

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-прикладний  
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

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

## РОЗДІЛ 3

### МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Боровець О. В.*

Реформування та розвиток системи вищої освіти України в XXI 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.

Оснovoю 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 багатофункціональний 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. Заветний 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. Загвизинського, 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: описову, 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. Сабаговської 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 не проста 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. Михеєва, має декілька аспектів застосування:

- гносеологічний, 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 здійсненості.* 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 проєктування 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 точною 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 проєктування 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;

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

- оцінювальнo-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 ХХІ 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 (при 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 вибіркових 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 упровадження 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 методику 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 можливості 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 складати 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/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/)
18. Мещанинов 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.пос. / 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. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
24. Педагогіка вищої школи: навч. пос. / 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.пос. 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. пос. / 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. пос. 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. пос. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
32. Теорія і методика професійної освіти: навч. пос. / 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: навчальний посібник. 2-ге видання, доповнене. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.



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 освіти РДГУ  
вул. Пластова, 31, м. Рівне, 33000  
тел. 0-362-62-00-84