

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

ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Рівне
2023

УДК 37.091:316.422
О-72

Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 6 від 25 травня 2023 р.)

Рецензенти:

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

О. О. Красовська, доктор педагогічних наук, професор.

Авторський колектив: Дейнега О. В., Дейнега І. О. (р. 1), Сойчук Р. Л. (р. 2), Яремович М. А. (р. 3), Глінчук Ю. О. (р. 4), Акімов В. Ю. (р. 5), Журба К. О. (р. 6), Грицай Н. Б. (р. 7), Яковишина Т. В. (р. 8), Лісова С. В. (р. 9), Третяк О. М. (р. 10), Боровець О. В. (р. 11), Синьчук О. М. (р. 12).

Освіта в умовах реформування: теорія і практика: монографія / Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л., Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю., Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В., Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В., Синьчук О. М.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне : О. Зень, 2023. 354 с.

ISBN 978-617-601-425-6

У монографії представлено теоретичні та практичні аспекти дискурсу реформування освітньої системи України. Означену поліаспектність спроектовано на коло наукових проблем, пов'язаних із трансформаціями в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки, вихованням дітей і молоді в цифровому світі, формуванням національної та громадянської солідарності як особливих складників професійної підготовки майбутніх учителів, специфікою організації освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з плекання професійної ідентичності майбутнього вчителя, зокрема безпековим складником розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів і створення інформаційно безпечного й інклюзивного освітньо-виховного середовища закладу освіти, застосуванням інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, набуттям професійної компетентності майбутніх педагогів і розвитком обдарованості, різновекторністю такої в закладах вищої освіти за умов європейського простору освіти.

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 37.091:316.422

© Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л.,
Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю.,
Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В.,
Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В.,
Синьчук О. М., 2023

ISBN 978-617-601-425-6

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Реалії та трансформації в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки	6
РОЗДІЛ 2. Методологічні підходи до формування національної солідарності в майбутніх учителів	27
РОЗДІЛ 3. Сутнісна характеристика громадянської солідарності як особливого складника професійної підготовки майбутніх учителів	66
РОЗДІЛ 4. Безпековий складник у розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів	88
РОЗДІЛ 5. Наукова інтерпретація концепту «інформаційне насильство в освітньому середовищі закладу вищої освіти»	101
РОЗДІЛ 6. Виховання дітей і молоді в цифровому світі	116
РОЗДІЛ 7. Різнобічне виховання учнівської молоді в позакласній роботі з природничих предметів	135
РОЗДІЛ 8. Теоретичні засади розвитку проблеми обдарованості	148
8.1. Ретроспективний аналіз сутності поняття «обдарованість»	148
8.2. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості в учнів початкової школи	162
8.3. Зміст підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми	173
РОЗДІЛ 9. Організація освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з формування професійної ідентичності вчителя	188
РОЗДІЛ 10. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів	223
РОЗДІЛ 11. Застосування методу портфоліо в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів	273
РОЗДІЛ 12. Інноваційна методика ТАН-Содерберг у навчанні учнів із порушенням інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому просторі початкової школи	312

РОЗДІЛ 9
ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

С. В. ЛІСОВА

Реформування національних систем освіти в багатьох країнах детерміноване, серед іншого, визнанням сфери навчання цариною продуктивних інвестицій. Пошуки нових підходів до її фінансування в епоху масової освіти, наближення до ринку праці й інші питання активно обговорює громадськість усього світу.

Світова криза освіти наприкінці ХХ ст. є доконаним фактом. Процеси реформування освітнього поля охопили більшість високорозвинених країн.

Концептуальна мета реформування національних систем освіти пов'язана зі створенням в індустріальну еру освітнього суспільства, де сім'я, школа, соціальні й державні структури об'єднали зусилля задля поширення знань і на цій основі сприяли організації неперервного навчання.

Попри те, що тенденції розвитку соціуму, зокрема й в освітній галузі, однакові, способи їхньої реалізації в різних країнах відмінні. Зрозуміло, кожна з держав бере до уваги об'єктивні вимоги суспільства, кожна з них іде своїм шляхом, орієнтуючись і на загальну тенденцію глобалізації та інтеграції [3, с. 45].

Особливість глобалізації й інтеграції освітнього простору складає те, що на відміну, наприклад, від товарних потоків, які проходять через митниці, обмін у світовій інформаційній мережі не може бути повністю контрольований у разі перетину міждержавних кордонів. Якщо початкова стадія розвитку інформаційного суспільства відзначалася побудовою

національних інформаційних освітніх просторів, то зараз ми спостерігаємо їхню інтеграцію в єдине світове інформаційне освітнє поле [3].

Молодь сьогодні менше переймається національними розходженнями, а більше – надбанням кваліфікації, що відкриває доступ до ринку праці та має міжнародне визнання.

Одним з основних факторів інтенсивного переходу України до соціально зорієнтованої ринкової економіки виступає підвищення освітнього рівня населення й тієї його частини, що надає освітні послуги.

Серед кадрів із вищою освітою викладачі – відповідальні за якість освітнього процесу та підготовку конкурентоздатних фахівців для всіх галузей економіки – за чисельністю та значущістю займають панівне становище.

Для реформування системи освіти безсумнівно значущими є питання напрацювання новозаведених механізмів її розвитку й управління інноваційними процесами [4].

Реалізація завдання реформування освіти прикметна ще й тим, що остання виконує в суспільстві специфічну функцію – обслуговує потреби інших галузей (наприклад, задовольняє потреби в освоєнні інноваційних механізмів розвитку виробництва) та водночас постає фактором його розвитку, створюючи феномен випереджувального зростання кадрового потенціалу.

Освіта буде або чинником застою, або стимулом економічного піднесення і підвищення добробуту, конкурентоспроможності та національної безпеки країни. У відірваності від потреб держави освітньої галузі й полягає проблема, яку покликане розв'язати її реформування [4].

Освіта сьогодення унеможлиблює її поступ і виконання центрального завдання реформ – забезпечити сучасну якість, вибудувати ефективну освітньо-виховну систему, відповідну запитам нинішнього життя та вимогам становлення особистості, суспільства, держави.

За теперішніх умов творення української освіти нагально потрібно зрозуміти, як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки саме вчитель – найважливіший суб'єкт прогресивних трансформацій в освіті, без активної участі якого останніх не досягнути [9].

Вищевикладене увиразнює вагомість формування змісту професійної підготовки педагогів до виконання завдань надання якісної освіти, а відтак зумовлює доцільність установа спектра змін професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, а також особливостей підвищення їхньої кваліфікації.

На сьогодні якість освіти осмислюють здебільшого у двох аспектах:

- практичному – як задоволення запитів та очікувань;
- технічному – як характер об'єкта або явища, тобто повний набір реалізованих характеристик рівня та їхнє значення, пов'язане із запитом й очікуваннями [2].

До кінця тисячоліття якість освіти розглядали крізь призму таких понять, як: доступність та ефективність. На досягнення названих цілей орієнтовані програми розвитку освіти ЮНЕСКО, Європейської спільноти, багатьох національних систем освіти [13; 14].

Серед документів ЮНЕСКО одне з перших на часі визначень якості освіти містить доповідь Міжнародної комісії з розвитку освіти «Учитися жити: Світ освіти сьогодні й завтра (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)». Комісія проголосила пріоритетною метою соціального розвитку викорінювання нерівності та становлення демократичного суспільства на принципах справедливості, а в доповіді наголосила, що «мету і зміст освіти варто переглянути для забезпечення нової якості суспільства й нової якості демократії». Нові на той період поняття «освіти впродовж усього життя, або безперервної освіти (life long learning)» і «відповідність викликам часу (relevance)» фігурували як особливо вагомі. Автори доповіді акцентували на значенні науки й

технології, а також стверджували, що поліпшення якості навчання припускають лише ті освітні системи, які створюють можливості для пізнання принципів наукового розвитку та загального прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання [8; 14].

Приблизно за два десятиліття потому ЮНЕСКО представила доповідь «Освіта: Прихований скарб (Learning: The Treasure Within)» Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, де йшлося про чотири підстави безперервного здобуття знань. Такими є:

- учитися пізнавати, що означає щоденне конструювання учнями власних знань із зовнішніх (інформація) та внутрішніх (досвід, мотиви, цінності) елементів;

- учитися робити, що передбачає практичне застосування вивченого;

- учитися жити разом, що характеризує прагнення до життя, вільного від будь-якої дискримінації, коли в кожного є рівна з іншими можливість власного зростання, розвитку своєї сім'ї та місцевої спільноти;

- учитися бути, що виокремлює вміння, потрібні кожній людині для повного вияву власного потенціалу.

Прерогативу такого бачення освіти складає інтегрований підхід до шкільного навчання й, відтак, розуміння якості навчання [14].

Питанням якості освіти присвячена й велика програма ЮНЕСКО «Освіта для всіх». До кінця XX століття загальноосвітнім завданням цього документа було забезпечення доступу до освіти, чому відповідала спостережувана в країнах світу природна орієнтація на кількісні аспекти освітньої політики. Декларація конференції «Освіта для всіх», що відбулася в Дакарі 2000 року, чітко визначила якість освітнього процесу найважливішим чинником залучення дітей до нього; обґрунтовувала твердження, що проблем із відвідуванням школи й відсіванням не виникає, якщо учнів добре навчають і вони досягають освітніх успіхів; висвітлювала нові аспекти якості освіти, зокрема наголошувала на цінності

не тільки її результату, а й забезпечення високого рівня процесу навчання і виховання, створення адекватних умов для отримання якісного результату [8; 14].

Описане вище розкриває зміщення фокусу в баченні рівня освіти: якщо традиційний підхід до навчання пов'язував низькі результати освітньо-виховного процесу з низькими здібностями школярів чи їхньою низькою мотивацією, то новий – зі створенням педагогічних умов для вибору кожною дитиною свого шляху в освіті.

Навчання сприяє не тільки набуттю компетентностей, а й розвитку в дитини емоційної сфери, творчих здібностей, формуванню цінностей і стосунків, потрібних для активного та відповідального громадянина держави.

Якість освіти як пріоритет професійно-педагогічної підготовки

Нині немає загальноприйнятої позиції у трактуванні якості освіти, однак ЮНЕСКО на підставі результатів міжнародних досліджень у галузі якості освіти, зокрема дослідницької програми «Освіта для всіх» [1], визначає перспективним опис і підвищення її рівня, апелюючи до характеристик:

- 1) вихованців (їхнього здоров'я, мотивації до освітньо-виховного процесу й, безумовно, результатів навчання);
- 2) процесів (із застосуванням компетентними вчителями технологій активного навчання);
- 3) змісту (адекватних навчальних планів і програм);
- 4) систем (управління та відповідного розподілу й використання ресурсів).

Коли йдеться про зміст якості навчання і виховання, насамперед потрібно визначити мету й завдання останніх [5].

Шкільна освіта передбачає успішне опанування учнем різних предметів, серед яких: читання й письмо рідною мовою, основні розділи

математики, основи природознавства, здорового способу життя та фізичної культури, суспільні дисципліни, технології, мистецтво.

Проблема індивідуального розвитку в процесі навчання – фундаментальна частина будь-якої дидактики. Педагоги посилаються на той або той аспект цієї проблеми щораз, коли говорять про розвиток навичок читання й мовлення, формування толерантного ставлення до інших людей, розширення та поглиблення знань і уявлень про навколишній світ, вироблення різноманітних умінь і здібностей виконувати складні завдання. У педагогіці розвиток асоціюють зі словами «краще», «глибше», «вище» й «більше», котрі вказують напрям зростання учнів у тій або тій сфері навчання [9, с. 89].

Навчальні програми в шкільній освіті складають з орієнтацією на різнобічний розвиток учнів. Шкільні програми, принаймні ті з них, які охоплюють період обов'язкового навчання, спрямовані на прищеплення вмінь і навичок у різних сферах освіти: мовах (рідній та іноземній), математиці, фізичному вихованні, музиці й малюванні. З огляду на це різнобічна освіта означає, що учень успішно опановує різноманітні предмети, зокрема читання й письмо рідною мовою, основні розділи математики, основи природознавства, здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, техніку, мистецтво [6].

Однак сьогодні проблеми шкільної освіти не обмежуються тільки набуттям знань, умінь і навичок. Школи вбачають своє завдання й у тому, щоби забезпечувати розвиток особистісних і соціальних умінь – лідерства, здатності працювати в колективі, впевненості в собі, емпатії, внутрішньої мотивації й особистісної незалежності. Тому всі аспекти розвитку школяра не зводяться до засвоєння конкретних знань і навичок, а полягають у формуванні загальних соціальних умінь та якостей, необхідних для розвитку його особистості загалом [6].

У проекції тенденцій розвитку сучасного суспільства, вимог до людини інформаційного соціуму стосовно формулювання цілей, а відтак і

результатів освіти інформаційне суспільство потребує випускників школи, здатних:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, вміло застосовуючи їх на практиці для розв'язання різноманітних проблем, які виникають, щоби протягом усього життя мати змогу знайти в ньому своє місце;

- самостійно, критично мислити, вміти бачити утворені в реальній дійсності проблеми й шукати шляхи раціонального їх розв'язання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де та як саме знання, що їх здобувають, можна застосовувати в навколишній дійсності; генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (вміти збирати потрібні для розв'язання певної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, приходити до аргументованих висновків, оперувати ними для виявлення та розв'язання нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, вміти працювати спільно в різноманітних галузях, будь-яких становищах, запобігаючи або виходячи з усіх конфліктних ситуацій;

- самостійно трудитися над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня [6].

Особливі умови та вимоги до діяльності вчителя передусім дотичні до потреб досягнення нової якості освіти, що своєю чергою визначається тим, наскільки отримана освіта забезпечує випускникові школи успішну життєдіяльність в умовах мінливості розвитку сучасного суспільства [6].

Вищевикладене увиразнює доцільність реалізації суб'єктного підходу до навчання та виховання, забезпечення безумовного права кожної дитини активно обирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. Йдеться також про істотні зміни ролі вчителя: від трансляції знань і

способів діяльності він повинен переходити до проектування індивідуального маршруту інтелектуального й особистісного розвитку кожного школяра та педагогічної підтримки просування учнів за індивідуальним освітнім маршрутом [3; 4].

Закордонний досвід професійно-педагогічної підготовки

У міжнародній практиці освіти професійну діяльність педагога оцінюють насамперед у розрізі оцінювання продемонстрованих учнями результатів, тобто в очевидному зв'язку з розкриттям освітньої якості. Під час оцінювання якості освіти варто брати до уваги, що на результати останньої можуть впливати такі фактори, як:

- відмінності здобувачів;
- властивості соціокультурного середовища;
- матеріальне забезпечення освіти;
- своєрідність педагогічного процесу;
- особливості результатів [3].

У контексті ознак педагогічного процесу в освітній установі постає безумовною детермінованість його ефективності матеріальним забезпеченням освіти або контекстними факторами (наприклад, соціокультурною ситуацією в країні чи регіоні, розташуванням конкретної школи тощо). Саме у процесі навчання стає зрозумілим вплив стандартів на розвиток особистості, вимальовується, як саме спрацьовують технології та методи навчання й виховання, що їх запровадив педагог, чи демонструють мотивацію здобувачів до навчання й уміння вчитися [2].

З'ясуємо, як саме сучасне бачення якості освіти відбивається на професійно-педагогічній діяльності вчителя та як він засобами власної діяльності забезпечує досягнення нової якості освіти для всіх.

У документах Спеціальної міжнародної конференції з питань освіти, що відбулася на 35-й сесії ЮНЕСКО, йдеться про неможливість забезпечення майбутнього вчителя знаннями й уміннями, достатніми для

всієї його професійної діяльності. Це зумовлено постійним відновленням, розвитком загальних і педагогічних знань, поступовими змінами в педагогічних системах, а також зростанням творчого виміру педагогічної діяльності. Тому первинну підготовку до професії варто розглядати у процесі неперервної педагогічної освіти вчителів як першу фундаментальну стадію [3, с. 110].

На сучасному етапі концепцію неперервної педагогічної освіти у світі окреслює низка тез. Представимо їх.

- Початкову фундаментальну педагогічну освіту забезпечують педагогічні коледжі, інститути або університети на тлі притаманної всім країнам тенденції до переходу до університетської педагогічної освіти.

- Період адаптації та становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідченіших педагогів школи отримав у Великій Британії назву «тьюторинг» (один рік), у США – «менторинг» (від одного до трьох років).

- Підвищення кваліфікації вчителів, які працюють (а також педагогів, які призупинили на певний час професійну діяльність і знову розпочинають роботу в школі), проходить на довгострокових і короткострокових курсах, організованих у ЗВО, спеціальних установах підвищення (або вдосконалення) кваліфікації, вчительських центрах і школах (останній тип підвищення кваліфікації дуже поширений у Великій Британії та США).

- Самоосвіта вчителів охоплює роботу в бібліотеках, консультації в досвідченіших учителів і провідних викладачів ЗВО, обмін думками на різних педагогічних нарадах, семінарах, конференціях з обміну досвідом і новітніми методиками й досягненнями в педагогічній науці. «Підвищення кваліфікації у процесі самоосвіти не вимагає державних витрат, але підходить лише тим, у кого є висока мотивація до навчання. Таку мотивацію забезпечує введення професійних «сходів» [11; 12]. Чим вищим

є професійний рівень діяльності педагогів, тим вищим рівень заробітної платні (такі розходження іноді досить значні).

Попри специфіку навчання в школі та вступ до педагогічних закладів вищої освіти України, Великої Британії та США, профорієнтаційну роботу в названих країнах здійснюють за однаковими принципами, а до абітурієнтів і студентів висувають аналогічні критерії та вимоги [2]. Заслуговує на особливу увагу експериментальна модель педагогічної орієнтації в педагогічних закладах вищої освіти Великої Британії.

Усіх здобувачів освіти відразу після вступу до коледжу обов'язково прикріплюють до однієї зі шкіл за контрактом. Види діяльності, до яких залучають здобувачів, можуть бути різними – від функцій допоміжного персоналу до помічника вчителя та безпосередньо вчителя. Власне зв'язок студента зі школою допомагає йому знайти місце в шкільному житті, звикнути до тієї атмосфери, в якій доведеться працювати, дає змогу спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їхньої поведінки та поєднати теоретичні знання, отримані в коледжі, з практичними навичками, набутими в ньому ж. На початковому рівні в основі змісту підвищення кваліфікації лежать потреби практиканта, що полягають, з одного боку, у виробленні загальних навичок роботи в класі (ефективне використання технічних засобів навчання, методика подання матеріалу, форми контролю знань і т. ін.), а з іншого – забезпеченні інтересів школи, що відбивають її специфіку, тобто реальні умови діяльності, рівень розвитку учнів закладу. Посутніми є й такі фактори, як: політика уряду в освіті, рівень розвитку продуктивних сил у країні, наукові дослідження та відкриття в галузі викладання, педагогіки і психології, соціальні зміни та залучення батьків, уряду і представників громадськості з проблем шкільної освіти.

«Мета професійної підготовки, її результат, свідчать про те, що кожна людина, що опановує професією, зіштовхується з трьома її аспектами – змістовним, особистісним і процесуальним (технологічним)» [11]. У процесі професійної підготовки виконують завдання, пов'язані з

визначенням того, що повинен знати фахівець відповідно до кола його обов'язків; як ці знання він буде застосовувати у своїй професійній діяльності; які якості особистості мусить демонструвати, щоби знання й уміння давали максимальний результат.

З огляду на зазначені три аспекти професійно-педагогічна підготовка має містити те загальне, що характерне для діяльності всіх учителів (незважаючи на профіль), і частку, що відображає особливості предметника. За умови єдності та взаємодетермінованості трьох аспектів професійної підготовки можливе досягнення її високого рівня. Однак відоме з практики недосягнення останнього залишає проблеми ефективної підготовки вчителів у фокусі пильної уваги вчених.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя у ЗВО Великої Британії та США є багаторівневою й охоплює ступені бакалавра та магістра. Термін навчання коливається в діапазоні від 4 до 11 років. Більшість педагогів виходить з університетів зі ступенем магістра гуманітарних наук в освіті, або магістра точних наук. У середньому студенти, що одержують ступінь магістра того або того профілю, навчаються 4–5 років. На сучасному етапі для викладання в державних школах Великої Британії на всіх рівнях навчання (класи дошкільної, початкової, зокрема підготовчої й середньої освіти) потрібно мати статус кваліфікованого вчителя [11; 12].

Професійну підготовку майбутніх учителів у ЗВО Великої Британії та США здійснюють за паралельною, послідовною й альтернативною моделями.

Паралельна модель навчання передбачає у Великій Британії три, в США – чотири роки повного навчання вчителів і призводить до здобуття першого ступеня «бакалавра освіти». Таку освіту забезпечують в Україні педагогічні університети й інститути, у Великій Британії – педагогічні коледжі «загального» профілю університетського рівня й коледжі вільних мистецтв, у США – педагогічні коледжі [8, 9]. Втім кількість останніх у

Великій Британії та США стає дедалі меншою. Професійно-педагогічну підготовку за паралельною моделлю починають з першого року навчання та провадять одночасно із загальною та фаховою освітою. Програма паралельної моделі складається з чотирьох основних розділів підготовки майбутнього вчителя, а саме:

а) обов'язкових для всіх студентів загальноосвітніх («базових») курсів;

б) психолого-педагогічного циклу дисциплін, який припускає вивчення в різних комбінаціях загальних основ педагогіки, психології, шкільної гігієни й історії педагогіки з доповненням різними видами педагогічної практики;

в) одного-двох «предметних» курсів, призначених для особистісної освіти студента й обраних зі звичайного циклу шкільних дисциплін (опанування таких предметів вирізняється більшою ґрунтовністю);

г) так званих «професійних» курсів [12].

Серед найбільш значущих проблем професійної підготовки вчителів варто згадати розроблення навчальних планів. Раніше навчальні плани укладали відповідно до технократичного предметно орієнтованого підходу [11]. Вважали, що успішне засвоєння майбутнім фахівцем у процесі навчання певних курсів загальноосвітніх, спеціальних, професійних дисциплін і проходження виробничої практики уможливить набуття ним статусу висококваліфікованого професіонала. Цікаво, що для багатьох країн – США, Великої Британії, Німеччини й інших – властиве переважання практичної підготовки, тоді як, наприклад, для Франції навпаки – теоретичної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО й університетах.

Початок педагогічної кар'єри традиційно сприймають як найвідповідальніший етап професійного становлення вчителів у Великій Британії та США. Про важливість етапу, тривалість якого – від одного до трьох років, і пильну увагу до професійної адаптації молодого педагога дає

підстави стверджувати наявність спеціальних програм із назвами: у Великій Британії – пробний рік і тьюторинг, у США – вчитель першого року й менторинг.

Загальноприйнятими найбільш вагомими цілями наставництва в усіх порівнюваних країнах є формування індивідуального професійного стилю, активності та самостійності. Досягнення цього багато в чому визначає вибір наставника з такими його основними функціями, як: допомога новачкові в оцінюванні своєї діяльності, вдосконалення методів викладання і виховання, складання інструкцій і завдань для учнів [11].

У Великій Британії та США молодий учитель уже після першого року роботи може претендувати на підвищення професійного статусу й заробітної платні за результатами звіту за минулий навчальний рік.

Природа педагогічної праці вимагає постійного руху, творчого пошуку. Значення самоосвіти вчителів особливо зростає сьогодні, в час небаченої інтенсифікації прогресу в усіх сферах виробництва й обслуговування, що породжує втрату відносної стійкості професійних знань і вмінь, їхнє швидке «моральне знецінювання» [12].

Форми педагогічної самоосвіти є різноманітними. Це насамперед: самостійна дослідницька робота з певної тематики за фахом, педагогіки або методики під керівництвом викладачів ЗВО, досвідчених учителів шкільних і міжшкільних методичних об'єднань чи наставників; самостійне вивчення досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду в бібліотеках, на відкритих уроках і заходах досвідчених учителів, творче навчання в школі молодого педагога; участь у методичних і практичних семінарах, конференціях, педагогічних читаннях тощо.

Усі вчителі Великої Британії та США за сприяння уряду зобов'язані брати участь у шкільному навчанні педагогів. Для цього на виконання програми «Гранти допомоги педагогічного навчання» створено спеціальні фонди. Допомогу школам надають за контрактом місцеві органи управління освітою, заклади вищої освіти та приватні консультанти.

Учителі шкіл, які працюють на повну ставку, повинні мати хоча би п'ять робочих днів на рік, вільних від занять, щонайменше три з яких Міністерство освіти пропонує присвятити шкільному навчанню педагогів.

Від викладачів закладів подальшої освіти не вимагають статусу кваліфікованого вчителя, але водночас заохочують їхнє навчання на спеціальних курсах із подальшої освіти для одержання сертифіката фахівця в освіті, або сертифіката викладача освіти для дорослих. Прикметно, що позаяк вагомою умовою вступу залишається десятирічний стаж роботи за фахом, багато хто з них починає навчатися під час трудової діяльності.

Для викладачам ЗВО не обов'язковий статус QTS, виняток становлять учителі педагогічних закладів, які повинні також мати значну практику роботи в школі.

Завершальним етапом концептуальної моделі неперервної педагогічної освіти є підвищення кваліфікації вчителів у період їхньої професійної діяльності, тобто післядипломне навчання.

У Великій Британії (як і в США) наступний, після PGCE, ступінь підготовки педагогів – це магістр наук в освіті. Для здобуття названого ступеня необхідно закінчити річний курс навчання, що передбачає опанування трьох основних дисциплін (наприклад, учіння й навчання в класі; педагогічна освіта та становлення вчителя; стратегія і навички дослідницької роботи в класі), додаткового предмета (природа шкільних дисциплін, тобто їхній філософський та ідеологічний характер), здебільшого одного з «базисних» шкільних предметів, іспит і захист дисертації [11].

Вищим ступенем підготовки у Великій Британії, як і в США, вважають ступінь доктора філософії, який присуджують після дворічного навчання, а точніше – науково-дослідної роботи з обраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (іноді двох), усного іспиту й захисту дисертації [11].

Як дає підстави стверджувати вивчення спеціальної літератури, у світі створили та продовжують створювати різні моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, завдання яких полягає у підвищенні якості підготовки вчителів, прищепленні їм потреби в неперервній освіті впродовж життя, набутті належних компетенцій (ключових, базових, спеціальних тощо) і, як результат, досягненні високої якості освітньої діяльності стосовно споживачів відповідних послуг.

Аналіз ідей модернізації загальної освіти та її реформ закордоном дає змогу назвати сутнісною ознакою педагогічної діяльності побудову особистісно орієнтованого навчання, що постає на:

1) технологіях конструювання – навчальних програм, процедур оцінювання, організації навчання (в індивідуальних і колективних формах) як самоосвітньої діяльності;

2) системному психолого-педагогічному діагностуванні особистісних якостей особистості;

3) педагогічній підтримці розвитку індивідуальних здібностей здобувача;

4) використанні «прихованих можливостей» (функціонування освітньої установи).

Реалізація вищевказаних особливостей особистісно орієнтованого навчання вимагає від педагогів керівництва індивідуалізованими навчальними програмами, зорієтованими на розвиток компетенцій, програмами, які припускають залучення нових форм оцінювання. Це уможлиблює вияв у здобувачів специфічних талантів, контроль за становленням у ході розвитку та визнання здібностей і досягнень, набутих у межах навчання [2].

Концептуальні засади професійно-педагогічної освіти у світлі побудови Нової української школи

Зміни в професійній діяльності вчителя зручно розглядати крізь призму змін його функцій. Перелік функцій професійно-педагогічної

діяльності пов'язаний із системою змін освітньо-виховного процесу, необхідних під впливом детермінантів нової якості освіти, що за умов невизначеності сучасного суспільства має значення рівня підготовки випускника до успішної самостійної життєдіяльності. Серед таких:

- орієнтація педагогічних цілей на самореалізацію здобувача та встановлення результату освіти на основі компетентності випускника;

- уведення в зміст освіти навчального матеріалу, який самостійно набули здобувачі;

- використання освітніх технологій, які вимагають від викладача вияву нових професійних ролей координатора, організатора, помічника, консультанта й орієнтовані на командну роботу педагогів;

- зміна характеру взаємодії педагога і здобувачів, пов'язаного з налаштуванням першого на розвиток здобувача засобами свого предмета;

- розширення освітньо-виховного середовища закладу освіти й пошук партнерів, які виступають суб'єктами освіти здобувача;

- зміна оцінки досягнень здобувача (формалізована й автентична оцінка), що вимагає від педагога вмінь діагностування й гнучкої корекції педагогічного процесу;

- готовність педагогів до змін професійно-педагогічної діяльності [4].

Практична реалізація вищезгаданих змін припускає вияв у діяльності педагога, крім традиційних, умовно названих «лінійними», функцій навчання й виховання, й нових (інтегративних) функцій, які відбивають зміни в його діяльності, спрямовані на забезпечення нової якості освіти в контексті тенденцій розвитку сучасного суспільства [4].

Суб'єктна позиція педагогів у дефініції освітньої політики означає потребу визначення їхньої ролі лідерів у освітньо-виховному процесі та передбачає участь у формуванні політики в галузі освіти на різних рівнях – від закладу освіти, коли викладач активно, дієво причетний до

проектування освітньої програми, до залучення його до побудови державної політики в галузі освіти, коли він постає учасником суспільних і суспільно-педагогічних дискусій з актуальних питань розвитку навчання, досягнень якості освіти.

Тому в сучасній професійно-педагогічній діяльності виокремлюють функції, спрямовані на себе, на власне професійне зростання як педагога, тобто рефлексивну й самоосвіту, що фігурують зі статусом супутніх щодо основної функції – сприяння освіти здобувача. Функції зумовлюють зміст професійно-педагогічної діяльності викладача, зокрема інноваційні зміни в ній, самоідентифікацію зі стандартними уявленнями про професію та пріоритети професійної діяльності, окреслені сьогоденною соціокультурною ситуацією [3].

Особливо присутнім для пропонованого дослідження видається аналіз структури професійних цінностей педагогів.

Підґрунтям визначення цілей професійної діяльності педагога слугує система його цінностей як сукупність ставлень до світу, людей і себе. Вектор вивчення цінностей педагогів складає з'ясування того, які об'єкти або явища професійної діяльності мають найбільше значення для викладача та детермінують його професійне цілеспрямовання.

Ціннісно-змістовне ставлення педагога до професійної діяльності пов'язане з гуманістичними цінностями: він бачить призначення у створенні умов для самореалізації особистості, однак конкретизує цю ціль-ідеал у руслі досягнення такої мети, як становлення культурного типу особистості індустріального суспільства, що йде в минуле (а саме – винятково мету засвоєння предметного знання, висновок про яке часто роблять з того, як дитина запам'ятала навчальний матеріал) [5].

Готовність педагога до реалізації нових функцій професійно-педагогічної діяльності залежить від характеру педагогічної освіти. Концептуальну ідею професійної підготовки майбутнього педагога до засвоєння нових функцій діяльності відображає така теза: оскільки новітні

цінності не можна транслювати шляхом інформування та надалі відтворення, то їх потрібно засвоювати внаслідок набуття власного життєвого досвіду.

Вектором сучасної професійної освіти педагогів виступає передусім підготовка предметників, тоді як нові, соціокультурно зумовлені функції професійно-педагогічної діяльності акцентують на власне педагогічному складникові професійної підготовки, увиразнюючи його особливу роль у педагогічній освіті.

Очевидно, що орієнтиром педагогічної освіти сьогодення має бути створення умов для становлення професійної компетентності [7].

Для визначення цілей освітньої професійної програми вчителя закладу загальної середньої освіти засадничою видається потреба підготовки до виконання стратегічних завдань модернізації закладу освіти, зокрема таких концептуально важливих для освітньо-виховного процесу ліній реорганізації, як:

- надання пріоритету комунікативній компетентності як здатності вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим; соціально-правовій компетентності як здатності діяти в соціумі з увагою до позицій інших людей; інформаційно-технологічній компетентності як здатності працювати з інформацією й використовувати різні інформаційні технології, а також предметній компетентності як здатності аналізувати й діяти з позиції окремих галузей культури;

- організація освітньо-виховного процесу й оцінювання досягнень відповідно до особливостей підліткового віку (пори самовизначення), що вимагає перетворення всього багатства культурних речей, з якими стикається особистість у закладі загальної середньої освіти, на матеріал для її самовизначення (так сучасна основна школа орієнтується не на ознайомлення з основами наук, а на власну (практичну) дію з погляду цієї науки);

- досягнення базового рівня освіти після закінчення закладу загальної середньої освіти [7].

Структуруювальним організаційним принципом закладу загальної середньої освіти є послідовна індивідуалізація освітніх шляхів учнів, збільшення розмаїтості форм діяльності школярів і формування в особистості здатності до проектування.

Проектна організація навчання в закладі загальної середньої освіти надає умови для реалізації основних напрямів стратегії модернізації загальної освіти, а саме:

- інтеграції навчального змісту;
- розвитку навичок, які використовують в інформаційних технологіях;
- формування комунікативних і соціальних компетенцій (у сфері рідної та іноземної мов) [6; 7].

Мета підготовки вчителя закладу загальної середньої освіти в контексті модернізації останньої полягає в сприянні становленню його професійної компетентності, що даватиме змогу виконувати професійні завдання відповідно до стратегічних цілей модернізації основної освіти.

Мети досягають у межах реалізації освітньої професійної програми підготовки вчителя закладу загальної середньої освіти: три роки – базова професійна підготовка (загальнокультурна, загальнопедагогічна, пропедевтична методична) + один рік (спеціальна) = бакалавр освіти.

Варто виокремити три етапи становлення професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти.

Мету першого етапу – становлення професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти – можна сформулювати так: сприяння становленню базової професійної компетентності на основі розвитку соціально актуальних ключових компетенцій, закладених у закладі загальної середньої освіти, передусім у соціально-правовій, інформаційно-технологічній і комунікативній сферах [5].

Пріоритетними на цьому етапі є дисципліни, що створюють умови для розвитку ключових компетенцій, тоді як педагогіка відіграє системоутворювальну роль – забезпечує вияв ключових компетенцій у контексті професійної педагогічної діяльності.

Логіку розгортання освітньо-виховного процесу на першому етапі відображає така послідовність: від визначення студентами сутності педагогічної діяльності, її ціннісних характеристик, компетентності викладача та формування уявлення про професійні завдання вчителя (в педагогічних навчальних елементах модуля) й до розвитку ключових компетенцій у навчальних елементах інформаційно-технологічного, мовного й соціально-правового напрямів у руслі професійної діяльності, а відтак до дефініцій освітніх можливостей навчальної установи, шляхів і способів навчання та самоосвіти, тобто власного освітнього шляху [5].

Розглянемо варіант досягнення мети першого етапу шляхом уведення в навчальний план першого курсу освітнього модуля «Вступ до спеціальності» з його орієнтаційним, пропедевтичним значенням.

Цільове призначення модуля окреслене сприянням здобувачеві вищої освіти в накопиченні досвіду виконання професійного завдання, дотичного до його професійного становлення, на базисі знань про професійну педагогічну діяльність і розвиток ключових компетенцій у соціально-правових, інформаційно-технологічних, мовних сферах.

Навчальну діяльність студентів організує команда педагогів, які працюють на певному факультеті ЗВО (викладачі педагогіки, дисциплін за напрямом викладання, методики викладання обраного предмета, права, інформатики, іноземної мови на тлі збереження провідного статусу викладача педагогіки). Команда наставників розробляє зміст навчальних елементів модуля, встановлює шляхи взаємодії на лекційних, семінарських, тьюторських заняттях, у рамках педагогічного практикуму, а також в організації самостійної роботи. За потреби до укладання змісту й організації будь-якого навчального елемента, що його засвоюють студенти,

викладачі можуть запросити фахівців інших спеціальностей (наприклад, психології).

Зміст модуля передбачає розкриття здобувачам знань сутності педагогічної діяльності, її цінності, обговорення під час навчання проблем становлення професійної компетентності вчителя, уведення поняття фахової компетентності (базової та спеціальної), а також професійного завдання. Під час опрацювання модуля студенти ознайомлюються з групами фахових завдань, які виконує вчитель закладу загальної середньої освіти.

Спектр найважливіших технологій навчання складають рефлексивне здобуття знань, розвиток критичного мислення, групова взаємодія. Особливо присутнім видається забезпечення студентові в закладі освіти доступу до Інтернету та бібліотеки. Позаяк аудиторних занять (дві години на тиждень протягом навчального року) достатньо для загальних обговорень і презентацій, інший час раціонально відводити на самостійну роботу. Безумовно, значущим є розгляд діяльності освітніх, культурних, соціальних установ залежно від цілей навчальних елементів. Це можна зробити під час відвідування, вивчення документації, переглядаючи відеосюжети, на зустрічах зі співробітниками установ.

Навчальна діяльність студентів спрямована на осмислення професійних завдань рівня базової професійної компетентності (способів виконання завдань, пов'язаних зі створенням освітньо-виховного середовища, взаємодією з різними суб'єктами освітньо-виховного процесу, соціальними партнерами вчителя, його самоосвітою, частково – завдань, пов'язаних із баченням дитини в освітньо-виховному процесі), а також їхню адекватну побудову та реалізацію. Освітню діяльність студентів організовують із дотриманням під час виконання професійних завдань соціально-правових норм, використанням знання іноземної мови.

Під час засвоєння всіх навчальних елементів здобувачі знань виконують завдання, зокрема, із застосуванням електронно-

комунікативних технологій, іншомовних джерел інформації, акцентуванням уваги на дотриманні соціально-правових норм, працюють у парах, групах для повноцінного проходження підсумкової атестації.

Критерії оцінювання підсумкового завдання передбачають орієнтацію на вміння, що їх виявляють студенти, а саме:

- сформулювати й обґрунтувати актуальність обраної проблеми, увиразнити її практичний вектор;
- комплексно залучити різні джерела (серед останніх – іншомовні) для укладання репрезентативних висновків і практичних рекомендацій;
- налагоджувати соціально-правові зв'язки в ході роботи в групі, а також прогнозувати проблеми розроблення таких;
- вибудовувати комунікативну ситуацію з увагою до особливостей її суб'єктів;
- планувати на основі отриманих даних і рефлексії навчально-професійного досвіду навчальну та самоосвітню діяльність.

Другий етап набуття професійної компетентності прикметний загальноосвітнім акцентом на становленні компетентності базової.

Для досягнення цієї мети виконують такі завдання, як: опанування системи психолого-педагогічних знань, педагогічних технологій організації діяльності здобувачів, способів оцінювання їхніх здобутків із корегуванням власного освітнього шляху та продовження самоосвітньої діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти на другому етапі становлення професійної компетентності відзначається зорієнтованістю на особливості організації навчання здобувачів.

Мета другого етапу – сприяння розвитку базової професійної компетентності на основі результатів першого рівня становлення професійної компетентності (розвиток ключових компетенцій у площині професійно-педагогічної діяльності) шляхом примноження досвіду

виконання професійних завдань учителя закладу загальної середньої освіти.

Найбільш значущою на другому етапі є дисципліна «Педагогіка» як така, що припускає створення в процесі її засвоєння теоретико-практичної основи виконання сукупності професійних завдань учителя закладу загальної середньої освіти.

Процес навчання на другому етапі має таку логіку: на основі уявлення про професійну компетентність педагога, сформованого на першому рівні в межах засвоєння освітнього модуля «Вступ до спеціальності», студент конкретизує професійні завдання вчителя закладу загальної середньої освіти, засвоює в освітньо-виховному процесі предметну теоретичну та практичну базу і переходить до педагогічного практикуму виконання завдань в умовах професійної діяльності, надалі реалізуючи способи виконання завдань у ході виробничої практики; під час підсумкової атестації захищає продукт конкретного професійного завдання, що інтегрує зміст усіх досліджуваних на конкретному етапі дисциплін.

Очікуваний результат: здобувач знань виокремлює проблеми та суперечності з реальних ситуацій і документів, формулює професійне завдання, визначає способи виконання, що сприяють позитивному розв'язанню суперечностей, презентує продукти навчальної діяльності.

Очевидно, що модульні програми навчальних курсів уможливають оптимальну реалізацію описаної інтеграції, позаяк навчальні елементи модуля обов'язково припускають вивчення теорії та історії питання, виконання практичних завдань, оцінювання досягнень у рамках навчального елемента й рефлексію набутого досвіду.

Засвоєння передбачає організацію самостійної дослідницької діяльності студентів. У ході семінарських і тьюторських занять студенти ознайомлюються з організацією педагогічних досліджень, їхньою методологією, обирають теми для самостійних студій у складі мікрогрупи

та з використанням відомих на цей момент методів наукового пошуку (аналіз документів, літератури, опитування, інтерв'ю, спостереження тощо).

Педагогічні явища, що їх вивчають студенти, є предметом розгляду на лекційних і семінарських заняттях у рамках навчального курсу: тьюторські заняття припускають роботу викладача з мікрогрупами, а семінарські – проведення презентацій проміжних результатів діяльності мікрогруп, обговорення наукових проблем (засвоєння навчального матеріалу супроводжується виконанням професійних завдань, які виносять на атестацію за певним навчальним курсом).

З огляду на вищевикладене значення змістовних акцентів практичної діяльності здобувачів вищої освіти мають виконання завдань і проєктування професійної діяльності.

Окрім того, процес засвоєння педагогічних навчальних курсів вимагає вмонтування модулів, які дають змогу вчителю школи повноцінно виконувати завдання модернізації загальної освіти. Ідеться про такі модулі, як: «Модернізація змісту загальної освіти», «Оцінювання досягнень підлітка», «Проєктування в школі».

Студенти використовують здобуті знання й уміння в ході психолого-педагогічного практикуму (другий етап становлення професійної компетентності) або практикуму «Моделювання професійної діяльності» (третій етап становлення професійної компетентності). У межах психолого-педагогічного практикуму студентам пропонують пакет документів, що характеризує освітню установу (групу учнів, конкретну особистість учня), опрацювання якого супроводжується виокремленням шкільних проблем, формулюванням завдань і добором способів виконання останніх.

Так, проєктна діяльність передбачає виконання мікрогрупою студентів завдання, зорієнтованого на виконання будь-якої групи професійних завдань. У ході такої діяльності здобувачі знань можуть

опиратися на розробки й матеріали, підготовлені на першому етапі в рамках освітнього модуля «Вступ у професійну діяльність».

Другий етап увиразнює доцільність уведення педагогічної виробничої практики, під час якої студенти апробують (загалом або фрагментарно) підготовлені в процесі навчання проєкти і представляють керівникові звіт, який містить опис результатів. Зміст матеріалів може стосуватися позакласної (проведення конкурсів, проєктної діяльності здобувачів тощо) організації інформаційного простору школи, її освітньо-виховного середовища, взаємодії з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу.

Освітні стратегії педагогічних навчальних курсів припускають особисту участь студентів і розвиток у них здібностей, важливих у сенсі формування базової професійної компетентності. Безумовно, у межах досягнення результатів першого етапу ефективним видається заохочення навичок, значущих для вияву ключових компетенцій (наприклад, ухвалення рішень у соціальному контексті на основі зрозумілої та прийнятної інформації, участь у перетвореннях, критичне осмислення педагогічних концепцій і міжгрупова взаємодія).

Пріоритетними освітніми стратегіями другого етапу постають модульне навчання, здобуття знань за допомогою пакета документів (ситуацій ухвалення рішень), а також широкий спектр освітніх практик – реальних та імітаційних, як-от: рефлексивне навчання, технології розвитку критичного мислення, соціальної взаємодії в навчанні. Технологія проєктного навчання уможлиблює щонайкращу реалізацію описаного підходу та передбачає вивчення студентами теорії та історії питання в контексті розглянутої проблеми, а відтак генерування її розв'язку із залученням знань про контексту ситуації й орієнтацією на власні ціннісні погляди під час висловлення педагогічної позиції.

Підсумкова атестація етапу полягає в захисті проєктного продукту виконання професійного завдання.

Мета третього етапу професійної підготовки – це сприяння становленню спеціальної професійної компетентності (в межах предметно-методичної підготовки) шляхом засвоєння способів виконання завдань базової професійної компетентності у форматі викладання предмета.

Специфіку третього етапу складає предметна спеціалізація освітнього процесу, тобто вивчення студентами предмета спеціалізації, а також методики його викладання як засадничої дисципліни на підґрунті предметів, опанованих на попередньому етапі.

Проекцією логіки розгортання освітньо-виховного процесу на третьому етапі слугує вектор від циклу педагогічних дисциплін і предметів соціально-правового, інформаційно-технологічного, мовного напрямів до методичних курсів, які інтегрують результати попередніх рівнів і підтримувані спецкурсами й факультативними курсами, а відтак до педагогічної практики й інтегрованої підсумкової атестації у формі захисту проєкту як вияву професійного зростання студента.

Реалізація мети третього етапу передбачає введення до навчального плану педагогічного практикуму «Моделювання професійної діяльності» як безперервного протягом трьох семестрів (після вивчення дисципліни «Педагогіка») з виокремленням на його опанування певної кількості годин. Робота з практикуму супроводжується організацією самостійної роботи студентів у поєднанні з тьюторськими заняттями. Студенти працюють над індивідуальними та груповими проєктними розробками для виробничої практики в освітній установі. Свої проєкти майбутні педагоги можуть розробляти також на психолого-педагогічному практикумі попереднього етапу. У такому разі акцент стоятиме на виконанні професійних завдань засобами предмета спеціалізації здобувача знань, оскільки його вивчення уможливило ознайомлення з методикою викладання предмета.

Практикум припускає організацію командної роботи студентів і підлягає реалізації як освітній модуль. Блоки (розділи) останніх співвідносні з проведенням загальних конференцій студентів і

презентацією проміжних продуктів діяльності. Керують практикумом одночасно кафедри педагогіки, психології, методики навчання, інформатики тощо, викладачі яких консультують студентів за потреби.

У рамках практикуму студентам можна пропонувати пакет документів «Сучасна школа» з такими актами, як: «Освітня програма школи», «Устав школи», «Паспорт школи», характеристикою кадрового складу, характеристикою учнівського контингенту, переліком найближчих культурних та освітніх установ, діагностичними й аналітичними матеріалами (даними медичних обстежень дітей, характеристиками рівня навченості, довідками з відділу внутрішніх справ мікрорайону, де розташована школа, тощо). Найкращим варіантом практикуму є розгляд здобувачами освіти пакету документів з реальними актами про конкретну школу та клас, де вони проходять педагогічну практику, певного учня, з яким працюватимуть. На основі цих документів майбутні педагоги з'ясовують проблеми школи (класу, дитини) й (або) можливі напрями розвитку (взаємодії), формулюють завдання (з увагою до професійних завдань, які виводять на базову професійну компетентність), пропонують способи їхнього виконання. Завдання виконує в режимі самостійної проєктної діяльності мікрогрупа студентів або сам студент – залежно від змісту розв'язуваних проблем.

Навчальна діяльність студентів у рамках практикуму дає змогу засвоїти різні аспекти професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти у форматі, наближеному до справжньої професійної діяльності, й реалізувати самостійно виконані проєктні розробки в ході виробничої практики.

Під час практики студенти апробовують (загалом або фрагментарно) створені в процесі навчання проєкти та представляють керівникові звіт, який містить опис результатів для аналізу на відповідність останніх первинному задуму автора (авторів). Зміст матеріалів може бути пов'язаним і з навчальною роботою (проведення уроків із предмета), і з

позакласною організацією інформаційного простору школи (організація конкурсів, проєктної діяльності дітей тощо).

Після закінчення педагогічної практики студенти захищають проєкти на загальній конференції з оприлюдненням наслідків його втілення. Очевидно, що за короткий період не завжди можливо зафіксувати повністю результати проєктування, тому майбутні педагоги подають результати за допомогою зафіксованих зв'язків учасників організованої взаємодії. Підсумкова атестація охоплює презентацію, оцінювання та самооцінювання досягнень студента. Майбутній учитель закладу загальної середньої освіти на підсумкову атестацію подає продукт самостійного проєктування, а також кейс документів із матеріалами за власним вибором для розкриття динаміки власного професійного зростання.

Вищеописана освітня професійна програма зорієнтована на підготовку студентів – майбутніх педагогів – до виконання нових функцій професійно-педагогічної діяльності з використанням таких її складників, як:

- зміст освіти, що, з одного боку, припускає вивчення певних тем (наприклад, «Освітньо-виховне середовище сучасної школи»), а з іншого – інтегрує не тільки зміст дисципліни «Педагогіка», а й решти дисциплін у межах становлення компетентності майбутнього вчителя;
- освітні технології, що уможливають набуття досвіду оперування сучасними способами навчання та спрямовані на досягнення інтерактивності, самостійності та продуктивності дій здобувачів;
- форми обліку й оцінювання досягнень студентів, спроєктовані на активізацію механізму самооцінювання та розуміння змісту самооцінної діяльності в освітньо-виховному процесі;
- освітньо-виховне середовище, у створенні якого беруть участь не тільки викладачі, а й студенти, зокрема під час створення та розміщення у

віртуальному просторі (наприклад, із застосуванням технології організації віртуального форуму) різних інформаційних ресурсів тощо;

- умови, що стимулюють рефлексивну діяльність студентів, зокрема, спеціальних завдань, які припускають рефлексію вивченого навчального матеріалу, досвід навчання у ЗВО або вивчений навчальний курс, досвід професійної діяльності, набутий на педагогічній практиці.

Підготовка вчителя до роботи в сучасній школі, що забезпечує якісну освіту для всіх, має відповідати такій логіці: від професійної рефлексії педагогічної діяльності, результат якої – висновок учителів про потребу досягнення якості освіти для всіх і, з огляду на це, про доцільність трансформації професійної діяльності, й до проєктування змін діяльності, аналізу результатів і прийняття нових цінностей освіти та професійно-педагогічної діяльності [9].

Засвоювати новітні цінності освіти та реалізовувати їх у професійно-педагогічній діяльності вчителям дають змогу такі стратегії, як:

- інноваційна діяльність з актуальних напрямів розвитку української освіти;

- підвищення кваліфікації «на робочому місці» у форматі корпоративного навчання.

Обидві стратегії важливо вибудовувати в логіці педагогічної рефлексії. Для цього важливо організувати зустрічі (педагогічні ради, науково-практичні конференції, круглі столи, педагогічні читання) з обговоренням проблем сучасної освіти, сутність яких визначатимуть такі складники:

- характеристика того або того аспекту сучасної ситуації в освіті;
- виокремлення істотних ознак ситуації, суперечностей;
- виокремлення декількох альтернативних способів дії або характеристика альтернативного способу дії в досвіді конкретної освітньої установи чи вчителя;

- оцінювання способів дії з погляду можливостей дітей, освітньої установи чи педагога, а також організації педагогічного процесу.

Концепція «Нова українська школа» та її реалізація на базі Науково-методичного інноваційного центру підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців

Нова українська школа – це заклад навчання та розвитку компетентностей. Часи змінюються, й освітньо-виховний процес вимагає адаптування до потреб її здобувачів. Тому базовою компонентою Національного технопарку з підвищення якості освіти є впровадження в освітньо-виховний простір компетентнісної освіти, зокрема функціонування офлайн- та онлайн-ресурсів ціннісних орієнтирів освіти, кардинальне оновлення системи підготовки та супроводу компетентного вчителя для Нової української школи. Розвиток інноваційних технологій стає підґрунтям масштабних освітніх реформ, які перетворюють освіту на продуктивний сектор економіки [6; 7].

Зasadничі основи освітніх змін, які визначила Концепція Нової української школи, пояснюють ідеологію освітніх перетворень, що окреслені в Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та пріоритетних напрямках її реформування щодо створення нового сучасного освітньо-виховного середовища, передумов інноваційної діяльності, що їх впровадили на виконання нових Державних стандартів усіх рівнів освіти. Освітньо-виховний процес тільки тоді є досконалим, коли він забезпечує не лише успішне задоволення суспільних запитів сьогодення, а й напрацювання загальних підходів до розв'язання майбутніх проблем. Формування інтелектуальної еліти нації – вчених, дослідників, суспільних діячів, інноваторів-підприємців – постає ще однією базовою компонентою розвитку освіти. Це підтримка майбутніх лідерів світової науки та Hi-tech, упровадження STEM-освіти, оснащення відповідних лабораторій, підвищення статусу Вчителя як професійної еліти нації [7].

Забезпечення високого рівня якості освіти – засадниче завдання реформування української освіти вже сьогодні. Важливим кроком на шляху зміцнення освітньої системи України варто визнати розроблення й упровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти (далі – Державного стандарту). Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа», інші нормативні документи регламентують зміни та ставлять її на рейки сучасності [6; 10].

Упровадження Державного стандарту базової середньої освіти вимагає реалізації принципово нових підходів та інструментів, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах до навчання і виховання, з урахуванням вікових особливостей фізичного, розумового та психічного розвитку здобувача освіти та потребує системних пошуків, створення навчально-методичних комплексів, розробок сучасних методів і технологій навчання і виховання [7, с. 5].

У Рівненському державному гуманітарному університеті, при кафедрі професійної освіти, трудового навчання та технологій, плідно працює Науково-методичний інноваційний центр підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, мета роботи якого полягає у:

- створенні належних умов для набуття навичок самоосвітньої та творчої діяльності студентів;
- науковій інтерпретації та презентації історії, сучасного стану української професійної, технологічної освіти;
- формуванні професійних та особистісних якостей педагога, здатного до впровадження інноваційних технологій в умовах освітньої реформи в Україні.

Науково-методичний інноваційний центр підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців працює за

напрямами: «Креативність у формуванні і розвитку творчої особистості майбутнього вчителя трудового навчання та технологій», «Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у вищому навчальному закладі», «Шляхи удосконалення індивідуального розвитку особистості під час трудової та професійної підготовки студентської молоді», «Проектно-технологічна та естетична діяльність в освіті», «Проблеми застосування інтерактивних технологій у трудовому та професійному навчанні», «Проблеми графічної підготовки студентської і учнівської молоді», «Професійний та творчий розвиток педагога».

У рамках співпраці із Сарненським педагогічним коледжем Рівненського державного гуманітарного університету, Дубенським педагогічним фаховим коледжем Рівненського державного гуманітарного університету, Вищим комунальним навчальним закладом «Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського», Рівненським економіко-технологічним коледжем, Рівненським міським центром творчості учнівської молоді Рівненської міської ради, Комунальним закладом «Рівненський обласний центр науково-технічної творчості учнівської молоді» Рівненської обласної ради університет організовує і проводить Усеукраїнські інтернет-конференції.

Щорічний звіт наукового центру, пильне відстежування ситуації стосовно змін у підходах до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, особливо з огляду на воєнний стан, спонукали до висновків, що надалі мають слугувати підґрунтям для створення певної стратегії розроблення векторів розвитку освіти загалом.

За сучасних умов відбувається зміна статусу освітньо-виховного процесу, пов'язана з ретельним дослідженням із другої половини ХХ сторіччя її внеску в економічне зростання, підвищення якості життя з апелюванням до категорії людського капіталу, що визначається освітою людини. Це надзвичайно актуалізує проблему якості освіти, її нове бачення.

Сьогодні прикметне повсякчасним зверненням до аналізу впливу соціокультурного контексту на рівень навчання. Соціокультурна ситуація детермінує вимоги до випускника школи, які, своєю чергою, відбиті у вимогах до якості освіти й окреслює її цілі, що підлягають реалізації вчителем у професійній діяльності.

Окрім провідної, виокремлюють такі важливі функції діяльності педагога, як: проектування індивідуального освітнього шляху й управління [10].

Чи прийме вчитель нові функції, залежить від його культурно-професійної ідентичності, виявами якої є ціннісні установки, що набувають реалізації у процесі професійно-педагогічної діяльності та дають змогу констатувати, що створення умов, сприятливих для освіти дитини, можливе в разі готовності викладача до усвідомлення змін на основі професійної педагогічної рефлексії як базису самоосвіти.

Проведений аналіз дає змогу зробити висновок про те, що орієнтиром належних змін у професійно-педагогічній діяльності має бути усвідомлення нових цінностей освіти й готовність до реалізації новітніх функцій професійної діяльності.

Такий висновок визначає засадничу ідею підготовки вчителів до засвоєння нових функцій професійної діяльності: неможливість трансляції новітніх цінностей у спосіб інформування та наступного відтворення передбачає потребу їхнього опановування шляхом набуття досвіду.

Для цього в освіті ЗВО видається необхідним:

- 1) осмислити роль і місце педагогіки й інших загальнопрофесійних дисциплін у професійній підготовці вчителя;
- 2) виокремити способи вдосконалення освітньо-виховного середовища професійної підготовки майбутніх учителів;
- 3) внести зміни у процес реалізації професійних освітніх програм на основі нових підходів до визначення професійних компетенцій учителя.

Пріоритетами в сучасній професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів повинні стати: наявність педагогічної спрямованості, вміння творчо виконувати завдання навчання й виховання, предметно-професійна готовність студентів педагогічного ЗВО до вчительської праці, методична культура, потреба пошуку під час вибору змісту, форм і методів освітньо-виховного процесу.

Список використаних джерел:

1. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / укл. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський; за ред. академіка В. П. Андрущенка. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 221 с.

2. Голубєв С. Особливості ресурсного забезпечення закладів вищої освіти в контексті внутрішнього забезпечення якості. *Адаптивне управління: теорія і практика* (електронне наукове фахове видання). Серія «Педагогіка». Харків, 2017. № 3 (5). 11 с. URL: <http://adaptive.16mb.com/wp-content/uploads/2018/01/Голубєв.pdf>.

3. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: зб. наук. статей / за ред. В.Г.Кременя, М.Ф.Дмитриченка, Н.Г.Ничкало; уклад.: М.В.Артюшина, В.П.Тименко та ін. Київ: НТУ, 2015. 768 с.

4. Кормич Л. І. Сучасні тенденції реформування системи вищої освіти України: здобутки і проблеми. *Актуальні проблеми політики*: зб. наук. пр. / редкол.: С. В. Ківалов (голов. редкол.), Л. І. Кормич (голов. ред.), А. В. Полухіна (відп. ред.); НУ «ОЮА», Південноукр. центр гендер. проблем. Одеса: Фенікс, 2017. Вип. 60. С. 179–188.

5. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи: навч. посіб. Київ: Талком, 2019. 192 с.

6. Огляд Концепції Нової української школи. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf

7. *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність*: наук.-метод. зб. / за заг. ред. С.М.Шкарлета. Київ-Чернівці: Букрек, 2022. 140 с.

8. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали, травень-грудень 2004 р.) / за ред. Кременя В. Г.; упор.: Степко М.Ф., Болубаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. Ч. 2. 202 с.

9. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів*: матеріали Першої (I) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 18–19 березня 2021 р.). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2021. 250 с.

10. *Реалізація концепції «Нова українська школа» у регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти за 2020–2021 роки*: інф. метод. зб. / за заг. ред. Клясен Н. Л. Т. 1. Київ: ДНУ «ІМЗО». 2022. 347 с.

11. Рифкінд М. Великобританія неухильно підтримуватиме вас. *Політика і час*. 1995. № 10. С. 10–16.

12. Розвиток освіти в умовах інтеграційних процесів у європейських країнах. Нариси з порівняльної педагогіки / Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Локшина О. І., Мельниченко Б. Ф. Київ. 1999. 304 с.

13. Delor J. L Education untres or estcachededans. Paris: UNESCO, 1996. 401 p.

14. UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000). 380 p.

Наукове видання

**Освіта в умовах реформування:
теорія і практика:**

Монографія

**За науковою редакцією
доктора педагогічних наук, професора
Руслани Леонідівни Сойчук**

Підписано до друку 25.05..2023 р.
Формат 60x34x16 . 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