію як систему дій із планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, що обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання [13].

У німецькій науковій теорії впровадження освітніх технологій найчастіше пов'язують із використанням нових засобів навчання, новітніх технологій пошуку, обробки та презентації нового матеріалу [13].

Усі ці тлумачення мають спільне – підвищення ефективності навчання, але не звертається увага на методи й засоби досягнення цієї мети.

Закордонні вчені (Д. Фінн, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Р. Томас) пропонують розглядати кілька значень педагогічної технології одночасно. Обґрунтовуючи такий підхід, Д. Фінн підкреслює: «Тільки наївні люди вважають, що технологія – це просто комплекс апаратури й навчальних матеріалів. Це значить набагато більше. Це спосіб організації, це напрям думок про матеріали, людей, заклади, моделі й системи «людина машина». Це перевірка економічних можливостей проблеми. Тобто, технологія причетна до взаємодії науки, мистецтва й людських цінностей» [19, с.25].

Проведений науковий аналіз, засвідчує, що закордонні науковці, виділяють два основні підходи до визначення сутності поняття «педагогічної технології»: вузьке (технології пов'язані з

використанням у педагогічному процесі різного устаткування) та широке (педагогічні технології, засновані на комплексному використанні технічного та людського ресурсів). Зокрема, відомий дослідник М. Кларін, вважає, що сенс педагогічної технології полягає у застосуванні у сфері освіти винаходів (вузьке), промислових виробів і процесів, які є частиною технології як такої у сучасному її сенсі [17].

Аналіз педагогічних джерел [3; 5; 9; 14; 15; 16] дає змогу окреслити такі підходи до визначення сутнісної характеристики педагогічної технології у сучасній вітчизняній педагогічній думці: системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко й В. Євдокимов); дидактична система (О. Савченко, Д. Чернілевський); діяльність (В. Сластьонін, М. Горчакова-Сибірська); порядок, логічність, послідовність (М. Кларін); конструювання, проєктування освітнього процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг, В. Паламарчук); структуроване проєктування (В. Беспалько, І. Підласий); діяльний сценарій організації навчання (І. Смолюк) тощо.

В Європейських країнах, науковці досліджують «педагогічні технології», як використання нових інформаційних технологій у педагогічному процесі [11].

Вивчення й узагальнення праць європейських педагогів доводить, що сутність педагогічної технології у педагогічній теорії та практиці Європи тотожне поняттю «метод навчання» в науковій теорії та практиці освіти. Європейські вчені характеризують методи навчання як методологічні рішення, що визначають заняття або курс предмету, зокрема з педагогіки.

За результатами наукових досліджень теорії та практики освітньої діяльності педагогічна технологія Європейського Союзу розглядається як спосіб планування й контролю навчальної діяльності для відстеження цілей навчання [11]. Таким чином, спостерігаємо абсолютну конкретизацію розуміння сутності й окреслення змісту педагогічної технології.

Аналіз результатів дослідження проблеми інноваційних педагогічних технологій, дає підставу стверджувати, що у світовій науковій теорії здійснено багаторазові спроби з'ясування сутності, визначення типології педагогічних технологій. Однак варто звернути увагу на певні розбіжності у

визначенні сутності педагогічних технологій європейськими авторами, що стосується організаційної форми та змістового наповнення цього поняття.

Загалом, серед здобутків світової наукової школи щодо проблеми застосування інноваційних педагогічних технологій при підготовці педагогів варто назвати широке використання технічних засобів навчання, що виливається у системну комп'ютеризацію процесу навчання, а також масову практику створення різноманітних проблемних ситуацій в освітньому процесі, використання дидактичних завдань, застосування для самостійного здобуття знань здобувачами вищої освіти у ході освітнього процесу, який будується на засадах свободи й самостійності.

Аналіз науково-педагогічної теорії та методичної літератури засвідчує, що поняття «педагогічна технологія» використовується у понад 300 визначеннях, залежно від того, якою автори уявляють структуру та які компоненти освітнього процесу виокремлюють.

Технологію навчання М. Вулман розуміє як цілеспрямоване використання (в комплексі чи окремо), предметів, методів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності освітнього процесу [13].

С. Сполдінг підкреслює, що «технологія навчання містить цілісний процес постановки мети, постійне поновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем, а також встановлення мети заново, щойно надходить нова інформація про ефективність системи» [13, с.148].

В окремих закордонних виданнях, присвячених питанням педагогічних технологій, можна знайти й таке поняття: «Педагогічна технологія – це не просто використання технічних засобів навчання або комп'ютерів; це виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність, шляхом конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки застосовуваних методів» [12, с.144].

За висновком японського вченого-педагога Т. Сакамото, педагогічна технологія є впровадженням у педагогіку

системного способу мислення, який можна інакше назвати «систематизацією освіти» [11].

Польський дослідник Ф. Янушкевич підкреслює, що педагогічна технологія – це «система вказівок, які у ході використання сучасних методів і засобів навчання повинні забезпечити підготовку спеціалістів потрібного профілю за якомога коротші терміни при оптимальних витратах сил і коштів» [11, с.17].

Як систему знань про інструментарій досягнення цілей навчання, спрямовану на їхнє досягнення цілей навчання, настанову до діяльності й безпосередню діяльність з управління процесом навчання при орієнтації на індивідуальні особливості та рівень підготовки здобувачів визначає педагогічну технологію М. Горчакова-Сибірська [12].

Отже, узагальнений аналіз окремих підходів до визначення поняття технології, зокрема педагогічної, вітчизняними й закордонними авторами уможливило констатацію, що у сучасному розумінні вона розглядається як система раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація освітнього процесу, котра визначає найраціональніші способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Спираючись на наукове узагальнення, педагогічну технологію також можна розглядати як упорядковану сукупність дій, операцій, процедур, які програмовано забезпечують досягнення прогнозованого й діагностованого результату в умовах постійно змінюваного освітнього процесу.

В Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технології (Лондон, 1978) П. Мітчелл, зазначає: «Не будучи синонімом «засобу навчання», педагогічна технологія є міждисциплінарним конгломератом, що має зв'язки з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи, з усіма її функціями» [19, с.52].

Здійснивши детальний аналіз численних визначень, автор дійшов висновку про існування концептуальної мозаїки пропонованих значень педагогічної технології: педагогічна психотехнологія, педагогічна інформація та технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія

педагогічних систем, технологія педагогічного планування. Аналіз наукових джерел із теорії та практики педагогічної технології допоміг П. Мітчеллу сформулювати остаточне її визначення: «Педагогічна технологія – це галузь досліджень і практики (в межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів» [19, с.71].

Наведене твердження, на наш погляд, – вдала спроба об'єднання всіх відомих визначень педагогічної технології. Воно є певним чином усвідомленим автором формулюванням головного завдання педагогів: оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для отримання якісних педагогічних результатів.

Термін «педагогічна технологія» ввійшов у масове використання у світі в кінці 60-х рр. ХХ ст. Також було створено низку педагогічних видань з означеної тематики. Так, із 1961 р. у США видавали журнал «Педагогічна технологія», з 1964 р. в Англії – «Педагогічна технологія і програмоване навчання» [11]. У 1967 р. в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології.

70-ті рр. ХХ ст. характеризуються подальшими науковими уточненнями поняття і виробленням нових підходів до технологізації побудови освітнього процесу [11]. Більшість учених почали вживати термін «освітня технологія». Сутність поняття «освітня технологія» суттєво розширився. З одного боку, під впливом теорії системного підходу освітню технологію почали розуміти як проектування керованого освітнього процесу з точно визначеними цілями, реалізація котрих піддається опису. З іншого, популяризація освітніх технологій сформувала уявлення про них як про інновацію. З цим поняттям почали пов'язувати основні проблеми дидактики, а також пропозиції, спрямованні на вдосконалення освітнього процесу [7].

Освітня технологія визначалася також як галузь наукового знання. Такий підхід простежується у працях японського вченого Т. Сакамото. Він визначав освітню технологію як галузь наукового знання, мета – практичне вивчення можливостей досягнення максимальної ефективності навчання на основі

правильного врахування всіх можливих чинників, що на нього впливають [7].

Доцільно зауважити, що в педагогічній науковій теорії України на початку XXI ст. поняття освітніх технологій визначається у межах формулювань науковців Західної Європи 80-х рр. XX ст. У цей період обґрунтуванню теоретичних основ освітніх технологій були присвячені численні міжнародні конференції, засідання ЮНЕСКО, оскільки саме їм відводилася роль рушійної сили процесу модернізації освітньої галузі. Більшість фахівців освітні технології визначали як систему дій із планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, інші – як комплексний інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності тощо [11].

Розвиток освітніх технологій у 70-90 рр. XX ст. засвідчує, що провідне місце в освітньому процесі країн Європи посіли інформаційно-комунікативні технології [17]. Їхнє масове впровадження стало передумовою й основою для організації дистанційної освіти як інноваційної технології навчання у вищій школі, що вперше була здійснена 1969 р. у Відкритому університеті Великої Британії. У 1987 р. створила Європейську асоціацію університетів дистанційного навчання, до складу якої входить 17 організацій-членів із 15 країн. На сьогодні лідером серед європейських держав у галузі дистанційної освіти вважається Франція [11].

Важливим чинником розвитку освітніх технологій став створений у 1976 р. перший персональний комп'ютер (С. Джобс, С. Уозник) [11]. Цей винахід спричинив переворот не тільки в освіті, але й в інших галузях суспільного буття, сприяв прискореному розвитку комп'ютеризації, а згодом інформатизації освіти за кордоном, а пізніше – і в українських закладах вищої освіти.

У кінці XX ст. і в Європі, й в Україні набуло популярності використання різних видів ЕОМ як засобу навчання й ефективного методу активізації навчальної діяльності, формування соціальної професійної мотивації. Варто зауважити, що події у галузі освіти загальноєвропейського масштабу кінця XX ст., науково-технічний і культурний прогрес, інформатизація

суспільства мали значний вплив на систему підготовки сучасних педагогів, що знайшло віддзеркалення в урізноманітненні методів (проблемного, проєктного, комп'ютерного навчання тощо) та засобів навчання здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей [15].

Сучасний етап розвитку інноваційних освітніх технологій в українській педагогіці характеризується широким упровадженням ІКТ, а також низкою досліджень учених щодо встановлення об'єктивної сутності поняття «освітня технологія» [29]. У вітчизняній педагогічній науці розвинули підходи щодо визначення термінів, характеристики ознак технологізації освіти, методики діагностичного цілетворення, в основу якої покладено ієрархію цілей Б. Блума. В українських закладах освіти створюються центри інноваційних технологій, запроваджуються технології, які широкого вжитку набули в європейській педагогічній освіті: програмоване навчання, інтерактивні технології тощо.

Таким чином, змістова характеристика розвитку інноваційних освітніх технологій містить такі його трактування: «сукупність засобів, застосовуваних для ефективного проведення певного процесу», «знання про майстерність», «проєкт освітнього процесу відповідно до конкретно визначеної мети на основі концептуального задуму», «організація освітнього процесу», «проєктування керованого освітнього процесу з точно визначеними цілями, реалізація яких піддається опису», «будь-яка інновація освітнього процесу», «галузь наукового знання», «спосіб застосування технічних засобів навчання», «проєктування керованого освітнього процесу», «педагогічна новація; галузь знання», «система дій із планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання», «комплексний інтегративний процес, який охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності», «комплекс сучасних технічних засобів навчання», «процесом комунікації», «засоби й процес навчання».

В умовах запровадження освітніх реформ особливого значення в педагогічній освіті набула інноваційна діяльність, спрямована на практичне використання творчих заходів і нововведень. Інновації охопили всі сторони освітнього

процесу: форми організації, зміст, технології навчання й виховання, навчально-пізнавальну діяльність загалом.

Система освіти в Україні розглядається у поєднанні з актуальними питаннями загального процесу розвитку політичних, економічних і соціокультурних явищ. По-новому постає проблема методики й методів навчання за умов інтеграції та розвитку інформаційного суспільства, де комп'ютерні технології та Інтернет зумовлюють постійну модернізацію й педагогічних технологій, і професійної підготовки педагогів. Сьогодні процес підготовки педагогів інтенсивно реформується, що обумовлено факторами різного характеру. Особливістю реформування процесу підготовки педагогів на сучасному етапі є те, що зміни зачіпають практично всі елементи цього процесу: структуру, зміст, технології.

Аналізуючи зміни, яким піддається змістовий компонент підготовки педагогів, варто зазначити, що на відбір змісту навчання впливають багато факторів, а саме: соціально-економічні та соціально-культурні зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, проблеми, котрі вони зумовлюють, уявлення про перспективи розвитку суспільства, ідеальний тип особистості, а також цілі й завдання, досягнення, що стосується відбору змісту педагогічної освіти. Це означає, що чинниками, які впливають на відбір змісту підготовки педагогів у сучасній Україні, є зміни в усіх сферах життєдіяльності соціуму, уявлення про ідеального педагога в сучасних соціокультурних умовах, а також цілі та завдання, які в цих умовах педагог має виконати.

Експерти Ради Європи та Європейського Союзу виділяють особливості розвитку сучасного європейського суспільства, які впливають на формування уявлень про ідеальний образ педагога, визначення цілей і завдань його діяльності. Серед них – формування інформаційно-технологічного суспільства, для якого характерна швидка зміна технологій і безперервне збільшення потоку інформації, а також нові умови життя у світі, глобалізація всіх сфер суспільного життя, розвиток демократичної культури, зростає значення соціальної толерантності та екологічної свідомості, створення умов для надання рівних шансів на освіту, посилення уваги до

індивідуальності кожного, зміцнення відносин миру й ненасильства [12].

У сучасному світі обставини навколишньої дійсності дуже динамічні: постійно змінюються вимоги ринку праці, умови організації праці, ринок праці глобалізується. Процес загальноєвропейської інтеграції, підвищення мобільності населення, демографічна ситуація в Україні, політика держави зумовлюють вплив із країни великої кількості молодого покоління, що викликає необхідність значних змін в організації освітнього процесу.

Також гуманізація, демократизація освітніх процесів висуває до педагогів нові вимоги, щодо професійних якостей і компетентності. Означені фактори зумовлюють значні зміни вимог до школи як соціального інституту й до педагогів як фахівців, що здійснюють професійну діяльність у цьому соціальному інституті, розширення соціальних функцій школи й, відповідно, соціальних функцій педагога.

Проаналізуємо детальніше педагогічні технології, які набули широкого застосування у системі вищої освіти України.

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань застосування інноваційних педагогічних технологій у вищій освіті показує, що однією з ключових у сучасних умовах є **кейс-метод**, який своїм корінням сягає Гарвардської бізнес-школи (HBS) у Бостоні (США). В 1908 р. викладачі цього закладу вищої освіти відмовилися від традиційних лекцій. Натомість вони зосередили увагу на обговоренні конкретних випадків з економічної практики. За минулий період HBS збрала великий матеріал із конкретних випадків (кейсів) і розвинула цей метод до самостійної концепції навчання. Тому кейс-метод у літературі часто називають гарвардським [33].

З огляду на активне використання у практиці вищої школи ІТ-технологій, кейс-метод користується особливою популярністю в організації навчання студентів педагогічних спеціальностей.

Використання цього методу, на думку науковців Н. Абашкіної, Г. Кліпперта, С. Райхерта, С. Штадт-Крамер та інших сприяє ефективності отриманих теоретичних знань. Розробляючи рішення для певної кейс-задачі, студент має

свободу у виборі ефективних методів і засобів творчого пошуку й перевірки результатів, має право незалежно обговорювати свої рішення в команді. Кейс-метод особливого поширення набуває при підготовці студентів педагогічних факультетів закладів вищої освіти [34].

Кейс-метод ґрунтується на принципах, що фактично ігнорують традиційні ролі викладача й студента. Роль викладача під час застосування кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальній аудиторії такі умови, які б забезпечили розвиток у студентів уміння критично мислити, аналізувати, спонукали їх до висловлення у процесі дискусії власних думок, ідей, знань і досвіду. Тобто, вони мають не тільки усвідомлювати роль викладача як помічника у процесі здобування знань, умінь і комунікативних і професійних навичок, а й відчувати, що основна відповідальність за якість засвоєного матеріалу передусім лежить на них.

Завданням кейс-методу є не просто передавання знань, а формування у студентів здатності врегульовувати типові, а особливо унікальні та нестандартні ситуації, що, як правило, виникають або можуть виникнути в реальному житті й потребують системного розв'язання.

У загальному вигляді процес розробки будь-якого кейсу в практиці університетів представлений як такий, що передбачає проходження таких цих етапів: підготовка загального плану кейсу; написання вихідного варіанту кейсу; проведення досліджень, необхідних для підготовки кейсу; написання вихідного варіанту кейсу; обговорення кейсу з фахівцями і його редагування; підготовка нотаток для викладачів щодо того, як доцільно презентувати кейс; презентація в навчальній аудиторії та редагування й безпосередньо тексту, й нотаток для викладачів, якщо це є необхідним; розповсюдження кейсу.

Завдання у формі кейсів відкривають студентам значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчатися не тільки у викладача, а й один в одного. Такий метод підвищує впевненість студентів у собі, у своїх здібностях. Вони активно вчаться слухати інших і точніше висловлювати свої думки.

Тому, ми вважаємо, що в сучасній освітній практиці кейс-метод активно використовується в дистанційному навчанні, зокрема у процесі викладання педагогічних і психологічних дисциплін.

Особистісно орієнтовані технології забезпечують розкриття індивідуальних здібностей студентів, особливостей їхнього інтелектуального, емоційного розвитку, професійних схильностей, ціннісного ставлення до майбутньої професії.

Діалогові технології навчання передбачають спільний пошук знань викладачем і студентом або групою студентів. Такі технології поєднують у собі метод навчання та форму спілкування.

Технологія на основі рефлексивно-творчого навчання спрямована на самопізнання, самоусвідомлення й творчу самореалізацію майбутнього фахівця. Процес навчання за такими технологіями передбачає самомоніторинг студентів.

Вітчизняні дослідники підкреслюють, що цілеспрямоване й систематичне застосування інноваційних освітніх технологій створює об'єктивні можливості для якісного освітнього процесу. Зауважимо, що особистісно орієнтоване навчання у педагогічній практиці обумовлює можливість реалізації інтерактивних технологій навчання, оскільки студенти, взаємодіючи на заняттях у колективі, вправляються у прийнятті важливих педагогічних рішень, у толерантності, вмінні вислухати й погодитися або не погодитися з думкою іншого тощо [1; 4].

Відповідно до вимог суспільства, у педагогічних закладах вищої освіти широко використовують технології, які передбачають «суб'єкт-суб'єктне» навчання, зокрема й технологію «інтерактивного» навчання.

Інтерактивні технології навчання у педагогічній літературі розглядаються як способи засвоєння знань, формування вмінь і навичок у процесі активної взаємодії педагога й студента як суб'єктів навчання. Сутність їх полягає в тому, що вони спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але передовсім на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування [12]. При цьому процес навчання організовують у такий спосіб, щоб студенти навчилися спілкуватися, взаємодіяти один з одним, з іншими людьми, критично мислити,

розв'язувати складні проблеми на основі аналізу реальних ситуацій, ситуаційних професійних завдань і відповідної інформації.

Зазначимо, що українські педагоги, відносять до переваги те, що при застосуванні інтерактивних технологій навчання суттєво змінюється, роль викладача (замість ролі інформатора – роль упорядника процесу засвоєння нових знань), студента (замість об'єкта впливу – суб'єкт взаємодії), а також роль інформації (інформація – не мета, а засіб для відпрацьовування дій та операцій) [15].

Усі технології інтерактивного навчання дослідники поділяють на не імітаційні та імітаційні, тобто в основу класифікації покладено ознаку відтворення (імітації) контексту професійної діяльності, її модельного уявлення в навчанні. Не імітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища чи діяльності. В основі імітаційних технологій лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання з тією чи тією мірою адекватності процесів, що відбуваються в реальній системі.

Ми можемо виокремити такі форми й методи реалізації технології інтерактивного навчання в освітній системі вищої школи.

Проблемна лекція передбачає постановку проблеми, створення проблемної ситуації тощо та їхнє подальше розв'язання. У проблемній лекції моделюються суперечності реального життя через їхнє вираження в теоретичних обґрунтуваннях. Головна мета такої лекції – збагачення студентів знаннями при їхній безпосередній дієвій участі. Серед змодельованих проблем розглядають наукові, соціальні, професійні, пов'язані з програмним змістом навчального матеріалу. Визначення проблеми спонукає студентів до активної розумової діяльності, до спроби самостійно відповісти на поставлене запитання, викликає інтерес до матеріалу, що викладається, активізує їхню увагу [12].

Лекція-диспут передбачає колективне обговорення певної проблеми з метою встановлення шляхів її правильного розв'язання. Лекцію-диспут проводять у формі діалогічного

спілкування його учасників, забезпечуючи високу розумову активність, формування вміння вести полеміку, обговорювати неузгоджені, неоднозначні, нові питання, захищати свої погляди й переконання, лаконічно та ясно викладати думки. Функції дійових осіб на лекції-диспуті можуть бути різними [12].

Навчальна дискусія є одним із методів проблемного навчання. Її використовують при аналізі проблемних ситуацій, що потребує простого і однозначного розв'язання питання, при цьому передбачаються альтернативні пропозиції, ідеї, відповіді. З метою залучення до дискусії усіх учасників реалізується методика кооперативного навчання, що ґрунтується на взаємному навчанні при спільній роботі студентів у малих групах. Основна ідея навчальної співпраці: студенти об'єднують свої інтелектуальні зусилля й енергію, аби виконувати спільне завдання чи досягти загальної мети (наприклад, знайти варіанти розв'язання педагогічної проблеми) [20].

«Мозковий штурм» має на меті збір якомога більшої кількості ідей, звільнення студентів від інерції мислення, активізацію творчих підходів, подолання традиційного ходу думок при розв'язанні поставленої проблеми. Такий метод дає змогу істотно підвищити ефективність генерування нових ідей в академічній групі. Основні його принципи та правила – абсолютна заборона критики запропонованих учасниками ідей, а також заохочення всіляких реплік і навіть гумору.

Дієвим різновидом групової діяльності є метод «ажурна пилка», який розробив Е. Аронсон у 1978 р. У створеній навчальній ситуації студенти виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах із 6-8 осіб і передбачає роботу з певними частинами навчального матеріалу, що об'єднані за змістом та логікою в блоки. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп обмінюються інформацією. Такий обмін називають «зустріччю експертів». Після цього «експерти» навчають власні групи тому, про що дізналися [15]. Інші члени групи аналогічно опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки. Засвоїти матеріал та отримати цілісне уявлення про явище, що вивчається, допомагає уважне слухання колег і відповідні

записи, тому студенти зацікавлені в якісному виконанні індивідуальної та спільної частин роботи. Звітує за темою й кожен окремо, й група загалом. На завершальному етапі викладач пропонує будь-якому членові групи окремі питання за темою. Всі ці аспекти роботи допомагають залучити й активізувати навіть студентів із низькою мотивацією та успішністю.

Інтерактивний метод навчання *«обери позицію»* спонукає студентів до прийняття певної точки зору та аргументування свого вибору.

Метод *«шкала думок»*, *цей метод* – активно використовують в європейських університетах. З його допомогою тренуються вміння студентів формулювати власну думку, відстоювати свою позицію. Як аргументи озвучуються науково обґрунтовані концепції, ідеї та теорії, власний життєвий досвід. Головне – надання можливості студентам обрати власний доступний спосіб роботи, подолання труднощів тощо.

Методи інтерактивного навчання, як засвідчує вивчення теорії та досвіду, поділяються на дві великі групи: групові й фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (від двох до шести осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї групи. Час обговорення в малих групах – три-п'ять хвилин, виступ – до трьох хвилин, виступ при фронтальній роботі – до однієї хвилини. До групових методів належать:

- *Робота у парах*. Парна робота вимагає обміну думками й дає змогу швидко виконати вправи, які у звичайних умовах є часоємними або майже неможливими [2; 8].

- *Карусель*. Студенти розміщуються у два кола – внутрішнє й зовнішнє. Внутрішнє коло – нерухоме, зовнішнє – рухається. Можливі два варіанти використання методу – дискусії (відбуваються «попарна» дискусія кожного з кожним, при якій кожен учасник внутрішнього кола пропонує власні, неповторювані докази) чи для обміну інформацією (студенти із зовнішнього кола, рухаючись, збирають інформацію) [11].

- *Робота у малих групах*. Важливим є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує до

роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи) [12].

- *Акваріум*. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, після обговорення викладає результат, а члени груп слухають, не втручаючись. Після групи зовнішнього кола обговорюють виступ і власні здобутки [12].

Для забезпечення ефективності освітнього процесу значну роль відіграють навчальні ігри як засіб активізації студентів. Орієнтація на майбутню професійну діяльність, що обумовлено вимогами життя, часто пов'язана з використанням у грі нових технологій. Адже сучасному фахівцеві необхідні вміння самостійно орієнтуватися у швидкому потоці інформації, творчо підходити до засвоєння нових перспектив науки й техніки, мати організаторські здібності, високий рівень загальної культури.

Навчальна (дидактична) гра є формою відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделюванням системи відносин, які характерні для конкретної професії. До імітаційних методів активного навчання відносять також рольову гру, аналіз психолого-педагогічних ситуацій, ігрове проєктування.

Ділова гра – гра, в якій у вигляді ділової наради розглядаються ті чи ті виробничі питання, що мають характер розв'язання конкретної проблеми.

Рольова гра – імітаційна форма активного навчання, яка в багатьох випадках збігається з навчальною грою, але є простішою та менш тривалою за часом. Рольова гра – розігрування ролей при імітаційному розв'язанні психолого-педагогічної ситуації.

Дидактична гра – це взаємодія педагога та студентів при імітації проблемних елементів освітньої діяльності й закладів освіти.

Аналіз психолого-педагогічних ситуацій – елемент ігрового навчання, в якому здійснюється критичний аналіз і врегулювання конкретної психолого-педагогічної ситуації.

Ігрове проєктування – це імітація розробки навчальних проєктів. До нього, наприклад, належить виконання майбутніми педагогами курсових і дипломних проєктів (робіт).

Але, найбільш повно й різнобічно ідеї моделювання системи освітньо-професійних ситуацій у освітньому процесі реалізує навчальна гра.

Проведення гри – це процес розгортання імітаційної моделі, яка відтворює динаміку навчання. У навчальній грі студент здійснює комплексну діяльність, пов'язану й із навчанням, і з майбутніми професійними діями. Розвиток особистості в грі відбувається шляхом залучення її до конкретних предметних дій і соціальних стосунків у колективі. Досягнення дидактичних і виховних цілей поєднано із соціальною активністю студентів, що реалізується у вигляді ігрової діяльності. Мотивація, формування професійного творчого мислення, інтерес та емоційний стан учасників гри обумовлюється широкими можливостями для спілкування й взаємодії на проблемному матеріалі гри.

На думку Г. Лінка, основною умовою ефективного проведення навчальних ігор є необхідність створення таких дидактичних умов, щоб учасники гри мали можливість послідовно реалізувати комплекс умінь, які отримали на попередніх етапах навчання [12]. До них відносять уміння:

- бачити професійну ситуацію як щось ціле, вміти аналізувати її складові та умови функціонування;
- відокремлювати у кожній із них предмет дії, мету, засоби й наслідки, які очікуються при перетворенні ситуації;
- формулювати та ставити завдання, визначати систему дій, що забезпечують досягнення мети;
- будувати модель діяльності з перетворення умов завдання, добору необхідної інформації, зміни умов функціонування або властивостей об'єкта;
- здійснювати дії щодо розв'язання завдання;
- надавати оцінку отриманим результатам, проводити узагальнення.

Тому, ігрова модель потрібна для забезпечення особистого залучення учасників гри до процесу навчання, що спрямовує їх на опанування предметним змістом педагогічної діяльності. Адже це і є змістом спільної діяльності фахівців (праця не здійснюється поодиноці), а через ігрову модель засвоюється і соціальний зміст майбутньої педагогічної праці.

На думку С. Райчерта, навчальна гра слугує «інструментом» розвитку педагогічного та практичного мислення фахівця: його здатності аналізувати складні умови «виробництва», ставити й розв'язувати нові для студента професійні завдання. Це досягається організацією взаємодії учасників гри зі змістом пізнавальної діяльності, що задана у вигляді проблемних завдань або педагогічних ситуацій [34].

Принцип спільної діяльності означає, що навчальна гра – це спільна праця колективу в умовах імітаційної моделі діяльності. Підсилення навчального, або ігрового (професійного) аспекту гри визначає викладач (розробник гри). Міжрольове спілкування в ігровому процесі розширює спектр мотивів навчання, стимулює готовність до спільного пошуку розв'язку. Це дає змогу кожному учасникові гри переконатися, що групова взаємодія – ефективний засіб одержання нового, емоційно забарвленого знання, яке є колективним продуктом творчих зусиль кожного.

В ігровій діяльності реалізується один із найважливіших принципів – принцип єдності знань і досвіду. Підкреслимо, що гра мобілізує творчість студента й допомагає бачити те, що не вкладається в рамки раніше засвоєних знань. Залежно від пізнавальної діяльності С. Райчерт пропонує такі види ігор:

1. Репродуктивні, що спрямовані на формування необхідних знань і вмінь. Їхня мета – відтворити в пам'яті, поглибити та розширити наявні у студентів знання.

2. Проблемно-пошукові узагальнені ігри, що передбачають елементи пошуку, здійснення логічних операцій на основі наявних у студентів знань. У цих іграх використовують суперечності між відомими теоретичними знаннями й новими фактами, які не можуть бути ними пояснені, тобто мають проблемний характер. Вони відіграють значну роль у розкритті студентами внутрішніх закономірностей предметів та явищ.

3. Творчі ігри, що готують студентів до творчої пізнавальної діяльності. Вони передбачають:

- а) виявлення загального в конкретному;
- б) здійснення узагальнення суперечливих явищ;
- в) використання узагальнення й систематизації для виконання завдань у нестандартних ситуаціях [34].

На нашу думку, ігрові форми до освітнього процесу закладів вищої освіти залучають, аби пробудити у студентів бажання долати труднощі. Їхня мета полягає в тому, щоб вдало поєднати ігрові й навчальні мотиви й у такій діяльності поступово здійснити перехід від ігрових мотивів до навчальних і пізнавальних. Для цього педагог рекомендує в такий спосіб розробляти методику ігрових занять, щоб діяльність студентів була ігровою за формою, тобто викликала ті ж емоції, переживання, що й гра, й водночас надавала можливість активно набувати потрібні знання та вміння, отримувати додаткову інформацію, сприяти розвитку пізнавальних інтересів, формуванню вмінь самостійної діяльності [12].

Активні методи навчання в освітньому процесі (дискусії, дидактичні ігри, моделювання життєвих і виробничих ситуацій тощо), якщо вони віддзеркалюють суть майбутньої професії (модель контекстного навчання), формують професійні якості спеціалістів, є своєрідним тренінгом, під час якого студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Аналіз помилок студентів, що проводиться під час підбиття підсумків, знижує ймовірність їхнього повторення в реальній дійсності. Таким чином, це сприяє скороченню строку адаптації молодого спеціаліста для повноцінного виконання професійної діяльності.

Технологія ситуаційного навчання розглядається як дидактичний поступ педагогічної школи. Аналіз і синтез теоретичної бази, отриманої студентами й апробованої на практиці, здійснюється в аудиторних умовах.

Важливим показником ефективності застосування технології ситуаційного навчання у підготовці педагогів є тісний зв'язок теорії з практикою завдяки розв'язанню в широкому обсязі та за короткий час різноманітних проблем (інформації) практичного характеру. Однак розв'язок проблеми не є основною метою та результатом усієї роботи: студенти – мають отримати реакцію на свої дії, зрозуміти, що можливі різні варіанти розв'язку, коли ризик їхнього прийняття залишається за ними, а викладач лише тлумачить наслідки необдуманих рішень, або ж самостійно відрефлексувати здійснену роботу. Надзвичайно важливою за обставин такого навчання, на нашу

думку, стає готовність (компетентність) безпосередньо педагога: він повинен бути досвідченим практиком у галузі освіти та людиною з високим рівнем аналітичного мислення, адже має не лише заздалегідь знати ймовірні варіанти правильних рішень виходу із ситуації, але й мобільно реагувати на студентські варіанти.

Отже, відповідно до змісту навчальної дисципліни й у контексті професійної підготовки педагогів за правилами розробляється модель конкретної ситуації, яка відбулася в реальному педагогічному житті та в якій міститься комплекс знань і практичних навичок, що студент має опанувати. Викладач виступає в ролі ведучого, модератора (від лат. moderator – «той, що стримує» – ведучий, який виконує функції коментатора, диктора, інтерв'юера) [11]. Він формулює питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, або ж просто спрямовує самостійний аналіз студентами педагогічної ситуації.

Узагальнюючи досвід реалізації технології ситуаційного навчання у системі освіти, зазначимо, що основною одиницею виміру роботи студента й викладача за технології ситуаційного навчання при підготовці сучасних педагогів є ситуація, яка, на думку К. Ферза, будучи дуже суперечливою за своєю природою, містить набір конкретних ознак і потенційних можливостей дидактичного плану: «імпульс і «енергетику», необхідних для розгортання змістових резервів освіти в її динаміці й розвитку. Це дає можливість залучати до системи інтелектуальних, соціальних та інших взаємин й окремих людей, і цілі колективи в цю (з погляду педагогічних умов) навчальну ситуацію, що формується й розвивається на основі співпраці суб'єктів освітнього процесу, якими є викладач і студенти [11]. Фактично на основі конкретної навчальної ситуації будується вся система такого навчання, що орієнтується на розв'язання ситуаційних завдань і проблем, широке використання у цьому процесі банку практичних ситуацій і готових рішень.

Теорію проблемного навчання (проблемно-діяльнісний підхід до навчання) досліджували багато науковців. Основною метою такого навчання є забезпечення активного ставлення студентів до опанування знаннями, вміннями й навичками, інтенсивний розвиток самостійної пізнавальної діяльності та

індивідуальних творчих здібностей за допомогою виконання пізнавальних навчальних задач або завдань, що є не до кінця визначеними [11; 13; 32]. Сьогодні проблемне навчання залишається все ж теоретичною моделлю, ніж практично реалізованим навчанням, що ефективно застосовується у світі, зокрема в Україні, як головна психологічна основа розвивального навчання. Пов'язано це з тим, що основні ідеї та моделі проблемного навчання не доведені до рівня обґрунтованої педагогічної технології навчання.

Однак, у практиці педагогічної освіти проблемне навчання реалізуються за допомогою певних методів, організаційних форм і засобів, зокрема доцільного створення навчальних проблемних ситуацій, постановки й подолання навчальних проблем, розв'язання студентами проблемних задач.

У проблемному навчанні основними поняттями є «проблемне запитання», «проблемна задача», «проблемне завдання», «проблемна ситуація». Проблемне запитання, не передбачає простого пригадування або відновлення знань, а має на меті здобуття нової інформації.

Проблемна задача – форма організації навчального матеріалу із заданими умовами й невідомими даними, пошук яких потребує від студентів активної розумової діяльності: аналізу факторів, з'ясування причин походження об'єктів, їхніх причинно-наслідкових зв'язків тощо [32].

Проблемне завдання передбачає вказівку студентам на їхню самостійну пошуково-пізнавальну діяльність, спрямовану на отримання необхідного результату [13].

Проблемна ситуація – стан розумового пошуку студентів, який педагог створив навмисно за допомогою певних методів і засобів [13].

Такі утруднення викликаються недостатністю раніше засвоєних студентами знань і способів діяльності для виконання пізнавальної задачі, завдання чи навчальної проблеми.

Проблемно-діалогова форма організації навчання має переваги над іншими. Це пов'язано із наявністю спілкування – однієї з ефективних форм активності. Діалог є провідною формою спілкування лише тоді, коли обидва партнери виявляють і зовнішню, й внутрішню активність. Проблемно-

діалогова ситуація сприяє організації пошукової пізнавальної активності, ініціює на цій основі повноцінну розумову діяльність здобувачів, що приводить до формування знань високого рівня, узагальнення та інтенсивного розвитку творчих здібностей особистості.

Визначаючи названі переваги проблемного навчання, сучасні викладачі стверджують, що не варто його абсолютизувати, треба чітко уявляти, за яких умов воно виправдовує себе. Практика свідчить, що педагоги нерідко створюють проблемні ситуації не виправдано. Зокрема, намагання частини педагогів створювати такі ситуації на занятті з метою підведення студентів до самостійного формулювання ними означень нових понять, алгоритмів саме собою корисне для розвитку продуктивного мислення, але потребує багато навчальних годин, унаслідок чого на розв'язування завдань не вистачає часу.

Д. Шульц зазначає, що доцільність використання проблемно-діалогових форм тим більша, чим вищий рівень узагальнення знань студентам треба опанувати, й зростає зі збільшенням освітнього, світоглядного та виховного значення цих знань. Кількість засвоєного матеріалу, що має актуалізуватися, має перевищувати обсяг нового [13].

Також Д. Шульц визначає ще одну технологію – продуктивне навчання (Productive Learning), яка у вигляді цілісної концепції виникла порівняно недавно й була запозичена у систему педагогічної освіти України. Першим освітнім проектом, який пов'язує із продуктивним навчанням, була програма нью-йоркської школи «City-as-School» («Місто-як-школа», або «Школа без стін»), що виникла на початку 70-х рр. Основна мета полягала у створенні освітньої системи, яка могла б забезпечити отримання загальної професійної освіти та адаптацію особистості до нових соціально-економічних умов [13].

Нині послідовне утвердження нових принципів навчання активно здійснює Міжнародна асоціація продуктивних шкіл (International Network of Productive Learning Projects – INEPS), яка об'єднує понад 60 колективних проектів та індивідуальних членів у 20-ти країнах [11; 13]. Головною особливістю

продуктивного навчання є інтеграція самостійної освітньої діяльності студента та діяльності на різноманітних робочих місцях, якій віддається понад половини загального часу навчання.

Отже, продуктивне навчання – освітній процес, що приводить до підвищення ролі особистості в соціумі разом зі змінами в самому соціумі. Цей процес реалізується у вигляді маршруту, орієнтованого на отримання продукту в ситуаціях реального життя за допомогою групового освітнього досвіду, набуття й осмислення якого полегшується участю педагогів [11].

Ефективна інтеграція ідеї продуктивного навчання в чинну систему освіти викликає необхідність розробки такої продуктивної педагогічної технології, що уможливило досягнення високоякісного результату при розумному поєднанні індивідуального навчання з груповим та отримання продукту максимальної кількості та якості за мінімальний час [11].

Продуктивне навчання в Україні – це спроба вийти на новий рівень творчо організованої освіти, заснованої на інтересах студента, який навчається самостійно та взаємодіє з педагогами для консультації. Саме в такий спосіб він стає суб'єктом, конструктором і продуктом власної освіти. Здобувач вищої освіти – організатор своїх знань, проектувальник етапів саморозвитку.

Дослідники проектної технології зазначають: основна її суть полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів тощо), що адаптує освітній процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування. Воно, зі свого боку, передбачає системне й послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що вимагає від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів їхнього розв'язання (проектів), їх неодмінний публічний захист і аналіз підсумків упровадження [34].

Зростання популярності «методу проектів» у провідних країнах Європи, впродовж останніх десятиріч привело до збільшення кількості підходів до трактування його суті. Крім загальновизнаного визначення суті проектної технології, ми

вказемо на низку обов'язкових критеріальних вимог до її сучасного тлумачення:

- наявність освітньої проблеми, складність і актуальність якої відповідає навчальним запитам і життєвим потребам студентів;
- дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми;
- структурування діяльності відповідно до класичних стадій проєктування;
- моделювання умов виявлення студентами навчальної проблеми;
- практичне чи теоретичне (але в будь-якому випадку прикладне) значення результату діяльності (проєкту) та готовність до застосування (впровадження);
- педагогічна цінність діяльності (студенти здобувають знання, розвивають особистісні якості, опановують необхідні способи мислення та дії) [11].

Раціональне використання проєктної технології зумовлює потребу в системному підході до формування у студентів на заняттях умінь і навичок, яких вимагає проєктна діяльність, та необхідність у гнучкій координації, послідовному використанні різних форм навчальних проєктів (колективних та індивідуальних, моно- та поліпредметних, простих і складних тощо) відповідно до логіки гармонійної соціалізації особистості впродовж років навчання.

Досвід упровадження **дистанційного навчання** в Україні вказує на його результативність у різних галузях професійної підготовки. Однак найефективнішим дистанційне навчання є у сфері гуманітарної підготовки, оскільки надає студентові максимум можливостей творчого опанування навчальним матеріалом і можливість розвивати дослідницькі здібності.

Офіційного статусу дистанційне навчання набуло ще в 1891 р., коли в Чиказькому університеті (США) відкрили заочне відділення. Напрями реалізації дистанційного навчання у сучасній педагогічній практиці передбачають створення лабораторій віддаленого доступу, використання технології інтелектуального моделювання, телекомунікаційних лекцій із двобічним зв'язком (у мережі Інтернет), діалогові

телекомунікаційні консультації, електронні тести з інтелектуальним навігатором, електронні проєктні завдання, тренінгові моделювання, банки даних, знань, документації тощо [11; 13].

Вивчення джерельної бази із теми дослідження [21; 22; 23; 24; 25; 28] уможливило констатувати, що одним із інноваційних методів навчання майбутніх педагогів став метод портфоліо. Він уперше був застосований в освітньому процесі вищих шкіл США у 80-х рр. У Європі, він набув особливого поширення в період активної розробки нових педагогічних технологій у кінці ХХ ст.

Портфоліо у практиці підготовки сучасних педагогів є альтернативним методом оцінки навчальних досягнень шляхом створення теки – портфоліо, де зібрані найкращі студентські роботи, проєкти, сертифікати, тобто всі досягнення особистісного зростання фахівця. Ідея портфоліо стала результатом установа нових освітніх цілей і завдань модернізації процесу освіти загалом, а особливо для творчого педагога.

Метод портфоліо – важливий інструмент забезпечення продуктивності процесу навчання, оскільки дає змогу студентам учитися презентувати власні досягнення у фаховій галузі, обґрунтувати їх.

У сучасній освітній системі України традиційною в роботі зі студентами педагогічного профілю є *лекція*. Вітчизняні педагоги вважають її ефективною в організації навчання, особливо завдяки використанню таких засобів активізації студентів: запрошення до колективного дослідження шляхом «мозкової атаки» чи «мозкового штурму», брейнстормінгу, банку ідей. Метод *«мозкової атаки»* передбачає створення групи експертів, котрі висловлюючи різноманітні ідеї, критично обговорюють їх, не оцінюючи кінцевого результату. Викладач пропонує спільно вивести певне правило, закономірність процесу чи явища. При цьому він звертається до досвіду й знань усієї аудиторії. У процесі «мозкової атаки» відзначається особливо висока активність студентів.

В основі ідеї *брейнстормінгу* та методу «*Банк ідей*» лежить упевненість у тому, що творче мислення вимагає свободи, усунення зовнішніх гальмівних чинників для творчості.

До переваг цих методів відносять те, що вони долають сформовані застарілі погляди та уявлення студентів, відкриваючи їм доступ до нових знань і думок інших різних точок зору на певні події, факти тощо.

В основу «*мозкового штурму*» покладено чотири основні педагогічні принципи, що забезпечують його ефективність:

1. Вітаються різні ідеї, кількість яких може бути якою завгодно.
2. Заохочується розвиток, модифікація та комбінація висунутих ідей.
3. На первинному етапі – етапі генерування ідей – не дозволяється будь-яка критика.
4. Висунуті ідеї не є чиеюсь власністю, ніхто не має права монополізувати їх.
5. Кінцева ідея – це результат колективних зусиль [12].

Таким чином, метод «*мозкової атаки*» не лише сприяє розвитку творчого мислення, але й формує навички роботи в команді та риси відповідальності. Цей метод ефективний також для діагностики обдарованості, оскільки дає викладачеві змогу проаналізувати якість висунутих студентами ідей.

Отже, зауважимо, що для означення педагогічної категорії «інноваційна педагогічна технологія» в науковій літературі й практиці багатьох країн, у тому числі й в Україні, використовуються такі її поняття:

- інноваційні технології у професійній освіті – це технології, зорієнтовані на формування системного творчого технічного мислення й здібностей генерувати нестандартні технічні ідеї при виконанні творчих виробничих задач [18];

- інноваційні педагогічні технології – цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження у практику методів, способів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до отримання очікуваних результатів [18; 30].

Таким чином, під інноваційною педагогічною технологією ми розуміємо таку організацію процесу навчання, яка під час вивчення навчальних дисциплін забезпечує введення нового до

мети, змісту, підходів, методів, засобів і форм організації навчання, сприяє розвитку інноваційного мислення майбутніх фахівців, їхньої здатності до інноваційної професійної діяльності.

Загальноприйняте розуміння сутності інноваційно-педагогічних технологій, розглядає В. Сластьонін, який підкреслює, що інноваційні педагогічні технології мають формувати множинність суб'єктних картин світу, забезпечувати особистісний розвиток, смислопошуковий діалог.

Узагальнення вітчизняних наукових досліджень за проблемою інноватики загалом та педагогічної інноватики зокрема (В. Богданов, М. Бургін, В. Вакулєнко, В. Ващенко, В. Дудченко, В. Ляудис, М. Кларін, С. Мариньчак, В. Сластьонін, Л. Подимова, О. Советова, Н. Федотова, Д. Чернілевський, О. Філатов, В. Шукшунов, П. Щедровицький, Н. Юсуфбекова та інші) дозволяє визначити такі якісні характеристики інноваційності сучасних педагогічних технологій, що застосовуються у системі, зокрема вищої педагогічної системи європейських держав:

1. Випереджальний характер, сутність якого полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людину до успішного функціонування в соціокультурних умовах, які постійно ускладнюються.

2. Особистісно орієнтований характер, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, поширює міру свободи, індивідуальних переваг та освітніх траєкторій, утверджує самоактуалізацію, саморозвиток особистості викладача й студента.

3. Спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошуковий діалог, структурування особистісних знань.

4. Опора на сукупність інформаційно-знанневих систем, що виконують аналітико-оцінні функції відповідно до інформаційних систем.

5. Спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самопостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти.

б. Визнання технологій як системотворчого фактора практичного перетворення системи навчання відповідно до сучасних завдань.

Як бачимо, інноваційність педагогічної технології визначається не лише й не стільки конкретикою нових способів чи форм організації освітнього процесу, скільки методологією, що закладена в основу тієї чи іншої технології. Саме тому до інноваційних можуть бути віднесені тільки ті, котрі спрямовані на організацію самостійної пізнавальної пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти, тобто наявність свідомої відмови від ретрансляції знань, орієнтації на систему знань як основу освітньої ідеології, що безпосередньо характеризує підготовку педагогів [18].

На думку сучасних педагогів-практиків, система навчання має надавати людині можливість у будь-які періоди її життя поновлювати знання або отримувати нові, управляти своєю самоосвітою, самовихованням, удосконалювати вміння навчатися, розвивати здібності, змінювати соціальний статус, вибирати будь-яку форму навчання (паралельну, повторну тощо). Однак, якщо у студента не буде внутрішньої мотивації до розвитку (до саморозвитку), то жодна система навчання не зможе сформувати науковий, інноваційний стиль його мислення.

Узагальнюючи огляд джерельної бази джерел, ми змогли виокремити такі групи педагогічних технологій, що застосовуються у системі педагогічної освіти:

- генетичне навчання, яке реалізується за допомогою методу дотримання історичного контексту, виявлення та пов'язування змісту занять із загальним процесом навчання студентів [13]. У деяких варіантах він трактується як історико-генетичний метод [13];

- комунікативне навчання [11];

- проблемно орієнтоване навчання [11];

- програмоване навчання з використанням технічних носіїв (програмовані підручники, комп'ютери й т. ін.) [33];

- проектно-орієнтоване навчання, в рамках якого отримує подальший розвиток метод проектів, котрий розробили на початку цього століття Дж. Дьюї та В. Кілпатрик [13];

- індивідуальне навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури й педагогічної практики з питання застосування освітніх технологій в Україні та світі дав нам підставу укласти загальну класифікацію сучасних педагогічних технологій у закладах вищої освіти при підготовці педагогів:

1. Педагогічні технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних взаємовідносин.

2. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів, до яких належать: ігрові технології; проблемне навчання; комунікативне навчання; інтенсифіковане навчання та інші.

3. Педагогічні технології на основі наукової організації й ефективного управління процесом навчання: програмоване навчання; технології диференційованого навчання; перспективно-випереджальне навчання; технології індивідуалізації навчання; групові та колективні способи навчання.

4. Комп'ютерні (інформаційні) технології навчання.

5. Альтернативні технології (авторські методики навчання).

Ми погоджуємося з висновками О. Янкович про основні прогнозовані напрями розвитку освітніх технологій в Україні, а саме:

- створення нових інформаційних технологій і використання їх у педагогічній діяльності;

- на основі інформаційно-комунікаційних технологій обґрунтування й упровадження технологій організації освітнього процесу, в яких поєднуються переваги дистанційної освіти та індивідуального спілкування з викладачем;

- проектування освітніх технологій, метою застосування яких є формування компетентностей педагога, що визначають розвиток його професіоналізму, оскільки основним чинником освітнього процесу виступає особистість викладача, його педагогічна майстерність;

- домінування загальнопрофесійних і професійно-педагогічних технологій, які забезпечують цілеспрямованість і

системність підготовки майбутнього педагога, надають їй контрольованого характеру;

- трансформування методичних технологій у «методи» та зменшення кількості новоутворень, котрі трактуються як технології [12].

Практика переконує, що саме такими шляхами застосування інноваційних педагогічних технологій у сфері підготовки сучасних педагогів можуть відбуватися істотні зміни у вітчизняному освітньому процесі, його змісті й основних функціях. Саме ці зміни є основою для розробки нових підходів до проектування, організації та впровадження окремих інноваційних методів і педагогічних технологій підготовки сучасних творчих педагогів.

Список використаних джерел:

1. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 198 с.
2. Беляєв С. Б. Теоретичні основи педагогічної технології: навч. посіб. Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків: ХНУ, 2007. 95 с.
3. Биков В. Ю. Інформатизація освіти сьогодні. *Рідна школа*. 1992. № 3-4. С. 71-73.
4. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
5. Болонський процес в Україні/Проблеми освіти [наук.-метод. зб.] Київ: НМЦ ВО МОН України, 2005. 192 с. (ч. 1; вип. 45).
6. Болюбаш Я. Реформування педагогічної освіти. Концептуальні засади. *Рідна школа*. 1999. № 1. С. 3-4.
7. Вихрущ А. В. Філософія освіти як педагогічна проблема. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 4. С. 24-28.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя: навч. посіб. Чернівці: Букрек, 2011. 303 с.

10. Золотарьова Г. М. Педагогічні технології у системі вищої професійної освіти. *Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 14-16.12. 2011 р.). Переяслав-Хмельницький, 2011. С. 75-76.
11. Золотарьова Г. М. Розвиток та становлення поняття «педагогічні технології» у зарубіжній науці та практиці. *«Педагогіка і психологія: сучасні погляди та концепти»*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 14-15.09.2012 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. С. 16-19.
12. Золотарьова Г. М. Основні проблеми використання інноваційних педагогічних технологій у системі вищої освіти. *Інновації в освіті: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (м.Київ, 16-17.05. 2012 р.)*: тези доповідей. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. С. 144-146.
13. Золотарьова Г. М. Використання та впровадження інноваційних педагогічних технологій у системи педагогічної освіти Німеччини та України. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22.11.2016 р.)*. Харків: ФОП Петров В.В., 2016. С. 148-150.
14. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної освіти: матеріали міжнар. наук. конф. (Харків, 16-17.05.2000 р.)*; за ред. С.О.Сисоевої, О.Г. Романовського. Харків, 2000. С. 8-16.
15. Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі [Текст]: матеріали наук.-практ. конф., 18-19.02.2010 р.; ред. кол.: Федасюк, Д.В. [та ін.]. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. 56 с.
16. Інноваційні технології у вивченні англійської мови. Посібник / упоряд. Т. Михайленко. Київ: Шкільний світ, 2008. 126 с.
17. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.
18. Кларин М. В. Педагогическая технология. М.: 1989. 199 с.
19. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія [Текст]: підручник для підготовки бакалаврів. Академія педагогічних наук України,

Відділення педагогіки і психології вищої школи. Київ: Четверта хвиля, 2003. 163 с.

20. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія». *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 16-18.

21. Перспективні освітні технології наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ: Гопак, 2000. 560 с.

22. Психота О. М. Освітні технології. Київ: Знання, 2001. 244 с.

23. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 135 с.

24. Реформування освіти й інноваційні технології у вивченні мови: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., 18-19.11.2003р. / відп. ред. О. В. Халчанська; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава: ПДПУ, 2004. 174 с.

25. Сисоева С. О. Освітні технології: методологічний аспект. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-Український щорічник* / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вип. II. Київ; Ченстохова: вид-во «Віпол», 2000. С. 351-367.

26. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021 р. № 520. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/05/17/011.Osvitni.ped.nauky.mahistr_17.06.docx.

27. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 23.03.2021 р. № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.doc>.

28. Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Кіровоград, 16-17.11. 2006 р.) / гол. ред. О. М. Барно. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. 232 с.

29. Табачник Д. В. Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього

- простору, міжнародна науково-методична конференція (7.2010; Київ). VII Міжнародна науково-методична конференція «Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору», 20-21.05.2010 р.: зб. матеріалів. Київ: МНТУ, 2010. 260 с.
30. Табачник Д. В., Нісімчук А. С. Технологія професійної підготовки сучасних фахівців: монографія. Луцьк: Твердиня, 2010. 390 с.
31. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.
32. Buchberger F. Teacher education policies in the European Union. URL: www.palinz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/Artepol_1.htm.
33. Education in Germany since Unification, by David Phillips, ed. Oxford Studies in Comparative Education Series. Oxford: Symposium Books, 2000.
34. Reichert S. , Tauch Ch. Trends in Learning Structures in European Higher Education – The draft Trends 3 Report (Summary Version). URL: www.bsun.org/Bologna_Prozess/Studies/stud6.Pdf
35. Schratz M., Manfred I., Radnitzky E. Qualitätsentwicklung Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz Padagogik, 2000. 264 S.

РОЗДІЛ 5

САМОСТІЙНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бричок С. Б.

Запорукою майбутнього країни, важливою частиною її національної ідентичності та добробуту держави є якісна освіта. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання.

Реформування сучасного українського суспільства супроводжується загостренням соціальних проблем. У нинішніх умовах ринку праці та особливостей працевлаштування зростають вимоги до професійної компетентності випускників, що обумовлює якісно нові форми й методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності здобувачів вищої освіти, які формують навички самоорганізації та самоосвіти.

У документах про організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти йдеться про самостійну роботу студентів як основний засіб засвоєння ними навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Розширення функцій і зростання ролі самостійної роботи здобувачів не тільки веде до збільшення її обсягу, а й обумовлює своєю чергою взаємовідносини між викладачем і здобувачем як рівноправних суб'єктів навчальної діяльності, привчатиме його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність, як рису характеру особистості.

Вчені й педагоги-практики завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. В наукових працях В. Буряка, Б. Єсипової, А. Івасишина, В. Луценко, П. Підкасистого, Н. Шишкіної досліджувалися сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядалися різні класифікації, вивчалися методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялися методики планування та контролю самостійної роботи. Питання організації самостійної роботи студентів вивчали А. Алексюк,

Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Лернер, О. Мороз, Н. Сагіна, П. Сікорський, М. Скаткін, М. Гарунов, О. Євдокимов, С. Заскалета, І. Шайдур. У працях К. Бабенко, О. Мороза, В. Тесленка описані особливості організації самостійної роботи слухачів закладів вищої освіти на молодших курсах. Проблемою управління їхньою самостійною роботою у позааудиторний час займалися Л. Клименко, В. Шпак та інші. Навчання студентів вміння планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А. Лошак, О. Козак, М. Красницький. Системний підхід в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти досліджувався в роботах Г. Гнитецької, Л. Заякиної та інших. На необхідність поліпшення професійної підготовки вказували педагоги-дослідники: В. Козаков, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, О. Пехота, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова, І. Шапошнікова.

У психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи до визначення поняття «самостійна робота студентів». О. Алексюк, А. Аюрзанайн, В. Козаков, П. Підкасистий визначають самостійну роботу як «будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання дидактичної мети в спеціально відведений для цього час» [1, с. 6-7]. П. Підкасистий, вивчаючи функції самостійної роботи, дійшов висновку, що вона виступає «в ролі специфічного педагогічного засобу організації і керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі» [1, с. 8-9].

З посиленням ролі самостійної роботи в освітньому процесі актуальною стала проблема її раціональної організації з урахуванням готовності до неї здобувачів знань. На думку В. Корнещук, невміння самостійно опрацювати матеріал, неспроможність спланувати й організувати власне навчання є певними труднощами студентів першого курсу вишів [19, с. 72].

Формування умінь і навичок самостійної роботи на свідомому рівні пов'язуються в деяких дослідників із цілепокладанням, формулюванням завдань, вибором форм, методів і засобів діяльності, контролем результатів. Наприклад, В. Петрук зауважує, що самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для себе ставити завдання, цілі, планувати власну діяльність і здійснювати її [28,

с. 23]. Інші дослідники самостійну навчальну діяльність розглядають як особисту творчу працю здобувача вищої освіти, що має приносити плоди від певних розумових і психічних дій. Так, Т. Картель відмічає, що вміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати свої знання стає основною передумовою ефективного формування у студентів професійної самостійності, а також успішного навчання [13, с. 78].

Водночас в Енциклопедії освіти самостійна робота здобувачів знань тлумачиться як їхня планована індивідуальна або колективна робота, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [12, с. 804].

Отже, самостійна робота – це планована робота, виконувана за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Вона сприяє поглибленню й розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, опанування методами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей.

Класифікація видів і форм самостійної роботи студентів.

I. З огляду на місце й час проведення, характер керівництва нею з боку викладача й спосіб здійснення контролю за її результатами виділяють (М. Фіцула)[39]:

1. Самостійну роботу студентів під час аудиторних занять.
2. Позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів).
3. Самостійну роботу студентів під контролем викладачів (індивідуальні заняття з викладачем).

II. За рівнем обов'язковості виконання (В. Буряк):

1. Обов'язкову, що передбачена навчальними планами й робочими програмами (виконання завдань виробничої та педагогічної практики, традиційних домашніх, написання й захист курсових, дипломних робіт).

2. Бажану, а саме: наукову й дослідницьку роботу студентів, яка полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі, участі у конференціях, читаннях, роботі студентського товариства, гуртків, підготуванні доповідей, тез, статей.

3. Добровільну, що означає роботу в позааудиторний час, участь у внутрішньокафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвишівських, всеукраїнських олімпіадах, вікторинах, конкурсах тощо.

III. За видами діяльності:

1. Навчально-пізнавальну (через мислення, синтез, аналіз, узагальнення, систематизацію тощо).

2. Професійну (конкретні дії студента, що імітують виробничу діяльність).

IV. За рівнем мотивації:

1. Самостійну роботу низького рівня (викладач спонукає студента до самостійних дій, допомагаючи йому практично й постійно контролюючи виконання).

2. Самостійну роботу середнього рівня (студент працює самостійно, контролюючи самого себе, однак викладач спонукає його до діяльності).

3. Самостійну роботу високого рівня (студент виконує завдання й самостійно контролює свої дії).

V. За цільовим призначенням:

1. Вивчення нового матеріалу: читання та конспектування літературних джерел, здобування нової інформації; перегляд відеозаписів; прослуховування лекцій магнітних записів; інші види занять.

2. Поглиблене вивчення матеріалу: підготовка до контрольних, практичних, лабораторних робіт, колоквіумів, семінарів; виконання типових задач; інші види занять.

3. Вивчення матеріалу з використанням елементів творчості: проведення лабораторних робіт з елементами творчості; розв'язання нестандартних задач; виконання розрахунково-графічних робіт і курсових проєктів; участь у ділових іграх і розв'язанні проблемних ситуацій; складання рефератів, доповідей, готування інформації на задану тему; інші види занять.

4. Удосконалення теоретичних знань і практичних навичок в умовах виробництва: навчальні практикуми, робота на відділеннях кафедр; усі види практик; дипломне проєктування; інші види занять.

Види самостійної роботи підпорядковують іще таким критеріям (табл.. 5.1):

Таблиця 5.1

Критерії	Види самостійної роботи
За місцем виконання	1) аудиторна; 2) поза аудиторна.
За видом оформлення	1) усна; 2) письмова; 3) комп'ютерна презентація.
За організацією діяльності	1) індивідуальна; 2) групова.
Стосовно навчального плану	1) обов'язкова; 2) додаткова.
Стосовно до наявного знання	1) відтворювальна; 2) науково-дослідна.
За формою подання	1) текст; 2) таблиця; 3) схема та ін.
За формою створення	1) відтворювальна (репродуктивна); 2) творча.
За формами взаємодії	1) активна; 2) інтерактивна.
За змістом і порядком здійснення	1) вбудована в освітній процес; 2) доповнює освітній процес; 3) здійснюється паралельно освітньому процесу.
За методичною основою	1) за зразком; 2) реконструктивна; 3) варіативна; 4) творча.

Самостійна робота сприяє:

- поглибленню й розширенню знань у студентів;
- формуванню інтересу до пізнавальної діяльності;
- опануванню методами процесу пізнання;
- розвиткові пізнавальних здібностей;

- надає процесові пізнання творчого діяльнісного характеру.

Самостійна робота має великий навчальний потенціал, оскільки в її процесі відбувається й засвоєння навчального матеріалу, і його розширення, а також формування вміння працювати з різними видами інформації, розвиток здатності до аналізу, навичок контролю та планування навчального часу.

За дидактичними цілями всі завдання для самостійної роботи розбиваються на чотири групи:

- завдання з метою набуття нових знань, умінь і навичок;
- завдання з метою закріплення нових знань, умінь і навичок;
- завдання з метою застосування знань, умінь і навичок;
- завдання з метою перевірки знань, умінь і навичок.

До першої групи можуть входити констатувальні завдання (вивчення нового матеріалу за підручником, книгою, вивчення нового приладу по малюнку, перегляд навчального фільму, спостереження за демонстраціями та їхні пояснення), експериментально-пошукові (фронтальний лабораторний експеримент, фронтальна лабораторна робота, поставлені в дослідницькому плані, при виконанні яких отримуються відомості про сутність явищ, про зв'язки між ними, про властивості речей і полів, про залежність між вимірюваними величинами), логічно-пошукові (пошук зв'язків і співвідношень між явищами, виділення загальних ознак, притаманних певному класу явищ і т. д.); тренувальні роботи (розвиток уміння вирішувати завдання), експериментальні (набуття умінь і навичок у поводженні з апаратурою та приладами, у проведенні експерименту, оцінка та обробка його результатів).

До другої групи повинні входити завдання, які відтворюють (вправи на закріплення знань понять, законів), тренувальні (виконання задач, проведення вимірювань), лабораторно-практичні (проведення лабораторних дослідів із метою підтвердити будь-які явища або закони, закріпити вміння й навички в поводженні з приладами, в проведенні експерименту), оглядові (складання плану, конспекту вивченого матеріалу, робота в порівнянні властивостей однієї групи речовин із іншою, одного виду явища з іншими й т. ін.).

Третю групу складають завдання лабораторно-практичні (наприклад, застосування знань, умінь і навичок стосовно збирання електричних ланцюгів, проведення експерименту й т. ін.), тренувальні (застосування знань при виконанні якісних і кількісних задач), науково-творчі (опис і пояснення будь-якого явища, рецензування відповідей товаришів, читання доповідей, розв'язання задач підвищеної складності й т. ін.).

До четвертої групи робіт відносять відтворювальні роботи (висновок формул, переказ поясненого раніше матеріалу, розв'язування задач за зразком), творчі (розв'язування якісних задач, виконання кількісних завдань, що вимагають застосування знань), лабораторно-практичні роботи (контрольні лабораторні роботи).

У цій класифікації зроблено спробу врахувати й дидактичне призначення різних видів самостійних робіт, і характер пізнавальної діяльності при їхньому виконанні. Ця класифікація відповідає логіці освітнього процесу, оскільки кожен вид і тип самостійної роботи займає певне місце в системі навчання й, крім того, характеризує певні пізнавальні процеси.

На основі закономірності про те, що творчість впливає з відтворювальної діяльності, є розвитком останньої і водночас містить відтворювальні процеси як один зі своїх наслідків, П. Підкасистий виділяє два дидактичних положення.

Сенс першого (це процесуальна сторона класифікації) полягає в тому, що класифікацію самостійних робіт зумовлює структура пізнавальної діяльності. Друге дидактичне положення стверджує, що: процесуальна сторона діяльності студентів як принцип у виявленні типів самостійних робіт завжди повинна виступати в єдності з логіко-змістовною стороною і зовні виявлятися через неї [29].

Приділяючи велику увагу класифікації самостійних робіт, автор виділяє такі їхні типи:

- 1) відтворювальні самостійні роботи за зразком;
- 2) реконструктивно-варіативні;
- 3) частково-пошукові або евристичні;
- 4) дослідні (творчі).

1. Відтворювальні самостійні роботи (роботи за зразком) містять завдання на відтворення знань, умінь. Усі дані для

знаходження шуканого, а також спосіб виконання завдання представлені в явному вигляді в самому завданні або у відповідному алгоритмі рішення. Ця робота, сприяючи накопиченню студентом опорних фактів і способів діяльності, закріпленню умінь і навичок, дозволяє засвоїти базовий навчальний матеріал за порівняно короткий термін, але слабо забезпечує розвиток творчих здібностей у нього. Водночас роботи за зразком створюють умови для переходу здобувача знань до виконання завдань вищого рівня пізнавальної активності й самостійності.

2. Характерною ознакою реконструктивних самостійних робіт є те, що вже в самому завданні міститься загальна ідея рішення, а студенту необхідно розвинути її в конкретний спосіб чи способи стосовно до умов завдання. Він співвідносить завдання з іншими, відомими йому репродуктивними. Головне тут – актуалізація засвоєних знань, уміння вибирати й залучати необхідні знання для виконання завдання. Для пізнавальної діяльності студента характерно деяке узагальнення. «... Знання поглиблюються, сфера їхнього застосування розширюється, вони стають досконалішими, а мислення, що виражається у власних дедуктивних висновках, досягає рівня продуктивної діяльності» [29, с. 15]. До реконструктивних відносять і завдання, при виконанні яких доводиться використовувати кілька алгоритмів, формул, вказівок, наприклад: рішення предметних завдань (в аудиторії або в домашній роботі), окремі етапи лабораторних робіт.

3. Частково-пошукові або евристичні роботи. Пропонується нестандартна ситуація, нетипові завдання. В основі – пошук, здогад, формулювання й реалізація ідеї рішення. Але пошук частковий, необхідний лише для фрагмента загального завдання. Включаються такі завдання в спецкурс, спецсеминар, у деякі курсові та дипломні роботи. В ході виконання цих робіт пізнавальна й практична діяльність спрямована на розв'язання проблемної ситуації, організованої викладачем.

Під проблемною ситуацією розуміється психічний стан суб'єкта, що зазнає пізнавальних або практичних труднощів, як виявити суперечність між суб'єктом та об'єктом пізнання в

діяльності людини. В ході виконання такого типу робіт студент набуває досвіду пошукової діяльності, застосовує елементи творчості, але не набуває досвіду проведення цілісного дослідження.

4. В ході виконання дослідних (творчих) робіт проявляється найвищий рівень самостійності й пізнавальної активності студента. Через творчу роботу він глибоко проникає в сутність досліджуваного явища, знаходить нові ідеї при розв'язанні проблем. Виконання робіт цього типу сприяє опануванню методами наукового пізнання, розвитку творчої діяльності у студентів: бачення нових проблем у знайомих стандартних умовах, бачення нової функції знайомого об'єкта, бачення альтернативи рішення та ін. У творчій роботі проявляються: а) розуміння мети роботи; б) висування та обґрунтування гіпотези; в) визначення методів дослідження; г) проведення роботи з перевірки гіпотези; д) унесення корективів; е) висновки з проблеми; ж) визначення предмета в нових зв'язках (при гіпотезі, яка не виправдала себе); з) зміна способу вирішення.

Творчість є логічним розвитком відтворення. Якщо для учня середньої школи творчим є те завдання, яке нове лише для нього, кінцевий продукт не володіє соціальною цінністю й новизною, то для студента це – більш визначений рівень творчості. Справжня творча задача (через НДРС, через дипломну роботу експериментального характеру) має в результаті об'єктивну цінність. Дослідницька робота, яка захищається випускником магістратури, повинна розвивати нескладні творчі уявлення, містити у собі новизну.

«Типи самостійних робіт тісно пов'язані й взаємообумовлені. Той чи інший тип самостійної роботи в реальному процесі навчання – носій цілого ряду елементів, що становлять зміст пізнавальної діяльності учня, характерних і для самостійних робіт іншого типу. В цьому виражається наступність між типами самостійних робіт, яка по суті справи є основою й для забезпечення оптимального засвоєння учнями знань, і для розвитку їхніх творчих здібностей, опанування досвідом творчої діяльності» [29, с.104].

Розглянута класифікація, однозначна у визначенні кожного типу самостійної роботи, має у своєму розпорядженні типи самостійних робіт у міру зростання їхньої складності відповідно до закономірностей процесу пізнання в навчанні, орієнтує навчання на «зону найближчого розумового розвитку» здобувача.

Типологія самостійних робіт, запропонована П. Підкасистим, як показують дослідження, відрізняється тим, що її реалізація приводить до значної оптимізації засвоєння знань студентами, вивільняє час, який надмірно витрачається на рішення одноманітних завдань, сприяючи розвитку самостійності, дозволяє побачити динаміку інтелектуального розвитку.

Проаналізувавши класифікацію самостійних робіт П. Підкасистого, приходимо до висновку, що кожен тип самостійної роботи відповідає рівням засвоєння, запропонованим В. Беспалько. Під рівнем засвоєння мається на увазі здатність особистості виконувати деяку цілеспрямовану систему дій за рішенням певного класу задач на основі інформації, яку йому повідомили [2].

Проаналізувавши класифікації самостійних робіт, приходимо до висновку, що кожен тип самостійної роботи (відтворювальні, реконструктивно-варіативні, евристичні, дослідницькі) може містити завдання, що розбиваються за дидактичними цілями на чотири групи (завдання з метою набуття нових знань, умінь і навичок; завдання з метою закріплення нових знань, умінь і навичок; завдання з метою застосування знань, умінь і навичок; завдання з метою перевірки знань, умінь і навичок). Отже, класифікації самостійних робіт, доповнюють один одного.

Навчання самостійної роботи є однією зі сторін наукової організації праці, й студентів, і викладачів. Самостійна робота повинна здійснюватися студентами як пізнавальна діяльність, стати засобом виховання таких особистісних якостей, як самостійність, активність, формувати творче ставлення до сприйнятої інформації. Пошук нових засобів і методів навчання призводить до того, що на перше місце в процесі навчання висуваються завдання не стільки максимального засвоєння

наукової інформації, скільки формування умінь творчо мислити й самостійно здобувати нові знання.

1. Відтворюють самостійні роботи за зразком :

упізнавання, встановлення подоби, текстуальне відтворення або підведення нового факту під уже відоме поняття на основі даних, представлених безпосередньо (в явному вигляді) в самій задачі.

I рівень : дія з підказкою :

впізнавання об'єктів, властивостей, процесів цієї області дійсності при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про них або виконання дії з ними (рівень знайомства).

Реконструктивно-варіативні самостійні роботи :

осмислення й видозміна відбиття внутрішньої структури пізнавального об'єкта, опис та аналіз дій із об'єктом, передбачення й аналіз можливих результатів.

II рівень : дія по пам'яті :

репродуктивна дія (знання-копії) шляхом самостійного відтворення по пам'яті й застосування інформації з раніше засвоєного, виконання алгоритмічної дії по пам'яті (алгоритмічний рівень).

2. Частково-пошукові (евристичні) самостійні роботи :

знання виступають як інструменти пізнання, завдяки чому той, кого навчають, на основі власних дедуктивних методів видобуває нову інформацію, застосовуючи пізнаний закон або поняття до пояснення досліджуваних явищ у змінених ситуаціях.

III рівень : продуктивна діяльність із опорою на схожі алгоритми :

отримання суб'єктивно нової інформації в результаті трансформації відомої орієнтовної основи типової дії, діяльність у нестандартній ситуації. Евристична діяльність, виконувана не по готовому, а створеному в ході самої дії алгоритму, або правилу (евристичний рівень).

3. Творчі самостійні роботи :

діяльність набуває гнучкого пошукового характеру стосовно перенесення знань і способів на рівні трансформації раніше засвоєних програм діяльності для виконання творчих

завдань і відкриття принципів рішень, що призводять до отримання нової інформації.

IV рівень : продуктивна дія, що виконується шляхом самостійного конструювання об'єктивно нової орієнтовної основи діяльності :

дослідницька діяльність, продукує об'єктивно нову інформацію, тому її можна назвати творчою (творчий рівень).

Дослідницька діяльність, продукує об'єктивно нову інформацію, тому її можна назвати творчою (творчий рівень).

СРС підрозділяється на аудиторну й позааудиторну. Аудиторну самостійну роботу складають різні види контрольних, творчих і практичних завдань під час семінарських або практичних занять. Позааудиторна самостійна робота традиційно містить такі форми, як виконання письмового домашнього завдання, підготовка до розгляду раніше прослуханого лекційного матеріалу на практичному занятті, підготовка доповіді, виконання реферату, курсової роботи й т. ін. Її організують протягом усього вивчення навчальної дисципліни, й вона не має жорстко регламентованих норм.

Аудиторна самостійна робота студентів поєднує внутрішні розумові й зовнішні навчальні дії, які цілеспрямовано використовують студенти під керівництвом викладача відповідно до програми педагогічних спеціальностей. Самоосвіта розглядається як освіта, котра набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в закладі вищої освіти. Самоосвіта є невіддільною частиною систематичного навчання в закладах вищої освіти, сприяючи поглибленню, розширенню й міцнішому засвоєнню знань [10, с. 296].

На думку Т. Білої, найефективніші методи самостійної роботи, що відповідають тенденціям індивідуалізації навчання, такі:

1. Проблемно-пошукові (репродуктивний (відтворювальний), частково-пошуковий (самостійна робота, узагальнення), проблемне викладання, дослідницький).

2. Колективної роботи (мозковий штурм, навчання у співпраці, навчання у студентській команді).

3. Проектів (добір та організація форм і видів навчальної діяльності, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів самостійної роботи).

4. Застосування новітніх технологій у навчанні (комп'ютерних дисциплін з окремих і базових тем за весь період здобуття знань).

Методика організації самостійної роботи на рівні навчальної дисципліни безпосередньо пов'язана з активізацією пізнавальної діяльності студентів. При виборі цієї методики варто зважати на такі обставини.

1. Самостійне навчання повинно здійснюватися поетапно:

I етап – засвоєння навчального матеріалу;

II етап – застосування його на практиці;

III етап – творче застосування набутих знань та умінь.

2. Мета викладання кожної навчальної дисципліни передбачає на меншому обсязі теоретичних знань дати більше можливості студентам для самостійного засвоєння матеріалу.

3. Планування самостійної роботи передбачає створення умов для її виконання. У цьому аспекті повинен враховуватися обсяг навчальної інформації, передбачений для засвоєння студентами.

4. Ефективна самостійна робота передбачає самоконтроль, у формі якого виступає систематичний зворотний зв'язок.

Виділяють п'ять рівнів самостійної роботи. Перший рівень – дослівне й перетворювальне відтворення інформації. Другий рівень – самостійні роботи за зразком. Третій рівень – реконструктивно-самостійні роботи. Четвертий рівень – евристичні самостійні роботи. П'ятий рівень – творчі (дослідницькі) самостійні роботи.

Важливим етапом в організації самостійної роботи є контроль, який повинен бути систематичним, своєчасним, об'єктивним, всеохоплювальним тощо. Контроль самостійної роботи студентів передбачає, зокрема:

- спостереження за характером виконання самостійної роботи, рівнем розвитку пізнавальної активності студентів, глибиною творчого пошуку й розв'язання проблемних питань, ставленням до справи;

- контроль виконання календарного плану-графіка самостійної роботи;
- виявлення студентів, які пасивно ставляться до занять і проведення з ними індивідуальних консультацій;
- оцінку знань, набутих у результаті самостійної навчальної діяльності.

Зауважимо, що основними формами контролю самостійної роботи здобувачів освіти визначено: програмований контроль; невелике контрольне завдання, яке містить тільки оперування необхідними поняттями; поняттєвий диктант; опитування з питань попередньої лекції; аналіз роботи над вправами; доповіді й виступи на семінарах; письмові контрольні роботи; контрольні домашні завдання; захист рефератів; колоквиуми; захист курсових і дипломних робіт; перевірка конспектів, робота з зошитом; контроль із питань для самоконтролю; контрольні роботи; тестовий контроль знань тощо.

Основними критеріями якості її організації служить наявність контролю результатів самостійної роботи й технічних умов виконання завдань. Здійснення контролю допомагає студенту методично правильно з мінімальними часовими витратами засвоїти теоретичний матеріал і набути навичок виконання певних практичних завдань. Існують такі види контролю:

а) коригувальний – здійснюється викладачем під час індивідуальних занять (у вигляді співбесіди або тестової перевірки);

б) констатувальний – реалізується за заздалегідь складеними індивідуальними планами вивчення дисципліни або виконання певного завдання для оцінки результатів завершених етапів роботи;

в) самоконтроль – виконує безпосередньо студент у міру вивчення дисципліни зі складених програмних питань;

г) підсумковий – атестація здобувачів знань з усіх видів роботи.

Організаційно-технічні умови самостійної роботи передбачають науково-методичне забезпечення (необхідна література, орієнтаційні (технологічні) карти, алгоритми й зразки виконання робіт, нормативні вимоги й т. ін.), наявність

комп'ютерних місць, вільного доступу в Інтернет і професійних комп'ютерних програм, а також можливість консультації з питань, що виникають під час виконання самостійної роботи.

Особливі вимоги треба пред'являти до змісту й форми завдань для самостійної роботи. Завдання повинні бути спрямовані на формування компетенцій і мати проблемний характер. Відбувається збільшення різноманітності форм і методів самостійної роботи для додання їй диференційованого й варіативного характеру й повнішого врахування індивідуальних можливостей, потреб та інтересів студентів. Це створює умови для ширшого використання завдань за вибором студентів. Необхідно збільшити число завдань для самостійної роботи, що будуються на інтегративній основі (внутрішньопредметного й міжпредметного змісту), необхідної для інтеграції окремих компонентів компетенцій у досвід і формування широких загальних і предметних компетенцій. Потрібно також розширювати самостійну роботу, проведену в формі навчально-професійної діяльності студентів.

Для ефективного виконання самостійної роботи необхідно володіти навчальними стратегіями, під якими розуміється стійкий комплекс дій, цілеспрямовано організованих суб'єктом для виконання різних типів завдань.

Навчальні стратегії визначають зміст і технологію виконання самостійної роботи. Ставлячи людину перед вибором конкретних дій із безлічі, вони характеризують орієнтовну й виконавчу активність студентів і складаються зі звичних навичок, до складу яких входять сформовані способи обробки інформації, оцінки, контролю та регуляції власної діяльності. Процес їхнього формування починається в початковій школі й триває протягом усього періоду навчання: різні навчальні дії й алгоритми утворюють взаємозв'язки й стійкі поєднання (комплекси дій), автоматично вливаючись у навчальну діяльність при виконанні того чи іншого завдання.

Основні компоненти навчальних стратегій:

1) довгострокові цілі (плани, програми), що визначають організацію навчальної діяльності на перспективу (досягнення навчальних цілей);

2) технології (способи, засоби, методи), за допомогою яких реалізується досягнення навчальних цілей;

3) ресурси, які забезпечують досягнення навчальних цілей і управління навчальною діяльністю.

Навчальні дії, що входять до їхнього складу й алгоритми дозволяють прийняти й зрозуміти навчальне завдання, спланувати хід його виконання, проконтролювати й оцінити отриманий результат.

Відповідно до процесуальних характеристик навчальної діяльності (отримання й обробка інформації, планування навчальної роботи, контроль і оцінка) навчальні стратегії студентів можуть бути розділені на дві групи.

1. Когнітивні стратегії: навчальні дії, що входять до них, спрямовані на обробку й засвоєння навчальної інформації.

2. Метакогнітивні стратегії (від грец. meta – після, за, через; означає слідування за чим-небудь, перехід до чого-небудь іншого, зміну стану, перетворення) – стратегії, що організують і керують навчальною діяльністю.

До когнітивних навчальних стратегій належать:

– повторення – заучування, переписування, підкреслення, виділення, позначення й т. ін.;

– елаборація (від англ. elaboration – деталізація, розробка, вдосконалення) – конспектування, підбір прикладів, порівняння, встановлення міжпредметних зв'язків, використання додаткової літератури, перефразування, складання поняттєвого дерева та ін.);

– організація – групування за темами, складання класифікації, таблиць, схем, написання резюме та ін.

До метакогнітивних навчальних стратегій належать:

– планування – складання плану, логіка побудови змісту, формулювання мети, реалізація мети та ін.;

– спостереження – оцінка досягнутого, відповіді на питання для самоконтролю, застосування теорії на практиці, складання тез на тему, звернення до інших наукових джерел та ін.;

– регуляція – самоконтроль, самооцінка, використання додаткових ресурсів, вольова регуляція, певна послідовність виконання завдань та ін.

У зв'язку з цим СРС повинна розглядатися в контексті не тільки опанування професійними компетенціями, а й формування методичних основ самостійного виконання професійних завдань. Наведемо приклад взаємозв'язку рівнів самостійної роботи, навчальних стратегій і професійних компетенцій у рамках будь-якої навчальної дисципліни.

Навчальні стратегії.

1. Когнітивні :

- 1) повторення;
- 2) елаборація (здатність комплектувати рішення);
- 3) організація.

2. Метакогнітивні :

- 1) планування;
- 2) спостереження;
- 3) регуляція.

1-й рівень самостійної роботи.

1. Письмові відповіді на питання.
2. Визначення понять своїми словами.

2-й рівень самостійної роботи.

1. Скласти міні глосарій.
2. Підібрати приклади складних життєвих ситуацій.

3-й рівень самостійної роботи.

1. Виділити групи ризику.
2. Скласти тестові завдання.

Завдання цього рівня належать до компетенції у сфері теоретичних і методологічних основ.

4-й рівень самостійної роботи.

1. Написати есе.

5-й рівень самостійної роботи.

1. Скласти портфоліо.

До компетенції у сфері науково-дослідної та методичної роботи.

3-й рівень самостійної роботи.

1. Законспектувати спеціальну літературу.

4-й рівень самостійної роботи.

1. Підготувати огляд за темою.

5-й рівень самостійної роботи.

1. Виконати міні-дослідження.

2. Розробити модель діяльності й фахівця.

Завдання першого та другого рівнів самостійної роботи спираються на базові навчальні стратегії (повторення й елаборації), тому можуть бути використані для формування будь-яких видів професійних компетенцій. Завдання третього й вище рівнів є складнішими, вони вимагають глибокої підготовки та інтеграції декількох навчальних стратегій.

Для підвищення відповідальності студентів за якісне й неформальне виконання самостійних робіт необхідно змінити систему контролю, наприклад здійснювати оцінку їхніх навчальних досягнень за допомогою бально-рейтингової системи.

Новою формою самостійної діяльності студентів, що підвищує їхню відповідальність за отримання освіти, має стати проектування власного освітнього маршруту. Зі спрямованості виділяються такі варіанти індивідуальних маршрутів студента:

- орієнтований на отримання знань;
- формування себе як людини освіченої;
- формування себе як майбутнього фахівця;
- орієнтований на наукову діяльність.

Вибудовування системи самостійної роботи повинно здійснюватися за принципом зростання її значення, обсягу, складності та творчого характеру. На останніх курсах більший обсяг самостійних завдань повинен виконуватися в рамках навчально-професійної діяльності.

Самостійна робота не тільки сприяє формуванню професійної компетентності, а й забезпечує процес розвитку методичної зрілості, навичок самоорганізації та самоконтролю освітньої діяльності. Це особливо важливо, оскільки передбачає становлення майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, здатного до саморозвитку, проєктування й перетворення своїх дій.

Модернізація освіти обумовлює становлення самостійної роботи студентів як провідної форми організації освітнього процесу, що своєю чергою обґрунтовує проблему її активізації.

Під активізацією розуміється підвищення ефективності самостійної роботи в досягненні якісно нових освітніх цілей через надання їй проблемного характеру, що мотивує суб'єктів

(студентів) на ставлення до неї, як до ведучого засобу формування навчальної та професійної компетенції.

Практика показує, що найпростіший шлях зменшення числа аудиторних занять на користь самостійної роботи не розв'язує цієї проблеми. Ті 50% навчального часу студентів, які вони витрачаються сьогодні ними на самостійну роботу, не дають очікуваних результатів через такі причини:

- зміст самостійної роботи, що реалізовується різними викладачами в рамках курсів, що читаються, не пов'язаний безпосередньо з новими цілями формування компетенцій;

- на сьогодні самостійна робота через недостатню цілеспрямованість, слабкий контроль, недостатню диференціацію та варіативність, при якій мінімально враховуються індивідуальні можливості, потреби й інтереси суб'єктів, не може забезпечити якісну реалізацію поставлених перед нею завдань.

Крім того, значний обсяг завдань, які пропонуються для самостійної роботи, здобувачі знань не виконують узагалі або виконують формально, чи просто списують із різних і доступних джерел.

Таким чином, очевидна необхідність активізації самостійної роботи, підвищення її ролі в поліпшенні якості освіти й підготовки фахівців.

На жаль, практика показує, що в самостійній роботі студентів зустрічаються істотні труднощі, викликані в першу чергу недостатністю, а часом і відсутністю навичок роботи з інформацією, обсяг якої постійно зростає. Студенту важко скласти тези, анотації, написати реферат, вони не вміють сформулювати основні ідеї тексту, класифікувати й узагальнювати факти. Тому конспекти, реферати часом – це переписування статей, розділів книг.

Розвиток глобальних комп'ютерних мереж створив принципово нові умови в роботі з інформацією. Комп'ютерні засоби, телекомунікації, мережа Інтернет дають можливість активізувати когнітивну діяльність здобувачів, породжують додаткову мотивацію навчання, можливості індивідуалізувати навчання. Все це передбачає гнучку систему, що дозволяє здобувати знання там і тоді, де й коли це зручно студенту.

Проблема доступу до інформації змінилася прийнятнішою, але не виключила складність пошуку потрібних відомостей серед величезного простору інформації. У зв'язку з цим ставиться завдання формування, починаючи з середньої школи, комунікативних навичок, уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел, обробляти, зберігати, оперативно обмінюватися нею з допомогою сучасних комп'ютерних технологій.

Перевагами інформаційних технологій є зручність і наочність викладу матеріалу, легкість його переміщення, можливість швидкого пошуку потрібної інформації, вміння показати досліджуваний процес або явище в динаміці.

Розширенню й поглибленню знань здобувача сприяє підготовка презентації, доповіді чи реферату.

Студентські реферати, як правило, доповнюють і розвивають основні питання, що вивчаються на лекціях, практичних і лабораторних заняттях. Провідне місце повинні займати теми, які представляють професійний інтерес, несуть в собі елемент новизни. Тим самим створюється мотиваційна готовність до самостійного виконання завдання. Тематику рефератів рекомендує викладач, але студенти, як правило, пропонують і свої теми, що віддзеркалюють коло їхніх інтересів.

Робота над рефератом сприяє розвитку самостійного мислення здобувача, оскільки вимагає вміння усвідомити логіку, вибрати основне, коротко викласти зміст досліджуваного документа й зробити висновки. У процесі підготовки реферату студент навчається переробляти, узагальнювати й систематизувати знання, класифікувати конкретні завдання, набуваючи таким чином початкові навички науково-дослідної діяльності. Постійний контакт студента з викладачем під час роботи над рефератом сприяє глибшому індивідуальному впливу педагога на студента й диференційованому підходу до розвитку здібностей останнього.

Конференції дають здобувачам можливість перевірити, уточнити, систематизувати знання, опанувати термінологію та вільно нею оперувати, навчитися точно й доказово висловлювати свої думки мовою конкретної науки, аналізувати факти, вести діалог, дискусію, опонувати. На базі знань, умінь і

навичок, отриманих при вивченні базових графічних дисциплін, студенти самостійно вирішують завдання з формування моделі деталей, створення складної поверхні в іншій (відмінній від освітнього процесу) системі автоматизованого проектування, розраховують, роблять висновки за отриманими результатами. Вони зміцнюють інтерес студента до науки й наукових досліджень, учать пов'язувати науково-теоретичні положення з практичною діяльністю.

Причому головне в проведенні таких конференцій – не стільки передача нової інформації, скільки розширення, закріплення й поглиблення знань, умінь, навичок, способів їхнього отримання й застосування. Серед великого числа функцій, які дозволяють вирішити й виконати науково-практичні конференції, виділимо такі

- розвивальна, що сприяє розвитку критичного, творчого мислення, вмінню переконувати, доводити, відстоювати свою точку зору;

- мотиваційна – проявляється в тому, що процес обговорення завдань дає можливість учасникам глибше познайомитися з проблематикою досліджуваних тем, різноманітністю точок зору, виявити прогалини в знаннях, що відповідно стимулює пізнавальні потреби;

- оцінна – коли в ході обговорення, дискусій, суперечок формуються оцінки, відносини, ціннісні орієнтації, що в загальному підсумку допомагає засвоєнню системи цінностей, які визначають становлення особистості в людині;

- організаційно-орієнтаційна – проявляється в спрямованій викладачем підготовці студентів: (підбір джерел інформації, вибір методів її обробки й т. ін.);

- контролю – здійснення контролю за змістовністю, глибиною самостійної роботи студентів;

- виховна – конференція може виявитися навіть дієвішим засобом у порівнянні з лекцією, оскільки зворотний зв'язок між викладачем і студентом тісніший.

Важливою умовою результативності конференції є атмосфера співпраці, взаєморозуміння, довірливі обставини, коли студенти не бояться помилитися, висловити суперечливі ідеї. Для підтримки інтересу до питань, що розглядаються,

доцільно варіювати теми доповідей, починаючи від простих і доступних, до складніших, що розвивають творчу активність і самостійне мислення студентів.

Конференція в порівнянні з іншими формами навчання вимагає від здобувачів дуже високого рівня самостійності – вміння працювати з декількома системами, порівнювати, як одні й ті ж завдання виконуються в різних автоматизованих системах проєктування, робити власні узагальнення та висновки.

Підготовка презентації-доповіді містить кілька етапів і передбачає систематичну роботу студента й допомогу викладача, яку вони надають йому за потреби.

Перший етап характеризується збором і аналізом інформації. Це стадія тем, коли студент планує конкретні цілі робіт.

На другому етапі – планування – розробляють зміст, встановлюють обсяг роботи, коригують, якщо необхідно, первісне формулювання теми, складають план роботи, визначають логіку розкриття теми. Потім систематизують композицію доповіді, створюють демонстраційні презентації, пишуть висновки, оформлюють роботу.

У традиційних формах навчальної роботи студент найчастіше знаходиться в стані того, хто навчається. Наші конференції змінюють позицію студента: здобувачі старшого курсу виступають із позиції консультанта перед молодшим курсом, студенти другого курсу виступають як дослідники-організатори певної діяльності. В цьому і є мета конференції: розумова діяльність набуває системного характеру, виробляються вміння орієнтуватися у ситуації.

Завершальним етапом науково-практичної конференції є обговорення доповідей, вибір кращих для участі в конкурсах науково-дослідних робіт студентів. Найкращі роботи неодноразово ставали призерами на студентських конкурсах.

Для оцінки якості презентацій-доповідей на конференції можна використовувати такі критерії:

- рівень засвоєння навчального матеріалу;
- визначення проблеми, прагнення пов'язати теорію з практикою;

- виділення головних питань, пов'язаних із профілювальними дисциплінами;
- знайомство з останніми досягненнями науки й техніки стосовно предмета;
- вміння використовувати теоретичні знання при виконанні завдань практики;
- повнота загальнонавчальних уявлень, знань і вмінь стосовно теми, що вивчається, до якої належить ця самостійна робота;
- оформлення звітнього матеріалу відповідно до заданих викладачем вимогами.

Роль педагога під час проведення таких науково-практичних конференцій вельми велика. Дуже важливо, щоб, не підміняючи студентів і не відповідаючи за них, він зумів стати організатором обговорення.

Найефективнішими в розвитку технологій навчання в системі вищої освіти є такі методи активного навчання: віртуальне проєктування, аналіз конкретних ситуацій.

Стратегія сучасної системи вищої професійної освіти, полягає в тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації та професійної діяльності майбутнього фахівця, стимулювання творчого потенціалу, розвиток інтелектуальних, емоційних, вольових і духовних якостей. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму й особи, оскільки тільки на її основі можливий ефективний розвиток професійної освіченості й культури особистості. Освіта в сучасному ЗВО має бути розвивальною й неперервною, служити основою для особистісного та професійного саморозвитку.

Важливо показати здобувачам, що готовність до безперервного пошуку нового, актуального знання, до грамотного здійснення інформаційних процесів (пошуку, зберігання, переробки, поширення) – одна з професійних компетенцій фахівця в будь-якій галузі, яка визначає успішність його особистісного зростання й соціальний попит.

Вимоги сучасного ринку праці щодо підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за

своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи здобувачів, спрямованої на стимулювання їхнього професійного зростання та виховання творчої активності. Необхідно наголосити, що дослідники В. Єршов, М. Шевчук вважають, що ефективність та успішність самостійної роботи студентів у навчанні за кредитно-трансферною системою залежить від певних педагогічних умов:

1. Визначення ступеня підготовки студента до самостійної роботи, рівня самодисципліни.

2. Розробка нормативних інструкцій щодо визначення обсягів позааудиторної самостійної роботи для студента.

3. Здійснення календарного планування ходу й контролю виконання самостійної роботи.

4. Наявність спеціальної навчально-методичної літератури.

5. Чітка організація роботи з боку викладача.

6. Систематичність і послідовність діяльності.

7. Доступність завдань і наявність інструктажу щодо виконання.

8. Необхідність створення нових тренажерів, автоматизованих навчальних і контролювальних систем, що дозволяли б студенту в зручний час і у звичному для нього темпі самостійно здобувати знання, вміння, навички.

9. Висока забезпеченість комп'ютерною технікою, доступною для викладачів і студентів.

10. Постійний педагогічний контроль і корекція.

11. Високий рівень мотивації виконання роботи.

12. Чітке визначення зв'язку цієї роботи із майбутньою практичною діяльністю.

13. Організація системи індивідуальних консультацій [23].

Ефективність використання СР залежить від дотримання цілого ряду вимог. До їхнього числа, зокрема, належать:

– попереднє проєктування викладачем СРС, визначення місця в структурі освітнього процесу, уточнення цілей і завдань їхнього виконання;

– насичення освітнього процесу різноманітними типами самостійних робіт (за зразком, реконструктивними, евристичними, творчими), а також використання різних їхніх

форм (контрольні, курсові, проєктні, дипломні та ін.) у рамках й аудиторних, і позааудиторних занять;

– формування у студентів навичок виконання СР.

Специфіка самостійної роботи як вищої форми навчальної діяльності полягає в тому, що вона принципово змінює диспозиції учасників освітнього процесу – викладача й студентів, функції та зміст їхньої діяльності. В нижченаведеній таблиці вказані ці відмінності.

Таблиця 5.2

Основні характеристики	Діяльність викладача	Діяльність здобувачів
Мета виконання СР	<ul style="list-style-type: none"> – пояснює мету й сенс виконання СР; – дає розгорнутий або короткий інструктаж про вимоги, що пред’являються до СР, і способи її виконання; – демонструє зразок СР. 	<ul style="list-style-type: none"> – розуміє та приймає мету СР як особистісно значущу; – знайомиться з вимогами до СР.
Мотивація	<ul style="list-style-type: none"> – розкриває теоретичну й практичну значущість виконання СР, тим самим формує у студента пізнавальну потребу й готовність до виконання СР; – мотивує студента на досягнення успіху. 	<ul style="list-style-type: none"> – формує власну пізнавальну потребу у виконанні СР; – формує установку й приймає рішення про виконання СР.

Продовження таблиці 5.2

Управління	<ul style="list-style-type: none"> – здійснює управління шляхом цілеспрямованого впливу на процес виконання СР; – дає загальні орієнтири виконання СР. 	<ul style="list-style-type: none"> – на основі володіння узагальненим методом сам здійснює управління СР (проектує, планує, раціонально розподіляє час і т. ін.).
Контроль і корекція виконання СР	<ul style="list-style-type: none"> – здійснює попередній контроль, що передбачає виявлення вихідного рівня готовності студента до виконання СР; – здійснює підсумковий контроль кінцевого результату виконання СР. 	<ul style="list-style-type: none"> – здійснює поточний поопераційний самоконтроль за ходом виконання СР; – виявляє, аналізує та виправляє допущені помилки й вносить корективи в роботу, відстежує хід виконання СР; веде пошук оптимальних способів виконання СР; – рефлексивно ставиться до власної діяльності; – здійснює підсумковий самоконтроль результату СР.
Оцінка	<ul style="list-style-type: none"> – на основі звірення результату зі зразком, заздалегідь заданими критеріями дає оцінку СР; – виявляє типові помилки, підкреслює позитивні й негативні сторони, дає методичні поради щодо виконання СР, намічає подальші шляхи виконання СР; – установлює рівень і визначає якість просування студента й тим самим формує в нього мотивацію досягнення успіху в навчальній діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> – на основі співвіднесення результату з метою дає самооцінку СР, своїм пізнавальним можливостям, здібностям і якостям.

Провідна роль у самостійній роботі відводиться студенту, здатному ініціювати, регулювати, реалізовувати різноманітні види активності з метою ефективного здійснення діяльності, тобто бути суб'єктом цієї діяльності й здійснюватися в ній як суб'єкт. Згідно з визнаними у психологічній науці підходами суб'єкт – це людина на вищому рівні своєї активності, цілісності (системності), автономності; на цьому рівні людина гранично індивідуалізована, оскільки виявляє особливості власних здібностей, своєї мотивації, психічної організації загалом. Цілісність, єдність, інтегративність суб'єкта – основа системності його діяльності. Цей процес вимагає якісно певних способів самоорганізації та саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності, координації всіх його психічних процесів, станів, властивостей, можливостей особистості, здібностей діяти усвідомлено, цілеспрямовано, вільно. В цих підходах найважливішою характеристикою суб'єкта визнається інтегрувальна функція – з організації в цілісність внутрішніх умов і їхнім погодженням з умовами зовнішніми, що й обґрунтовує конкретний спосіб взаємодії людини зі світом, в якому виражається певне активне, культурно й світоглядно забарвлене ставлення особистості до своєї діяльності, актуалізується необхідність виходу за її межі в ширшому життєвому контексті. В такій якості інтегрують функції суб'єкта, породжують специфічні форми їхньої реалізації. Людина як суб'єкт діяльності, підкреслював С. Рубінштейн, формується в залежності від того, якою мірою в нього складається власне (суб'єктивне) ставлення до своєї діяльності (активності).

Реалізуючись як суб'єкт, людина забезпечує тим самим передумови для свого розвитку. Психологічно повноцінна реалізація багатосторонніх цілей і функцій самостійної роботи студентів напрямую пов'язана з процесами їхнього суб'єктного становлення. Особливого значення у зв'язку з цим набуває проблема створення в практиці самостійної роботи студентів умов, в яких актуалізуються й розвиваються множинні межі інтегральної суб'єктності майбутніх фахівців.

Як наголошується в ряді досліджень, в організаційному плані повноцінна побудова самостійної роботи студентів має базуватися на таких принципах:

- принцип інтерактивності, що визначає необхідність різних форм взаємодії студентів із викладачем і студентами;

- принцип індивідуалізації навчання як облік індивідуальних психологічних особливостей студента, його інтересів;

- принцип регламентації навчання, що містить необхідність вибору стратегії навчання й планування організації самостійної роботи студента;

- принцип випереджального навчання, що забезпечує спрямованість самостійної роботи на активізацію, розвиток розумової діяльності, формування здатності самостійно прогнозувати, вибрати й виконувати завдання;

- принцип зовнішнього контролю та самооцінки;

- принцип науковості, який орієнтує студентів на сучасний рівень наукових знань;

- принцип зв'язку теорії з практикою, що дозволяє розв'язувати ситуаційні задачі;

- принцип доступності та посиленості самостійної роботи;

- принцип обліку трудомісткості навчальних дисциплін і оптимального планування самостійної роботи.

Найважливішою психологічною умовою реалізації цих принципів є побудова між суб'єктами освітнього простору особливого роду взаємодій на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, в рамках яких навчально-професійна діяльність і спілкування крім об'єктивної доцільності набувають суб'єктивний, особистісний сенс, переживаються як певний аспект «Я». Такий вид відносин характеризується перш за все відносинами рівноправних суб'єктів як партнерів по спілкуванню. Вони ґрунтуються на апріорно, безумовному прийнятті один одного як цінностей самих по собі й припускають орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів. Ці стосунки є тим оптимальним психологічним фоном організації контактів, який при адекватній зовнішній репрезентації та внутрішньому прийнятті призводить

до справжнього взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного взаємозбагачення взаємодійних на цьому рівні людей. Реалізація учасниками освітнього простору своїх суб'єктних функцій у процесі педагогічної взаємодії передбачає потенційну рівність викладачів і студентів, їхній свідомий рух назустріч один одному, відкритість і щирість. Така взаємодія направлена на освоєння кожним студентом норм, традицій, культури професійної спільноти, націлена на зростання їхньої суб'єктності, актуалізацію ініціативності, самостійності, впевненості, здатності робити вільний вибір, на стимуляцію пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в навчанні містить комунікацію як обмін інформацією, виступає як процес партнерських відносин і передбачає взаємовплив і взаєморозуміння. Здатність до партнерства виступає показником здобуття самостійності, розвитку продуктивної особистості й вищої форми самоорганізації. Основні характеристики взаємодії у процесі освіти зображені на рис. 5.1.



Рис. 5.1. Основні характеристики взаємодії в освітньому процесі

Як фактор інтенсифікації професійно-творчого саморозвитку суб'єктів освітнього процесу, взаємодія може бути реалізована за типом співпраці й співтворчості.

Співпраця базується на співавторстві й співдружності, характеризується єдністю цілей, спільним розподілом засобів досягнення цілей відповідно до можливостей та індивідуальними особливостями кожного учасника, спільною оцінкою та самооцінкою результатів роботи, прогнозуванням

нових цілей. Співтворчість учасників освітнього процесу направлена на перетворення дійсності, виступає основою взаємозбагачення, емоційно забарвлена. Співпраця й співтворчість – глибші й ефективніші способи взаємодії в освітньому процесі. Взаємодія студент – викладач на основі співпраці, партнерства, співтворчості має великий виховний потенціал, забезпечує ціннісне прийняття один одного, сприяє розвитку цілепокладання, цілездійснення, аналізу й оцінки досягнутого на всіх етапах процесу навчання, виступає показником самостійності й самоорганізації (рис. 5.2.).



Рис. 5.2. Процес формування співпраці в освіті

Високий рівень активності й викладача, й студента у процесі такої взаємодії передбачає діалогові позиції кожного з учасників, які зображають емоційну й особистісну відкритість суб'єктів спілкування, безоцінність, довірливість і щирість висловлення почуттів і станів, що загалом створює єдину емоційну «подію», особливий психологічний простір, в якому розгортається творчий процес розвитку й саморозвитку. Конструювання суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній взаємодії – найважливіша умова рівноправної співпраці й

суб'єктного розвитку студентів. У набутті ними досвіду такої взаємодії специфічна роль відводиться викладачам, куратору, тьютору, академічному консультанту, котрий здійснює істотний вплив на становлення особистості майбутніх професіоналів (рис. 5.3.).

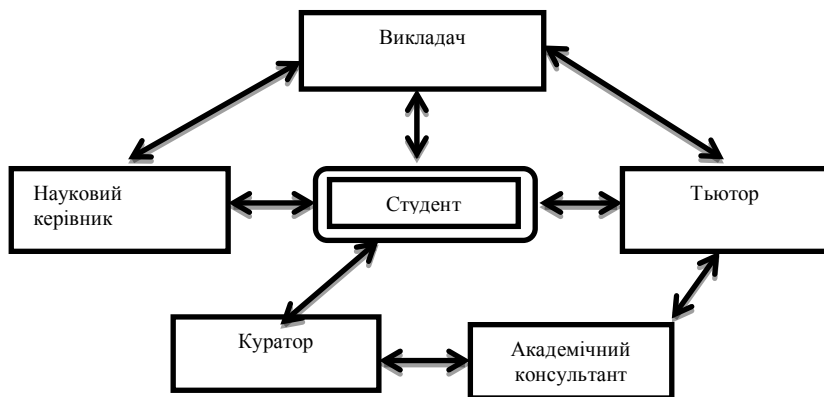


Рис. 5.3. Модель взаємодії суб'єктів освітнього процесу ЗВО

У цій системі центральне місце належить викладачеві як фахівцеві в певній галузі знання й організатору навчально-професійної діяльності. Побудова педагогом навчально-професійної діяльності студентів за зразком спільної передбачає специфічну форму взаємодії – суб'єкт-об'єкт-суб'єктна, яка в цьому випадку розглядається як необхідна «одиниця» психологічного аналізу спільної діяльності й виступає фактором інтенсифікації професійно-творчого саморозвитку суб'єктів освітнього процесу у ЗВО. Співпраця та партнерство викладачів і студентів в умовах такої діяльності базуються на співавторстві, співтворчості, припускають високий рівень активності учасників освітнього процесу, різноманітність їхніх відносин, породжуваних процесом досягнення спільності цілей, широким спектром мотивів. Спілкування як специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії студент – викладач виступає атрибутом спільної діяльності й самостійною цінністю.

Позиція викладача в цих умовах дозволяє глибоко проникати в механізм взаємовідносин і цілеспрямовано впливати на процес формування інтегральної суб'єктності особистості студентів. Проектування в навчально-професійній діяльності педагогічної взаємодії суб'єкт – викладач – суб'єкт – студент передбачає використання освітніх технологій, що стимулюють суб'єктні прояви учасником освітнього простору й забезпечують ефективне досягнення поставлених цілей і запланованих результатів навчання. Найсучаснішою формою активних методів є інтерактивні методи.

Реалізація у спільну діяльність на аудиторних заняттях інтерактивних («inter» – взаємний, «act» – діяти) методів навчання, найвідповідніших особистісно орієнтованому підходу, націлює процес навчання на співнавчання й ширшу взаємодію студентів які з викладачем, так і один з одним (рис. 5.4.).

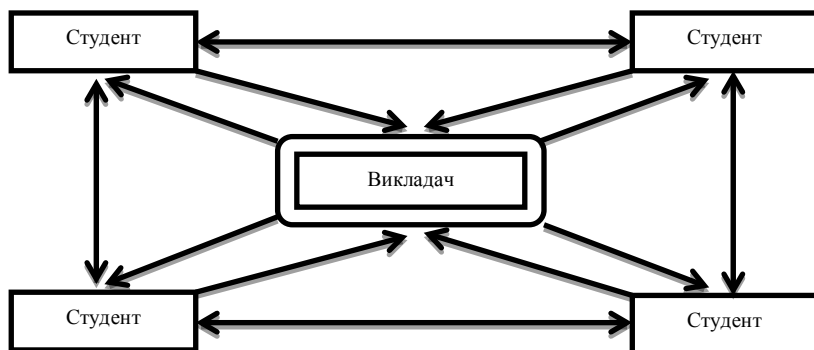


Рис. 5.4. Взаємодія при застосуванні інтерактивного методу

Опора в інтерактивних методах на активність здобувачів, груповий досвід, обов'язковий зворотний зв'язок створює особливі умови включеності у процес пізнання кожного студента. Активність викладача поступається місцем активності студентів, їхнього залучення в активно-творчий процес отримання та переробки знань, що передбачає відмінну від звичної логіки освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Це дозволяє інтенсифікувати

процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при виконанні практичних завдань, підвищує мотивацію студентів, розвиває їхню пошукову активність, формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходити з неї, розвиває такі риси, як вміння вислуховувати іншу точку зору, вміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість стосовно своїх опонентів, дозволяє отримати новий досвід діяльності, її організації, спілкування, переживань. Інтерактивна діяльність забезпечує новий досвід творчої взаємодії, розвиток особистісної рефлексії та навичок аналізу й самоаналізу в процесі групової рефлексії, здатності вирішувати конфлікти й бути готовим до компромісних рішень.

Включення творчих форм самостійної роботи в систему позааудиторної підготовки сприяє актуалізації у студентів постійного й послідовного «відкриття себе», відкриття для себе нових можливостей, що є творчим актом безпосередньо людини.

Самостійна робота студентів, таким чином, не служить синонімом індивідуальної роботи, навпаки, вона виступає основою співтворчості всіх суб'єктів освітнього процесу. Перехід від спільної (інтерпсихічної) діяльності до діяльності індивідуальної (інтрапсихічної) і становить основну лінію інтеріоризації. В ході інтеріоризації у студентів формуються різноманітні психологічні новоутворення, що розширюють межі їхньої інтегральної суб'єктності, розвиток якої ми розглядаємо як одну з найважливіших умов підвищення якості професійної підготовки фахівців у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

При організації самостійної роботи студентів викладач ЗВО значною мірою підвищує її ефективність, якщо залучає в педагогічну діяльність такі форми педагогічного супроводу:

– модерація, функція якої – допомогти студенту «розкріпачитися», виявити приховані можливості й нереалізовані вміння. Модерація зосереджена на конкретній проблемі, орієнтована на кооперацію, виключає формальний контроль і оцінку, створює психологічно комфортні умови для суб'єктів освітньої діяльності. В основі модерації лежить використання спеціальних засобів, методів і технік, що

допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями та підводить студента до прийняття професійно грамотного рішення шляхом реалізації його внутрішніх можливостей. Модерація допомагає потенційне зробити актуальним;

– фасилітація (сприяння) керується основною цінністю – інтересами розвитку особистості студента. Такий стиль діяльності, природно, пред'являє високі вимоги безпосередньо до викладача, його особистісних якостей і професійної підготовки. Єдино ефективним способом цієї освітньої взаємодії визнається така, при якій усі її учасники можуть поводитися природно, приймати інших людей і розраховувати на власне прийняття, прагнути до взаємодії та погоджувати свої позиції з іншими за допомогою діалогу;

– консультування, за допомогою якого розглядаються альтернативні шляхи організації самостійної роботи, коригується процес її виконання студентом, надається психологічна підтримка, вказуються шляхи досягнення успіху в освітній діяльності, спільно із здобувачами обговорюються й коригуються результати їхньої самостійної діяльності.

Використання цих форм супроводу створює ситуації, які актуалізують нову поведінку, сприяють розвитку особистості, відповідальності студента. Це не трансляція готових зразків професійної поведінки, а вироблення нових моделей, орієнтованих на професійно-особистісні можливості студента, по суті – це взаємодія як процес, котрий виконується разом зі студентом, а не замість нього.

Куратор займає провідне місце в системі відносин студентська група – студент і виступає суб'єктом інноваційної виховної діяльності, структурними початками якої є діалогічність, ціннісно-сміслова спрямованість, емоційна залученість, установка на співтворчість. Його діяльність полягає в моделюванні виховного й соціокультурного середовища. При високому рівні суб'єктивності куратора освітньо-виховний процес орієнтований на суб'єктивний досвід кожного студента, а також на можливості й потенціал колективу студентської групи як колективного суб'єкта. Взаємодія в рамках такої спільності характеризується здатністю до побудови внутрішньогрупових і

зовнішньо групових суб'єкт-суб'єктних відносин. Становлення полісуб'єктних стосунків у групі служить засобом розвитку суб'єктності кожного її члена. Як колективний суб'єкт студентська група може бути умовою прояви й посилення індивідуально-особистісної активності кожного студента, взаємодопомоги й підтримки в процесі самостійної роботи, організації колективної діяльності при виконанні творчих форм самостійних робіт.

На відміну від куратора тьюторський супровід і діяльність академічного консультанта орієнтовані на індивідуальну роботу зі студентами, (не зі студентом «узагалі», а з конкретною особистістю). У першому випадку мають місце загальне керівництво та управління роботою здобувачів знань бакалаврату, спрямоване на формування у них здібностей до цілепокладання, самоорганізації, планування, самовизначення й саморозвитку, надання допомоги в адаптації до освітнього простору ЗВО, до майбутньої професії. В другому випадку взаємодія академічного консультанта й студента здійснюється в широкому спектрі завдань особистісного, життєвого, професійного самовизначення. Індивідуалізація педагогічної взаємодії студент – тьютор, студент – академічний консультант, його емоційно позитивний характер, довірливість і інтимізація сприяють різноманітному збагаченню емоційної, інтелектуальної та діяльнісної сфер його учасників.

Таким чином, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу ЗВО характеризується різноманітнішими за змістом та інтенсивністю характеристиками спільної діяльності й спілкування, емоційно та інтелектуально насиченою атмосферою співпраці й творення. В такому середовищі найбільш повно актуалізуються й міжособистісні, і міжгрупові механізми успішного розвитку особистості та групи. Визначальним елементом цього середовища ЗВО виступають унікальні стосунки між її суб'єктами, які спрямовані на розвиток і саморозвиток особистості й створюють той особливий спосіб життя, якому притаманні сприяння, співдіяльність, співтворчість, подія, пізнавальна активність, взаємодопомога й співпраця

Принципове значення в річищі означеної проблеми набуває розгорнутий психологічний супровід самостійної роботи, яка передбачає участь психолога та його діяльність із надання психологічної допомоги тим студентам, які в силу певних індивідуально-психологічних особливостей відчувають труднощі в реалізації цілей і завдань самостійної пізнавальної діяльності. Технології діяльності з психологічного супроводу розробляються і підбираються на основі аналізу життєвих і навчальних труднощів, тобто тих запитів, з якими здобувач звертається до психолога. Аналіз запитів (звернень) слухачів курсу в психологічну службу ЗВО свідчить про те, що більшою мірою ці труднощі виникають через слабку мотивацію навчально-професійної діяльності, низького рівня самоорганізації та комунікативної компетентності.

Робота фахівця з цих запитів може бути спрямована на активізацію внутрішніх ресурсів особистості студентів, поглиблення їхнього саморозуміння й самосвідомості, підвищення потенціалу професійної самореалізації особистості та може містити різні форми й види психологічної діяльності – психологічне просвітництво, психологічне консультування, психологічні тренінги, арттерапію, психодіагностику та ін.

Багатопланові проблеми активізації самостійної роботи студентів у сучасному ЗВО, високий ступінь професійної відповідальності за ці процеси викладачів, кураторів, тьюторів, академічних консультантів передбачає розширення меж їхньої професійної компетентності в питаннях сучасних методів навчання, творчих форм самостійної роботи, ефективної взаємодії на пріоритетних особистісних засадах і обумовлює необхідність реалізації різноманітних психолого-педагогічних програм додаткової професійної освіти.

Самостійна робота здобувача освіти відіграє велику роль у підготовці майбутніх спеціалістів тому, що вона збагачує його новими знаннями, навчає його знаходити власні рішення в будь-яких нестандартних ситуаціях.

Для підвищення ефективності самостійної роботи в закладі вищої освіти необхідно навчити студентів методів самостійної роботи та забезпечити їх необхідним правильно

складеним навчально-методичним матеріалом, в якому представлені різноманітні форми самостійної роботи.

Для розвитку навичок самостійної роботи потрібно вміло об'єднувати передові форми навчання та виховання здобувачів освіти, котрі будуть спрямовані на отримання нових знань і досвіду.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. Н., Аюрзанайн А. А., Пидкасистый П. И., Козаков В. А. Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения. Киев: ИСДО, 1993. 96 с.
2. Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г., Максименко С. Д., Ничкало Н. Г., Сисоева С. О., Цехмістер Я. В., Чалий О. В. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.
3. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). Москва: Издательство Московского психолого-социологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 352 с.
4. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
5. Белова Л. О., Бульба В. Г., Поступна О. В. Стан і проблеми здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні: експертне оцінювання. *Теорія та практика державного управління*: збірник наукових праць / Харківський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України. Харків: Магістр. 2018. Вип. 2. С. 8-17.
6. Введение в психологию / под общ. ред. А. В. Петровского. Москва: Изд. центр «Академия», 1996. 496 с.
7. Воевідко Л. М. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць* / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 21. Ч. 2. С. 25-31.
8. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів у професійному становленні. *Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний*

- вимір: збірник матеріалів міжнар. наук.-практич. конф., 10-11 квіт. 2014 р. Донецьк: Азов'є, 2014. 230 с.
9. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 2-6.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
11. Євдокимов В. І. Самостійна робота студентів: навч. посіб. / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків: вид-во ХДГУ, 2004. 140 с.
12. Зінковський Ю. Ф. Самостійна робота студентів // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України/гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 803-804.
13. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення. *Наукові праці. Серія «Педагогічні науки»*. Т. 50. Вип. 37. Миколаїв, 2006. С. 76-81.
14. Кишакевич Ю. Л., Блашків В. С., Блистів О. М. Словник термінів освітньої діяльності вищого навчального закладу. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 104 с.
15. Кловак Г. Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 12. С. 253-256.
16. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.
17. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ: НМК ВО, 1990. 62 с.
18. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационнометодическое обеспечение: учеб. пособ. Київ: Вища школа, 1990. 248 с.
19. Корнешук В. Самостійна робота студентів як важливий фактор неперервної професійної підготовки фахівців. *Збірник наукових праць. Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2009. № 48. Ч. 2(2). С. 71-73.

20. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія. Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. 348 с.
21. Літвінчук С. Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка.* 2012. Вип. 187, т. 199. С. 65-69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_199_187_13.
22. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Сімферополь: ДІАЙП, 2011. 224 с.
23. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко. Київ: Вища школа, 2003. 323 с.
24. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих закладах України (історико-педагогічний аспект). Харків: ХДПУ, 2001. 256 с.
25. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія. Київ: ТОВ «Освіта Україна»; Коо, 2005. 278 с.
26. Організація самостійної роботи студентів / за ред.: В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токової. Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. 216 с.
27. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2009. 472 с.
28. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця. 2006. 292 с.
29. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
30. Радул В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях. *Рідна школа.* 2004. № 6. С. 12-14.
31. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів

- економічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 21 с.
32. Складановська М. Г. Інноваційне навчання: активізація пізнавальної діяльності студентів: навч. посіб. Дніпропетровськ: ПДАБА, 2012. 108 с.
33. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
34. Сталий розвиток суспільства: навч. посіб. / А. Садовенко, Л. Масловська, В. Серєда та ін. Київ, 2011. 392 с.
35. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG): пер. з англ. Київ: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
36. Сущенко Л. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2012. 359 с.
37. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. 628 с.
38. Улятовська Є. А. Підготовка майбутніх учителів до роботи з активізації самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1998. 19 с.
39. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
40. Цокур О. С. Педагогіка вищої школи: навч.-методич. посіб. Одеса: Юридична література, 2002. Вип. 1: Основи наукового педагогічного дослідження / за ред. А. І. Панькова. 68 с.
41. Шаров С. В. Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету: монографія. Мелітополь: Люкс, 2011. 162 с.
42. Шевчук М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 2.* С. 114-117.
43. Яковець Н. І., Аніщенко О. В., Дубровська Л. О. Вступ до спеціальності: навч.-метод. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей / за ред. Н. І. Яковець. Ніжин: видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 167 с.

РОЗДІЛ 6

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Яковишина Т. В.

Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності, спрямування освітнього процесу на формування творчої особистості майбутнього фахівця, створення умов для розкриття талантів, духовно-емоційних і розумових здібностей здобувачів. Відтак, актуальною серед численних професійних якостей у структурі особистості майбутнього фахівця сучасні дослідники виділяють здатність до творчості (креативність) у педагогічній діяльності.

Низка чинних документів, зокрема Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) визначає основні напрями відродження національної системи освіти, серед яких пріоритетного значення набувають: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності освітян динамічно реагувати на запити громадського життя, забезпечення опанування ними передовими освітніми технологіями, які сприяють всебічному розвитку особистості здобувача.

Як бачимо, сьогодні в умовах докорінної реорганізації системи освіти актуалізується проблема формування творчості фахівця, що пояснюється наявною суперечністю між соціальним замовленням на творчу особистість педагога й недостатньою розробленістю психолого-педагогічних умов її формування. Вимоги до закладів освіти зростають значно швидше, ніж держава й суспільство змінюють на краще статус педагога, мотивацію його до праці. Наслідком цього стала низька спроможність традиційної методичної системи створювати належні педагогічні умови для інноваційної діяльності педагога. Ось чому питання його творчості є сьогодні важливим не лише для молодих, але й для досвідчених педагогів.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх фахівців (В. Кан-Калик, Н. Кичук, Л. Лузіна, М. Нікандров, С. Сисоєва); процесу розвитку творчого потенціалу студентів (С. Гасанов, П. Кравчук, В. Лісовська, О. Приходько); інтенсифікації професійної підготовки майбутніх освітян до творчої педагогічної діяльності (В. Андрєєв, Н. Гузій, В. Мамігонов, Ю. Карпова). Певною мірою розв'язанню проблеми формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної творчості сприяло узагальнення та висвітлення в педагогічній літературі творчого досвіду вчителів-новаторів. Однак проблема підготовки майбутнього фахівця до педагогічної творчості ще не повною мірою реалізована у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.

Педагогічна творчість розглядається з точки зору оптимізації освітнього процесу (Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, М. Поташник, Л. Рувинський), як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога (С. Сисоєва), як інтегративна якість особистості (З. Левчук, Л. Лузіна), як критерій якісного становлення особистості педагога (Н. Кичук) тощо. Нам імпонує ствердження С. Сисоєвої, котра тлумачить педагогічну творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія у системі «педагог-вихованець», що спрямована на особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу, сприяючи їхньому внутрішньому руху та саморуху [23].

З метою реалізації провідних напрямів розбудови національної системи освіти, досягнення мобільності професійно-педагогічної підготовки фахівців нарівні з розробкою нової освітньої філософії й парадигми, ведуться пошуки варіативних систем і моделей організації креативної діяльності у ЗВО, інноваційних технологій і методик професійної підготовки педагогічних кадрів сучасної генерації на рівні освітніх стандартів і здобутків цивілізації.

Останнім часом арсенал педагогічних технологій удосконалення організації творчої діяльності збагатився ще

однією – інтерактивною, яка відповідає потребам сучасної освітньої ситуації у пошуку та впровадженні нових форм навчальних взаємодій між учасниками освітнього процесу. Інтерактивне навчання, що розуміється як безпосередній діалог між ними, набуває сьогодні особливого значення.

Отож, для початку з'ясуємо сутність поняття «творчий потенціал» людини й педагога зокрема, щоби далі схарактеризувати особливості формування та розвитку креативної складової фахової підготовки майбутніх педагогів.

Творчий потенціал як предмет дослідження, зокрема, в близьких нам сферах науки й освіти, постає самостійною та водночас багатопланою проблемою, котра, безумовно, становить інтерес не лише для психології, а й для цілої низки наук: філософії, соціології, медицини, економіки. Із загального кола цієї комплексної проблеми можна виділити деякі суто психологічні аспекти.

Вплив системної кризи, яка торкнулася й нашої країни та кожного з нас, актуалізував обов'язкове врахування людського фактора, спеціальне вивчення власне психологічних детермінант, що мають, на думку багатьох провідних фахівців, вирішальне значення для цілісного функціонування суспільства, виробництва, науки, освіти, культури. Тому, власне, саме ця нагальна необхідність розв'язання складних соціально-економічних проблем виходу України з кризової зони передбачає, зокрема, здійснення спеціальних розробок, котрі б сприяли реальному врахуванню творчих можливостей науки, освіти та інших важливих сфер. У зв'язку з цим загострюються є такі аспекти:

- визначити взаємозв'язок творчого потенціалу науки й освіти в Україні з виробничо-промисловими галузями;
- виявити нереалізовані й мало реалізовані можливості у сферах творчої праці та підготовки висококваліфікованих фахівців;
- розробити психологічну систему стимулювання творчої активності, механізмів конкретної реалізації потенціалу на колективних та індивідуальних рівнях у різних сферах життєдіяльності.

Вищезазначені аспекти актуалізують необхідність урахування конкретних спрямувань спеціальних проєктів, головною метою яких стала б розробка психологічних програм розвитку творчого потенціалу на різних рівнях, у різних сферах, а також розробка психологічних технологій активізації й індивідуальних, і колективних творчих можливостей.

Найвідомішим дослідником проблеми розвитку творчої особистості є В. Моляко, котрий запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Вчений наполягає трактувати творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Окрім того, творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; понад те, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості [16].

Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. Учений представляє загальну структуру творчого потенціалу, яка визначається такими складовими: задатки, нахили, що проявляються в наданні переваг чомусь; інтереси, їхня спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне опанування вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [16].

У такому ж річищі тлумачить творчий потенціал і В. Лихвар, який наполягає: це – сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності; рушійною силою та ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості. Саме вони – важливі чинники саморозвитку людини, самореалізації,

самодіяльності, вільних дій і вчинків. Такий висновок дозволили зробити його дослідження процесу образотворчої діяльності здобувачів. Тому, власне, автор і наполягає: художньо-творчий потенціал – універсальна, цілісна якість людини, змістовна визначеність якої виявляється в художньо-творчій діяльності через прирощення матеріально-духовних цінностей і саморозвитку й самореалізації особистості, концентруючи для цього фізичні, психологічні й духовні ресурси. Це діяльність у галузі мистецтва, особливістю якого є віддзеркалення реальності в художньо-образній формі. Змістова характеристика художньо-творчого потенціалу є невіддільною частиною цілісного гармонійного розвитку особистості [13].

Неможливо оминати той факт, що суб'єктивні можливості людини повинні узгоджуватися із зовнішніми (соціальними) умовами, адже тоді людина усвідомлює власну самоцінність в умовах соціальної дійсності, їй притаманна внутрішня потреба у соціальному визнанні себе як особистості. У зв'язку з цим учені наголошують на важливій ролі соціального фактора в процесі актуалізації потенційних резервів особистості, підкреслюють необхідність створення соціокультурного розвивального простору, в якому особистість, набуваючи соціального досвіду, зможе самореалізувати свої природні потенції та задатки [2]. Тобто, творчий потенціал особистості визначається й об'єктивними, й внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності й власне ставлення до творчості.

Як наполягає В. Моляко, в етимологічному сенсі під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.). У цьому сенсі, мабуть, немає потреби дискутувати з приводу того, що в найпростішому, найкоротшому варіанті можна говорити про творчий потенціал як про ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності загалом. У нашому концептуальному визначенні, коли ми розглядаємо поняття «творча людина», то маємо на увазі, що ця людина потенційно здатна до творчості [4].

Інша річ, у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку.

Аналіз психологічної літератури доводить: одностайних визначень творчого потенціалу в науці дуже мало – найчастіше про нього говориться як про утворення, що саме по собі зрозуміле. Але це далеко не так. І тут не потрібно вдаватися до якихось витончених аналітичних розробок, а варто просто переглянути термінологічні масиви у відповідній літературі. Як слушно звертається до наукового кола В. Моляко, «складається враження, що дослідники – ми говоримо лише про тих, хто досліджував чи досліджує проблеми творчості – уникають, обминають такі визначення, навіть бояться наблизитися до такої справді утаємниченої структури як творчий потенціал» [4, с.120].

Безсумнівно одне: творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно так само, як, скажімо, й підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; понад те, ми добре розуміємо, що й сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. [4]

Отож, низка дослідників під творчим потенціалом фактично розуміють обдарованість, готовність до діяльності, а в нашому випадку – ресурс творчих можливостей людини.

У 1995 році В. Моляко здійснив спробу узагальнити в одне ціле тлумачення загальної структури творчого потенціалу. Так, науковець виокремив такі його складові:

1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальній динамічності психічних процесів;

2) інтереси, їхня спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;

3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання проблем;

4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;

5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;

6) прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювання й вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;

7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;

8) наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень;

9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, змін варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.;

10) інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень;

11) порівняно швидке та якісне опанування вміннями, навичками, методами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;

12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [4; 16].

У цьому ж річищі Н. Кузьміна, розглядаючи предмет порівняльного акмеологічного дослідження, в 1995 році виокремила низку елементів творчого потенціалу фахівця:

1) індивідуальні якості (стать, вік, структура сім'ї, координати народження, стан здоров'я);

2) рівень продуктивності діяльності у виконанні творчих задач (вищий, високий, середній та ін.);

3) інтегративні схеми інформаційного самозабезпечення, рольової взаємодії, аналізу зворотного зв'язку при виконанні творчих задач;

4) психологічні передумови продуктивного виконання творчих задач (система відношень, установки, цінності, спрямованість, мотивація);

- 5) здібності, структура компетентності;
- 6) когнітивні, емоційні та вольові якості суб'єкта при виконанні творчих задач;
- 7) структури вмінь (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні);
- 8) вплив контексту (тобто професійного, непрофесійного, сімейного оточення);
- 9) соціальний вплив – оцінка, заохочення, підтримка, соціальна роль;
- 10) психологічна готовність до перебудови (реконструювання) діяльності у пошуках нових способів виконання творчих задач (самооцінка, інтернальність, екстернальність, догматизм, інтуїція);
- 11) способи врахування системи обмежень і вимог до виконання творчих задач, зумовлених професією та виробництвом;
- 12) способи врахування системи вимог та обмежень до виконання задач, що зумовлюються моральними принципами [12, с. 46].

Сучасна дослідниця В. Марушак уклала вагомий внесок у розробку проблеми компонентів творчого потенціалу. Зокрема, вона виокремила в ньому такі компоненти, що в загальному вигляді спроможні самореалізувати особистість як мотиваційно налаштовану особу, яка прагне вдосконалити власні здібності:

1. Ініціативність (бажання першим робити крок у будь-якій справі, що пов'язана з навчально-пізнавальною або професійно-пізнавальною діяльністю).
2. Здатність рухатися вперед (після звершення власних планів у сфері самореалізації, вміння поставити перед собою нову ціль).
3. Упевненість у собі (безпроблемне відкидання всіляких сумнівів і повна гармонія власних можливостей та їхня реалізація).
4. Прагнення по максимуму використовувати можливості, що з'явилися (бачити проблему з різних сторін і вміти використовувати набуті знання на практиці).

5. Наполегливість (доводити почату справу до кінця й отримувати максимальний результат) [14].

Отож, психологи й педагоги однастайні у трактуванні поняття «творчий потенціал», зазначаючи, що це – інтерактивна, синтетична якість, котра характеризує міру можливості особистості виконувати діяльність творчого характеру; сукупність реальних можливостей для здійснення такої діяльності, відкритість новому, ступінь розвитку мислення, його гнучкість, не стереотипність, оригінальність, установку на нетрадиційне розв'язання суперечностей об'єктивної реальності (Л. Москвичова, Т. Браже, С. Евінзон, А. Матюшкін).

Так, дослідниця В. Риндак у творчому потенціалі педагога вбачає систему особистісних здібностей (винахідливість, уява, критичний розум, відкритість до всього нового), що дозволяють оптимально змінювати методи дій відповідно до нових умов і знань, умінь, переконань, які визначають наслідки діяльності (новизну, оригінальність, особливості підходів об'єкта до здійснення діяльності) й у підсумку спонукають особистість до творчої самореалізації та саморозвитку [6, с. 26-27].

Ю. Посталюк трактує творчий потенціал педагога як інтегрований прояв найрізноманітніших якостей особистості та переконаний, що творчу особистість визначають не тільки високий творчий потенціал, але й ступінь її активності в його реалізації [22, с. 50].

На тлі широкого спектра визначень з'ясовано, що поняття «творчий потенціал особистості» розглядається дослідниками як: рівень інтелектуальних, емоційних, вольових, фізичних можливостей, трудових практичних навичок і вмінь (В. Моляко); сфера позитивної динаміки всіх властивостей особистості (В. Овчинников); величина, що характеризує потенційну енергію суб'єкта творчості, його силу, міць (С. Клепиков); діяльність, у якій відбивається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини (П. Кравчук).

У психолого-педагогічній площині глибоко осмислено проблему розвитку творчого потенціалу, що властиво кожній особистості й дає можливість визначити шляхи її подальшого розвитку. Для кращого розуміння багатоаспектності питання сформулюємо зміст поняття «творчість» як звичайної природної

функції мозку, що проявляється в діяльності за наявності спеціальних умов і можливостей до того чи іншого виду діяльності.

Творчість може проявлятися в будь-якій діяльності – науковій, викладацькій, спортивній, у побуті, торгівлі, кулінарії, тому вона розглядається не як якийсь особливий вид діяльності, а як специфічний стиль діяльності. В цьому контексті низка дослідників наполягають: креативність – це не єдиний фактор, а сукупність різних здібностей, кожна з яких може бути представлена різною мірою в тієї чи іншої людини. Мова йде про те, що в одному виді діяльності особа може проявляти надзвичайні творчі можливості, а в іншому – виявитися зовсім нетворчою, що легко пояснити відсутністю здібностей до цієї діяльності.

Ці теоретичні константи мають вагоме значення саме для практичної педагогіки, оскільки допомагають педагогові побачити своєрідну індивідуальну креативність кожної особистості. Творчі здібності легше й частіше проявляються в тій діяльності, до якої в дитини є певні схильності, інтерес. Визначити її та відповідно розвивати в ній креативність можна, залучаючи дитину змалку до різних видів діяльності, спонукаючи до самостійного мислення, до радості власних відкриттів, а далі – до постановки проблем, комбінації набутих знань.

Наголосимо, що й по сьогоднішній час ефективним мірилом креативності за допомогою чотирьох основних показників (швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість) залишається тест П. Торренса. Понад те, на тісних зв'язках між означеними компонентами наполягають сучасні вітчизняні й закордонні дослідники.

Але, для прикладу, привертає увагу той факт, що в дослідженні М. Єгорової жоден показник креативності не був стабільним на проміжку від 6 до 10 років. На думку авторки, це свідчить про чутливість креативності до зовнішніх впливів (особливо навчання й виховання) [5, с. 181]. Таку тенденцію відзначають й інші автори та вказують на важливість розвитку креативності в дитячі роки.

У сучасних дослідженнях у галузі креативності, у психології обдарованості все частіше йде мова про те, що основні показники креативності, введені Дж. Гілфордом і П. Торренсом, мають малі прогностичні можливості та, як правило, слабо передбачають творчі досягнення людини в буденній і професійній діяльності. З цього приводу Т. Баришева та Ю. Жигалов зазначають, що до креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість) доцільно було б ввести здібності до інтуїції, перетворення, прогнозування та асоціативність [5, с. 184].

Творчість, котра розглядається науковцями як психічний процес, тісно пов'язана з іншими психічними процесами. За результатами низки досліджень головним психічним процесом, що регулює творчу діяльність, є сприйняття. Сенсорна сфера творчих людей характеризується низкою особливостей:

- неабиякою чутливістю до субсенсорних підказок;
- умінням бачити неточності, дефекти, незвичайні й унікальні властивості в самих об'єктах;
- особливим інтуїтивним баченням головного, важливого, що дозволяє сприймати «нові функції використання об'єктів»;
- «комплексністю», «синтетичністю» сприйняття, що дає змогу вловити схожість між об'єктами там, де для іншого, «аналітичного» типу сприйняття, воно відсутнє.

Таким чином, сприйняття володіє всіма ознаками креативності і його можна віднести до творчих здібностей [5, с. 175]. У самому сприйнятті «готується» матеріал для майбутньої роботи мислення. Тому з метою розвитку творчих здібностей необхідно навчити здобувачів сприймати, бачити світ, орієнтувати їх на активне, вдумливе сприйняття, котре допомагало б актуалізації отриманих знань для розв'язання конкретних проблем.

Важливе значення у процесі творчої діяльності мають уява, фантазія, інтуїція, неусвідомлені компоненти розумової активності. Вони розглядаються як природна основа будь-якої творчості. Понад те, уява й фантазія розширюють знання й інтереси дітей, оскільки не обмежені ні майбутнім, ні минулим. Вони допомагають бачити проблеми й ставити запитання.

Варто відзначити ще одну інтегральну творчу здібність, яка ґрунтується на високій лабільності нервових процесів, уяві, гнучкості, пластичності, рухливості мислення – це здатність до імпровізації. Вона здійснюється без попередньої підготовки на основі миттєвої асоціації й виражається в оригінальному рішенні, підході, інтуїтивному виникненні ідеї.

До основних характеристик креативності відносять вигадку, дар передбачення, ініціативність, настирливість, високу самоорганізацію, працездатність, оригінальність. За даними досліджень, з оригінальністю поєднані такі характеристики особистості як домінантність, чутливість до емоцій, здатність до ідентифікації себе з іншими людьми та легкої зміни ролей [26, с. 4]. Особистість, яка володіє цими якостями, знаходить задоволення не тільки в досягненні мети, а, перш за все, в самому процесі творчості.

П. Торренс зазначає, що оскільки спадковість не є основним показником майбутніх творчих досягнень, тому основну увагу потрібно звертати на фактори зовнішнього середовища, що можуть чинити й позитивний, і негативний вплив на розвиток здібностей [19, с. 111; 15]. На його думку, для виявлення й розвитку творчих здібностей особистості важлива підтримка оточення й, у першу чергу, батьків та інших дорослих. Сім'я здатна й розвинути, й знищити творчий потенціал дитини ще в дошкільний період.

За визначенням сучасного тлумачного словника психології В. Шапар (2005), творчість (creation) – діяльність людини, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Як зазначав К. Цюлковський, усі багатства, вся краса світу створені винахідницьким генієм людини. Спроби розкрити сутність творчості та її закономірностей здійснювало багато філософів і психологів.

«Творчість – процес народження нового, що об'єктивно здійснюється у природі або в людині; в природі – це зародження, зростання, визрівання; в людській роботі – створення нових думок, почуттів або образів, які стають безпосередніми регуляторами творчих дій. Отже, зародження, зростання й визрівання нових думок, почуттів або образів цих регуляторів, на відміну від конструювання, яке комбінує старе й відоме, – це

новий принцип дій творчої людини. Й тому, результатом творчого процесу є продукт оригінальний, об'єктивно цінний і самодостатній» [8, с. 4-5].

Я. Пономарьов також не оминув проблему психологічної сутності творчості. Зокрема, він був переконаний: творчість – це багатогранний, багатоаспектний процес, який виявляє певний синтез пізнавальної, емоційної, вольової сфери людської свідомості, є вищим рівнем пізнання, базується на накопичених знаннях і допомагає реалізації індивідуальних властивостей людини. Крім того, Я. Пономарьов зауважує: творчість – це механізм продуктивного розвитку. Вчений не вважав новизну вирішальним критерієм творчості [21].

Л. Виготський вважає запорукою успіху розуміння творчої діяльності як такої, що створює щось нове. Однаково, чи буде це створено творчою діяльністю, чи побудовою розуму, або це буде почуттям, яке тільки-но виявляється.

Досліджуючи проблему підготовки педагога до формування творчої особистості, С. Сисоева зробила такий висновок: «Творчість є цілісним процесом реалізації та самореалізації особистості. У процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості та відбувається їхній розвиток» [23, с. 11].

У цьому контексті низку науковців підтримав і В. Андреев (2000), зауважуючи, що: «Творчість – це тип діяльності, що створює якісно нові матеріальні та духовні цінності або висуває нові, ефективні способи розв'язання наукових, технічних, соціальних та інших проблем».

На суспільно-історичну цінність продуктів творчості звертав увагу О. Степанов (2006). На його думку, творчість – це високосвідомо діяльність людини, спрямована на створення нових продуктів матеріальної та духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність. Це також теоретична й практична діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів. Ними можуть бути нові знання, оригінальні способи вирішення певної ситуації тощо.

Отже, теоретичні константи дають можливість окреслити поняття «творчість» із позиції філософії, психології, педагогіки. Власне, цим зумовлена неоднозначність у трактуванні поняття.

Творчість у тій чи іншій формі властива кожній людині, представнику будь-якої професії. В дослідженні під творчістю ми будемо розуміти високосвідому діяльність людини, що характеризується оригінальністю, новизною та передбачає використання нестандартних способів і засобів у виконанні професійних завдань, вміння відхилитися при потребі від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації та діяти в непередбачених умовах, по-новому дивитися на звичне.

Детермінантою творчості є креативність, тому цілком очевидно, що на теперішній час цей термін отримав у вітчизняній науці широке розповсюдження. Попри те, що в науковому обігу зустрічається багато визначень поняття «креативність», жодне з них на сьогодні не стало загальноприйнятим. Розглянемо найпоширеніші для того, щоб чітко визначити сутність креативності та її зміст у контексті нашого дослідження. Оскільки креативність – слово іноземного походження, розпочнемо аналіз із досліджень закордонних учених.

Значний пласт проблем, дотичних до змісту поняття, дозволяють тлумачити креативність як здатність створювати продукт, що має новизну й при цьому відповідає контексту, в якому він знаходиться. Таким продуктом може бути, наприклад, ідея, музичний твір, розповідь або ж реклама.

Один із головних авторитетів у галузі креативності Д. Гілфорд, ґрунтуючись на результатах своїх досліджень, описав 120 характерних особливостей креативності в межах своєї 120-факторної теорії. Поза сумнівом, самому Д. Гілфорду довелося виявити чималу винахідливість, обґрунтовуючи структуру своєї теорії. Проте, на переконання багатьох науковців, автору 120-факторної теорії не вдалося дати точне та вичерпне визначення.

Звертався до проблеми визначення поняття креативності Г. Алдер (2004), який розмежував специфічні підходи до визначення суті креативності: процеси, що характеризують творче мислення; риси психологічної зовнішності (розумового й душевного складу) креативних людей; способи вимірювання креативності; конкретний «вихід» креативності в художній і

науковій творчості. Креативність – це особливий дар, особлива здатність, якою наділені художники, люди мистецтва; нестандартний (оригінальний) підхід до аналізу проблем; асоціативне мислення, що виражається у зіставленні, на перший погляд, різнорідних пізнавальних (когнітивних) елементів; процес, результатом якого є поява безумовно цінного продукту; якість мозку, що іманентно самопороджується, «епіфеномен» діяльності мозку як складної системи; продукування того, що відповідає критерію новизни й корисності; процес, у ході та в результаті якого з'являється на світ щось оригінальне й цінне; особлива якість зору, що дозволяє помічати, відкривати у предметі те, що було приховане від погляду інших; унікальна характеристика, вище вираження людської суті, те, заради чого людина приходить у цей світ.

У цьому контексті В. Риндак розглядає креативність як вищий рівень інтелектуальної активності мислення, а за дефініцію дослідниця приймає продуктивно-творчий рівень діяльності особистості, творчу обдарованість, здібність до творчості, що є відносно стійкими характеристиками особистості. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових продуктах. Вона дозволяє також усвідомити нове буття, хоча сам процес може мати й свідомий, і несвідомий характер [18, с. 11-12].

З огляду на вищевикладене постає логічно виправданим розгляд у психолого-педагогічній науці поняття «креативність» як складне особистісне утворення, котре є детермінантою творчого процесу, визначає продуктивно-творчий рівень діяльності особистості та є основою для формування здатності до творчості.

Творчість практично завжди розглядається з двох позицій: у процесуальному аспекті та з точки зору здатностей (здібностей) особистості. Часто вона визначається як здатність особистості породжувати незвичайні зв'язки, ідеї, швидко розв'язувати проблемні ситуації; вона охоплює сукупність мисленнєвих та особистісних якостей, що сприяють становленню й прояву творчості як процесу створення нового, екстраординарного.

Виокремлюють низку внутрішніх чинників, що впливають на формування й реалізацію творчого потенціалу особистості: природні передумови (задатки, загальна обдарованість); досвід (знання, вміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотиваційні показники (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція). При цьому відзначено провідну роль характерологічних якостей, що виконують функцію засобів впливу стосовно природних обдарувань, допомагаючи перетворенню останніх у творчу діяльність [7, с. 167].

Вище ми навели приклади трактування науковцями змісту поняття «творчий потенціал». На основі означених досліджень сформуємо власне розуміння поняття «творчий потенціал майбутнього педагога», який ми трактуємо як складну інтегративну особистісно професійну якість, що сприяє розкриттю прихованих педагогічних здібностей і професійно важливих властивостей здобувача й виявляється у фаховій спрямованості на креативну педагогічну діяльність.

Л. Коваленко виокремлює педагогічні умови, за якими відбувається процес формування творчого потенціалу здобувачів. До них можна віднести:

- актуалізацію творчого потенціалу студентів у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін;
- організацію креативно-діалогового навчання, спрямованого на формування творчого потенціалу здобувачів;
- педагогічно доцільне насичення процесу фахової підготовки інноваційними технологіями;
- стимулювання активності майбутнього педагога щодо вияву набутих умінь і навичок творчої роботи у процесі педагогічної практики [9].

Окрім вищезазначених, до внутрішніх чинників, що впливають на формування й реалізацію творчого потенціалу особистості, належать: природні передумови (задатки, загальна обдарованість); досвід (знання, вміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотиваційні показники (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція). При цьому відзначено провідну роль характерологічних якостей, що виконують

функцію засобів впливу стосовно природних обдарувань, допомагаючи перетворенню останніх у творчу діяльність [7, с. 17].

У структурі творчого потенціалу майбутніх фахівців виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний і рефлексивно-діяльнісний компоненти. Так, до складу мотиваційно-ціннісного компонента входить система педагогічних цінностей, орієнтацій і переконань, включених у цілісний навчально-пізнавальний процес; фахова позиція студента; мотивація на творчу педагогічну діяльність. Критеріями його сформованості та показниками їхнього вияву було виокремлено такі: позитивно-активне ставлення до обраної спеціальності (емоційна привабливість і позитивна мотивація фахової діяльності) й фахова спрямованість (ціннісні орієнтації, схильність до типу професій «людина – людина»).

Зважаючи на те, що провідну роль у формуванні досліджуваної особистісно професійної якості відіграє творче застосування набутих знань, умінь і навичок, наступним компонентом творчого потенціалу майбутнього фахівця було визнано когнітивно-креативний, критеріями сформованості й показниками вияву якого було визначено: обсяг педагогічних знань, умінь і навичок (зі збагачення творчого потенціалу здобувачів, із розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій) і своєрідність вияву творчих здібностей (творче мислення та уява).

У структурі творчого потенціалу майбутнього педагога виокремлено ще й рефлексивно-діяльнісний компонент, адже діяльність слугує засобом самореалізації майбутнього фахівця в особистому та суспільному житті. Відзначимо, що саме діяльнісна складова творчого потенціалу є наскрізною, має тісний взаємозв'язок з іншими компонентами творчого потенціалу майбутнього фахівця, оскільки саме через неї формується позитивна мотивація щодо майбутньої фахової діяльності, виявляються творчі здібності, формується когнітивна складова. Критеріями сформованості та показниками вияву означеного компонента було визнано: результативність особистісно професійного впливу (адекватність самооцінки,

стиль самоактуалізації) та професійно важливі якості (вольова саморегуляція, творча активність).

Високий рівень сформованості творчого потенціалу майбутніх педагогів передбачає наявність у здобувачів системних і фундаментальних фахових знань і вмінь; володіння методами організації творчої діяльності, наявність міцних знань про закони творчості й винахідництва; сформованість адекватної самооцінки, прагнення до самоактуалізації; критичний підхід до результатів своєї діяльності, незалежність й обґрунтованість поглядів і міркувань; наявність високого рівня розвитку творчого мислення та уяви; студенти мають яскраво виражену фахову спрямованість на тип професій «людина – людина»; високий рівень сформованості внутрішньої мотивації на досягнення творчих результатів у майбутній професії, прагнення до самореалізації; високий рівень креативності як особистісної якості. Такі здобувачі характеризуються наявністю широкого спектра творчих можливостей, котрий зростає при стабільно позитивному ставленні майбутнього педагога до вияву творчості в педагогічній діяльності інших, віри в себе та власні можливості.

Отже, формування творчого потенціалу майбутнього педагога тлумачиться нами як процес становлення та формування структурних компонентів творчого потенціалу майбутнього фахівця за умови вирішального впливу цілеспрямованої підготовки в умовах університету до розвитку творчого потенціалу в процесі духовно-творчого збагачення навчальних відносин, створення розгалуженої системи професійно-творчого самовиявлення в освітньому середовищі ЗВО.

Таким чином успішність перебудови системи вищої освіти залежить насамперед від формування творчої ініціативної особистості, що своєю чергою нерозривно пов'язане із проблемою професійної підготовки педагога, його вмінням організувати процес навчання за принципово новими, нестандартними, інноваційними технологіями. Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного здобувача ставлять високі вимоги й до особистості самого педагога,

розвитку його творчого потенціалу. Сучасний заклад освіти потребує педагогічних кадрів, які характеризувалися б високою освіченістю та культурою кваліфікованих спеціалістів, здатних до самореалізації у творчій діяльності, професійного саморозвитку, мобільності в освоєнні й упровадженні новітніх технологій. Тільки творчий педагог здатен сформувати творчу особистість здобувача, допомогти йому виявити свої нахили та здібності, самоактуалізуватися.

Великі можливості з формування креативності студентів – майбутніх педагогів – має застосування в освітньому процесі ЗВО нових технологій, адже, на думку відомої української дослідниці проблем освітніх технологій В. Беспалько, технологія – це мистецтво. Якщо мистецтво засноване на інтуїції, то технологія – на науці. З мистецтва все починається, а технологією все закінчується, щоб потім усе почати спочатку [1, с. 3].

Відтак, технологія освітнього процесу – це сукупність методологічних і організаційно-методичних установок, що визначають підбір, komponування й порядок використання виховного інструментарію. Вона визначає стратегію, тактику й техніку організації освітнього процесу [1].

Сучасні технології освітнього процесу повинні мати особистісно орієнтоване спрямування, яке передбачало б власною метою формування й розвиток у майбутніх педагогів особистісних цінностей, серед котрих, О. Вишневський, виділяє творчість як таку рису характеру, яка «позначається на процесі діяльності й на її результатах» [3, с. 336].

Технологія освітнього процесу визначає систему організації діяльності в різних методах, алгоритмах, структурах стосовно кожної окремої особистості. Комплексне, взаємозалежне їхнє застосування повинно бути науково обґрунтованим і методично узгодженим. Зокрема, про що свідчить досвід організації студентами університету виховної роботи зі здобувачами, вищих результатів у їхній вихованості досягають ті, які застосовують креативні технології. Проте проведено дослідження (анкетування, бесіди, залучення студентів до організації різних проєктів в університеті тощо),

засвідчило, що вони не завжди розглядаються в освітній установі важливою умовою ефективності роботи.

На жаль, і практика роботи закладів вищої освіти показує невеликий відсоток викладачів, які їх постійно використовують в освітній діяльності. На заваді викладачам до впровадження творчих технологій виявилися недостатній рівень обізнаності з їхніми теоретичними основами, вмінь для реалізації діагностики освітнього процесу тощо.

Тому, для ліквідування цієї прогалини необхідно посилити увагу підготовки студентів до цієї роботи, а відтак змінити стереотипи, наявні в організації роботи викладачів ЗВО. З цією метою в багатьох ЗВО України введені навчальні курси: «Сучасні інформаційні технології», «Педагогіка творчості», «Інноваційні педагогічні технології в початковій школі» тощо.

Освітні технології у сучасному педагогічному знанні, де висвітлюються основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці, їхня роль у педагогічному процесі вищої школи; історія розвитку освітніх технологій, їхня класифікація; різні види технологій (загальнопедагогічні, предметні, інноваційні, виховні, соціально виховні, технології авторських закладів, управління закладом загальної середньої освіти, організації успішної діяльності).

На жаль, сьогодні маємо ситуацію, коли недостатня увага в системі освітніх і педагогічних технологій приділяється саме креативним технологіям. Тому недостатньо розробленими залишаються питання, як: характеристика компонентів креативних технологій; проєктування нових технологій у педагогічній теорії та практиці; педагогічна діагностика як важливий етап реалізації технологій та умова підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів; технологія колективного творчого виховання (КТВ); підготовка фахівців до впровадження креативних технологій; соціально-виховні технології та їхня класифікація (технології сімейного виховання, соціально-педагогічних комплексів, трудового й професійного виховання та освіти, роботи з важковиховуваними дітьми тощо).

Складовою освітньої програми є ознайомлення студентів із технологіями, які спрямовані на допомогу майбутнім не тільки

педагогам, а взагалі фахівцям, у їхньому особистому професійному зростанні. Це стосується, в першу чергу, технології «Організація успішної діяльності», яка розглядається в історичному аспекті та передбачає опанування ними навичками цієї діяльності, а також методикою усунення перешкод, які зустрічаються, формування іміджу успішної діяльності й технології саморозвитку педагога. Щодо останньої, то її вивчення передбачає розгляд концептуальних положень процесу саморозвитку, його характеристик, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку як провідної вимоги при впровадженні технологій навчання, теоретичну й практичну готовність до педагогічної діяльності; структуру інноваційної діяльності педагога.

Варто наголосити також на креативних технологіях виховання й навчання осіб з особливими освітніми потребами (основні чинники виникнення відхилень, причини, що зумовлюють девіантну поведінку, типізація осіб із проблемами, соціально-педагогічні ознаки, що визначають групи осіб із проблемами, використання соціально-виховних технологій для подолання девіацій, модель диференціації та індивідуалізації навчання; технології компенсованого навчання) та роботи з важковиховуваними особами (характерні риси проблемних осіб; попередження та подолання важковиховуваності як цілісний процес; модель корекції девіантної поведінки; формування позитивної Я-концепції; використання цільових програм; включення в позитивну діяльність, вплив на емоційну сферу, встановлення особистісного контакту з особою; методи впливу на агресивних людей тощо).

Наприклад, при проведенні занять з дисципліни «Педагогіка творчості» в Рівненському державному гуманітарному університеті використовують систему творчих завдань (1. Підготуйтеся до обговорення проблем: «У чому полягає креативність педагога?» 2. Довести на прикладі закладу освіти аспект: «Чи можливий творчий вплив на особистість здобувача й співтворчість із ним без постійного пошуку та впровадження нового в практику всього педагогічного колективу?»). Заслуговує на увагу й залучення студентів до виконання різноманітних індивідуальних навчально-дослідних

завдань (ІНДЗ). Їх виконує здобувач у позааудиторний час, вони є завершеною теоретичною та практичною роботою в межах навчальної програми курсу, яку здійснюють на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, практичних і лабораторних занять.

Студент обирає тему й виконує ІНДЗ тільки з одного змістового модуля. Під час виконання індивідуального завдання необхідно передбачити можливості його практичного використання в освітньому процесі закладу освіти.

Індивідуальне завдання студента має містити елементи наукових досліджень. При його виконанні необхідно використовувати методи наукових пошуків: анкетування, експеримент тощо.

Загалом ефективність педагогічної технології досягається організацією цілісного діяльнісно-виховного процесу відповідно до вимоги концепцій виховання й навчання, наукових рекомендацій і реальних потреб, зокрема:

- соціально-ціннісною, цільовою та змістовою спрямованістю освіти, оптимальною її організацією в межах продуктивної моделі, алгоритму технології;

- забезпеченням позитивної мотивації в освітньому процесі, розкриттям і реалізацією сутнісного потенціалу кожного здобувача;

- досягненням згуртованості колективу, згоди в родині, що забезпечує здобувачеві цілісність як суб'єкту життя, діяльності;

- особистим ставленням педагога до виконання посадових обов'язків на високопрофесійному, творчому рівні;

- всебічним забезпеченням процесу освіти.

Критерії ефективності педагогічних технологій:

- досягнення виховних цілей, пов'язаних із цілісним формуванням особистості, згуртованістю колективу, що виявляється в морально-психологічному стані й результатах навчання;

- відповідність виховної діяльності об'єктивним законам педагогіки, правовим нормам, вирішуваним завданням і потребам особистості;

- оптимальність системи діяльності й дієвість виховних заходів, тобто відповідність її продуктивної моделі, алгоритму технології;

- рівень майстерності й мистецтва педагога у виховній діяльності, його особиста роль в організації цілісного діяльнісно-виховного процесу, у виконанні практичних задач і конкретних проблем [20, с. 229].

Таким чином важливим шляхом підвищення ефективності підготовки здобувачів до педагогічно цілеспрямованої організації роботи в сучасних умовах, розвитку основ педагогічної творчості є опанування ними педагогічними творчими технологіями її організації.

Отже, креативність і творчий потенціал можуть визначатися як сукупність чинників, котрі сприяють успішному творчому мисленню, а відтак – розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога.

Звернемося до численних тлумачень поняття «креативність». Отож, креативність уособлюється в незалежності суджень, оцінок, у відкритості розуму до сприйняття власних і чужих фантазій, толерантності до невіршених ситуацій і здатності до конструктивної активності. З акмеологічної точки зору, креативність передбачає цілісну єдність процесу, результату та розвитку особистості. Креативність як динамічно розвивальна структура особистості характеризується сукупністю своєрідних здатностей: творчим потенціалом, активністю, спрямованістю, індивідуальністю, імпровізаційністю тощо.

Креативність (від англ. creativity) – це рівень творчої обдарованості, здатність до творчості, що складає відносно стійку характеристику особистості. На перший погляд, поняття «творчі здібності» та «креативність» здаються синонімічними. Однак, креативність коректніше визначити не лише як творчу здібність чи сукупність чинників, а як здатність до творчості. Ці поняття хоча й близькі, однак не ідентичні [24, с. 325].

Розвиток креативності обумовлений і соціальними (макро-, мезо-, мікро-) специфічними об'єктивними чинниками (тип, вид, сфера творчості), й особливостями індивідуальної структури креативності (взаємодія свідомих (рефлексивних) і підсвідомих

(інтуїтивних) процесів). Тобто, психологічна структура креативності містить систему креативних параметрів.

Креативний потенціал педагога інтегрує в собі характеристики, які є основою для подальшої успішної творчої професійної діяльності. Як зауважує В. Павленко, структура креативного потенціалу складається із таких компонентів: креативна спрямованість, креативна грамотність, креативні вміння й креативні здібності [11, с. 39-40].

Компонентна будова творчої професійної діяльності педагога містить певну структуру, зокрема: мотив; цілепокладання; планування; організація, оцінювання результату, рефлексія; корекція. Розвиток креативного потенціалу майбутнього педагога забезпечується дотриманням низки принципів: принципів цілепокладання, творчої актуалізації, диференційованого підходу та діагностування.

Під креативністю майбутнього педагога ми розуміємо інтегровану якість, яка характеризується здатністю до акумулювання оригінальних, неповторних, новаторських ідей, створення нестандартних педагогічних ситуацій і власних творчих шляхів їхнього розв'язання [17, с. 233].

Одним із важливих аспектів креативності є латеральне мислення. Поняття «латеральне мислення» (lateral – боковий, поперечний, спрямований убік) запропонував у кінці 1960-х років Едвардом де Боно, відомий науковий експерт у сфері креативності. Це метод нестандартного підходу та виконання завдань. Наш розум надає перевагу звичайним, передбачуваним розв'язанням проблеми. Однак латеральне мислення зазвичай обирає незвичайні методи, або використовує елементи, які ігнорує звичайне логічне мислення. Не маючи класифікаційних обмежень і заперечень, латеральне мислення шукає будь-яку можливість для подальших пошуків. Воно, ґрунтуючись на альтернативному пошуку, змішуванні компонентів, дробовості, застосуванні методу «від протилежного», спрямоване на зміну наявних моделей і настанов. Саме такий вид мислення є характерним для креативних особистостей.

Проектуючи творчі здібності в площину педагога вищої школи, варто констатувати, що фахівець із латеральним мисленням здатний до генерації нових практичних ідей і

моделей; використання провокаційних методів для створення й реалізації нестандартних ідей; перетворення проблеми в нові можливості; конструктивного й альтернативного виконання завдання; формування готовності до всебічного розгляду проблеми; доповнення аналітичного та критичного мислення творчим підходом; створення евристичної ситуації [25].

Державні освітні стандарти визначають мінімальний обсяг основних освітніх програм (зокрема, навчальних планів, програм тощо), максимальний обсяг навчального навантаження здобувачів, вимоги до рівня підготовки випускників, що, зазвичай, володіє розвивальним рівнем, спрямованим на соціалізацію випускників, формування їх професійно важливих якостей, але розвивальна функція в освітніх стандартах усе ж таки відсутня.

Отже, аналіз сучасного стану вищої освіти уможливило висновок: реалізація розвитку креативних здібностей у закладі вищої педагогічної освіти можлива за умови розробки та впровадження спеціально спроектованої освітньої технології.

У життя ввійшли такі поняття, як: PR-технології, маркетингові технології тощо. За науково-технічного прогресу, яким визначається технологічний характер сьогодення, не залишається поза увагою й освітній процес. Вимоги до якості освіти випускника закладу вищої освіти висуває насичене технологіями суспільство, а це викликає кардинальні зміни в практиці організації освітнього процесу з метою створення найбільш сприятливих умов для саморозкриття, саморозвитку й самореалізації особистості. Сучасність вимагає акцентування уваги на формуванні вмінь і навичок самоконтролю наукового та професійного вдосконалення, в основу яких покладено процеси самоосвіти й самовиховання особистості [25].

Під час конструювання педагогічної технології розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів актуалізуються такі завдання:

1. Визначення етапів технологічного процесу розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів.
2. Теоретичне обґрунтування застосування зазначеної технології у процесі фахової підготовки майбутніх освітян.

3. Виокремлення сукупності методів і засобів до кожного етапу технології [25].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виокремити під час проектування й конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів такі етапи: *діагностико-мотиваційний*; *креативно-технологічний*; *рефлексивно-коригувальний* [25].

На кожному етапі технології потрібно з'ясувати мету, завдання, види навчальної діяльності, обрати методи й форми роботи, що забезпечують розвиток креативних здібностей майбутніх фахівців. Конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів має ґрунтуватися на таких науково-педагогічних підходах: компетентнісному, особистісно орієнтованому, креативному, індивідуально диференційованому.

Сучасні теорії розвитку креативності в освітньому середовищі вищої школи одностайні в тому, що креативність є поняттям багатоаспектним і що для розвитку креативності особистості потрібно поєднати сукупність елементів. Це знайшло свій вияв у інвестиційній теорії креативності Р. Стернберга та Т. Любарта, згідно з якою розвиток креативності залежить від когнітивних, особистісних, мотиваційних ресурсів, а також від навколишнього середовища (див. табл.). Автори наполягають на тому, що для виявлення або розвитку креативності обов'язковим є існування кожного із цих ресурсів, хоча за умови перебільшення одного (наприклад, наполегливості) можна компенсувати обмежену кількість іншого (середовища, наближеного до нових ідей) [25].

Отже, зважаючи на проаналізований дискурс, можна зробити висновок, що необхідними компонентами при реалізації технології розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів є *когнітивний* (система знань загальної теорії творчості та знання професійного спрямування), *мотиваційний* (професійні мотиви; мотиви творчого особистісного розвитку), *креативно-діяльнісний* (комплекс умінь і навичок, що забезпечують ефективність у створенні та функціюванні творчого процесу й готовність до творчої діяльності особистості), *рефлексивно-*

оцінний (здатність до рефлексії, аналізу наявних систем, переоцінки власних ціннісних і сенсорних пріоритетів) [25].

Таблиця 6.1

Ресурси, необхідні для розвитку креативності

Когнітивні 1	Особистісні 2	Мотиваційні 3	Оточуюче середовище 4
Знаходження проблеми	Новаторський стиль мислення	Більша сфокусованість на завданні, ніж на меті	Можливість стимулювальної діяльності
Визначення проблеми	Толерантність щодо неоднозначності	Прагнення створити новий продукт	Акцент на інтелектуальній зацікавленості
Дивергентне мислення	Наполегливість	Власна зацікавленість	Прийняття індивідуальних особливостей
Конвергентне мислення	Готовність іти на інтелектуальний ризик	Інтелектуальна активність	Забезпечення систематичного навчання, що має відношення до таланту дитини
Інсайтні процеси	Сміливість поглядів	Свобода вибору	Наявність часу на обдумування ідеї
Оцінка конкурентних ідей	Демократичність	Зацікавленість проблемою	Заохочення оригінального застосування знань
Знання	Прагнення до самовдосконалення	Наявність зразка для наслідування	Забезпечення складних, поглиблених програм, що розвивають толерантність щодо неоднозначності, наполегливості й готовності йти на інтелектуальний ризик

Таким чином, креативна педагогічна освіта визначає таку організацію навчання, виховання й розвитку творчої активності, позитивної мотивації, яка прагне до отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового. Студент у ній – один із головних суб'єктів або головних дійових осіб співпраці й педагогічної фасилітації (сприяння) [25].

До умов, необхідних для забезпечення внутрішнього мотивування процесу навчання, можна віднести такі: надання свободи вибору – студент повинен мати можливість вибору закладу вищої освіти, викладача, програми навчання, видів занять, форм контролю. Свобода вибору створює ситуацію, коли здобувач закладу вищої освіти переживає почуття самодетермінації; максимально можливе зняття зовнішнього

контролю, мінімізація застосування нагород і покарань за результати навчання, оскільки це послаблює внутрішню мотивацію [25].

Завдання вищої освіти повинні спиратися на запити, інтереси й прагнення студента. Результати його освітнього процесу мають відповідати потребам студента й бути значущими для нього. Під час дорослішання в здобувача знань формується така важлива потреба, як необхідність у структуризації майбутнього. Ступінь визначеності й усвідомленості цієї здатності є одним із показників соціальної й особистісної зрілості. Необхідно вдало контролювати появу цієї потреби. Й під час дозрівання особистості в неї повинна визначитися життєва перспектива. Таким чином, на вищому рівні формується внутрішня мотивація. Навчання, як засіб досягнення мети, не потребує зовнішнього контролю. Шлях досягнення життєвої мети має бути розбитий на дрібніші підцілі з конкретним очевидним результатом. Тоді перехід учасників освітнього процесу до перспективного планування буде менш хворобливим [25].

Сучасні здобувачі проходять професійну підготовку за кредитно-трансферною системою навчання, за якої значна кількість часу виокремлюється на лекційні заняття й самостійну роботу студентів. Тому з метою мотиваційної спрямованості студентів варто створити такі форми роботи, котрі стимулюють творчу атмосферу, налаштовують їх на уважне ставлення до предмета, який вивчається, формують предметну та дидактичну мотивацію навчання, розвивають уміння визначати короткострокові цілі.

Процес діяльності здобувача потрібно організовувати так, щоб його складовими були елементи творчості, а саме: вміння комбінувати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати; генерувати певні ідеї, гіпотези під час виконання різних завдань; застосовувати знання в нових умовах, часто ускладнених, з елементами творчості, нестандартно підходити до досягнення поставленої мети; проводити експериментально-дослідну діяльність [25].

О. Морозов виокремлює чотири способи, за допомогою яких викладачі закладів вищої освіти прагнуть вплинути на

ціннісні орієнтації студентів: моралізаторство – щось оголошується позитивним, щось негативним, водночас використовується будь-який авторитет, аби підкріпити свої слова; особистий приклад – викладач прагне діяти відповідно до своїх переконань, сподіваючись, що студенти, котрі оточують педагога, вчитимуться на його досвіді й скористаються його прикладом; невтручання – студентам дозволяється поводитися так, як їм хочеться, їхня поведінка не коментується, й у неї не втручаються; допомога в проясненні ціннісних орієнтації – студентам допомагають у виборі тих цінностей, які більше відповідають їхнім цілям, звертаючи увагу скоріше на користь і адекватність їх конкретній ситуації [17].

Майбутні фахівці в умовах креативної освіти мають відчутти потребу у появі нових мотивів: мотиву досягнення (прагнення до академічних успіхів, що перевищує власний рівень попередніх досягнень); мотиву обов'язку (почуття відповідальності за результати своєї пізнавальної діяльності); мотиву самоствердження (бажання мати престижний статус у колективі, заслужити схвалення викладачів та однолітків); прагматичного мотиву (орієнтація на практичну цінність навчання, її значення для майбутнього життя, досягнення матеріального добробуту); мотиву само детермінації (прагнення сформувати суб'єктивну позицію); професійного мотиву (бажання оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем) тощо.

У такому випадку домінуючі мотиви здобувачів можуть змінюватися на різних етапах здобуття вищої освіти з об'єктивних причин. Ми переконані, що успішність освіти студентів, їх бажання займатися творчою діяльністю визначає не факт наявності певних мотивів, а їхній особистісний сенс для здобувача, незалежність появи та відкриття, рівень усвідомлення, стійкість. Наявність таких здобувачів у студентському середовищі є прикладом для наслідування для інших, потужним стимулом для їхнього (як студентів, так і викладачів) особистого та професійного зростання.

Як зазначалося вище, вимагає переоцінки й переосмислення, й сама методика проведення практичних занять, а також зміни їхньої сутності та спрямованості. Для

цього варто згадати про різні режими інтелектуальної діяльності, які характеризуються різним ступенем сприяння або несприяння:

- слухання здебільшого є стомливим і несприятливим;
- говоріння в умовах навчання є скоріше сприятливим, ніж несприятливим, оскільки в цьому процесі студент напружений і зібраний, зосереджений і не відчуває плину часу;
- самостійне поглиблене й уважне читання є сприятливим;
- письмо й висловлення власної думки, критичної та аналітичної оцінки прочитаного, а не механічного переписування текстів, або конспектування під диктування, є найсприятливішим;
- і, нарешті, оптимальним є самостійний пошук і розробка нового проєкту [25].

Отже, серед значної кількості засобів навчання потрібно вдало обирати такі, що будуть спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на взаємний креативно-творчий акт викладача й студента, створять можливість самооцінювання, самоаналізу в навчанні й будуть сприяти перетворенню його на творчу особистість, котра мислить креативно.

Активізація традиційних методів і форм навчання відбувається за допомогою використання сучасних технічних засобів, надання студентам широких можливостей генерувати різноманітні ідеї шляхом використання асоціацій, уяви та фантазії.

До групи методів активного навчання відносять ті, що містять сукупність способів організації й управління навчально-пізнавальною, ціннісно-орієнтаційною, перетворювальною та комунікативною діяльністю студентів [25].

Аналіз особливостей застосування методів розвитку креативності в теорії та практиці професійної освіти засвідчує їхнє різноманіття й специфіку, що дозволяє викладачеві використовувати й цілі комплекси, й окремі методи, які мають самостійний характер.

Креативна особистість цікава в спілкуванні, тому що вона перебуває в постійній динаміці, відкрита новому життєвому досвіду. Для розв'язання цієї проблеми доцільно

використовувати в освітньому процесі диференційовані завдання, які розвивають креативні здібності й підвищують мотивацію до творчої діяльності в педагогічній галузі. Майбутніх педагогів можна зацікавити предметом вивчення, залучаючи їх до активної участі в роботі малих груп, до виконання спільних проєктів тощо.

Досвід проєктування й конструювання професійно орієнтованих технологій дозволяє стверджувати, що найдоцільнішою формою реалізації означеного положення є активне використання міжпредметних зв'язків. Залучення до системи освіти інформаційних комунікаційних технологій істотно збагачує розвивальний потенціал освіти [25].

Інтерактивність і гнучкість мультимедійних презентацій можуть виявитися вельми корисними для індивідуалізації навчання (самостійної роботи), візуальне представлення інформації значно підвищить мотивацію до навчання.

Так, створення мультимедійних презентацій, що запроваджується викладачем із метою формування у студентів уміння відбору, систематизації, порівняння й узагальнення матеріалу, також розвивають творчість, креативне бачення поставленої проблеми. Ця форма роботи дає змогу контролювати виконання завдання під час захисту творчих проєктів здобувачів. При втіленні цього завдання студенти можуть виявляти й свою індивідуальність, і особисте бачення виконання презентацій, і продемонструвати роботу в мікрогрупах та навчальних групах [25].

Проєктування мультимедійних презентацій здобувачами передбачає врахування таких вимог: обов'язкова наявність інструкцій, указівок, які регламентують роботу з конкретним засобом; наявність чітких критеріїв оцінювання; зацікавленість студентів, що виявляється у співпраці та мотивації майбутньої професії; обов'язкове підбиття підсумків результатів роботи.

Студентські мультимедійні творчі проєкти мають практичне значення й переваги у порівнянні з підручником: збільшення самостійності в діях і рішеннях студентів; формування мотивації до навчання, емоційності фону навчання; можливість самовираження та самореалізації студентів у процесі навчання; оперативний зворотний зв'язок; накопичення

студентами практичного досвіду самостійної діяльності тощо [25].

Під час проєктування мультимедійної презентації педагог повинен урахувати індивідуальну, а також емоційно-вольову сферу студентів. Це потрібно для того, щоб долати негативне виявлення їхніх почуттів і поведінки.

Мультимедійні засоби передбачають: посилення мотивації навчання та майбутньої професії; активізацію знань студентів із суміжних дисциплін; поживлення навчальної діяльності; розвиток самостійності, дослідницької діяльності студентів; створення творчого освітнього середовища; забезпечення суб'єкт-суб'єктного зв'язку та можливості рефлексії.

Отже, використання інформаційних і комунікаційних технологій у процесі конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів відповідає вимогам щодо створення спеціального освітнього простору й уможливорює активізацію формування креативів фахівців [25].

Ґрунтуючись на аналізі дефініції «креативність», можна стверджувати, що креатив-фахівець повинен володіти набором здібностей, мотивів, знань, умінь для реалізації освітньої діяльності, а мислення має бути своєрідним процесом пізнавальної діяльності.

Оскільки креативні здібності виявляються в умінні виконувати нестандартні завдання, новизні, унікальності й оригінальності дій, то необхідно розвивати їх, перш за все, шляхом розвитку мислення. Підґрунтям же професійної діяльності є знання, вміння, навички, досвід і готовність застосовувати їх на практиці. Відповідно, при розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів робота викладача повинна бути спрямована на: опанування системою понять, суджень і умовиводів у галузі професії (спеціальності), що базуються на знаннях, уміннях, навичках і досвіді діяльності; вміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати; розвиток нестереотипного мислення; уміння застосовувати знання на практиці [25].

Одним із головних напрямів роботи в організації освітнього процесу з метою розвитку креативних здібностей студентів можна вважати розробку й упровадження технологій

самостійної навчально-дослідної роботи студентів, захисту її на різних рівнях (заняття, конкурси, конференції, педагогічна практика тощо); впровадження імітаційного моделювання, ділових ігор, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу викладачів і студентів. У процесі розвитку креативності майбутніх педагогів особливої продуктивності набуває самостійна робота студентів із посиланням на Інтернет-ресурси.

Результатом такої діяльності можуть бути мультимедійні презентації, самостійно створені моделі вивченої теми, вікторини, мініфільми з означеної проблеми тощо.

Ці підходи мають дві можливості: студент забезпечується таким освітнім середовищем, в якому він посідає активну особистісну позицію й у співпраці з викладачем і співкурсниками може максимально розкритися як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності; створюються умови для проєктування навчальної активності здобувача знань на «канву» його майбутньої професійної діяльності [25].

Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко наголошують, що освітній процес у закладі вищої освіти варто переформатувати із процесу безперервного слухання на процес творіння, тобто самостійне читання літературних джерел у друкованому й електронному вигляді та створення власне інтелектуального продукту. Цей продукт, як напрацьована система знань, поглядів, умінь і навичок, за підсумками вивчення наукових дисциплін може бути представлений для контролю й оцінювання у вигляді записів і конспектів прочитаного, письмового звіту, реферату, наукової доповіді, курсового або дипломного проєкту тощо [10].

Незамінну роль відіграє особистий приклад викладача в володінні культурою рефлексивного аналізу. Педагог, який не шкодує часу та зусиль для того, аби не просто обговорити й оцінити заняття, проведене студентом-практикантом, а спонукати його «прожити» його, відповідаючи на запитання «що я зробив і чому саме так, а не інакше; яких результатів домогся», що формує основи професійного рефлексивного мислення майбутнього фахівця.

Зважаючи на вищезазначене, переконані, що завершальним етапом технології розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів має бути рефлексивно-коригувальний, який забезпечить системний аналіз і самоаналіз стану розвитку в студентів зазначених здібностей і за необхідності внесе відповідні корективи в їхню фахову підготовку.

Отже, аналіз психолого-педагогічного дискурсу засвідчує, що з метою подолання бар'єрів розвитку креативності, важливо створити відповідні умови для навчання: особливу, незвичну для освітнього процесу атмосферу, але не таку, яка відволікає; організувати креативну команду засобом анкетування; відкритість; тактовність; зовнішні межі (часові); спільне розв'язання проблеми тощо [25].

Таким чином, для розвитку креативної складової фахової підготовки майбутніх педагогів важливим є організація освітнього процесу, що здійснюється з позицій особистісного підходу; зміна ціннісних орієнтацій, установка на продуктивне впровадження нових знань і творче використання їх; застосування інноваційних технологій навчання, використання спеціальних креативних технік.

Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високого рівня життя, інструмент соціального, економічного та культурного розвитку суспільства. Загальні тенденції розвитку вищої освіти детерміновані тривалою системною кризою. Ця обставина привела до інтенсифікації класичних, пошуку нових засобів подолання кризових явищ, стимулювання людської діяльності у різних сферах, зумовила важливість більш успішної реалізації людських ресурсів, а відтак актуалізувала дослідження творчого потенціалу у сферах науки та освіти. Наголошуємо, що система освіти в закладах вищої педагогічної освіти потребує перетворень, доведення її до міжнародних стандартів. У розрізі окреслених завдань, що поставлені перед адміністрацією, науково-педагогічними та педагогічними працівниками, співпрацівниками, які здійснюють професійну підготовку майбутніх педагогів, важливе місце посідає питання розвитку креативних здібностей останніх. Це зумовлює необхідність

розробки відповідної ефективної технології організації творчого процесу в умовах ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Воронюк І. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Націон. пед. ун-т. Київ, 2003. 23 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло, 2003. 528 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. Моляко, О. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
5. Ильин Е. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
6. Калініченко Н. Світлий геній Павлиша. Збірник статей. Видання друге, доповнене. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2008. 154 с.
7. Карпова І. Соціально-педагогічні чинники виявлення творчого потенціалу студента у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу. *Соціалізація особистості*: [зб. наук, праць / за заг. ред. проф. А. Капської. Том XXXI. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2008. С. 166-180.
8. Клименко В. Психологічна підтримка творчості учня. *Психолог*. 2002. № 46-47 (груд.). С. 3-48.
9. Коваленко Л. Деякі аспекти проблеми формування у вищій школі творчого потенціалу фахівця технологічної освіти. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси. 2009. С. 53-57.
10. Коротяев Б., Курило В., Савченко С. Педагогічна філософія: монографія. Луганськ: Держ. закл. «Луганс. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2010. 339 с.
11. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства: [збірн. наук. Праць] / наук. ред. В. Павленко. Житомир: ФОП Левковець Н., 2018. 154 с.

12. Кузьмина Н. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. *Гуманизация образования*. 1995. № 1. С. 41-53.
13. Лихвар В. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 р. Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2003. 24 с.
14. Марущак В. Творчий потенціал особистості як одна з рушійних сил у розвитку та формуванні вчителя майбутнього. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016, № 5 (59). С. 327.
15. Махлай О. Творчість і креативність: психологічна сутність та зміст понять. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: психологічні науки. № 3 (8). 2017. С. 139-152.
16. Моляко В. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2-9.
17. Морозов А., Чернилевский Д. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие. Изд. 4-е, испр. и доп. Москва: Академический Проект, 2004. 560 с.
18. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: монография / под общ. ред. В. Рындак. Екатеринбург: РАО, Урал. отд-ние. 2002. 394 с.
19. Одаренные дети: пер. с англ. / Общ. ред. Г. Бурменской, В. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
20. Освітні технології / За заг. ред. О. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
21. Пономарев Я. Психология творчества. Москва: Наука, 1983. 344 с.
22. Посталюк Н. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. Изд.-во Казанский университет, 1989. 205 с.
23. Сисоєва С. Теоретичні та методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 р. «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1997. 35 с.
24. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва: ЭКСМО, 2005. С. 325.

25. Технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів: монографія / Г. Пономарьова, Л. Петриченко, І. Полякова, А. Харківська; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: Видавець О. Мірошніченко, 2019. 272 с.
26. Туник Е. Диагностика творческого мышления: креативные тесты. Москва: Чистые пруды, 2006. 32 с.

РОЗДІЛ 7

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Гудовсек О. А.

У переліку питань, які не втрачають актуальності впродовж усієї тисячолітньої історії суспільства, одне з чільних місць належить естетичному вихованню особистості. Багатоаспектність цієї проблеми вимагає комплексного підходу до її дослідження: сукупність теоретичних уявлень про естетичне виховання утворює особливу царину наукових знань, окремі положення яких описано у філософії, естетиці, психології, педагогіці, культурології та мистецтвознавстві.

У такій проекції методологічну основу сучасного естетичного виховання складає симбіоз наук – філософії, естетики, соціології, психології, педагогіки т. ін.

Фундаментальну роль в осмисленні сутності та складників естетичного виховання відіграла *філософія*. Засадничі підходи до визначення предмета й змісту естетичного виховання сформовано ще в епоху античності. Античні філософи розглядали естетичне виховання крізь призму поєднання краси тіла й душі, зовнішньої й внутрішньої краси, інтелектуальної, моральної та фізичної досконалості. Один із перших філософів Стародавньої Греції – Платон естетичне виховання зіставляв із категорією прекрасного (краси) як такого виду духовної сутності, що пов'язана з категорією мистецтва дещо відносно. Мистецтво, на його погляд, є наслідуванням світу чуттєвих речей, а не світу ідей (думок), тож його вирізняє слабкість і недосконалисть на шляху до прекрасного. Крім того, в більшості видів мистецтв філософ узагалі не знаходив зв'язку з прекрасним (красою), бо краса має позачуттєвий характер: «У світі існують не лише тіла, а й душі, не лише чуттєві, руйнівні речі, а й вічні, понадчуттєві ідеї. Душі досконаліші, ніж тіла, а ідеї досконаліші за тіло й душу» [23, с. 168].

Тому за Платоном, естетичне виховання не варто обмежувати красою тіла, оскільки краса душі й ідеї цілком перевершують красу тіла. Красу осягають не почуттями, а

розумом. Філософ уважав, що мистецтво має бути морально корисним для людини та сприяти утворенню досконалої держави [23, с. 168].

У творах-діалогах «Держава», «Закони», «Іон», «Бенкет», «Софіст», «Федр» [24] Платон розширив естетичну проблематику, постійно апелюючи до питань естетичного виховання через красу мистецтва, природи, людських учинків. Філософу належить створення системи загальнодержавного естетичного виховання, основними компонентами якої були музика, гімнастика, танці, поезія, видовищні мистецтва (загальногрецькі свята, вистави тощо).

Послідовник Платона – Арістотель у працях «Поетика» (або «Мистецтво поезії») [3, с. 646-680], «Політика» [там само, с. 376-644], «Етика» [там само, с. 54-374] висвітлює широке коло проблем, дотичних до естетичного виховання особистості. Останнє, на його думку, повинно поставати на поезії, мистецтві рідної країни та відповідному епосі.

Ядро естетичних поглядів Арістотеля складає вчення про прекрасне: філософ убачав сутність прекрасного у певних конкретно-чуттєвих якостях самого життя, виводячи в центр усіх естетичних міркувань проблему прекрасного. Сфера прекрасного для Арістотеля була дуже розлогою. Прекрасне – це божество та людина, людське тіло й суспільство, предмети й дії, земна природа та рух небесних тіл. Прекрасне наявне й у природі, й у мистецтві. Мистецтво за Арістотелем є людська діяльність, й саме цим відрізняється від природи. Філософ визначав мету мистецтва з одного боку в роботі митця (художника), а з іншого – у впливі творів мистецтва на людей. Завданням мистецтва вважав імітацію або наслідування (з грец. – «мімесіс») [3].

Спільність висловлювань Платона й Арістотеля щодо естетичного виховання полягала у визнанні визначального впливу естетичного виховання на особистість людини та її свідомість за посередництва мистецтва як його вагомого складника. З огляду на притаманне історичній епосі філософів трактування естетичного як єдності різноманіття, естетичне виховання в контексті гармонійного розвитку особистості зображало поєднання краси духу й тіла, внутрішньої та

зовнішньої вроди, інтелектуальної, моральної та фізичної досконалості. Й Платон, й Арістотель пов'язували естетичне виховання із залученням молодого покоління до музичних занять, хорових виступів у святкові дні, театрального мистецтва, поезії тощо.

Візантійське мистецтво, підвалинами якого слугували естетичні надбання античності, досягло розквіту в IV-VI ст. Саме естетика Візантії активно впливала на культуру Київської Русі й інших держав із православним релігійним врівченням. Прикметно, що естетична думка того часу не обмежувалася вивченням впливу краси на духовність людини, а прагнула до розуміння значення кольору, звуку для художньої цінності творів мистецтва [18].

Історичні реалії епохи Середньовіччя позначилися на теорії естетичного виховання передусім переорієнтацією на релігійне світосприйняття та наданням переваги серед видів мистецтва, що впливали на формування особистості, поезії й архітектурі (поезію було зорієнтовано на еліту суспільства, а архітектуру – на широкий загал). На цьому етапі розвитку людства передумовою формування особистості загалом та естетичної її цінності зокрема вважали виховання «божого іскри». Тож митець поставав посередником між божественним голосом і людиною, а естетичні цінності – характеристикою особливостей панування влади й усіх матеріальних і духовних надбань.

Епоха Відродження вирізнялася необмеженим зростанням ваги творчої людини – митця (художника, поета, музиканта), який за допомогою власних творів естетично збагачував культуру нації. В епоху Відродження творили Сандро Боттічеллі, Буонарроті Мікеланджело, Леонардо да Вінчі, Санті Рафаель, Франческо Петрарка, Джованні Боккаччо, Нікколо Макіавеллі, Вільям Шекспір, Лука Маренціо, Андреа Габріелі й інші.

У цей період фокус уваги філософів змістився на світську культуру та реальну людину як об'єкт художньої інтерпретації митців. З зосередженням в архітектурі, образотворчому мистецтві, музиці та літературі на людській величі й основному призначенні людини [4] було розпочато етап естетичного

піднесення, що досяг апогею в XVIII – на початку XIX ст., тобто в епоху Просвітництва.

Філософи Нового часу активно працювали над утвердженням нових естетичних понять: естетичного смаку, а також аналізу структури та сутності естетичного, взаємозв'язку культури та цивілізації, людини й мистецтва, естетики та моралі.

Класичне визначення естетичного смаку містить праця І. Канта «Антропологія у прагматичному відношенні» [14]. Філософ пише: «Смак — це можливість естетичної здатності судження здійснювати вибір, що має всезагальне значення» [там само, с. 484]. Як наголошує філософ, йдеться про відповідність наших суджень об'єктивним якостям предмета судження, що і є запорукою їхньої загальності. Об'єктивність судження смаку засвідчує наявність розвинутого естетичного досвіду ставлення до світу. На цій підставі німецький філософ І. Зульцер ставить розвинутий смак поряд із такими здатностями інтелекту, як розумне пізнання та моральне ставлення: «Смак... не що інше, як здатність відчувати красу, так само як розум – це здатність пізнавати істинне, досконале, правильне, а моральне почуття – здатність відчувати добро» [12, с.491].

У XVII ст. поняття «смак» починають уживати в категоріальному значенні, зокрема завдяки працям іспанського філософа Б. Грасіана-І-Моралеса («Герой», «Розумний» та ін.). Нагадаємо, що велику увагу розробці теорії смаку приділяють філософи XVII-XVIII ст. у Франції (Л. Трамбле, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Вольтер), в Англії (Е. Шефтсбері, Ф. Хатчесон, Е. Берк, Д. Юм, Б. Манделівль), у Німеччині (Й. Вінкельман, Г. Лессінг, Й.-Г. Гердер, І. Зульцер, І. Кант, Ф. Шіллер).

Вольтер у праці «Смак» характеризує цей феномен як чуттєве реагування на гарне та негарне, виходячи зі здатності інтелекту розрізняти об'єктивні якості предметного світу. Він розумів під смаком здатність розрізняти властивості явищ об'єктивної дійсності, що людина сприймає, та надавати їм позитивну або негативну оцінку. Філософ виділяє такий різновид естетичного смаку, як художній. Поняття «смак» у системі естетичного знання він визначає як деяку «метафору», покликану означити чуттєвість до прекрасного та потворного в мистецтві. Залежно від цієї здатності філософ поділяє смаки на

добрі, погані та спотворені. «Спотворений смак у мистецтві, – пише Вольтер, – виявляється у любові до сюжетів, які обурюють освічений розум, у перевазі бурлескного над шляхетним, претензійного та манірного над красою простою й природною; це хвороба духу» [6, с. 268]. Така характеристика звучить дуже актуально й нині, в умовах підпорядкованості художньої культури вимогам ринку. Поширення поганого смаку шкідливе для загального духовного розвитку особистості. Крім того, філософ виокремлював два види смаку: відмінний і поганий. Відмінний смак – це здатність:

- 1) розпізнавати прекрасне;
- 2) уміння розбиратися в найменших тонкощах;
- 3) відчувати прекрасне, переживаючи хвилювання при зустрічі з ним, усвідомлювати це.

Поганий смак полягає у визнанні лише штучної краси та нечутливості до природної [12].

Своєю чергою К. Гельвецій у трактаті «Про розум» поділяє категорію «смак» на два види – «смак звички» та «смак свідомий» (сучасне – «смак обмежений і смак розвинутий»). Для теорії та практики естетичного виховання важливе значення мають міркування К. Гельвеція про різницю між цими двома поняттями. Філософ бачить її у відмінності уявлень про сутність краси, до того ж, обидва види оперті на естетичний досвід особистості. Перший – «смак звички» – вирізняється деякою виробленою навичкою оцінки явищ.

Плідно прислужився справі становлення естетичного виховання Ф. Шіллер. В автобіографічній праці «Листи про естетичне виховання людини» філософ оперує введеним тим же терміном «естетичне виховання» [45], яке ввів він, та пропонує дуальне визначення сфери естетичного виховання, стверджуючи, що: «З одного боку, лише естетичне веде до безмежного, становить ціле в собі, тому що воно (естетичне) поєднує в собі умови свого виникнення й продовження; з іншого боку, краса нічого не дає ні розуму, ні волі, вона лише робить людину здатною до належного користування тим чи іншим» [там само]. Митець трактував красу то як кінцеву мету людського розвитку, то як момент переходу від фізичного стану (чуттєвості природи) до логічного й морального (істини та

обов'язку, ідеальної держави), вважаючи це поняття водночас і станом, і дією людини. Загалом Ф. Шіллеру властиве прагнення естетично вдосконалити людину, налагодити взаємозв'язок між мистецтвом і людством, між знаннями та почуттями [там само].

Значну увагу естетичному вихованню особистості приділяли й представники української філософської думки початку XVIII ст.

Ф. Прокопович розглядав проблему краси людини крізь призму гармонії духу й тіла, залучаючи до аналізу поняття краси природи звичаї, побут, ремесло та майстерність. Теорія поетичного мистецтва, яку розробив мислитель, вирізнялася серед інших видів творчості безпосереднім впливом на естетичні почуття особи, позаяк саме поетика, на його переконання, впливає на відчуття стилю, розвиток фантазії й уяви [26].

Причетність до розвитку українського естетичного виховання XVIII ст. мав український філософ-просвітитель Г. Сковорода, відомий проголошенням ідеї взаємодії та спорідненості філософії й поезії, філософії та мистецтва, що стала «наріжним каменем» його теорії виховання гармонійної особистості [13]. В контексті естетичного виховання філософ надавав особливого значення мистецтву з його потенціалом через емоційно-чуттєву сферу прищеплювати уявлення про естетичні ідеали.

У 30-50 рр. XIX ст. в Україні набула визнання харківська естетична школа, представники якої (І. Кронеберг, А. Метлінський) активно обговорювали значення естетичного виховання для становлення особистості. Так, послідовник Ф. Шеллінга, професор, ректор Харківського університету І. Кронеберг в університетському збірнику «Брошурки» порушував питання самостійності естетики як філософської науки [25]. Теорія І. Кронеберга серед іншого передбачала аналіз меж прекрасного, вияви яких пов'язані не лише з мистецтвом, а й із природою, суспільством, конкретною людиною [там само].

Теоретичну основу естетичного виховання складає також *естетика* – філософська наука, предметом якої постає сукупність зображувальних форм будь-якої сфери діяльності, зокрема художньої [35].

Естетичному вихованню притаманний особливий зв'язок із *психологією* як наукою про закономірності розвитку та вияву психіки конкретної особистості.

Слушними в контексті естетичного виховання видаються погляди українського психолога С. Ананьїна, котрий стверджував, що естетичні потреби й нахили особистості, як і прагнення до творчості, належать до загальнопоширених властивостей психіки. У працях «Сучасна доба і виховання» (1922 р.), «Естетичне виховання» (1922 р.) автор розглядав естетичне виховання як складову загальної педагогічної мети, охоплюючи ракурсом останньої фізичний розвиток, інтелектуальну освіту, трудове та моральне виховання. С. Ананьїн підкреслював важливість правильного бачення ролі естетичного виховання особистості крізь призму її призначення, власне сенсу майбутнього життя, зазначаючи, що «елементи художньої освіти є необхідною попередньою умовою успішного здійснення багатьох призначень, а також необхідним засобом для розуміння культурних цінностей мистецтва. Без естетичного виховання художні нахили залишаються прихованими або грубими, творчі сили не виявляються, людина позбувається ясного ставлення до мистецтва» [1, с. 89]. Учений переконував, що й методом, і засобом естетичного розвитку особистості повинні бути мистецтво та навчальні предмети естетичного циклу, а насамперед – образотворче мистецтво.

Відомий дослідник психології творчості та психології виховання мистецтвом А. Бакушинський на початку ХХ ст. обґрунтовував потребу проведення естетичного виховання за двома напрямками: вивчення закономірностей художньої творчості, її «продуктів» і дослідження та розробку найдоцільніших у суспільстві методів художньо-педагогічної діяльності. Важливо, що наскрізною темою напрацювань і критичних висловлювань ученого було з'ясування впливу мистецтва на духовне формування особистості зокрема та суспільства загалом.

Осмислення основних аспектів проблеми естетичного виховання й естетичного розвитку особистості – предмет наукового зацікавлення знаного психолога, педагога П. Блонського, котрий вважав розвиток естетичної творчості (з

такими його завданнями, як формування закладених природою творчих можливостей особистості) однією із цілей виховання особистості та наголошував на неізолюваності естетичної творчості від творчості повсякденної життєвої.

У контексті проголошення мистецтва найважливішими засобами естетичного виховання науковець вважав доцільність плекання любові та потреби в гарній художній книзі, збагачення музичних почуттів, уміння усвідомлювати зміст музичного твору та розвивати індивідуальні творчі здібності в царині образотворчого мистецтва [5]. П. Блонський негативно ставився до процесу копіювання в образотворчому мистецтві. Він визначав потребу в синтетичній (структурній) системі, за якою творча діяльність починається відразу ж і є «синтезом малювання, живопису, скульптури, архітектури, моделювання тощо» [там само, с. 265]. Дослідник стверджував, що естетичне виховання особистості має бути зумовлене естетичною потребою людини в красі та спонукати її до мистецтва.

Причетний до формування теорії естетичного виховання психолог Л. Виготський визнавав особливий вплив виховання мистецтвом на психічний розвиток особистості [7], зокрема називав детермінантами розвитку творчих здібностей останньої соціум навколо неї, а також умови, за яких відбувається освітній процес.

До когорти фундаторів теорії естетичного виховання, психології творчої діяльності належать Б. Ананьєв, Л. Божович, Г. Костюк, О. Леонтьєв, П. Якобсон та ін. Серед здобутків вищевказаних психологів – розкриття значення психічних якостей особистості (естетичних емоцій, свідомості, сприйняття, фантазії, смаку, естетичних почуттів, уявлень, естетичного ідеалу, поведінки, інтересів і мислення) для формування естетично вихованої людини (рис. 7.1.).

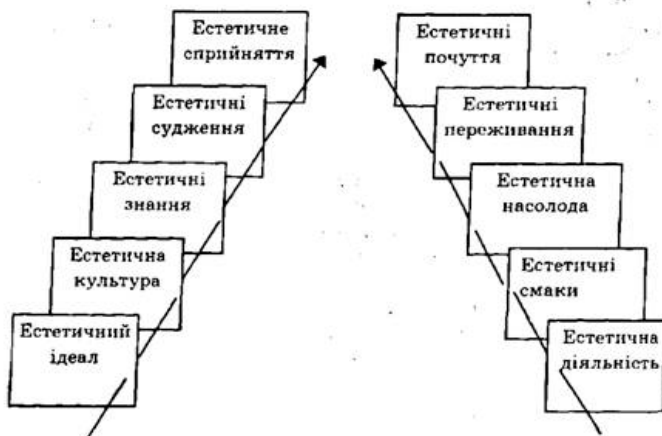


Рис. 7.1. Зміст естетичного виховання

Проблему естетичного виховання описано й у працях відомих педагогів. Так, представники педагогічної науки XVII-XVIII ст. – Я. Коменський і Й. Песталоцці в ученні про природовідповідність зверталися до естетичного виховання з огляду на те, що процес пізнання, на їхнє переконання, розпочинається з чуттєвого сприйняття, спостереження, необхідних для гармонійного розвитку особистості.

За Я. Коменським, гармонія споконвічно закладена в Богові та набуває виявів у природі, мистецтві, людині, позаяк прекрасне остання відчуває в конкретно-чуттєвій формі. Цікаво, що ідеї естетичного виховання постають органічним складником педагогічного навчання та прочитуються в усіх найбільших творах Я. Коменського [15].

Естетичне виховання аналізував вітчизняний педагог К. Ушинський, убачаючи в ньому не самоціль, а найважливішу умову та шлях досконалого й гармонійного розвитку особистості; максимальне розкриття особистості в діяльності, найвідповіднішій її душі. Педагог визначав активно-творчу сутність естетичного виховання в тому, щоб: формувати потреби, здібності та навички людини, вносити естетичний елемент в її працю, суспільні зв'язки, побут, усі сфери вияву особистісного «Я», тим самим визнаючи пріоритетними засобами естетичного виховання природу, працю, мистецтво.

К. Ушинський надавав особливого значення для естетичного виховання творам мистецтва та вивченню їхньої історії (живопису, музики, скульптури), тому що «розуміти й знати мистецтво – це розуміти й знати життя в різні історичні епохи й періоди» [34].

Український педагог, письменник, театрал Я. Мамонтов у нарисі «Естетизація людини» відстоював наукову позицію, що метою естетичного виховання особистості є розвиток її естетичного відчуття, естетична культура постає кінцевим результатом індивідуального та соціального розвитку людини, а шлях виховання особистості проходить через пізнання прекрасного в мистецтві до прекрасного життя мистецтва [20].

Ще один український педагог, композитор і громадський діяч К. Стеценко, як прихильник гармонійного розвитку особистості, регламентував принципово важливим його компонентом естетичне виховання. Метою останнього він вважав виявлення та розкриття творчих можливостей людини, стимулюванні її творчої активності [31]. Серед засобів естетичного виховання особистості дослідник надавав перевагу музиці («вона (музика) як ніщо інше, здатна ушляхетнити людину, розвинути в ній благородні поривання, вплинути на психіку і настрої») [там само, с. 63]), зокрема народній пісні з її безумовним потенціалом щодо впливу на розвиток не лише музикальних здібностей, а й духовності, естетичних почуттів і смаків.

Концепція естетичного виховання видатного українського культуролога та музиканта М. Леонтовича містить такі положення:

- формування у процесі естетичного виховання художньо-образного мислення та розвиток творчих здібностей;
- надання естетичному вихованню (зокрема, музичному навчанню) духовності та емоційності; поєднання в процесі естетичного виховання класної та позакласної роботи з дітьми;
- серед усіх видів естетичного виховання провідне місце належить музичному вихованню, зокрема фольклору [11].

Радянський педагог С. Шацький розмежував «естетичне» та «художнє» виховання, трактуючи перше як виховання за допомогою мистецтва універсальних якостей

людини, залучення особистості до мистецтва, різнобічної творчої діяльності, розвиток активності людини, її почуття патріотизму та колективізму, любові до прекрасного в житті, а друге – як складник естетичного виховання, його підпорядковану частину [40, с. 186]. Перекоаний у значній виховній ролі всіх видів мистецтва, вчений прагнув активізувати на основі їхніх ресурсів процес естетичного виховання.

Актуальними в контексті пропонованого дослідження є ідеї відомого педагога-новатора А. Макаренка про естетичне виховання як один із найвагоміших напрямів виховання, присвячений вихованню людини-колективіста, зорієнтованої на творчий пошук, творче ставлення до життя. Увиразнюючи соціальність людських почуттів, А. Макаренко наголошував на здатності колективу виховувати Людину-творця, позаяк естетичне начало притаманне гурту, що постає на ґрунті дисциплінованості, злагоди, осмислення краси, єдності. Особливого значення знаній педагог надавав красі праці, естетичній цінності навчання, естетиці шляхетних учинків, зокрема вважав, що найкращим важелем, який може повернути суспільство до культури, постає прагнення до краси, природно закладене в кожній людині [19].

У 50-60-ті рр. XX ст. низка педагогів (Н. Дмитрієва, В. Разумний, В. Шацька, В. Шестаков) піддавали критиці ототожнення понять «естетичне виховання» та «художнє виховання» (мистецтва). Так, російський педагог, естетик, мистецтвознавець В. Шестаков бачення естетичного виховання як спеціальної галузі навчання мистецтву (художнього виховання) проголошував негативним виявом [44].

Критику такого ототожнення знаходимо й у працях дослідниці В. Шацької, яка витлумачувала естетичне виховання як виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати красу в довколишній дійсності, природі, суспільному житті, праці, явищах мистецтва, виховання потреби брати активну участь у створенні краси в житті й у мистецтві (тобто розуміти прекрасне в об'єктивному світі, цінувати його в мистецтві та вміти бачити загалом) [39, с. 6].

Педагогиня окреслила пов'язані зі змістом і метою освітньо-виховного процесу основні завдання естетичного виховання:

- виховання естетичної потреби та здатності правильно розуміти прекрасне в мистецтві, природі, явищах суспільного життя, людських взаєминах і побуті;

- розвиток естетичного сприймання та послідовне втілення системи естетичних уявлень, відчуттів, переживань, поглядів, переконань, естетичних смаків на основі систематичного ознайомлення з творами мистецтва різних видів;

- розвиток художніх здібностей, прищеплення знань, умінь і навичок для користування засобами того чи іншого виду мистецтва та можливості вносити елементи прекрасного в суспільне й особисте життя [там само].

Визначення сутності естетичного виховання, яке запропонувала В. Шацька, набуло поширення в педагогічній науці, а відтак – розвитку в наукових доробках О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Ю. Ізюмського, Т. Полозової, Ю. Рубіна, присвячених загальним і частковим питанням цього поняття.

Над формуванням теорії естетичного виховання плідно працював знаний український педагог В. Сухомлинський. У руслі переосмислення проблем естетичної свідомості, ставлення до дійсності, ідеалу, смаку, оцінок, естетики поведінки Василь Олександрович згенерував низку ідей щодо культури почуттів і розвитку емоційної сфери особистості, акцентуючи, зокрема, на неможливості інтелектуального розвитку людини без почуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до навколишніх і безпосередньо до себе. Вчений стверджував, що чим гострішим є відчуття та сприйняття людини, тим більше вона бачить і чує навколо себе. Чим глибшою є її емоційна оцінка явищ, подій, предметів, тим вона внутрішньо багатша та яскравіша. Заслужують на увагу не тільки теоретичні, а й методичні засоби та механізми естетичного впливу на особистість (спілкування з природою, мистецтвом, красивими людьми, різнобічна творча художньо-естетична діяльність, котра виконувала функцію фактора формування естетичного ставлення до світу, людей і закріплення цього ставлення в естетиці поведінки), які розробив педагог [32, с. 177].

Системний підхід до проблеми естетичного виховання описано в працях педагогів другої половини ХХ ст. Л. Волович, Н. Дьоміної, М. Кіященко, Б. Рождественського та ін. Так, Б. Рождественський визначав естетичне виховання як сукупність організованих естетичних впливів, які є послідовно здійснюваними системою засобів дійсності та мистецтва й охоплюють усі грані формування особистості [27, с. 14-16].

Кінець ХХ ст. у царині естетичного виховання ознаменований виникненням у наукових колах новаторських ідей щодо естетичного розвитку особистості. Зокрема, розглядати взаємодію мистецтв у естетичному, загальнокультурному, духовному розвитку особистості запропонувала професорка Г. Шевченко [41].

Українські педагоги Д. Джола, А. Щербо аргументували логіку розгляду естетичного виховання крізь призму естетичного ставлення, а відтак – дуже ґрунтовно аналізували поняття «естетичні цінності», «естетичне сприйняття», «естетичний смак», «естетичні потреби», «естетичні почуття», «естетичні судження». На переконання вищевказаних авторів, естетичне виховання – це «формування естетичного ставлення людини до дійсності, зміст якого, поєднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, класові, професійні й індивідуальні риси, несе історично визначений рівень людяності» [10, с. 51].

Погоджуємося із твердженням С. Гончаренка, що сутність естетичного виховання є складовою частиною педагогічного процесу, й безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [9, с. 119].

Сучасна педагогічна теорія та практика трактує естетичне виховання як інструмент для засвоєння навчальної інформації з широкого кола навчальних дисциплін. Через музикування, спів, художнє мистецтво, хореографію можуть бути засвоєні знання категорій та понять і соціально-гуманітарних, і природничо-математичних дисциплін.

Загалом вищевикладене дає підстави констатувати, що змістове наповнення поняття «естетичне виховання» має у педагогічній літературі багатоаспектне трактування.

Своєю чергою, естетичне виховання майбутніх педагогів – процес набуття мистецьких компетентностей; засіб особистісного розвитку на підставі виявлення: творчих можливостей майбутніх фахівців, їхніх професійних здібностей, естетичних потреб та інтересів, що ґрунтуються на історичному досвіді свого народу; це цілеспрямований процес, покликаний розвивати сучасну суспільно та творчо активну людину зі свідомою життєвою позицією, сформованою на прикладах вічних людських цінностей і високої культури, здатну критично сприймати дійсність і вносити красу в процес і результат життєдіяльності в усіх її проявах.

Для створення сучасної теорії естетичного виховання майбутніх педагогів дуже значущим є відкриття 1996 р. (уперше в Україні) на базі Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України лабораторії мистецької освіти під керівництвом докторки педагогічних наук, професорки О. Рудницької. Ключовим напрямом діяльності лабораторії обрано формування загальної та професійно-педагогічної культури студентської молоді.

Векторами наукових пошуків фахівців лабораторії мистецької освіти слугували:

- обґрунтування основних напрямів розвитку культури особистості засобами мистецтва в умовах професійної освіти;

- розкриття особливостей формування загальної та професійної культури студентів засобами різних видів мистецтва;

- розробка критеріїв педагогічного діагностування ефективності впливів окремих видів мистецтва на формування особистісних якостей студентів;

- визначення закономірностей, принципів та умов використання культуротворчої функції мистецтва в освітньому процесі закладів вищої освіти тощо [28, с. 44].

На сучасному етапі метою естетичного виховання в закладах вищої освіти проголошено формування та розвиток у

майбутніх педагогів високого рівня особистої естетичної культури та творчих установок до діяльності [17, с. 38].

Важливі завдання естетичного виховання майбутніх педагогів:

- формування естетичних понять, поглядів і переконань (розуміння прекрасного, вміння давати правильну естетичну оцінку фактам, явищам, процесам тощо); творчих здібностей, естетичних мотивів, інтересів; потреб художнього саморозвитку; художньо-естетичних смаків і почуттів, переживань, реакцій; гідного естетичного ідеалу та вміння бачити красу творчості; естетичного сприйняття, вмінь і навичок творити прекрасне в житті;

- забезпечення методичної та теоретичної готовності випускників закладів вищої освіти втілювати естетичне виховання в подальшій роботі;

- удосконалення художньої грамотності;

- ознайомлення з національною та світовою культурною спадщиною, із сучасним мистецтвом тощо.

У педагогічних закладах вищої освіти України освітній процес зорієнтовано на інтелектуальний, усебічний розвиток сучасної молоді, розширення її світогляду, вдосконалення відповідних особистісних і професійних якостей. У такому ключі привертає увагу процес формування естетичної компетентності майбутніх педагогів.

Теоретичні параметри феномена «естетична компетентність» визначила Г. Сотська як інтегративну характеристику естетичного розвитку майбутнього педагога, в основу якого покладено сформованість розуміння й сприйняття явищ дійсності та культури крізь призму понять прекрасного й потворного, трагічного й комічного тощо, а також наявність системи теоретичних знань, практичних умінь у галузі естетики, що визначають здатність фахівця виконувати професійні завдання, котрі виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з орієнтацією на естетичні явища [30.].

М. Чошанов зазначає, що естетична компетентність – це не просто володіння естетичними знаннями, а постійне прагнення до їхнього оновлення й використання в конкретних

умовах, володіння оперативними й мобільними знаннями [37, с. 268].

В словнику з естетики за ред. М. Овсяннікова визначено, що естетична компетентність – «здатність людини розуміти та оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи, суспільного життя» [16, с. 28].

Отже, естетична компетентність – інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, вміння, відносини, здібності, якості, необхідні для ефективного виконання художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості. Це здатність орієнтуватися в естетичних параметрах різних сфер життєдіяльності, що відзначається найефективнішим формуванням під час опанування різних видів мистецтва [21].

Узагальнивши наведені вище тлумачення, доходимо до висновку, що естетична компетентність – здатність майбутніх педагогів до естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, яка передбачає володіння естетичними знаннями, вміннями, навичками, сформованість естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки тощо. Ядром естетичної компетентності є мистецтво, що породжує художні й естетичні цінності.

Мистецька освіта постає процесом і результатом навчання, виховання, розвитку та саморозвитку особистості, спрямованим на формування її духовної культури та художньо-творчої самосвідомості, яка охоплює мистецькі знання й уявлення, систему ціннісних орієнтацій, розвинену емоційно-почуттєву сферу, що скеровують до творчого самовираження у мистецькій діяльності та спонукають до спілкування з художньою культурою впродовж усього життя.

Розвиток естетичної компетентності майбутніх педагогів передбачає розвинену естетичну чуттєвість (естетичне сприйняття, емоції, переживання), естетично розвинений інтелект (естетичний ідеал, потреби, погляди, переконання). Рівень естетичної компетентності набуває вияву в розвитку всіх компонентів естетичній свідомості – почуттів, поглядів,

переживань, потреб та ідеалів. Це невіддільна частина духовної й матеріальної культури особистості в контексті досвіду, який вона набула, через опанування засобів мистецтва, що сприяє формуванню естетичних знань, прагнень, цінностей і готовності до творчої естетичної діяльності.

Основні критерії естетичної свідомості:

– естетична свідомість у бутті людини – комплекс почуттів, уявлень, поглядів, ідей;

– власне, поняття «естетична свідомість» – абстракція, яка означає особливого роду духовне утворення, що характеризує естетичне ставлення людини чи суспільства до дійсності. На рівні суспільства це поняття існує у формі суспільної свідомості, яка віддзеркалює ступінь естетичного засвоєння світу на рівні індивіда – у формі особистої характеристики окремої людини;

– естетична свідомість формується тільки на засадах практичної підготовки. Чим багатша естетична практика людини або суспільства, тим багатша та складніша їхня естетична свідомість;

– процес формування естетичної свідомості особистості частково повторює процес її формування в історії людства. Цим зумовлюється й структура поняття;

– від інших форм духовного життя естетична свідомість відрізняється тим, що базується на особливого роду ставленні людини до світу, в якому переважає емоційне начало. В цьому походженні особливості естетичної свідомості;

– видові особливості естетичної свідомості визначаються єдністю структури її форм.

Естетичну компетентність розглядаємо як інтегроване особистісне утворення майбутніх педагогів, що проявляється в їхніх інтересах, потребах, ідеалах, почуттях, здатності сприймати, інтерпретувати, оцінювати й усвідомлювати прекрасне у повсякденному житті, мистецтві, природі, в умінні використовувати отриманий досвід у власній творчій професійній діяльності, опануванні теорією та практикою формування готовності до естетичної діяльності й естетичного сприймання навколишньої дійсності.

Структура естетичної компетентності майбутніх педагогів містить ґрунтовні теоретичні знання в галузі мистецтва, вмінь і

навичок, що забезпечують практичний складник їхньої професійної діяльності, сформованість особистісних і професійно важливих якостей, які зумовлюють компетентне виконання діяльності.

Зміст естетичної компетентності майбутніх педагогів передбачає формування професійних якостей, ключовими елементами яких є освіченість у сфері естетичного, мистецтва, творче мислення й світоглядні настанови. Вона забезпечує не лише належне засвоєння певного змісту й формування відповідних знань, умінь і навичок у майбутніх педагогів, а насамперед розвиток їхньої творчої індивідуальності, моральної свідомості та становлення готовності здійснювати професійну діяльність на високому рівні. Це означає, що така компетентність має забезпечувати насамперед реалізацію провідної мети освіти – формувати креативну особистість.

Виділяємо такі різновиди естетичної діяльності:

– організація естетичного середовища, в якому знаходиться особистість;

– конкретна творча діяльність у галузі мистецтва;

– пропаганда мистецтва та естетичних ідеалів;

– естетична виразність в освітній, виробничій та побутовій діяльності;

– виявлення естетичної культури у взаєминах із людьми [46].

Виходячи з концепції креативності Дж. Гілфорда [47] й Е. Торренса [49], вважаємо, що естетична компетентність педагогів має передбачати їхню здатність і готовність до виявлення проблем, акумулювання творчих ідей, гнучкого реагування на різні професійні обставини; до прояву оригінальних художніх знань; удосконалення естетичних завдань; збагачення власного досвіду.

Загалом естетичну компетентність варто вважати проєкцією рівня опанування естетичної культури.

Формування естетичної компетентності – це цілеспрямований процес творення творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне в житті та мистецтві й діяти за законами краси.

Формування естетичної компетентності особистості підпорядковується тим закономірностям, що й процес виховання загалом. Відповідно до цих закономірностей зміст і спрямованість естетичного розвитку особистості залежать від: природних, географічних умов, у яких відбувається виховання, становлення; соціальних умов; естетичних цінностей, що були набуті попередніми поколіннями та створені сучасниками [2].

Процес формування естетичної компетентності майбутніх педагогів пов'язаний із цілеспрямованою педагогічною діяльністю та потребує спеціальної підготовки майбутніх педагогів, закладів вищої освіти на основі скоординованих дій усього професорсько-викладацького колективу.

Професійна діяльність у закладі вищої освіти із формування естетичної компетентності має свою специфіку, зокрема:

1. Об'єкти освітньої діяльності – здобувачі вищої освіти є одночасно й суб'єктами освітнього-пізнавального процесу.

1. Наявність певних творчих та інтелектуальних сил і здібностей педагога, а також організаторських здібностей.

2. Своєрідність використання засобів праці викладача, значна частина яких – духовні.

3. Взаємозв'язок між трьома підсистемами педагогічної діяльності: сукупності інтелектуальних і фізичних сил педагога, певних даних об'єкта діяльності, засобів і структури діяльності.

Варто зазначити, що професорсько-викладацький склад закладу вищої освіти має право:

– вільно вибирати форми, методи, засоби навчання або наукової діяльності, проявляти педагогічну та наукову ініціативу;

– здійснювати індивідуальну педагогічну й наукову діяльність;

– отримувати всю інформацію, навчально-методичні й інші матеріали, які розробляють та використовують в університеті (інституті);

– брати участь у громадському самоврядуванні, виборах керівних органів закладів вищої освіти та їхніх структурних підрозділів;

– користуватися всіма видами послуг, які надає заклад вищої освіти своїм працівникам, одержувати матеріальну допомогу; сприяти в оперативному й ефективному вирішенні навчально-методичних, науково-дослідних і виробничих проблем;

– захищати професійну честь, гідність.

Освітня діяльність у закладі вищої освіти спрямована на організацію освітнього процесу відповідно до вимог та потреб суспільства. Для освітнього процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання освітнього й науково-дослідного аспектів, підвищення активності та значущості самостійної роботи здобувачів вищої освіти, поєднання теоретичної та практичної складників у навчанні й вихованні. Викладач визначає мету й завдання виховання, обмірковує зміст процесу виховання, сучасні форми та методи, які сприяють активізації освітньо-виховної діяльності майбутніх педагогів; формує творчі, мистецькі колективи здобувачів вищої освіти; проводить виховну роботу в творчих гуртожитках, організовує разом зі здобувачами творчі вечори; виховує майбутніх педагогів (зокрема естетично) й потребу в них в естетичному самовизначенні.

Завдання професорсько-викладацького складу полягають у створенні в закладі вищої освіти естетичного середовища як комплексу предметних і духовних впливів для формування естетичних почуттів, смаків, світогляду майбутніх педагогів.

Естетичне почуття майбутнього педагога є почуттям його насолоди від сприйняття прекрасного насправді й через твори мистецтва зокрема.

Естетичні почуття – це відчуття краси в явищах природи, праці, гармонії барв, звуків, рухів і форм. Не тільки в мисленні, а й почуттями, особистість утворює себе в предметному світі.

Залежно від рівня загальної та мистецької культури, люди по-різному відгукуються на красу. Одні глибоко переживають гармонійно зображені ритм і риму, переходи та взаємопереходи між кольорами, звуками, формами та рухами, інші не відчувають цієї гармонії й захоплюються різкими звуками, безладними рухами, випадковими поєднаннями кольорів.

Естетичні почуття тісно пов'язані з моральними. Вони надихають особистість високими прагненнями, втримують від негативних учинків. Отже, естетичні почуття є істотними чинниками у формуванні морального обличчя людини.

Вищі рівні розвитку естетичного почуття виявляються у відчуттях високого, піднесеного, трагічного, комічного, гумору. Ці різновиди органічно пов'язані з моральними почуттями і є важливим засобом їхнього формування.

Естетичний смак – здатність майбутнього педагога правильно оцінювати прекрасне, відокремлювати справді гарне від неестетичного; хист до індивідуального добору естетичних цінностей, саморозвитку, самоформування. Естетичний смак виступає як мірило соціалізації людини, прийняття чи відторгнення нею певних культурних ідеалів і цінностей, котрі пропонує життя. Він поєднує й зовнішні, й внутрішні чинники соціокультурного буття людини. Зовні естетичний смак може проявлятися і в обізнаності людини в культурному житті суспільства, і як уміння вдягатися згідно з модою, причому в сутнісному плані мова йде про той особистісний вибір, який і формує індивідуальний естетичний смак.

Смак ґрунтується на почутті красивого та витонченого. Завдяки цим почуттям майбутній педагог, дотримуючись певних правил, пізнає властивості предметів, явищ і вчиться їх розпізнавати. Смак будь-якої людини можна поділити на два види: схильності й прагнення. Хороший може дати оцінку будь-якій речі та явищу на основі знання їхньої справжньої цінності. Не існує універсального критерію, коли йдеться про смак, оскільки він віддзеркалює приватні, як правило, випадкові, еґоїстичні інтереси особистості [12, с. 246-247].

Французький естетик Ш. Батте вважав, що естетичний смак є почуттям, притаманним людині від природи. Воно виникає в процесі пізнання її душею явищ навколишнього світу. Смак – здатність особистості сприймати хороше, погане, пречудове та посереднє та відрізнити їх один від одного. Завдяки естетичному смаку особистість здатна оцінити відповідність реального ідеальному. Ш. Батте зазначав, що смак може бути хорошим або поганим, правильним або неправильним. Тому його, стверджував філософ, потрібно виховувати відповідно до

усталених загальнолюдських цінностей, аби мати стійкі та правильні критерії для оцінки явищ навколишньої дійсності. Людині варто поглиблювати, розвивати, загострювати за допомогою спостережень, порівнянь і роздумів свій естетичний смак [12, с. 383-385].

На переконання французького філософа К. Гельвеція, естетичний смак – це знання того, що заслуговує на повагу всіх людей. Він був переконаний, що смак є індивідуальним явищем, і універсального смаку не існує [8, с. 520-521]. Своєю чергою Ж.-Ж. Руссо вважав естетичний смак здатністю на рівні інстинкту судити про те, що подобається або не подобається людині [12, с. 407, 408]. Він виділив такі критерії прояву хорошого естетичного смаку при оцінці предметів:

- 1) скромна простота;
- 2) гармонійне співвідношення;
- 3) приємність;
- 4) зручність [29, с. 512].

Естетичний смак є регулятором людської поведінки та діяльності. Рівень його залежить від її чуттєвості особистості [12, с. 408].

На основі аналізу, філософських підходів та переконань можна зробити висновок, що естетичний смак – це здатність особистості, яка ґрунтуючись на власному досвіді та знаннях, може суб'єктивно розрізняти й оцінювати явища об'єктивної дійсності та їхні властивості на основі почуттів, котрі вони в неї породжують, та визначати їхню відповідність ідеалу [22].

Окрім естетичного смаку широко використовується поняття «художній смак». Це явище формується на основі естетичного під впливом взаємодії зі світом мистецтва. Він передбачає наявність спеціальної художньої освіченості, що містить знання змісту та форми мистецьких творів, особливостей засобів виразності, історії розвитку мистецтв і т. ін. Зв'язок художнього смаку з мистецьким світом передбачає різноманітність підходів при аналізі художніх творів, система цінностей в яких змінювалась одночасно з розвитком різних видів мистецтва.

Характерною особливістю естетичного смаку є поєднання об'єктивного та суб'єктивного, що передбачає опис і якостей

об'єкта, котрий підлягає аналізу, й внутрішнього світу того, хто його сприймає. Естетичний смак виступає як специфічна сфера пізнання, своєрідний інтелектуальний процес, що базується на розвиненій людській чуттєвості.

Естетичні та художні смаки є дуже мобільними не лише в межах конкретного суспільства, країни чи культурної доби, а й тоді, коли йдеться про життя однієї людини, смаки якої впродовж існування видозмінюються.

Метою естетичного виховання майбутніх педагогів постає спонукання до творчої діяльності, розвиток креативності, що охоплює водночас і естетичну діяльність особистості, і її участь в естетичному процесі.

Формування естетичних смаків майбутніх педагогів залежить і від умов проживання в гуртожитках (більшість здобувачів вищої освіти живуть у них чотири-п'ять років). Тому треба подбати про елементи естетизації побуту в них, дотримання порядку, охайності й чистоти.

Основним складником естетичного виховання в закладі вищої освіти є формування в майбутніх педагогів естетичної культури – здатності до естетичного освоєння дійсності, повноцінного сприймання, правильного розуміння прекрасного в мистецтві й житті, прагнення й уміння будувати своє життя та діяльність за законами краси. Кінцева мета естетичного виховання – «формування готовності особистості до естетичної діяльності як важливого компонента естетичної культури» [38].

Рівень культури кожного майбутнього педагога значною мірою залежить від виховання у сім'ї. Часто молоді люди не лише не отримують там стимулів власного культурного розвитку, а й набувають досвіду протидії різним впливам культури. Тому завданням закладу вищої освіти є посилення уваги до сім'ї, охоплення її системою естетичного виховання, що дає змогу стабілізувати педагогічний вплив на майбутніх педагогів, розширити базу виховної роботи, підвищити її ефективність [36].

Кінцева мета естетичного виховання виявляється через формування готовності майбутніх педагогів закладів вищої освіти до естетичної діяльності як важливого компонента естетичної культури.

Різновиди естетичної діяльності:

- організація естетичного середовища, в якому знаходиться особистість;
- конкретна творча діяльність у галузі мистецтва;
- пропаганда мистецтва та естетичних ідеалів;
- естетична виразність в освітній, виробничій і побутовій діяльності;
- виявлення естетичної культури у взаєминах із людьми [48].

Таким чином, у підготовці майбутніх педагогів до естетичної діяльності висувають певні вимоги:

- бути всебічно розвинутою та освіченою людиною з високою культурою мислення, здатністю до наукового аналізу та синтезу, широким світоглядом у галузі соціально-гуманітарних і психолого-педагогічних наук;
- мати фундаментальну підготовку з різних фахових дисциплін естетичного циклу, передбачених навчальним планом, використовувати набуті компетентності для розв'язання питань професійної діяльності.

В естетичному вихованні майбутніх педагогів необхідно керуватися такими принципами:

- єдність краси й добра (шлях до прекрасного одночасно є шляхом до добра; навчання прекрасному є одночасно й навчанням добру);
- єдність національного, загальнолюдського (формування національної свідомості, любові до рідної землі, володіння надбаннями світової культури);
- неперервність, спадкоємність (вплив на особистість у позитивному вимірі починався з її народження й продовжувався протягом усього життєвого шляху);
- демократизація й гуманізація (тісна співпраця науково-педагогічних працівників-кураторів і майбутніх педагогів, створення умов для творчості та самореалізації особистості);
- активність, творча самостійність майбутніх педагогів у освітньо-виховному процесі, в художній самодіяльній творчості [38].

Майбутній педагог повинен бути особистістю зі сформованою естетичною культурою як частиною наукового

світогляду й загальної культури людини та відповідати таким вимогам: високі морально-етичні, естетичні якості, почуття любові до України, гордості за її культуру та історію, приналежність до українського народу, поважне й толерантне ставлення до представників інших націй, уміння використовувати здобутий досвід у повсякденній діяльності.

Сферу естетичної свідомості майбутніх педагогів складають естетичні емоції та переживання.

Естетичні емоції – своєрідний психологічний відгук (реакція) на явища навколишнього світу. Вони мінливі, нестійкі та нетривалі. Естетичні переживання – емоційні переживання й осмислення естетичних відносин. Естетичні почуття інтегрують з одного боку естетичні переживання (радість від спілкування, зустріч із красою, хвилювання від сприйняття піднесеного й т. ін.), з іншого – виступають як здатність людини пережити естетичне враження.

Одним зі складників педагогічного процесу в закладі вищої освіти є освітнє середовище, що виступає як комплекс технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, котрі забезпечують організацію життя майбутніх педагогів під час професійної підготовки. Важливо, щоб ці умови задовольняли духовні та соціальні запити учасників освітнього процесу – пізнавальні, естетичні, загальнокультурні та потреби у спілкуванні з іншими людьми й т. ін.

Естетичне виховання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти набуває реалізації у спектрі спрямованих на формування предметних компетенцій завдань:

- чуттєво-емоційного сприйняття, вміння відчувати й бачити навколишній світ, виявляти пізнавальну активність;
- розвитку асоціативно-образного мислення;
- вияву й розвитку фантазії, уяви;
- розвитку поняттєво-логічного мислення;
- уміння визначати мету, способи й організацію її досягнення;
- вияву здатності до самоаналізу та самооцінювання;
- прищеплення здатності до розуміння мови мистецтва як форми міжособистісного спілкування;

- плекання здатності до розуміння почуттів інших людей, різноманіття творчих виявів, бачень дійсності;
- сприйняття цілісної картини світу, здатності цінувати національну самобутність і культурну спадщину України;
- відкриття, творче вираження себе, визначення власного місця у світі, а також усвідомлення неповторності й унікальності людини.

До найважливіших завдань естетичного виховання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти належить допомога у створенні індивідуального стилю життя, діяльності та спілкування. Для виконання останнього викладач повинен опанувати окремі методики психодіагностування, а також озброїти майбутніх педагогів засобами самопізнання. Важливе значення має знання психологічних і психофізіологічних особливостей майбутніх педагогів, зумовлених їхнім соціальним статусом, віком і характером основної діяльності.

Велика роль в естетичному вихованні майбутніх педагогів належить творчим клубам, студіям, музеям, художнім виставкам, які функціонують у закладах вищої освіти тощо.

Вищевикладене сприяє формуванню засадничих вимог до організації естетичного виховання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти:

1) формування особистості майбутніх педагогів у системі освітнього середовища закладу вищої освіти (реалізація чого вимагає створення умов для вільного саморозвитку здобувачів вищої освіти);

1) максимальне розкриття кола вибору шляхів самореалізації, самоактуалізації майбутніх педагогів;

2) забезпечення співпраці педагога та здобувачів вищої освіти, дотримання принципів педагогіки співробітництва, максимальне стимулювання самостійності в навчанні та його індивідуалізація;

3) розвиток індивідуальних естетичних почуттів майбутніх педагогів (без індивідуальних особистих почуттів немає естетичної культури).

Формування естетичної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти містить такі компоненти:

– відповідність зовнішнього вигляду майбутніх педагогів естетичним і моральним нормам поведінки (зовнішній вигляд викладача й здобувачів вищої освіти має бути естетично виразним, виявляти вишуканий естетичний смак, почуття міри та професійної гідності);

– естетизація приміщень закладу вищої освіти (естетичне оформлення аудиторій, залів, коридорів, лабораторних кабінетів, кімнат у гуртожитках тощо);

– створення естетичної атмосфери освітнього процесу закладу вищої освіти та викладання навчальних предметів, курсів для майбутніх педагогів;

– дотримання норм естетичної поведінки у взаємостосунках членів професорсько-викладацького складу всього закладу, колективів кафедр, а також груп здобувачів вищої освіти;

– забезпечення естетики у взаєминах майбутніх педагогів і викладацького колективу закладу вищої освіти.

З огляду на це сучасний стан підготовки майбутніх педагогів у галузі естетичного виховання передбачає:

1) формування естетичної культури як нагальної потреби суспільства;

2) упровадження концепції гуманізації та гуманітаризації освіти України, що потребує зростання ролі естетичного виховання на основі кращих національних традицій;

3) становлення й розвиток естетичної вихованості, творчого потенціалу та педагогічної майстерності;

4) поширення естетичної спрямованості на всі сфери діяльності майбутнього педагога;

5) дослідження та застосування здобутків світового досвіду естетичного виховання майбутніх педагогів для їхньої інтеграції в національну освіту української держави.

Завдання естетичного виховання майбутніх педагогів у сучасних закладах вищої освіти:

– створення відповідних умов для зростання статусу й уваги до естетичного виховання;

– розробка програм і методичних рекомендацій щодо естетичного виховання здобувачів вищої освіти з урахуванням специфіки майбутнього працевлаштування;

– гармонізація творчих зусиль провідних спеціалістів закладу вищої освіти, зокрема науковців, педагогів, психологів, митців;

– організація творчої діяльності у позааудиторний час (ансамблі, творчі об'єднання, різноманітні гуртки); самовиховання здобувачів вищої освіти в естетичній сфері.

Основні естетичні компоненти, які лежать в основі реалізації естетичного виховання в освітньому процесі закладу вищої освіти: естетична спрямованість взаємодії викладача та здобувача вищої освіти – майбутнього педагога, повне порозуміння та естетичні співпереживання під час занять; естетичний світ, загальна культура, інтелектуальність викладача закладу вищої освіти й майбутнього педагога; естетичні аспекти змісту освіти, котрі потребують естетичного сприймання на аксіологічних і гедоністичних основах як естетичної цінності; краса педагогічної дії (І. Зазюн); освітній процес має дію художнього образу, твору мистецтва (Д. Каган); емоційна насиченість, витонченість, естетична виразність викладу матеріалу; культура думки та краси слова; мажорна, поетична тональність освітнього процесу; образність мислення, постійне спілкування з мистецтвом як засобом пізнання та естетичних переживань [42].

У сучасних закладах вищої освіти естетичне виховання майбутніх педагогів здійснюється й в аудиторний, і в позааудиторний (вільний від навчання) час.

Естетичне виховання студентів у позааудиторний час представлено організацією групових, колективних робіт, художньо-естетичних заходів здобувачів вищої освіти під керівництвом або за участю кураторів, професорсько-викладацького складу випускових кафедр закладів вищої освіти, деканатів (організація екскурсій до музеїв, художніх майстерень; відвідування театральних вистав, концертів тощо), керівників художніх гуртків закладів вищої освіти (заняття в гуртках художньо-естетичного профілю, художньо-творчих колективах) тощо.

В естетичному вихованні майбутнього педагога значна роль належить інституту кураторства. Саме від професійних, особистісних, організаційних якостей куратора залежить творче,

особистісне та професійне становлення здобувачів вищої освіти, «формування моральної та естетичної культури, утвердження у свідомості принципів загальнолюдської моралі, розвиток зрілих естетичних смаків, потреб та інтересів, вироблення вміння правильно оцінювати й творити добро та красу» [43].

Ефективність естетичного виховання майбутніх педагогів залежить від умілого використання професорсько-викладацьким складом закладу вищої освіти, кураторами різноманітних форм і методів роботи: кураторські години; круглі столи; бесіди; дискусії; диспути; рольові ігри та діалоги; театралізовані вистави, сюжетні композиції; концерти; творчі конкурси; вечори мистецтв; виставки творчих робіт тощо.

Попри широкий діапазон можливих виховних заходів, молодь утрачає інтерес до мистецтва, заповнюючи культурний вакуум ресурсами Інтернет-мережі.

Аудиторний складник естетичного виховання майбутніх педагогів відзначається зорієнтованістю на формування високої естетичної культури, посилення культуротворчого опанування духовно розвинутих форм мистецтва, що концентрують в образно-емоційній формі всі естетичні вияви дійсності, природи, праці, пізнання, людських взаємостосунків.

Вилучення з процесу естетичного виховання майбутніх педагогів аудиторного складника створює своєрідний методологічний розрив, ризики якого полягають у небезпечній відірваності всієї системи позааудиторної виховної роботи від освітнього процесу, а відтак – в об'єктивній неможливості реалізації в повному обсязі необхідного комплексу естетичних компетенцій, притаманних майбутньому педагогу.

Список використаних джерел:

1. Ананьин С. Эстетическое воспитание. *Путь просвещения*. 1922. № 2. С. 89-105.
2. Анучина Л. В., Бурова О. К., Уманець О. В., Шило О. В. *Естетика: навч. посіб. / За ред. Л. В. Анучиної, О. В. Уманець*. Харків: Право, 2010. 232 с.
3. Аристотель. *Сочинения: в 4 т./ред. А.И.Доватур, Ф.Х.Кесиде; примеч. В. В. Библихина*. Москва: Мысль, 1983 Т. 4. 830 с.

4. Березовчук Л. История искусства. Ренессанс. Иллюстрированная энциклопедия. Москва: Издательство АСТ, 2003. 504 с.
5. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Москва: Узд-во АПН РСФСР, 1961. 695 с.
6. Вольтер. Эстетика: Статьи. Письма. Предисловия и рассуждения. М.: Искусство, 1974. 391 с.
7. Выготский Л. С. Психология искусства. 3-е изд. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
8. Гельвеций К. А. Сочинения в 2-х т. М.: Мысль, 1973. Т. 1. 647 с. (Философское наследие).
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
10. Джоза Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посіб. Київ, 1998. 390 с.
11. Иванова Л. А. Педагогическое наследие Н. Д. Леонтовича: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Москва, 1983. 24 с.
12. История эстетики.: в 5 т. Эстетическое учение XVII-XVIII. М.: Искусство, 1964. Т. 2. 836 с. (Памятники мировой эстетической мысли).
13. Іваньо І. В. Філософія і стиль мислення Г. Сковороди. Київ: Наук. думка, 1983. 270 с.
14. Кант И. Антропология в прагматическом отношении. *Сочинение*: в 6 т. М.: Мысль, 1966.
15. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Київ: Рад. шк., 1940. Т. 1. 248 с.
16. Краткий словарь по эстетике. /под ред. М. Ф. Овсянникова М.: Просвещение. 1993. 210 с.
17. Крылова Н. Б., Печко Л. П. Формирование эстетической культуры личности: школа, трудовой коллектив, вуз. Москва: Знание, 1986. 64 с.
18. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Москва: Мысль, 1978. 623 с.
19. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. *Педагогические сочинения*: в 8 т. Москва: Педагогика, 1986. Т. 4. С. 123-203.

20. Мамонтов Я. А. Проблема эстетического воспитания. Москва: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1914. 20 с.
21. Масол Л., Ничкало С., Веселовська Г., Онищенко О. Художня культура України: навчальний посібник. Київ: Вища школа. 2006. 239 с.
22. Піддячий В. М. Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 22 с.
23. Платон. Избранные диалоги / пер. с древнегреч. Москва: Художественная литература, 1965. 442 с. 16.
24. Платон. Сочинения: в 3 т. / перев. с древнегреч.; под общ. ред А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Москва: Мысль, 1970-1972. 17.
25. Проблемы эстетического воспитания: тезисы докладов к 2 симпозиуму молодых ученых (Ноябрь, 1970 р.). Москва, 1970. 267 с. 18.
26. Прокопович Ф. Про риторичне мистецтво. Різні ситуації: в 3 т. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 1. 511 с. 19.
27. Рождественский Б. П. Эстетика в школе. Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. 242 с.
28. Рудницька О. Професійна освіта і мистецтво (традиції, пошуки, перспективи). *Мистецтво та освіта*. 1996. № 1. С. 39-44.
29. Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза; пер. с франц. М.: Худож. л-ра, 1968. 774 с.
30. Сотська Г. І. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 196 с.
31. Стеценко К. Г. Спогади, листи, матеріали. Київ: Музична Україна, 1981. 480 с.
32. Сухомлинський В. О. Проблеми всебічного розвитку особистості. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1976. Т. 1. С. 5-202.
33. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 3. С. 9-278.
34. Ушинский К. Д. Вопросы воспитания. *Избранные педагогические произведения*: в 2 т. Москва: Учпедгиз, 1953. Т. 1. 638 с.

35. Философская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. Москва: Сов. энцикл., 1970. Т. 5. 740 с.
36. Фіцула М. М. Педагогіка. К.: Академія, 2009. 512 с.
37. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. М.: Народное образование. 1996. 84 с.
38. Шарата Н. Художньо-естетичне виховання студентської молоді Миколаївського національного аграрного університету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського* – 2018. № 1. Педагогічні науки. С. 398-402.
39. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Москва: Педагогика, 1975. 200 с.
40. Шацкий С. Т. Советская школа, её теория и практика *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 179-190.
41. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособ. Киев: Радянська школа, 1985. 144 с.
42. Шевченко Г. П. Розвиток естетичного виховання у вищих навчальних закладах України на сучасному етапі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2010. Вип. 7. Серія: Педагогічні науки. С. 9-13.
43. Церклевич В., Кирилюк Ю. на допомогу куратору академічної групи: інф.-метод. посіб. Хмельницький: ХКТЕІ, 2015. 112 с.
44. Шестаков В. П. Проблемы эстетического воспитания. Очерки истории. Москва: Высшая шк., 1962. 120 с.
45. Шиллер Ф. П. Письма об эстетическом воспитании человека. *Собрание сочинений*: в 7 т. / пер. с нем.; под общ. ред. Н. И. Вильмонта, Р. М. Тамарина. Москва: Госполитиздат, 1957. Т. 6. С. 252-358.
46. Эстетика: Учебное пособие / под ред. проф. В. А. Лозового. Сумы: Издательство «Университетская книга», 1999. 302 с.
47. Guilford J. P. Transformation abilities or functions. *Journal of Creative Behavior*. 1983. P. 17-75.
48. Sharata, N., & Kedis, O. Khudozhno-estetychne vykhovannia studentskoi molodi mykolaivskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu [Art-Aesthetic Upbringing of Student Youth of Mykolaiv National Agricultural University]. *Naukovyi visnyk MDU*

imeni V. O. Sukhomlynskoho. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi. Series: Pedagogical Sciences, 2018. 1 (60), 398-402.
49. Torrance E. P. *Why Fly? A Philosophy of Creativity.* Norwood: Ablex, 1995. 278 p.

Наукове видання

**Професійна підготовка майбутніх педагогів:
теоретико-прикладні аспекти**

Монографія

**За науковою редакцією
доктора педагогічних наук, професора
Руслани Леонідівни Сойчук**

Підписано до друку 31.08.2021 р.
Формат 60х34х16 . Папір офісний.
Гарнітура Times New Romans.
Ум. друк. арк. 12,1.
Тираж 300 прим.

Видавець: Олег Зень
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.
вул. Кн.Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,
068 025 067 4, olegzen@ukr.net

Друк: кафедра педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти РДГУ
вул. Пластова, 31, м. Рівне, 33000
тел. 0-362-62-00-84