

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 4

### ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Мищенко О. М.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– Сформованість загальнолюдських і національних цінностей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Освітня технологія визначалася також як галузь наукового знання. Такий підхід простежується у працях японського вченого Т. Сакамото. Він визначав освітню технологію як галузь

наукового знання, мета – практичне вивчення можливостей досягнення максимальної ефективності навчання на основі правильного врахування всіх можливих чинників, що на нього впливають [7].

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

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

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

У кінці XX ст. і в Європі, й в Україні набуло популярності використання різних видів ЕОМ як засобу навчання й ефективного методу активізації навчальної діяльності, формування соціальної професійної мотивації. Варто зауважити,

що події у галузі освіти загальноєвропейського масштабу кінця ХХ ст., науково-технічний і культурний прогрес, інформатизація суспільства мали значний вплив на систему підготовки сучасних педагогів, що знайшло віддзеркалення в урізноманітненні методів (проблемного, проєктного, комп'ютерного навчання тощо) та засобів навчання здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей [15].

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

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

В умовах запровадження освітніх реформ особливого значення в педагогічній освіті набула інноваційна діяльність,

спрямована на практичне використання творчих заходів і нововведень. Інновації охопили всі сторони освітнього процесу: форми організації, зміст, технології навчання й виховання, навчально-пізнавальну діяльність загалом.

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

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

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



соціальної толерантності та екологічної свідомості, створення умов для надання рівних шансів на освіту, посилення уваги до індивідуальності кожного, зміцнення відносин миру й ненасильства [12].

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

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

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

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

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

Використання цього методу, на думку науковців Н. Абашкіної, Г. Кліпперта, С. Райхерта, С. Штадт-Крамер та

інших [34] сприяє ефективності отриманих теоретичних знань. Розробляючи рішення для певної кейс-задачі, студент має свободу у виборі ефективних методів і засобів творчого пошуку й перевірки результатів, має право незалежно обговорювати свої рішення в команді. Кейс-метод особливого поширення набуває при підготовці студентів педагогічних факультетів закладів вищої освіти.

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

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

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

Завдання у формі кейсів відкривають студентам значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчатися не тільки у викладача, а й один в одного. Такий метод підвищує впевненість студентів у собі, у

своїх здібностях. Вони активно вчать слухати інших і точніше висловлювати свої думки.

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

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

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

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

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

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

Інтерактивні технології навчання у педагогічній літературі розглядаються як способи засвоєння знань, формування вмінь і навичок у процесі активної взаємодії педагога й студента як суб'єктів навчання. Сутність їх полягає в тому, що вони спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але передовсім на творче, продуктивне мислення, поведінку,

спілкування [12]. При цьому процес навчання організують у такий спосіб, щоб студенти навчилися спілкуватися, взаємодіяти один з одним, з іншими людьми, критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу реальних ситуацій, ситуаційних професійних завдань і відповідної інформації.

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

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

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

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

Лекція-диспут передбачає колективне обговорення певної проблеми з метою встановлення шляхів її правильного розв'язання. Лекцію-диспут проводять у формі діалогічного спілкування його учасників, забезпечуючи високу розумову активність, формування вміння вести полеміку, обговорювати неузгоджені, неоднозначні, нові питання, захищати свої погляди й переконання, лаконічно та ясно викладати думки. Функції дійових осіб на лекції-диспуті можуть бути різними [12].

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

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

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

опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки. Засвоїти матеріал та отримати цілісне уявлення про явище, що вивчається, допомагає уважне слухання колег і відповідні записи, тому студенти зацікавлені в якісному виконанні індивідуальної та спільної частин роботи. Звітує за темою й кожен окремо, й група загалом. На завершальному етапі викладач пропонує будь-якому членові групи окремі питання за темою. Всі ці аспекти роботи допомагають залучити й активізувати навіть студентів із низькою мотивацією та успішністю.

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

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

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

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

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

- *Робота у малих групах.* Важливим є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи) [12].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тому, ігрова модель потрібна для забезпечення особистого залучення учасників гри до процесу навчання, що спрямовує їх на опанування предметним змістом педагогічної



діяльності. Адже це і є змістом спільної діяльності фахівців (праця не здійснюється поодиноці), а через ігрову модель засвоюється і соціальний зміст майбутньої педагогічної праці.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Важливим показником ефективності застосування технології ситуаційного навчання у підготовці педагогів є тісний зв'язок теорії з практикою завдяки розв'язанню в широкому обсязі та за короткий час різноманітних проблем (інформації) практичного характеру. Однак розв'язок проблеми не є основною метою та результатом усієї роботи: студенти – мають отримати реакцію на свої дії, зрозуміти, що можливі різні

варіанти розв'язку, коли ризик їхнього прийняття залишається за ними, а викладач лише тлумачить наслідки необдуманих рішень, або ж самостійно відрефлексувати здійснену роботу. Надзвичайно важливою за обставин такого навчання, на нашу думку, стає готовність (компетентність) безпосередньо педагога: він повинен бути досвідченим практиком у галузі освіти та людиною з високим рівнем аналітичного мислення, адже має не лише заздалегідь знати ймовірні варіанти правильних рішень виходу із ситуації, але й мобільно реагувати на студентські варіанти.

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

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

Теорію проблемного навчання (проблемно-діяльнісний підхід до навчання) досліджували багато науковців. Основною метою такого навчання є забезпечення активного ставлення студентів до опанування знаннями, вміннями й навичками, інтенсивний розвиток самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей за допомогою виконання пізнавальних навчальних задач або завдань, що є не до кінця визначеними [11; 13; 32]. Сьогодні проблемне навчання залишається все ж теоретичною моделлю, ніж практично реалізованим навчанням, що ефективно застосовується у світі, зокрема в Україні, як головна психологічна основа розвивального навчання. Пов'язано це з тим, що основні ідеї та моделі проблемного навчання не доведені до рівня обґрунтованої педагогічної технології навчання.

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

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

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

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

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

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

Проблемно-діалогова форма організації навчання має переваги над іншими. Це пов'язано із наявністю спілкування – однієї з ефективних форм активності. Діалог є провідною формою спілкування лише тоді, коли обидва партнери виявляють і зовнішню, й внутрішню активність. Проблемно-діалогова ситуація сприяє організації пошукової пізнавальної активності, ініціює на цій основі повноцінну розумову діяльність учнів, що приводить до формування знань високого рівня, узагальнення та інтенсивного розвитку творчих здібностей особистості.

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

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

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

Нині послідовне утвердження нових принципів навчання активно здійснює Міжнародна асоціація продуктивних шкіл (International Network of Productive Learning Projects – INEPS), яка об'єднує понад 60 колективних проєктів та індивідуальних членів у 20-ти країнах [11; 13]. Головною особливістю продуктивного навчання є інтеграція самостійної освітньої діяльності студента та діяльності на різноманітних робочих місцях, якій віддається понад половини загального часу навчання.

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

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

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

Дослідники проєктної технології зазначають: основна її суть полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів тощо), що адаптує освітній процес до структурних та організаційних вимог навчального проєктування. Воно, зі свого боку, передбачає системне й послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що вимагає від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів їхнього розв'язання (проєктів), їх

неодмінний публічний захист і аналіз підсумків упровадження [34].

Зростання популярності «методу проєктів» у провідних країнах Європи, впродовж останніх десятиріч привело до збільшення кількості підходів до трактування його суті. Крім загально визнаного визначення суті проєктної технології, ми вкажемо на низку обов'язкових критеріальних вимог до її сучасного тлумачення:

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

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

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

Офіційного статусу дистанційне навчання набуло ще в 1891 р., коли в Чиказькому університеті (США) відкрили заочне відділення. Напрями реалізації дистанційного навчання у сучасній педагогічній практиці передбачають створення лабораторій віддаленого доступу, використання технології інтелектуального моделювання, телекомунікаційних лекцій із двобічним зв'язком (у мережі Інтернет), діалогові телекомунікаційні консультації, електронні тести з інтелектуальним навігатором, електронні проєктні завдання, тренінгові моделювання, банки даних, знань, документації тощо [11; 13].

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

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

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

У сучасній освітній системі України традиційною в роботі зі студентами педагогічного профілю є *лекція*. Вітчизняні педагоги вважають її ефективною в організації навчання, особливо завдяки використанню таких засобів активізації студентів: запрошення до колективного дослідження шляхом «мозкової атаки» чи «мозкового штурму», брейнстормінгу, банку ідей. Метод «мозкової атаки» передбачає створення групи експертів, котрі висловлюючи різноманітні ідеї, критично



обговорюють їх, не оцінюючи кінцевого результату. Викладач пропонує спільно вивести певне правило, закономірність процесу чи явища. При цьому він звертається до досвіду й знань усієї аудиторії. У процесі «мозкової атаки» відзначається особливо висока активність студентів.

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

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

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

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

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

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

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

- інноваційні педагогічні технології – цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження у практику методів,

способів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до отримання очікуваних результатів [18; 30].

Таким чином, під інноваційною педагогічною технологією ми розуміємо таку організацію процесу навчання, яка під час вивчення навчальних дисциплін забезпечує введення нового до мети, змісту, підходів, методів, засобів і форм організації навчання, сприяє розвитку інноваційного мислення майбутніх фахівців, їхньої здатності до інноваційної професійної діяльності.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- комунікативне навчання [11];
- проблемно орієнтоване навчання [11];
- програмоване навчання з використанням технічних носіїв (програмовані підручники, комп'ютери й т. ін.) [33];
- проектно-орієнтоване навчання, в рамках якого отримує подальший розвиток метод проектів, котрий розробили на початку цього століття Дж. Дьюї та В. Кілпатрик [13];
- індивідуальне навчання.

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

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

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

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

4.. Комп'ютерні (інформаційні) технології навчання.

5.. Альтернативні технології (авторські методики навчання).

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

- створення нових інформаційних технологій і використання їх у педагогічній діяльності;
- на основі інформаційно-комунікаційних технологій обґрунтування й упровадження технологій організації освітнього процесу, в яких поєднуються переваги дистанційної освіти та індивідуального спілкування з викладачем;

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

- домінування загальнопрофесійних і професійно-педагогічних технологій, які забезпечують цілеспрямованість і системність підготовки майбутнього вчителя, надають їй контрольованого характеру;

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

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

#### **Список використаних джерел:**

1. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 198 с.
2. Беляєв С. Б. Теоретичні основи педагогічної технології: навч. посіб. Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків: ХНУ, 2007. 95 с.
3. Биков В. Ю. Інформатизація освіти сьогодні // Рідна школа. 1992. № 3-4. С. 71-73.
4. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
5. Болонський процес в Україні/Проблеми освіти [наук.-метод. зб.] Київ: НМЦ ВО МОН України, 2005. 192 с. (ч. 1; вип. 45).
6. Болюбаш Я. Реформування педагогічної освіти. Концептуальні засади // Рідна школа. 1999. № 1. С. 3-4.
7. Вихрущ А. В. Філософія освіти як педагогічна проблема // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім.

Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 4. С. 24-28.

8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

9. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя: навч. посіб. Чернівці: Букрек, 2011. 303 с.

10. Золотарьова Г. М. Педагогічні технології у системі вищої професійної освіти // «Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття»: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 14-16.12. 2011 р.). Переяслав-Хмельницький, 2011. С. 75-76.

11. Золотарьова Г. М. Розвиток та становлення поняття «педагогічні технології» у зарубіжній науці та практиці // «Педагогіка і психологія: сучасні погляди та концепти»: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 14-15.09.2012 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. С. 16-19.

12. Золотарьова Г. М. Основні проблеми використання інноваційних педагогічних технологій у системі вищої освіти // «Інновації в освіті»: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ, 16-17.05. 2012 р.): тези доповідей. К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. С. 144-146.

13. Золотарьова Г. М. Використання та впровадження інноваційних педагогічних технологій у системі педагогічної освіти Німеччини та України // «Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні доміанти та тенденції»: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 .11. 2016 р.). Харків: ФОП Петров В.В., 2016. С. 148-150.

14. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології / Творча особистість у системі неперервної освіти: матеріали міжнар. наук. конф. (Харків, 16-17.05.2000 р.); за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. Харків, 2000. С. 8-16.

15. Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі [Текст]: матеріали наук.-практ. конф., 18-19.02.2010 р.; ред. кол.: Федасюк, Д.В. [та ін.]. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. 56 с.

16. Інноваційні технології у вивченні англійської мови. Посібник / уряд. Т. Михайленко. К.: Шкільний світ, 2008. 126 с.
17. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.
18. Кларин М. В. Педагогическая технология. М.: 1989. 199 с.
19. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія [Текст]: підручник для підготовки бакалаврів. Академія педагогічних наук України, Відділення педагогіки і психології вищої школи. К.: Четверта хвиля, 2003. 163 с.
20. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія» // Рідна школа. 2004. № 2. С. 16-18.
21. Перспективні освітні технології наук.-метод. Посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. К.: Гопак, 2000. 560 с.
22. Пехота О. М. Освітні технології. К.: Знання, 2001. 244 с.
23. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К., 2002. 135 с.
24. Реформування освіти й інноваційні технології у вивченні мови: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., 18-19.11.2003р. / відп. ред. О. В. Халчанська; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава: ПДПУ, 2004. 174 с.
25. Сисоеєва С. О. Освітні технології: методологічний аспект // *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-Український щорічник* / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вип. II. К.; Ченстохова: вид-во «Віпол», 2000. С. 351-367.
26. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021 р. № 520.
27. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 23.03.2021 р. № 357.
28. Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Кіровоград, 16-17.11. 2006 р.) / гол. ред. О. М. Барно. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. 232 с.

29. Табачник Д. В. Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору, міжнародна науково-методична конференція (7.2010; Київ). VÜ Міжнародна науково-методична конференція «Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору», 20-21.05.2010 р.: зб. матеріалів. К.: МНТУ, 2010. 260 с.
30. Табачник Д. В., Нісімчук А. С. Технологія професійної підготовки сучасних фахівців: монографія. Луцьк: Твердиня, 2010. 390 с.
31. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.
32. Buchberger F. Teacher education policies in the European Union/[www.pal-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/Artepol\\_1.htm](http://www.pal-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/Artepol_1.htm)
33. Education in Germany since Unification, by David Phillips, ed. Oxford Studies in Comparative Education Series. Oxford: Symposium Books, 2000.
34. Reichert S. , Tauch Ch. Trends in Learning Structures in European Higher Education – The draft Trends 3 Report (Summary Version)/[www.bsun.org/Bologna\\_Prozess/Studies/stud6.Pdf](http://www.bsun.org/Bologna_Prozess/Studies/stud6.Pdf)
35. Schratz M., Manfred I., Radnitzky E. Qualitatsentwicklung Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz Padagogik, 2000. 264 S.



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